

Consciência histórica, memória e teatro: saberes e práticas pedagógicas

Maria Helena Gondim Almeida¹

Resumo: O presente texto tem por finalidade apresentar a utilização do teatro como possibilidade metodológica interdisciplinar para discutir questões que envolvem conteúdos trabalhados no ensino de História e disciplinas afins, em sala de aula. Através do teatro, as aulas de História podem se tornar mais dinâmicas, divertidas e, como experiência vivenciada, favorecedoras do convívio entre alunos e professores. Para dar sustentação a essa perspectiva, é necessário analisar alguns conceitos como consciência histórica e memória, em sua relação com a prática teatral, a qual nos permite transitar entre o individual e o coletivo.

Palavra-chave: História. Teatro. Memórias.

Este texto pretende desenvolver reflexões a partir dos conceitos de consciência histórica, a memória como reconstrução do passado e o ensino de História, a partir da possibilidade do uso do teatro, com os objetivos de ampliar e experimentar uma prática pedagógica coletiva. A partir de nossas inquietações, surgem dilemas relacionados a como estudar história com prazer e como aproximar os conteúdos históricos no cotidiano dos alunos. Desta forma, pensamos na arte da representação como metodologia para desenvolver conteúdos históricos em sala de aula e em vários espaços da escola. Nosso entendimento é que o nosso papel como professor é também despertar o interesse e a análise crítica da História, construindo novos caminhos de comunicação com os estudantes.

1 Mestranda do Programa de Pós Graduação em História – Mestrado Profissional da UFG – Regional Catalão. Contato: leninhagondimalmeida@gmail.com

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2011, p. 3) afirma que

A arte, como um universo de expressões e transgressões, demonstra ao longo dos séculos, que é possível transformar a vida humana a partir de uma mudança pessoal. A experiência estética favorece ao indivíduo o reconhecimento das diferenças, das semelhanças, dos contrastes e conflitos, possibilita múltiplas leituras, diferentes interpretações e dessa forma, vai nos permitindo assumir uma atitude criativa diante da vida. A arte sempre propõe a (re) significação da realidade.

O teatro é uma maneira de elaboração de ensino e aprendizagem e, por isto mesmo, pode ser trabalhado na escola, no sentido de promover o intercâmbio entre uma forma institucionalizada de ensino e uma prática social que também implica possibilidades educativas. Nesse sentido, o ato de encenar os processos históricos auxilia o aluno a aprender com criatividade e curiosidade. Mostrar isso é o principal objetivo deste artigo, que deriva de nossa pesquisa em desenvolvimento.

É importante ressaltar que a escola é um espaço de conhecimento, que coexiste com outros lugares e modelos que oferecem aprendizagem. Segundo Guimarães (2012, p. 63),

[...] o professor não está sozinho diante dos saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias e atitudes. A consciência histórica do aluno começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios.

Se, por um lado, por causa de novos recursos como internet, vídeos, tabletes, televisão, o papel do professor como detentor do conhecimento diminuiu, por outro lado, sua função como indivíduo de referência se ampliou. As crianças aprendem muito antes de ingressarem na escola, no entanto, aquilo que o professor ensina pelo exemplo humano, nenhum desses recursos pode substituir.

O diálogo com alunos e professores é uma necessidade básica no ensino de História, no exercício do pensamento crítico. Por isso é importante que os professores sejam sujeitos produtores de conhecimento e não meros reprodutores do conhecimento. Desta forma, o ensino de História não pode ser desvinculado da pesquisa, visto que “A teoria da história é, pois, aquela reflexão mediante a qual o pensamento histórico se constitui como especialidade científica” (RÜSEN, 2010, p. 26). Como todo pensamento histórico inclui elementos teóricos, é necessária uma reflexão sobre a história como uma atividade intelectual.

Nesse sentido, é relevante analisar e entender as diversas teorias que envolvem o conhecimento histórico e salientar o caráter científico do trabalho do historiador. Ao dar sentido à experiência do passado, tornando-o presente, os historiadores seguem regras e métodos da ciência, visto que o “A razão científica ingressa no significado de uma história na qual a experiência do passado possua sentido para o presente” (RÜSEN, 2010, p. 76). Ao narrar uma história, a historiografia recebe o selo da cientificidade nos conteúdos apresentados.

