



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ISABELA MESQUITA GOMES

**A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA
A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO LUTO: UM ESTUDO DO
TRABALHO COM O FILME “VIVA: A VIDA É UMA FESTA”
NAS AULAS DE HISTÓRIA**

Londrina

2024

ISABELA MESQUITA GOMES

**A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO CAMINHO PARA A
(RE)SIGNIFICAÇÃO DO LUTO: UM ESTUDO DO
TRABALHO COM O FILME “VIVA: A VIDA É UMA FESTA”
NAS AULAS DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CCH) da Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- I74a Mesquita Gomes, Isabela .
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A (RE)SIGNIFICAÇÃO DO LUTO : UM ESTUDO DO TRABALHO COM O FILME "VIVA: A VIDA É UMA FESTA" NAS AULAS DE HISTÓRIA / Isabela Mesquita Gomes. - Londrina, 2024.
145 f. : il.
- Orientador: Ronaldo Cardoso Alves.
Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2024.
Inclui bibliografia.
1. Ensino de História - Tese. 2. Luto - Tese. 3. Consciência Histórica - Tese. 4. Empatia Histórica - Tese. I. Cardoso Alves, Ronaldo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

ISABELA MESQUITA GOMES

**A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA COMO CAMINHO PARA A
(RE)SIGNIFICAÇÃO DO LUTO: UM ESTUDO DO
TRABALHO COM O FILME “VIVA: A VIDA É UMA FESTA”
NAS AULAS DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em História
Social, do Centro de Letras e Ciências
Humanas (CCH) da Universidade Estadual
de Londrina – UEL/PR.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP/Assis

Prof. Dr. Alexandre Felipe Fiúza
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Londrina, 03 de abril de 2024

AGRADECIMENTOS

Ao começar a escrever esse agradecimento veio à minha mente muitas pessoas que contribuíram de inúmeras formas no meu caminhar do mestrado e, sem dúvida, fico extremamente feliz em perceber que nunca estive sozinha. Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora de Guadalupe, padroeira da América Latina que sempre estiveram me guiando em cada decisão e oportunidade na vida. Agradeço à minha família, em especial minha mãe, Valneide, que me incentivou desde o momento da inscrição no processo seletivo e em minha mudança para Londrina, que me possibilitou novas chances de crescimento profissional e pessoal. Muito obrigada, eu amo vocês!

Agradeço ao meu orientador Ronaldo Cardoso Alves que desde minha graduação na UNESP – Assis sempre demonstrou muita humanidade perante os estudantes, algo que me incentivou em ser uma professora e uma pesquisadora que procura fazer a diferença na vida das pessoas, pois como ele sempre fala “eu gosto é de gente” e, sem dúvida, sua paciência e fé no meu trabalho ajudou-me a chegar até aqui.

Agradeço aos docentes da banca de qualificação, Professora Márcia Elisa Teté Ramos e Professor Alexandre Felipe Fiúza, por lerem e contribuírem na construção da minha pesquisa, assim como todos meus alunos que participaram dessa investigação, e também à UEL que me recebeu neste programa de mestrado e sempre foi presente no meu amadurecimento acadêmico.

Agradeço a todos os meus amigos, principalmente a minha amiga e colega de graduação e mestrado Naxu que, mesmo longe, sempre estudou e dividiu comigo as emoções em escrever uma dissertação, sua presença deixou tudo mais leve. Também deixo meu obrigado à minha amiga Kauany, meu namorado Heitor e todas as amigadas que fiz durante meu estágio no Museu Histórico de Londrina, vocês foram especiais para mim. Por fim, dedico minha dissertação de mestrado às memórias da minha avó Neuza Rodrigues, meu primo Vinicius Mesquita e simbolizando todos os falecidos pela COVID-19 Edna Mara, mãe da minha amiga e colega de mestrado Isabella.

“Embora a Morte procurasse o terceiro irmão durante muitos anos, jamais conseguiu encontrá-lo. Somente quando atingiu uma idade avançada foi que o irmão mais moço despiu a Capa da Invisibilidade e deu-a de presente ao filho. Acolheu, então, a Morte como uma velha amiga e acompanhou-a de bom grado, e, iguais, partiram desta vida.”

(JK. Rowling, 2007)

GOMES, Isabela Mesquita. **A consciência histórica como caminho para a (re)significação do luto: um estudo do trabalho com o filme “Viva: a vida é uma festa” nas aulas de História**, 2023. 149 p. Dissertação (Mestrado em História Social – Universidade Estadual de Londrina), Londrina, 2023.

RESUMO

Quando o pensamento histórico é formulado, organiza-se dentro de uma lógica narrativa de pensamento na qual consegue atribuir sentido aos eventos históricos. Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo refletir acerca da possibilidade de os estudantes desenvolverem um sentido de orientação no tempo, considerando a finitude humana, além de contribuir para a construção de uma ressignificação do luto por intermédio do estudo histórico da festividade do *Día de Muertos* da cultura mexicana, utilizando a animação *Viva: A vida é uma festa* (EUA, 2017). Propõe-se, também, investigar como os estudantes compõem suas narrativas de sentido utilizando a fonte cinematográfica, além de estudar seus pensamentos a respeito da memória e do luto em suas experiências, demonstrando a relevância do Ensino de História para o debate da temática em crianças e adolescentes. Para isso, a investigação busca observar esse processo utilizando a metodologia de investigação da Aula-Oficina (2004), relacionando as experiências de perdas dos estudantes à abordagem mexicana do luto no *Día de Muertos*, por meio da compreensão da herança histórica mexicana. Assim, a pesquisa visa contribuir com a construção de uma perspectiva nova e resiliente perante uma situação limite da vida, no caso o luto, individual e coletivo, utilizando da teoria da consciência histórica (Rüsen, 2001; Koselleck, 2006) como caminho para essa abordagem.

Palavras-chave: Consciência Histórica; Luto; Ensino de História; Empatia Histórica; Cultura Mexicana; Aula-Oficina; Cinema;

GOMES, Isabela Mesquita. **Historical consciousness as a path to the (re)signification of grief: a study of the work with the film “Coco” in history classes** 2023. 149 p. Dissertation (Master's Degree in Social History – State University of Londrina), Londrina, 2023.

ABSTRACT

When historical thinking is formulated, it organizes itself within a narrative logic of thought that manages to attribute meaning to historical events. In this perspective, the present research aims to reflect on the possibility of students developing a sense of temporal orientation, considering human finitude, and to contribute to the construction of a re-signification of grief through the historical study of the Día de Muertos celebration in Mexican culture, using the animation "Coco" – “*Viva: A vida é uma festa*” (USA, 2017). The research also proposes to investigate how students compose their narratives of meaning using cinematic sources, as well as to study their thoughts regarding memory and mourning in their experiences, demonstrating the relevance of Teaching History for the discussion of these themes in children and adolescents. For this purpose, the research seeks to observe this process using the research methodology of the "Aula-Oficina" (Workshop-Class) (Barca, 2004), relating the students' experiences of loss to the Mexican approach to mourning on Día de Muertos, through an understanding of the Mexica historical heritage. Thus, the research aims to contribute to the construction of a new and resilient perspective in the face of a life-limiting situation, in the case of mourning, both individual and collective, using the theory of historical consciousness (Rüsen, 2001; Koselleck, 2006) as a path for this approach.