De outra maneira, ficando meramente formal-abstrata, permaneceria fora do que interessa aqui, que é a orientação histórica da vida humana prática”. Ela precisa inserir-se nos conteúdos da experiência histórica, refletir-se neles ou transparecer neles, de modo a tornar-se efetivamente parte integrante da história narrada (RÜSEN, 2010, p. 76).

Essa afirmação do autor permite dizer que a teoria da história deixa clara a relação da ciência da História com a vida prática do seu tempo. E isso não é difícil de compreender, porque, ao intensificar sua função didática, ela orienta os resultados cognitivos da ciência da história para os processos de aprendizagem da formação histórica. Dessa forma, a função orientadora que o conhecimento histórico possui, origina-se das carências de orientação da vida prática. Podemos dizer, baseando-nos em nossa pesquisa, para o aprendizado histórico dos adolescentes, é necessário que os métodos estejam conectados com a comunicação. E é nessa comunicação, acreditamos, que se forma a consciência histórica.

Nesse contexto, pela pesquisa(ção) inspirada na teoria de Rüsen (2001, p. 47),

O trabalho de reflexão realizado pela teoria da história no âmbito da historiografia busca, pois, preservar o progresso do conhecimento, obtido na pesquisa, nas formas empregadas pela historiografia para transmitir os resultados dessa mesma pesquisa.

Ainda segundo Rüsen (2001, p. 47), “Os resultados da pesquisa, na historiografia, não devem cristalizar-se em uma imagem definitiva dos tempos passados, pois perderiam o traço característico da racionalidade que os produziu.” Observamos que a teoria da história não tem uma concepção única de analisar o passado.

Percebemos que a pesquisa não é meramente para formação e qualificação da prática docente, mas é também uma postura política na emancipação e transformação social, seja no espaço acadêmico ou na educação básica. A investigação histórica é estratégica para a formação crítica dos sujeitos, tendo como objetivo trabalhar os interesses cognitivos e científicos, através da busca, da inquietação, e, em nosso caso, a partir de um estudo que tem como meta

uma aplicação prática na sala de aula, haja vista nossa intenção de usar o teatro como metodologia de ensino.

A pesquisa é um processo cognitivo governado por regras. Os historiadores sempre buscam saber mais sobre alguma coisa, investigando o passado para que possamos entender o presente. Dessa forma, como afirmam historiadores das mais diferentes perspectivas teóricas, a história é um conhecimento em construção, é parcial, é provisória e não estabelece verdades definitivas.

De acordo com Rüsen (2010), não há certeza se hoje os estudantes e professores aprendem o que é método, porque, segundo ele, os livros não apresentam corretamente o método histórico, e o primeiro passo metódico de pesquisa é uma pergunta; no último, uma resposta. Temos uma tradição metodológica em nossa ciência. E essa é a solene garantia do conhecimento produzido pelo historiador profissional com sua competência para a pesquisa histórica. Para as nossas pretensões de verdade, o que nós apresentamos como o passado interpretado é superior a todas as outras formas de conhecimento do passado, ou seja, a criação do sentido histórico, mas esse também está no conjunto da percepção de uma flexibilidade do conhecimento produzido hoje, já que amanhã novas interpretações e afirmações serão possíveis com novas pesquisas.

Segundo Rüsen (2010), a autorreflexão pertence ao trabalho cotidiano de qualquer historiador, elemento vital no dia a dia da ciência, servindo para pensarmos que o processo de fazer história não se dá sem uma profunda reflexão sobre a subjetividade do historiador, ou seja, seu ponto de vista pessoal, de acordo com influências adquiridas ao longo da vida e suas práxis.

Para Rüsen (2010), as reflexões estão concentradas na teoria como princípio da ciência da história e na teoria que reflete sobre este princípio, em sua relação direta com a ciência da história. Na primeira, demonstra que o olhar dos historiadores passa dos objetos a seus princípios, como eles surgem e para que são tematizados. Já a função prática está presente nos diversos campos de atividade do historiador, por exemplo, a argumentação, a reflexão do pensamento histórico sobre os fundamentos do seu próprio trabalho prático. O autor (2010) enfoca que a teoria vai além do trabalho prático do historiador, ela é necessária sempre que se trata de fundamentar, justificar ou modificar o trabalho prático e articula-se com a autorreflexão do pensamento histórico.

A competência científica especializada constitui-se quando os diversos campos do passado humano são investigados e os processos históricos expostos, mas sempre em campos particulares da pesquisa e da historiografia. Deve-se relacionar cada ponto examinado em princípio a um todo abrangente. Sendo assim, o historiador deve ter competência especializada e a noção do todo, tal como postula Rüsen (2010)

Desta forma, pode-se entender o passado e se tornar apto para explicar o presente e construir uma possível expectativa de futuro. Essa relação entre pas-

sado presente e futuro é essencial para se conceber a consciência histórica, que é, sem dúvida, muito complexa.

Podemos observar também que as lembranças como reconstrução do passado são provocadas e estimuladas pelo presente.

Para Halbwachs (2006, p. 61),

As leis naturais não estão nas coisas, mas no pensamento coletivo, enquanto este os examina e à sua maneira explica suas relações (A partir daí compreendemos melhor que a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais do que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas). Em outras palavras, existe uma lógica da percepção que se impõe ao grupo e que o ajuda a compreender e a combinar todas as noções que lhe chegam do mundo exterior.

Esse reconhecimento de memória coletiva marca a inversão de perspectiva numa inversão construtivista, não se tratando mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas como se tornam coisas. Em outras palavras, é necessário fundir, reunir nossas lembranças individuais com outras pessoas para juntos evocarmos fatos passados e torna-los coletivos.

Já o autor Michel Pollak (1989) concorda que a memória é uma construção social, tanto Pollak (1989) como Halbwachs (2006), definem a memória como um fenômeno coletivo. Porém, Pollak (1989), afirma que o indivíduo é capaz de formar e acessar memórias, participando da construção das lembranças dos grupos e constrói suas próprias recordações.

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes (divergentes) nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (POLLAK, 1989, p. 3),

Pollak (1989) cita o exemplo dos sobreviventes dos campos de concentração. Muitos da comunidade judia mantiveram o silêncio sobre o passado, para não provocar o sentimento de culpa que as próprias vítimas podem ter ocultado no fundo de si mesmas.

É sabido que a administração nazista conseguiu impor à comunidade judia uma parte importante da gestão administrativa de sua política antissemítica, como a preparação das listas dos futuros deportados ou até mesmo

a gestão de certos locais de trânsito ou a organização do abastecimento nos comboios.

Em face dessa lembrança traumatizante, o silêncio parece se impor a todos aqueles que querem evitar culpar as vítimas. E algumas vítimas, que compartilham essa mesma lembrança “comprometedora”, preferem elas também guardar silêncio (POLLAK, 1989, p. 4).

O silêncio tem razões bastante complexas. “Para poder relatar seus sofrimentos, uma pessoa precisa antes de mais nada encontrar uma escuta” (POLLAK, 1989, p. 4).

Os deportados encontraram essa escuta, mas, na reconstrução do pós-guerra, sentiram a necessidade de silenciar os horrores dos campos de concentração por terem vividos experiências traumáticas. Para alguns sobreviventes é significativo relatar suas memórias, mesmo que sejam traumatizantes, enquanto outros necessitam esquecer por um tempo.

A essas razões políticas do silêncio acrescentam-se aquelas, pessoais, que consistem em querer poupar os filhos de crescer na lembrança das feridas dos pais. Quarenta anos depois convergem razões políticas e familiares que concorrem para romper esse silêncio: no momento em que as testemunhas oculares sabem que vão desaparecer em breve, elas querem inscrever suas lembranças contra o esquecimento (POLLAK, 1989, p. 4).