Keywords: Historical Consciousness; Grief; Teaching History; Historical Empathy; Mexican Culture; Workshop-Class; Cinema

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico I – Gênero 1ª Série	65
Gráfico II- Gênero 2ª Série	65
Gráfico III – Idade 1ª Série	66
Gráfico IV – Idade 2ª Série	66
Gráfico V – Religião 1ª Série	67
Gráfico VI – Religião 1ª Série	67
Gráfico VII - 1ª Série Ensino Médio Categoria Sentimental	74
Gráfico VIII - 2ª Série Ensino Médio Categoria Sentimental	75
Gráfico IX - 1ª Série Ensino Médio Categoria Origem	75
Gráfico X - 2ª Série Ensino Médio Categoria Origem	76
Gráfico XI - 1ª Série Ensino Médio Categoria Ritualístico	76
Gráfico XII - 2ª Série Ensino Médio Categoria Ritualístico	77
Gráfico XIII - 1ª Série Ensino Médio Categoria Ressignificação	77
Gráfico XIV - 2ª Série Ensino Médio Categoria Ressignificação	78
Gráfico XV - 1ª Série Ensino Médio Categoria Experiência	78
Gráfico XVI - 2ª Série Ensino Médio Categoria Experiência	79
Gráfico XVII – 1ª Série Você sabe o que é luto?	80
Gráfico XVIII – 2ª Série Você sabe o que é luto?	80
Gráfico XIX – 1ª Série Você já passou por algum luto?	84
Gráfico XX – 2ª Série Você já passou por algum luto?	85
Gráfico XXI – 1ª Série Possível nos sentirmos enlutados com algum fato ou processo histórico?	86

Gráfico XXII – 2ª Série Possível nos sentirmos enlutados com algum fato ou processo histórico?	86
Gráfico XXIII – 1ª Série Cite algum fato ou processo histórico que se sentiu enlutado	87
Gráfico XXIV – 2ª Série Cite algum fato ou processo histórico que se sentiu enlutado	88
Gráfico XXV – 1ª Série Questionário Final - pergunta 1	113
Gráfico XXVI – 2ª Série Questionário Final - pergunta 1	114
Gráfico XXVII – 1ª Série Questionário Final - pergunta 2	115
Gráfico XXVIII – 1ª Série Questionário Final - pergunta 2	116
Gráfico XXIX – 1ª Série Questionário Final - pergunta 3	118
Gráfico XXX – 2ª Série Questionário Final - pergunta 3	120
Gráfico XXXI – 1ª Série Questionário Final - pergunta 4	123
Gráfico XXXII – 2ª Série Questionário Final - pergunta 4	124
Gráfico XXXIII – 1ª Série Questionário Final - pergunta 5	127
Gráfico XXXIV– 2ª Série Questionário Final - pergunta 5	127
Gráfico XXXV– 1ª Série Questionário Final - pergunta 6	128
Gráfico XXXVI– 2ª Série Questionário Final - pergunta 6	128
Gráfico XXXVII– 1ª Série Questionário Final - pergunta 7	131
Gráfico XXXVIII– 2ª Série Questionário Final - pergunta 7	132

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura I - Matriz do pensamento histórico de Rüsen	46
Figura II- Tempestade de ideias	73
Figura III – Roteiro da animação	103
Figura IV – Questionário Final	109
Tabela I	53

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEPEDIH	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista – “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A FINITUDE E A HISTÓRIA.....	24
2.1 A ETERNIZAÇÃO DOS MORTAIS	25
2.2 A MEMÓRIA E A CONCEPÇÃO DO LUTO.....	27
2.3 A LUCIDEZ DO FIM.....	31
2.4 LUTO NA SOCIEDADE MEXICANA	33
3. TEORIA E EMPÍRIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
3.1 HISTÓRIA DOS DOMÍNIOS DA DIDÁTICA HISTÓRICA E SUAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS	44
3.2 A HISTÓRIA DOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS	49
3.3 O CONTEXTO BRASILEIRO DO ENSINO DE HISTÓRIA	55
3.4 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA LATINA	59
4. ANÁLISES DAS FONTES E DESCRIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR	63
4.1 METODOLOGIA PRÁTICA.....	69
4.2 A PESQUISA DE CAMPO – INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS.....	71
4.3 RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DO LUTO NO DÍA DE MUERTOS	88
4.4 ANIMAÇÃO, JUVENTUDE E O ENSINO DE HISTÓRIA	94
4.5 A PRÁTICA DA AULA-OFICINA E ANÁLISES	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

1. INTRODUÇÃO

O encanto que a História proporciona para aqueles que a admiram é o da possibilidade de traçar diferentes reflexões acerca do passado observado e, por meio dele, relacionar os diversos âmbitos de nossa vida pessoal e social com o objetivo de sair de um lugar de imposições para um meio de liberdade intelectual. Assim, tal qual apontado por Jörn Rüsen (2006, p.7), a consciência histórica, construída com base na aprendizagem histórica, permite a interiorização pessoal do sujeito mediante ao objeto analisado, possibilitando maior ação e transformação da vida prática, pois o auxilia no processo de construção de identidade na alteridade, relacionando passado, presente e futuro.

Podemos salientar, com isso, o quão é importante o envolvimento com o conhecimento histórico para cada pessoa e seu trajeto particular, pois dificilmente conseguimos sair de uma aula de História sem adentrarmos, de alguma forma, em pensamentos sobre nossas próprias vidas e demandas que carregamos. Isto ocorre exatamente pelo fato de a consciência histórica ter na orientação para a vida prática uma de suas funções, construídas a partir da aprendizagem histórica.

Baseada nesta premissa, pude identificar uma visão mais naturalizada da morte e da preservação das memórias individuais e coletivas, através da aprendizagem histórica relacionada ao olhar da cultura mexica¹ sincretizada aos costumes espanhóis, que me proporcionou maior compreensão da finitude humana.

Tais reflexões chegaram até mim no período de graduação por conta de processos traumáticos pessoais que tive de enfrentar, como a morte da minha avó Neuza e o assassinato do meu primo Vinicius, com quem havia conversado duas horas antes do ocorrido.

A morte nunca foi um assunto que precisei encarar até os por mim vividos na Unesp Assis. Lembro-me da aula de Filosofia da Educação em que saí às pressas pelos corredores do prédio de Letras, pois o professor começou a falar sobre o sentido da vida e formulou a seguinte frase: “Você e todos ao seu redor vão morrer um dia”. Não tive coragem de continuar na aula e fugi.

Este contexto traumático me fez buscar ajuda, pois os processos estavam ali e eu apenas fugia. Havia parado de andar pela rua da casa minha avó quando

¹Povo indígena de língua náuatle, do vale do México, que governava o Império Asteca.

voltava para a minha cidade, saía de qualquer aula ou conversa que citava a morte, parei de brincar com a Dolly (gata) da minha família, pois ela estava em cuidados de um câncer terminal, sem contar as crises de ansiedade que tinha de enfrentar.

Consegui encontrar apoio na terapia, na religião, nas conversas após as aulas do professor Ronaldo e na cultura mexicana que me ensinou a lembrar daqueles que tanto amei, mesmo eles precisando partir. Após tudo isso, fui convidada a elaborar uma aula temática sobre o *Día de Muertos*, a pedido da minha antiga diretora Rita, na escola onde atuei como bolsista estagiária na cidade de Assis, São Paulo. Os resultados foram ótimos, pois as crianças me contaram muitas coisas sobre suas vidas e experiências. Ali percebi o que queria fazer pelo resto da minha vida e como o Ensino de História é incrível na constituição do ser humano.

Neste contexto, acabei envolvida pelas relações entre o Ensino de História e minhas próprias questões pessoais sobre a morte e o luto, pois juntamente a tudo o que vivi pude observar a necessidade de abordar a temática da morte na sociedade brasileira. Trata-se de um tema sensível o qual muitas vezes é visto como um tabu que não deve ser pronunciado e/ou elaborado somente como dor em relação à perda.

Não obstante, a reflexão histórica e a compreensão da cultura mexicana para com esse fato natural na realidade humana, se demonstraram um valioso instrumento na abordagem desta temática tão sensível. A escritora e médica paliativa Ana Claudia Quintana Arantes (2019) afirma, em uma de suas obras, que as questões referentes à morte são debatidas como um assunto do qual devemos nos esquivar no cotidiano; entretanto ela confirma que seria somente encarando nosso próprio fim que compreenderíamos a vida e o presente de uma maneira mais plena.

Baseada nestas circunstâncias, a presente pesquisa tem como objetivo central refletir acerca da possibilidade de os estudantes desenvolverem um sentido de orientação no tempo, considerando a finitude humana e contribuindo para a construção de uma ressignificação do luto por intermédio do estudo histórico da festividade do *Día de Muertos* da cultura mexicana, utilizando a animação *Viva: A vida é uma festa* (EUA, 2017)² que narra a aventura de Miguel, um menino de doze anos cujo amor pela música é reprovado por sua família, pois seus familiares

²Coco - título original

carregam consigo uma memória de abandono de seu tataravô Hector, o qual deixou sua esposa Amélia (sua tataravó) e a filha Inês (sua avó) para seguir o sonho de tornar-se músico. Com a escolha tomada pelo marido, Amélia acaba por banir a música de toda sua família, propagando tais sentimentos para as próximas gerações ao excluir a lembrança de Hector, por meio da retirada de sua fotografia do altar do *Día de Muertos*, tradicionalmente montado pela família. Em meio à sua luta para seguir o caminho da música, Miguel acaba acreditando encontrar o paradeiro de seu tataravô desconhecido, contudo, ao ser descoberto por sua família, foge de casa e acaba por adentrar ao mundo dos mortos, onde descobre a real identidade de seu ancestral cuja lembrança foi suprimida, bem como a importância das memórias vivas para as tradições. Por fim, no decorrer da trama Miguel une seus familiares falecidos e retoma a boa convivência da música em sua casa, no mundo dos vivos, por meio da reintegração da memória de Hector na família dos Rivera.

Especificamente, a pesquisa propôs investigar como os alunos compõem suas narrativas de sentido utilizando a fonte cinematográfica, possibilitando estudar seus pensamentos a respeito das experiências com a memória e o luto, com o fim de demonstrar a relevância da contribuição do Ensino de História para o debate da temática em crianças e adolescentes.

Acreditamos na relevância deste trabalho por abranger um tema que todo e qualquer indivíduo enfrentará em sua vida pessoal e em sua relação com a sociedade. Quanto sofrimento poderia ser poupado se o debate em torno da constituição do processo do luto fosse abordado de forma aberta em nossa sociedade e em diferentes áreas do conhecimento na escola?

Creemos que esta investigação pode contribuir na discussão desta questão, e, em especial, no campo do Ensino de História, por levantar diversos aspectos entre a História e a vida prática.

Não podemos deixar de salientar que a pesquisa se desenvolveu em um período pandêmico e de transição política entre as administrações dos presidentes Jair Messias Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva, apesar de observarmos melhorias no cenário com o avanço do processo de imunização, enfatizamos a significativa magnitude das perdas humanas que enfrentamos, ultrapassando o número de 700.000³ óbitos em decorrência da COVID-19, pois durante a gestão anterior houve uma expressiva onda de negacionismo em relação à doença, além do

³ Fonte: <https://covid.saude.gov.br/> - Acesso em 03/01/2024.

descaso político com as perdas dos enlutados como exposto em diversas manifestações do então presidente Jair Bolsonaro, tal qual a resposta por ele dada a um jornalista que perguntou sobre o número de mortes pela doença no Brasil: “Não sou coveiro, tá?”⁴

Percebe-se, diante do fato narrado acima, e pela dificuldade histórica do país em tratar de temas históricos difíceis – como a escravidão, a ditadura civil-militar, dentre outros – como o Brasil possui uma lacuna na discussão em torno de suas relações com o luto, individual e coletivo, e como no momento atual se faz necessária a abertura para tais reflexões, afinal a COVID19 afetou diretamente o cotidiano e o bem-estar de todo o mundo e por conta dela foi experienciado processos de luto em maiores e menores escalas, seja por um luto envolvendo as vítimas da doença, ou até mesmo um luto pela liberdade e pelas rotinas modificadas.

No Brasil atualmente nos encontramos com a 17^a maior taxa de mortos por COVID19 no mundo⁵ e passamos por perdas pessoais e coletivas envolvendo grandes nomes da cultura brasileira como o compositor Aldir Blanc, o cantor Paulo César (Paulinho do grupo Roupa Nova), o humorista Paulo Gustavo e os atores João Acaiabe e Nicette Bruno conhecidos por seus papéis como Tio Barnabé e Dona Benta na segunda versão gravada para a televisão do conto infantil *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Além dos nomes aqui citados, perdemos várias outras personalidades brasileiras conhecidas e centenas de milhares de pessoas anônimas que tiveram suas mortes e seus lutos relativizados pelo poder público federal do período Bolsonaro, sendo deixadas em condições adversas para a elaboração de suas perdas. Devemos lembrar que, assim como salientado por Arendt em sua obra *Eichmann em Jerusalém - Um relato sobre a banalidade do mal* (2013), às atrocidades ocorridas em uma sociedade podem se tornar comuns, não surpreendendo aqueles que nelas estão imersos, pois conforme as iniquidades se tornam frequentes há uma tendência em banalizá-las, minando a lógica e a coesão social, favorecendo a busca de um bem-estar individual e uma racionalização desfavorável à coletividade por parte dos agentes responsáveis da reprodução dos objetivos estatais (Arendt, p.132 e 133).