Podemos dizer que a memória é seletiva, nem tudo fica gravado, nem tudo fica registrado. No texto intitulado O Esquecimento, Ricoeur (2014) inicia sua narrativa com uma vasta erudição, vasculhando a problemática do esquecimento em pé de igualdade com a memória e a história. O autor trata o esquecimento como par da memória, como parte de uma fenomenologia que busca entender e explicar a ambos. Trata também da epistemologia da História visando o estudo científico e explicando os problemas relacionados com a crença e o conhecimento do passado, sua natureza e limitações.

Ricoeur (2007) aponta também a distinção entre a abordagem cognitiva e pragmática. A primeira, a memória, tem a ambição de representar fielmente o passado. A segunda refere-se ao lado operatório da memória, seu exercício de uma memória feliz, mas também de usos e abusos de repertoriar, reunir vários exemplos de textos, leis, documentos para conseguir uma compreensão com maior profundidade.

O esquecimento desperta a própria dúvida sobre o passado, a saber, a falta de confiabilidade da memória; o esquecimento é o desafio oposto à ambição de

confiabilidade da memória. Nesse caso, existe a dialética de presença e de ausência da representação do passado, ao que se acrescenta o sentimento de distância próprio à lembrança, pois nem sempre é possível trazer ao presente, com profundidade, a lembrança passada.

Ricoeur (2007) explica a noção de rastro mnésico que resulta no destino da primeira forma do que seria um esquecimento profundo, o esquecimento por apagamento dos rastros, das experiências do passado. Mas também faz pensar que muitas lembranças, como as lembranças de infância, não foram apagadas, mas apenas tornadas indisponíveis, o que leva a dizer que esquecemos menos do que acreditamos, ou seja, há um esquecimento de reserva que pode ser solicitado a lembrar desde que tenhamos a possibilidade de recorrer a outros, a marcas de memórias, a elementos que podem romper com o esquecimento. Entendemos que, para ativar a lembrança, é muito importante a “revivescência das imagens” no momento do conhecimento. Ou seja, há esquecimentos que não são definitivos, pois, se achados, seus rastros os mesmos podem ser suplantados pela lembrança que se alicerça nesses rastros.

Ricoeur (2007) faz também a confrontação do saber neurológico com a dialética da imagem mnemônica utilizadas para auxiliar o processo de memorização. A posição do autor como filósofo, perante as neurociências, não é no plano de uma ontologia monista (parte da filosofia que estuda as propriedades mais gerais do ser) ou dualista (coexistência de dois princípios - corpo e alma), mas no de uma semântica das palavras nos discursos mantidos, por um lado, pelas ciências neuronais, e, por outro, pelos filósofos que reivindicavam a tripla herança da filosofia reflexiva francesa.

Para Ricoeur (2007), a historicidade é muito importante, porque para o filósofo é difícil pensar a história sem pensar em suas dimensões como construção do conhecimento, não é necessário dizer ao filósofo que a história é construída, como é necessário explicar a outros profissionais de outras ciências. Para o filósofo, é evidente que a consciência e a memória são partes de uma construção que dá identidade ao ser humano e, como tais, são negociáveis ao longo do tempo e no momento em que se fixam como conhecimento.

Memória é uma maneira de tentar manter vivo um evento. A memória se fixa de acordo com o emocional. A memória resgata, conserva, estimula e alimenta amores e ódios, vinganças, mas também é um dos combustíveis da história. É nessa tensão da memória dos eventos, a consciência dessa memória e a seletividade que se dá nesse tipo de fonte, que Ricoeur (2007) trabalha também com o conceito de esquecimento. O que escolhemos esquecer? Esquecimento é sinônimo de perdão? Quando contamos algo, como selecionamos as memórias? Quais validamos? Quais invalidamos? A quem perdoamos na hora da narrativa histórica? Como escolhemos os vilões? Como escolhemos os lados? Esses são temas filosó-

ficos importantes para a filosofia da história, mas também para a filosofia em si, para se pensar como é que o ser humano constrói sua experiência nesse mundo e como nós trabalhamos nos diferentes níveis de consciência.