⁴Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml> - Acesso em 12/08/2022.

⁵Fonte: www.conass.org.br – Acesso em 15/04/2023.

A máquina de extermínio havia sido planejada e aperfeiçoada em todos os detalhes muitos antes do horror da guerra atingir a própria Alemanha, e sua intrincada burocracia funcionou com a mesma impassível precisão tanto nos anos de vitória fácil como naqueles de derrota previsível. No começo, quando as pessoas podiam ter ainda alguma consciência, quase não ocorreram deserções entre a elite governante e os comandantes superiores da ss; essas defecções se fizeram notar só quando ficou evidente que a Alemanha ia perder a guerra. Além disso, essas perdas nunca foram sérias a ponto de desequilibrar a máquina; elas consistiam em atos individuais não de misericórdia, mas de corrupção, inspirados não pela consciência, mas pelo desejo de guardar algum dinheiro ou alguns contatos para os dias sombrios que estavam por vir (Arendt, 2013, p. 132).

Nesse sentido, além dos objetivos específicos mencionados, a presente pesquisa também buscou refletir a respeito das mortes e lutos decorrentes, por exemplo, das imunizações negligenciadas devido à (in)ação política do cenário pandêmico brasileiro que, infelizmente, pautou-se em pensamentos e atitudes individualistas, ideológicas e corruptas. Da mesma forma refletimos sobre outros momentos difíceis da História do Brasil e Global. Em que medida nos sentimos enlutados, por exemplo, por processos históricos que resultaram em muita violência e morte na História brasileira, como a escravidão e a ditadura civil-militar? Ou no contexto da História Global, como o holocausto decorrente da Segunda Guerra Mundial?

O estado da arte deste trabalho contempla eixos de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento como o Ensino de História, a Psicanálise, a Sociologia e a Filosofia. Não encontramos pesquisas que abordam exatamente a mesma proposta apresentada, contudo destacamos algumas investigações que se relacionam às metodologias e aos debates estabelecidos. No entanto, citamos a dissertação de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em História Social, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na linha de pesquisa de História e Ensino, da Mestre Giovana Maria Carvalho Martins, intitulada *O uso escolar de 'Os miseráveis' em quadrinhos na aprendizagem histórica de jovens estudantes: um estudo na perspectiva do novo humanismo* (2019), que possibilitou pensar a respeito

do aspecto metodológico da pesquisa em sala de aula, pois a autora fez uso da aula oficina de Isabel Barca⁶, além de questionários.

Nessa mesma perspectiva, outras duas dissertações do mesmo programa de pós-graduação e linha de pesquisa, da Mestre Samanta Botini dos Santos, intitulada *De sufragistas às “primaveris”: as compreensões históricas de estudantes jovens sobre o movimento feminista* (2020), bem como a da Mestre Andressa da Silva Oliveira, intitulada *Racismo no ambiente escolar: consciência histórica e experiências de estudantes do ensino fundamental* (2020) contribuem com a forma pela qual foi preciso delimitar a temática do luto na cultura mexicana e sua relação com os referenciais teóricos da Didática da História e da Educação Histórica.

A obra intitulada *Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses* (2021), decorrente da publicação da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), em 2011, pelo Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves, abriu o olhar para a práxis de um Ensino de História com sentido para a vida que fixará as raízes deste trabalho nas contribuições teóricas de historiadores como Jörn Rüsen e Reinhart Koselleck.

Por último, a dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade de São Paulo, do Mestre Luciano Bregalanti Gomes *O processo de luto e os efeitos do traumático: um estudo psicanalítico sobre trabalhos psíquicos, memória, testemunho e elaboração onírica* (2019), possibilitou a reflexão acerca das concepções de luto no campo da Psicologia.

Estas são algumas pesquisas que dialogam com tópicos semelhantes às demandas deste trabalho. Acentuamos que as citações são de apenas alguns dos teóricos que contribuíram para a constituição da pesquisa.

O caminho metodológico que percorremos conta com a reflexão sobre a relação entre a Didática da História e a Educação Histórica por ambas serem unidas de grande relevância dentro dos estudos do Ensino de História. A Didática da História se liga à teoria histórica e à sua prática no cotidiano com o foco na

⁶Modelo de aula proposto pela autora Isabel Barca que concebe o aluno como “agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas” e o professor como um “investigador social e organizador de atividades problematizadoras”

construção da consciência histórica, enquanto a Educação Histórica visa a progressão do pensamento histórico, independentemente dos moldes escolares em que os educandos estão inseridos.

A consciência histórica e o pensamento histórico se interligam por estarem dentro do mesmo processo mental que tem suas origens nas demandas cotidianas dos seres humanos. Enquanto o pensamento histórico representa a compreensão da História de uma maneira elaborada, caracterizada por habilidades analíticas e interpretativas mais complexas, a consciência histórica se vale deste conhecimento, cientificamente concebido, para promover a relação entre o passado interpretado com vistas a orientação das ações no presente e prospecções de futuro. Em outras palavras, Rüsen (2001, p.57) concebe a ideia de História como orientadora para a vida prática e defende que as situações cotidianas e suas carências de orientação são estímulos para a formação da consciência histórica, destacando a importância de o ser humano interpretar o seu meio e orientar suas tomadas de decisões.

As proposições teóricas de Rüsen e suas relações com a consciência histórica como parte significativa do processo cognitivo se relacionam com as proposições teóricas de Koselleck (2006), ao ressignificar o que chama de “espaço de experiência”, pois ao “Romper o horizonte de expectativa cria, pois, uma experiência nova. O ganho de experiência ultrapassa então a limitação do futuro possível, tal como pressuposta pela experiência anterior” (Koselleck, 2006, p. 313)

Da mesma forma, Paulo Freire em sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido* (1970), descreve que a consciência crítica só é possível quando a injustiça é notada pelo sujeito, de maneira que ele possa se inserir no contexto histórico e em sua realidade para melhor orientar-se, transformando-a. Assim, procuramos enfatizar o desenvolvimento do pensamento crítico, rompendo com o senso comum acerca do tema de nossa pesquisa perante os educandos.

Peter Lee (2003) enriquece o debate em torno da empatia histórica, uma temática na qual buscamos aprofundar a compreensão dos níveis pelos quais ela se manifesta nos educandos. A empatia histórica é concebida como um fenômeno que incorpora aspectos emocionais e cognitivos, pois envolve a análise de evidências históricas concomitantemente à capacidade de compreender os sentimentos e sensações experimentados pelas pessoas em um determinado período histórico. Nesse contexto, a empatia histórica é descrita como a disposição de conceber o

ponto de vista do outro sem perder de vista a perspectiva própria, implicando não apenas a reprodução dos sentimentos do agente histórico, mas, de maneira mais profunda, a compreensão da visão deste último na situação problema.

Pesquisadoras como Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli compõem o repertório teórico da Educação Histórica, principalmente no que tange à atuação em sala de aula, tendo em vista que seus estudos trabalham com esses ambientes. A Aula-Oficina, mediadora da prática proposta neste trabalho, vem dos estudos de Isabel Barca que revelam, em seu enredo, a importância do Ensino de História e a vivência, relacionando o conteúdo trabalhado nas aulas de História à realidade dos alunos, criando, assim, uma aproximação e um sentido no estudo histórico para seu tempo e espaço.

Ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagens reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. (Barca, 2012, p.37)

Na abordagem de Barca, a aula é elaborada de maneira conjunta entre professor e aluno, descartando a ideia do docente como detentor de todo o saber, pois na Aula-Oficina o aprendizado é construído com base nos conhecimentos prévios dos estudantes, desconstruindo o senso comum enraizado.

Com relação aos grupos participantes da pesquisa, optamos por trabalhar com estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio em razão da experiência como professora de História, e pelo fato dessas duas etapas do ensino terem, em seus currículos pedagógicos, a temática dos povos astecas e as colonizações hispânicas⁷. Pretendeu-se, assim, traçar um paralelo entre os estudos dessa civilização, bem como as tradições e as visões de mundo que ainda são encontradas na sociedade mexicana contemporânea, principalmente em relação ao luto e ao *Día de Muertos*.

Contudo, a escolha dessa faixa etária também se deu para observar os contrapontos e as convergências que os alunos poderiam demonstrar dentro da temática abordada em relação à adolescência. Participaram da pesquisa duas

⁷ [BNCC 28mar.indb \(mec.gov.br\)](http://BNCC.28mar.indb(mec.gov.br)) p. 550 - 552

turmas de cada série, sendo ambas pertencentes à mesma escola pública localizada em bairro de classe média-baixa da cidade de Londrina, Paraná.⁸

As aulas foram realizadas no contexto da matéria denominada “Projeto de Vida”, ministrada pela pesquisadora que também atuava como professora das turmas, na qual procuramos trabalhar conteúdos propostos, tais como empatia, vivência coletiva e individual e cidadania. Assim, conseguimos abordar objetivos que procurávamos observar em nossa investigação em conjunto com as propostas temáticas da disciplina.

Utilizando a metodologia da Aula-Oficina, as turmas responderam a uma tempestade de ideias que tinha como intuito compreender seus conhecimentos prévios e suas concepções a respeito do luto e da História mexicana. Na sequência passou-se a um processo de contextualização do conteúdo abordado sobre a História mexicana e à promoção de um diálogo entre as situações vividas pelos estudantes e as temáticas que lhes foram apresentadas. Em seguida, houve a apresentação da animação *Viva: A vida é uma festa* (E.U.A., 2017), e uma roda de conversa a seu respeito, discutindo os estereótipos e o que seria verossímil na realidade mexicana. Por fim, foi utilizado um instrumento de pesquisa que procurou coletar as relações estabelecidas pelos estudantes entre o conhecimento histórico discutido, por meio das cenas da animação no contexto da Aula-Oficina, e a ressignificação do luto.

Com relação à escrita e organização, o trabalho foi estruturado com as seguintes divisões. O primeiro capítulo – **A finitude e a História** – destina-se à discussão do tema do luto e a História, relacionando o ser humano e sua (rel)ação perante a morte no decorrer do tempo. Abordamos a importância das memórias na constituição do conceito de luto. De igual forma, apresentamos uma abordagem, de caráter psicológico, com autores como Freud e Jung, para respaldar a compreensão de sua ligação ao inconsciente e seus malefícios com o recalçamento do luto. Destacamos que a ligação entre a Psicanálise e a História foi inspirada pela disciplina “Linguagens da Religião” ofertada pelo programa de mestrado da UEL e ministrada pelo professor Alfredo dos Santos Oliva, onde abordou e possibilitou uma

⁸Município brasileiro localizado no estado do Paraná, na Região Sul do Brasil, com população residente de 555.965 pessoas, área territorial de 1.652,569 km² e IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,778, segundo o Censo de 2022. In. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/londrina.html>. Acesso em 21 de fevereiro de 2024.

visão transversal entre ambos os assuntos. E, por fim, enfatizamos a relação entre a consciência histórica, o luto e suas ressignificações, por meio de abordagens escolares como a da História mexicana e seu festejo do *Día de Muertos*.

O segundo capítulo – **Teoria e Empiria: Aspectos Metodológicos** – por sua vez, visa apresentar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, bem como a utilização da animação *Viva: A vida é uma festa* (E.U.A, 2017) em sala de aula, e suas interlocuções com a Educação Histórica.

Finalmente, o terceiro capítulo – **Análises** – tem o objetivo de apresentar as análises, categorizações e resultados dos relatos dos estudantes pesquisados, além de apontar caminhos e conclusões.

2. A FINITUDE E A HISTÓRIA

Quando o campo da História é explorado, é comum deparar-se com a finitude de algo, como regimes políticos, pensamentos, povos, costumes, culturas, ciclos ou pessoas específicas, ou seja, o fim se apresenta de diferentes formas e em diversas circunstâncias e meios. É exatamente por conta desta breve observação que se consegue perceber como início e fim estão presentes na trajetória humana, seja no cotidiano comum do ciclo social e pessoal de alguém, seja num contexto maior perante a coletividade, a sociedade.

Isso pode ser tomado como exemplo quando da mudança de um regime político em determinado país, pois para que ocorresse certamente uma antiga ideologia e/ou sistema de governo precisou cair para uma novo surgir. É possível constatar semelhante situação também quando nasce ou morre um membro da família, pois ainda que seja algo menor perante a sociedade, similarmente tem-se um ciclo que se fecha e outro que se inicia dentro de uma realidade habitual.