Nessa perspectiva, da relação entre memória e história, vamos refletir um pouco sobre o trabalho dos professores em sala de aula. Sabemos, ou deveríamos saber, que o aluno deve sair do ensino fundamental com um modelo cognitivo altíssimo, e História, Geografia, Línguas, Arte e demais disciplinas são fundamentais para o conhecimento do mundo. Podemos dizer que uma pessoa com alto desenvolvimento cognitivo é a pessoa que tem poder na sociedade contemporânea. E, para isso, o aluno não pode ser repetidor do que o professor ensina.

Na reflexão de Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso o professor e também a escola devem dialogar com os alunos, com suas experiências de vida, relacionando-os com os conteúdos curriculares. Nesse sentido, por que não discutir problemas relacionados a escola pública, cidadania, preconceito, questão de gênero, exploração do sistema capitalista, classes consideradas de baixa renda, violência e tantos outros? O importante na aprendizagem é estabelecer relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto nos programas curriculares, interferindo pedagogicamente, valorizando a nossa maneira de estar no mundo, para que os alunos se sintam como seres históricos que têm a capacidade de interferir no mundo e na realidade vivida.

Nesse sentido, a encenação no teatro é riquíssima, porque faz parte de nosso jeito de ser e estar no mundo. Às vezes, o professor fica focado apenas na forma tradicional e, através do teatro, as aulas de história tornam-se mais dinâmicas e até mais divertidas, e, por isso mesmo, despertando mais interesse e mais adesão dos alunos às problemáticas e discussões sobre o passado. O teatro também melhora o convívio entre os alunos e professores, trabalha a criatividade deles, além de descentralizar o saber do professor.

Nesse sentido, podemos destacar a importância dos jogos teatrais com exercícios de sensibilização motora e sensorial, por meio dos quais o participante é instigado a olhar sobre diferentes realidades. Sua linguagem ajuda no aprendizado sobre nós mesmos, nossas relações com o cotidiano, a história do país, e a despertar as capacidades criadoras dos alunos, de modo que estes se sintam cativados para a prática teatral representando os conteúdos históricos em sala de aula.

Ao falarmos de teatro, não podemos nos esquecer do trabalho com gestos, atitudes e corporeidade. Durante o processo desse trabalho, que acontece no coletivo, é necessário que o professor e alunos trabalhem com a construção do figurino, cenografia, entre outros aspectos que fazem parte do representar teatral. O que nem sempre ocorre de forma harmônica e maravilhosa, mas também através de conflitos, de acordos em grupos, de becos sem saídas, de retomadas, de rei-

nícios, de buscas de caminhos. É importante que o aluno viva o teatro no seu processo de formação.

Enfim, nenhum processo de construção ocorre como se ele fosse harmonioso o tempo inteiro. A construção do grupo é realizada no coletivo, e na pedagogia do teatro é necessário revolucionar os conceitos do teatro tradicional. Na escola, é necessária a busca de outros espaços no fazer teatral como salas de aulas, corredores, escadas, pátios, áreas verdes. É possível, em todo lugar, fazer teatro e construir um espaço que revele a autonomia daquele grupo, que, não necessariamente, tem que imitar o modelo de encenação do teatro espetáculo.

Nossa proposta de trabalho poderá contribuir para a ampliação temática e metodológica do ensino de história. O desenvolvimento da pesquisa-ação em curso parte de uma ação em sala de aula para desenvolver uma pesquisa que aponte caminhos para o ensino/aprendizagem, possibilitando, assim, a produção de conhecimentos que contribuirá para a reflexão dos saberes e das práticas de ensino de história.

É importante ressaltar que os professores de História têm um papel fundamental na formação da consciência histórica dos alunos por meio da ampliação da relação ensino/aprendizagem, bem como por meio da incorporação de diferentes linguagens no processo educativo. Por isso, é importante indagar sempre como viabilizar e potencializar aulas com mais alegria, com mais corpo, para despertar o interesse e o desejo de nossos alunos pela busca do conhecimento.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar alguns aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido com alunos do 8º ano, da Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, em Uberlândia (MG), no ano de 2015, sobre a possibilidade de encenar os temas próprios deste ano de ensino, entre eles: Independência do Brasil, a Conjuração Mineira, Baiana, a vinda da Família Real para o Brasil, a Revolução Pernambucana e a Regência de Dom Pedro I. Todos esses temas foram divididos em grupos, mediante escolhas dos próprios alunos.