Portanto, os começos e os fins atravessam a vida, independentemente da esfera pela qual eles se apresentam, pública ou privada, individual ou coletiva. Todos passam por nascimentos e mortes de pequenos ou grandes processos humanos, entretanto, a palavra “morte” traz consigo um forte peso na sociedade contemporânea, por geralmente ter a palavra “vida” a ela associada como antônimo. Contudo, a escritora e médica especialista em cuidados paliativos Ana Claudia Quintana Arantes (2019) demonstra como tal pensamento contém um erro crucial e recorrente, visto que, na realidade, o termo morte se encaixaria como o oposto de nascimento, enquanto a vida seria o decorrer entre esses dois fatos naturais (nascimento e morte) dos seres vivos.

Indubitavelmente, a morte física sempre assombrou os seres humanos por trazer com ela o mistério do pós-morte e as nossas relações com o tempo. Quando confrontados com a finitude, mesmo que alheia, os seres humanos olham para si mesmos, dentro de suas individualidades, pois ali nascem perguntas e preocupações em volta da persona que se é e se cultiva, em meio a realidade do fim.

Este capítulo pretende abordar as inquietudes humanas em torno da finitude e como elas se manifestam na elaboração do luto, buscando entender por que a

sociedade contemporânea tem neste assunto um grande tabu e o que seu sufocamento ou negacionismo gera para os indivíduos e a sociedade. Afinal, é possível fugir do inevitável? Por que se busca travar uma batalha contra um processo natural da vida?

Paralelamente a essa discussão, objetiva-se observar como tais estruturas se apresentam em alunos da 1º série do Ensino Médio (EM) e da 2º série do Ensino Médio (EM) públicos, numa escola situada na cidade de Londrina - PR, buscando compreender em que medida a aprendizagem da História, na perspectiva da teoria da consciência histórica, pode contribuir para uma ressignificação de tal sentimento por meio dos estudos da cultura e da História mexicana acerca do feriado do *Día de Muertos*, o qual, por sua vez, apresenta uma visão de preservação das boas memórias para promoção da relação com o luto.

2.1 A ETERNIZAÇÃO DOS MORTAIS

Nas pesquisas apresentadas pelo autor Edgar Morin (1970, p.22) observa-se que a necessidade de eternizar o indivíduo após sua morte esteve presente nos seres humanos desde seus primórdios, pois os próprios *neandertais*⁹ possuíam o hábito de enterrar e reunir os mortos junto a seus pertences em vida, como uma forma de manterem vivos aqueles que não se encontravam no meio físico (Morin, 1970, p.23).

Seria por razão deste anseio humano que surgiram as primeiras sepulturas, as quais trariam o elo entre o físico e o espiritual, travando a luta entre a matéria e o tempo, por representarem a tentativa de sobrevivência da memória individual dos mortos, ou seja de eternizar aqueles que não são eternos (Morin, 1970, p.24).

Portanto, a morte permite tornar imortal aqueles que são mortais através da memória, prolongando a “vida” de cada ser humano em sua sociedade, mesmo daquelas de conhecimentos mais arcaicos, pelo fato de não abandonarem seus mortos ou os deixarem sem ritos, pois a “morte é, portanto, à primeira vista, uma espécie de vida, que prolonga, de uma forma ou de outra, a vida individual. De acordo com essa perspectiva, não é uma ideia, mas sim uma imagem, como diria Bachelard, uma metáfora da vida” (Morin, 1970, p. 25)

⁹ Espécie prima humana extinta.

A humanidade se norteou por este sentimento de continuidade e até mesmo de um retorno para a vida, como, por exemplo, nas comunidades egípcias e indígenas norte-americanas que enterravam seus falecidos com alimentos, roupas e ornamentos, sendo tal hábito um resquício desse anseio de resistência pelo término daquelas vidas humanas (Ross, 1996, p.17).

O próprio povo mexica¹⁰, cujos aspectos de sua cultura referente ao luto foram debatidos em sala de aula em virtude da presente pesquisa, compreendia a morte como um caminho de transição e, por isso, realizavam cultos aos seus mortos, acreditando em uma permissão divina pela qual poderiam voltar ao mundo dos vivos durante seis meses de seu calendário (Santos, 2002, p. 113), demonstrando que nessa cultura a ligação com a vida terrena não era desfeita mesmo após a mortalidade.

O cristianismo similarmente apresenta suas questões referentes ao desejo de eternidade, por meio das palavras e ações de Jesus Cristo narradas nos Evangelhos, o qual mesmo após morto teria ressuscitado ao terceiro dia, retornando ao mundo dos vivos, prometendo aos seus discípulos e seguidores uma vida eterna em outro plano, pois “Com efeito, de tal modo Deus amou o mundo, que lhe deu seu filho único, para que todo o que nele crer não pereça, mas tenha vida eterna” (BÍBLIA, Evangelho de João 3.16).

Não se nega que existem diversas visões a respeito da morte em distintas sociedades e cenários, contudo a necessidade de continuação das vivências e preservação das memórias individuais sempre estiveram latentes em praticamente todas elas, sendo tais inquietações representadas e expressadas de diferentes formas e cosmologias. Nesse sentido, a maneira pela qual as pessoas lidam e entendem a morte é reflexo das relações humanas estabelecidas durante toda vida por conter traços dos grupos pelos quais todos, de alguma forma, pertencem e interagem, pois, assim como afirmado pelo antropólogo Norbert Elias (2001, p.8), são ensinadas e transmitidas para as próximas gerações de cada conjunto humano, conectando-as. Portanto, por mais natural que esses elos possam parecer, compreendem um aprendizado de um meio social. Neste sentido, não só meios de comunicação ou padrões de coerção podem diferir de sociedade para sociedade, mas também a experiência da morte, pois “Ela é variável e específica segundo os

¹⁰Povo pré-colombiano falante do nahuatl que se localizavam no vale do México.

grupos; não importa quão natural e imutável possa parecer aos membros de cada sociedade particular: foi aprendida”. (Elias, 2001, p. 8)

O fato de as primeiras comunidades humanas terem suas origens na proteção contra a aniquilação de sua própria espécie, possibilitou que aprender com o outro fosse intrínseco para a sobrevivência (Elias, 2001, p. 8). Todavia, os seres humanos ainda carregam resquícios que interferem em suas relações, inclusive na forma pela qual determinada sociedade lida com a morte, portanto se uma pessoa repele o luto ou o compreende como parte natural da vida foi porque suas experiências ensinaram a encará-lo assim (Ross, 1996, p.18).

O historiador alemão Reinhart Koselleck em *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* (2006) reforça esta concepção quando aborda a definição de experiência. Para o autor, a experiência se constitui com o passado quando os acontecimentos ocorridos são incorporados e lembrados, porém nela também se encontra a elaboração racional ou inconsciente das formas pelas quais se age no tempo. Ademais, a vivência pessoal é levada para outras gerações e instituições que as transmitem e as conservam em uma experiência alheia. Com isso, é possível salientar que o meio social e o passado, mesmo que não vividos pelos habitantes do presente, se manifestam em suas experiências e na maneira que enxergam a vida, inclusive na concepção de luto que carregam.

2.2 A MEMÓRIA E A CONCEPÇÃO DO LUTO

As memórias desempenharam um papel de destaque na constituição do luto dentro dos contextos individuais e coletivos. Afinal, é somente pelos vivos e suas lembranças que os mortos continuam dotados de significado nesse mundo, pois quando se quebra a cadeia de recordações há o rompimento com tudo o que tinha sentido para aquele meio (Elias, 2001, p. 23), demonstrando a dependência social que os seres humanos exercem uns para com os outros.

Paralelamente a isso, o sociólogo durkheimiano Maurice Halbwachs em *A Memória Coletiva* (1990), apresenta uma reflexão em torno das memórias e dos pensamentos. Para o autor, todos os sujeitos são inerentes aos meios sociais aos quais são expostos e seus raciocínios, mesmo que individuais, contêm resquícios destas relações, sendo geridas pelas identificações pessoais para com um grupo. Nenhum pensamento ou memória se constitui, genuinamente, sem influências ou

referências, além de serem subjetivas com o reconhecimento e as emoções que emitem na realidade daqueles que as detêm.

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem. (Halbwachs, 1990, p.30)

A consciência contém muitas variáveis e as lembranças conduzem aos diferentes locais e grupos nos quais as pessoas se reconhecem, refletindo identificações pessoais, bem como as experiências coletivas históricas que são intrínsecas nas formações humanas (Halbwachs, 1990, p. 13). As memórias contribuem para as decisões cotidianas das pessoas, pois tal qual apresentado por Ronaldo Cardoso Alves (2021), por meio da sua análise histórica é possível refletir a respeito da identidade e orientação temporal do indivíduo, sendo as tomadas de decisões dependentes dos interesses que o sujeito e/ou o coletivo no qual está inserido expressam, dos quais surgem as ideias de resolução dos problemas.

Jörn Rüsen (2001), um dos principais teóricos da concepção de consciência histórica, defende uma noção de História como orientação para a vida prática, a qual é construída por intermédio do pensamento histórico gerado a partir das carências de orientação do presente. Este processo cognitivo constitui proposições de orientação temporal a partir da interpretação de fontes históricas, com o objetivo de satisfazer as carências individuais e/ou coletivas formando sentido para a vida. Dessa forma, a consciência histórica permite a um indivíduo e/ou um grupo orientar suas experiências no mundo.

Para o autor, as memórias compõem parte fundamental dentro deste caminho do aprendizado, uma vez que permitem associar fatos vividos em uma memória experimentada que constitui o sentido de identidade. Na concepção de Jörn Rüsen (2001), todas as pessoas têm carências de orientação, decisões a serem tomadas em diferentes âmbitos de suas vidas, e essas lacunas geram interesses para sua resolução, os quais, por sua vez, demandam a formulação de hipóteses no âmbito da racionalidade histórica que resultarão em possibilidades de

orientação para a solução de tais carências. Estas possibilidades de orientação podem gerar ações que nortearão a experiência histórica de cada indivíduo.

Apesar dos pensamentos dos indivíduos serem influenciados por suas relações sociais, eles não são imutáveis, pois à medida que ocorre a dinâmica das interações ou dos lugares ocupados pelas pessoas dentro dos grupos dos quais fazem parte, são modificadas as memórias coletivas, bem como o significado que elas representam para cada um (Halbwachs, 1990, p.32). Portanto, a memória coletiva pode influenciar a maneira pela qual o ser humano lida com o luto, porém nenhuma imagem imposta detém caráter determinista, inclusive a impressão guardada do luto também pode ser mudada. É exatamente por esta possibilidade que o presente trabalho se move em torno da resignificação do luto por meio da contribuição do Ensino de História em sala de aula, na perspectiva da construção da consciência histórica.

Nesse sentido, compreende-se que o Ensino de História pode contribuir para a construção de uma consciência gerada pelos educandos com base em interpretações históricas com o propósito de preencher as necessidades de orientações das lacunas por eles vivenciadas, permitindo uma resignificação de memórias inconscientes de suas formações.

Por vivenciarmos no Brasil uma memória coletiva que historicamente nega ou foge da discussão do passado traumático da formação política, econômica e cultural da sociedade, bem como pela vivência do luto estar alicerçada numa herança cristã e europeia, acaba por sobressair-se no contexto coletivo do brasileiro muitos dos aspectos presentes nesse processo de compreensão comum do luto. Por isso, quando confrontados em meio a situações de finitude da vida muitos se esquivam demonstrando ser reflexo de uma visão que não acolhe o luto como parte de um ciclo inevitável. Assim, tal reação é estimulada pelo cotidiano contemporâneo, pois além das heranças citadas acima, a grande maioria das pessoas segue os modos de vida capitalista que também tendem a ignorar a realidade das finitudes.

A concepção de progresso gerada pela modernidade também pauta as perspectivas das pessoas, pois foi idealizada como diferença temporal entre passado e futuro. Koselleck (2006, p.32) propõe o diálogo em torno da sensação de aceleração que tal processo gera, pois no contexto moderno as expectativas se distanciam de todas as experiências anteriores levando a um estranhamento quando ocorre o contato com outras culturas que se relacionam de maneira diferente com

diversos temas, entre eles, as perdas, tais como as culturas mexicanas, aborígenes, indígenas, entre outras, por não haver em nossa sociedade, cotidianamente, objetos que criem identificação com elas. Contudo, quando são estabelecidos laços de reconhecimento, constroem-se meios para a apropriação de seus olhares para nossas vidas, ou seja, só se estabelecem trocas culturais e ideológicas quando são observados pontos em comum com o outro.

A proposta desta pesquisa é de promover, no espaço da sala de aula, um debate acerca do luto individual e coletivo, por meio da discussão acerca da animação *Viva: A vida é uma festa* (EUA, 2017) que traz uma representação de como é (co)memorado o *Día de Muertos* no México, para contribuir com a construção, junto aos estudantes, de uma ressignificação das memórias e, conseqüentemente, de uma perspectiva nova e resiliente perante a vida e suas intempéries, valendo-se da consciência histórica como caminho para essa abordagem.

Assim, partindo das premissas aqui apresentadas, é possível refletir a respeito dos meios sociais que permeiam um indivíduo e suas relações, inclusive sua maneira de encarar os processos da morte que, como qualquer convicção humana, advém da sua identificação para com um ou mais grupos sociais (Elias, 2001, p.8). Os ritos e compreensões durante o luto são atravessados pela experiência de cada um, podendo tais formas afastarem ou aproximarem, pessoas e comunidades, no processo de formulação de trocas e intercâmbios ideológicos culturais no que concerne às relações com a finitude humana.

A resposta à pergunta sobre a natureza da morte muda no curso do desenvolvimento social, correspondendo a estágios. Em cada estágio, também é específica segundo os grupos. Ideias da morte e os rituais correspondentes tornam-se um aspecto da socialização. Ideias e ritos comuns unem pessoas; no caso de serem divergentes, separam grupos. (Elias, 2001, p. 8)

As visões e comportamentos durante a vivência da realidade do luto permitem o (auto)reconhecimento dos indivíduos em sua relação com os fluxos do tempo, seja em seu contexto social, seja nos encontros e desencontros com os seres humanos no trajeto histórico. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula que pretende estudar a visão da cultura mexicana acerca do festejo do *Día de Muertos* pode promover

(auto)reflexão dos estudantes em torno da temática do luto e, por consequência, ressignificações de suas memórias.

2.3 A LUCIDEZ DO FIM

A sociedade contemporânea vem assumindo uma mentalidade de afastamento da realidade humana da finitude. Os indivíduos se colocam impermeáveis a essa situação, tanto nas dificuldades das despedidas para com a morte ainda em vida, como também nos cenários de velório e o fim propriamente dito. O estilo de vida moderno e as novas preocupações que atualmente são vivenciadas promovem o distanciamento e uma consequente não identificação com a velhice e os moribundos. Nosso meio social se retira cada vez mais da morte, apesar do ser humano ser o único animal ciente de sua finitude e aquele que pode se preparar, de alguma forma, para este momento (Elias, 2001, p.10).

Pelo fato da morte do outro refletir nossa própria morte, ocorre corriqueiramente um abandono dos últimos momentos de vida daqueles que estão desfalecendo, exatamente pelo receio do enfrentamento destas questões. Estar presente nestes momentos se torna de extrema importância, pois se envolver com o processo e ter compaixão faz parte da experiência de ser, efetivamente, humano, permitindo construir melhor percepção acerca de nosso próprio fim. Estar ciente sobre a finitude é estar ativo para a vida e em todos os demais eventos da trajetória humana, inclusive viver plenamente o dia da própria morte (Arantes, 2019, p.76).

No contexto da Psicanálise, para Freud (1974) existe uma correlação entre luto e melancolia, porém com diferenciações entre ambas. O luto se estabelece como a reação da perda da ligação da libido com um objeto perdido, ou seja, é o sentimento vivenciado quando é perdido o laço com algo ou alguém que nos fornecia estímulo. Isto reforça que o luto não está ligado somente à morte física, mas também à morte significativa de um vínculo que foi acabado.

Em algumas pessoas este processo pode desencadear a melancolia em vez de um luto, algo caracterizado, do ponto de vista da Psicologia, como uma patologia diferente do luto que, apesar de envolver afastamentos, pode ser superado após um lapso de tempo, sendo considerado prejudicial interferências durante seu processo. Cada lembrança e expectativa que era ligada, pela libido, ao objeto perdido, é evocada e hipercatexizada¹¹, sendo desligada uma a uma, assim, quando o luto

¹¹Sobrecarga de energia psíquica em um objeto.

acaba seu trabalho, o ego está livre e desinibido. Desta forma, o luto possibilita dar novos sentidos à separação ocorrida, contudo em seu processo o mundo se torna pobre e vazio, enquanto na melancolia é a própria pessoa que se sente vazia.

Freud ainda afirma a necessidade de boa elaboração do luto e, em paralelo, a importância de tratar os sintomas de melancolia, pois a última desencadeia neuroses relacionadas ao ente falecido, gerando sentimento de culpa no enlutado e, conseqüentemente, abre espaço para o desenvolvimento de um quadro de depressão.

O mundo vivencia um grande recalçamento da morte em duplo sentido. No âmbito freudiano, ela é evitada por aflorar as lembranças dolorosas em torno da mortalidade, inclusive por conta da proteção que se cria ainda na primeira infância (Elias, 2001, p.11), gerando o sentimento de culpa pelo qual posteriormente pode se desenvolver num quadro de melancolia. Tal processo expressa a falta de sentido no próprio ego por conta da negação ou da revolta com a perda. Por outro lado, a morte é colocada nos bastidores da contemporaneidade, pois sua invisibilidade compõe o impulso civilizador vivenciado, diferentemente dos demais aspectos que pairavam em outros períodos históricos.

No estilo de vida capitalista de hoje se prioriza a individualidade e poucos processos de luto continuaram públicos, inclusive a morte se tornou privada (Elias, 2001, p.11). Observa-se a relutância, por parte dos adultos, em familiarizar as crianças sobre o tema, pois há grande receio em conscientizá-las acerca da finitude dos familiares e do indivíduo. Com isso é reforçado no imaginário infantil a concepção de haver sempre uma vida longa, sem a morte fazer parte dos planos, porém ela é inevitável e ao primeiro contato da criança com alguma situação familiar ou no âmbito de sua convivência ocorre a frustração e um grande sofrimento.

Obras como *Da morte: estudos brasileiros* (Casorla, 1991), permite lançar um olhar psicológico a respeito das práticas atuais que oferecem grandes malefícios à saúde e à plenitude mental das pessoas pelo fato de que a negação da morte traz uma má elaboração do luto, a qual provê maiores chances de adoecimento e melancolia ligando-a diretamente a fatores depressivos. Além disso, a negação da morte e do luto pode levar a sociedade a gerar sentimentos de indiferença às torturas e desigualdades sociais. Pesquisas psiquiátricas e antropológicas mostram os benefícios da aceitação social a respeito da existência da morte na maioria das

sociedades primitivas em contraste aos efeitos neuróticos da negação nas sociedades ocidentais modernas (Feijó, 1983, p.135).

O fundador da psicologia analítica, Carl Gustav Jung, aborda a dualidade humana a qual deve ser expressa e acolhida. Contudo, a realidade se apresenta predominantemente maniqueísta, pois todos são incentivados a sufocar aquilo que não corresponde à sua totalidade “boa”, ainda que seja repleto de naturalidade como, por exemplo, o luto. Oliva (2021, p.12) apresenta em seus estudos, pautados nas teorias junguianas, os arquétipos de luz e sombra que todos seres humanos possuem em relação ao irracional (inconsciente) e racional (consciente), revelando a importância da aceitação de ambos, pois constituem a totalidade. Quando ocorre o desprezo de um dos lados entra-se em dissociação, pois o indivíduo não se reconhece mais por não vivenciar sua totalidade mesmo em seu arquétipo sombrio. Esse progresso leva a patologias mais sérias, tais como melancolia, neurose e a depressão.

Nesse sentido, a morte se torna inconcebível aos parâmetros atuais, pois confronta diretamente a base de identificação. Quando se perde um objeto amado é danificada a base de reconhecimento, além do sofrimento e a mudança do processo de identificação. Daí a necessidade da individualização para a aceitação da separação. Com a negação da perda ocorre a dissociação do eu e em casos mais graves a psicose (