Após a realização de discussões e pesquisas referentes às temáticas, as apresentações foram desenvolvidas com os alunos em sala de aula. Mesmo não tendo experiência em teatro, os alunos fizeram a concepção e conduziram eles mesmos a direção das encenações. Nesse caso, o professor “joga a bola” para os grupos e sai de cena como diretor. O grupo escolheu o tema de forma aparentemente democrática. Isso porque o professor fez uma seleção prévia dos temas, atentando-se para o currículo a seguir, ou seja, mesmo que o professor tenha uma certa liberdade para trabalhar em sala de aula, o currículo da instituição exige seguir um programa pré-estabelecido.

Os grupos reuniram-se em suas casas, na escola, no tempo destinado às aulas de História, na sala de informática, e, assim, vídeos e encenações foram sendo criados e apresentado em sala de aula.

Experimentar nossas vivências em sala de aula é uma forma de encontrar brechas para potencializar o aprendizado em História, com a intenção de dialogar com o presente e o passado, de modo a perceber o quanto um e outro são inseparáveis. Para isso, deve-se pensar em aulas contagiantes com a intenção de modificar o que está dado.

Posteriormente, após as encenações, fizemos um debate sobre as percepções dos alunos com relação as atividades desenvolvidas em sala de aula, e estes conseguiram mostrar, por meio de seus depoimentos e textos, que compreenderam os momentos históricos estudados, inclusive com mais encantamento, embora as relações pessoais em alguns grupos tenham sido em alguns momentos conflituosas.

Percebemos que as encenações teatrais foram mais produtivas do que atividades do livro didático. Entendemos a importância de proporcionar formas alternativas de conhecimento, tentando romper com o ensino individual e priorizar a aprendizagem coletiva. Isso porque acreditamos que as ações coletivas partem do conhecimento crítico e reflexivo, com o objetivo de levá-los a lidar com realidades complexas e em mutação, como são nossas sociedades contemporâneas.

O nosso papel como professores é despertar o interesse e análise crítica da história. Por isso, faz-se necessário implementar alternativas de comunicação com os estudantes, utilizando não somente o conteúdo curricular proposto, mas também os saberes dos alunos, o corpo, os sentidos, como meios de aprendizagem e de avaliação sobre o processo.

Segundo Rüsen (2010, p. 26),

Autorreflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, é por certo um assunto que pertence ao trabalho cotidiano de qualquer historiador. Basta olhar para a própria práxis para se ver onde e como se pode alçar acima dela, tomando-a como base, refletir sobre ela, lidar com ela para constatar que a autorreflexão é, com efeito, um elemento vital no dia a dia da ciência.

O fio condutor é a reflexão, o pensamento histórico sobre seus fundamentos, o que emerge do trabalho prático do próprio historiador. A teoria vai além do trabalho prático, sendo ela necessária sempre que se tratar de fundamentar, justificar ou modificar o trabalho prático. E isso é fundamental para quem está atuando em sala de aula.

Ao entendermos o passado, nos tornamos aptos a explicar o presente e a construir uma expectativa do futuro. Essa relação entre passado, presente e futuro é essencial para se conceber a consciência histórica, e assim o tempo experimentado faz sentido.

De acordo com Rüsen (2010), o ensino de História nas escolas exige dos professores uma competência que muitas vezes não coincide com sua especialização em História. Todo professor, para que seja bem-sucedido em seu trabalho, deveria, a nosso ver, conciliar pelo menos duas vocações em suas práxis - a especialização que adquire e a de ensinar. A didática da História é uma questão central para que crianças e jovens aprendam História. Cada método pedagógico tem uma resposta diferente a essa questão. O aprendizado de História não ocorre apenas no ensino, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel relevante, mesmo porque a História pode ser aprendida dos mais diversos modos e com os mais diversos conteúdos. Fundir a Didática com a Teoria da História é fundamental porque ambas estão intimamente interligadas.

Como o pensamento histórico pode realizar essa sua intenção na vida prática, e por força de sua constituição científica, é a questão central da “didática” como parte sistemática integrante da teoria da história. O termo “didática” indica que a função prática do conhecimento histórico produz efeitos nos processos de aprendizado (RÜSEN, 2010, p. 87).

O aprendizado histórico corresponde ao aumento da experiência no quadro de orientação da vida prática. Para isso, é necessário que a consciência se abra a novas experiências e a novos saberes com o objetivo de problematizar e modificar os modelos habituais de interpretação. É isso exatamente que o teatro parece ter provocado nesses alunos: a consciência de que têm história, de que o homem, o país, eles mesmos têm uma história, e essa, seja como for contada, coloca-os no mundo.

Acreditamos que uma aula deve ser dotada de sentido, significado e aprendizado, que seduza, que instigue, que provoque reflexão, enfim que dialogue com o aluno.

Conforme ensina Ricoeur (2007), a história da memória é a primeira relação com o passado, sem a memória jamais saberíamos que ela ocorreu. A memória é do passado, mas pode ser atualizado via representação teatral, como construção de sentido. O autor (2007) afirma também que a estrutura que assegura a transição da memória à história é o testemunho de alguém que diz ‘isso se passou assim’. A memória coletiva coloca-se sob a mesma lei de testemunho que a memória individual.

Assim, o papel do ensino de história e da memória na construção da identidade possibilita situar o aluno no momento histórico em que vive. O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, contribui para situá-lo historicamente, em sua formação intelectual e social, a fim de que seu

crescimento social e afetivo o desperte para o sentido de pertencer a um grupo social, a uma sociedade e a um passado comum, e por isso a memória é a base da identidade. E é pela memória que se chega à história do país, da comunidade local, da família, enfim, do mundo.

Apesar de o Currículo Escolar (2011) ser extenso, é preciso abrir espaço a novas possibilidades pedagógicas e o teatro é um dos caminhos possíveis para dar um tempero a mais nas aulas de História, mesmo porque as representações sociais por meio do teatro possibilitam uma aprendizagem significativa para o estudante.

O teatro na educação é um espaço a ser conquistado. Embora existam educadores que acreditam na força que o teatro tem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, ainda há um grande número de escolas que não dão o devido valor ao exercício teatral no processo educativo e potencializando no educando a produção de sentidos e significados.

Desta forma, o saber pode ser compartilhado e absorvido com sabor na prática do dia a dia. Afinal, a história é feita de cores, de paixões e de odores, sensações que, sem dúvida, não podem ser captadas unicamente pelas faculdades mentais, mas, também, por gestos, atitudes e corporeidade.

Referências

- ARANTES, Luiz Humberto. Fazedores teatrais: cultura e memória. In: MERÍSIO, Paulo e CAMPOS, Vilma. **Teatro, ensino teoria e prática**. Uberlândia EDUFU, 2011, p. 23-30.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- HALBWCHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. 224 p.
- KOUDELA, I. D. **Percursos da arte na educação**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9TigyEiS0eg>. Acesso em: 26/01/2016.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p. 3-15.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François [et al]. Campinas SP: Editora da Unicamp, 2007, p. 423-462.

- RÜSEN, J. **Razão histórica**: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão 2010, 194 p.
- RÜSEN, J. **História Viva**: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins- Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2010, 160 p.
- RÜSEN, J. **O que é meta história**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rOpYAWMcQxw> Acesso em: 21/01/2016.
- SANTOS, Neusa Raquel de Oliveira e FARIA, Moacir Alves de. Jogos Teatrais na Educação: Um Olhar para uma Prática Libertadora. In: **Revista Eletrônica. Saberes da Educação** – Volume 1 – nº 1 – 2010.
- SILVA, Marcos. FONSECA, Selva G. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. 4. ed. Campinas, SP: Papiros, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- VASCONCELOS, Cláudia Pereira. O Teatro Como Linguagem e Fonte no Ensino de História. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH – São Paulo, julho 2011.

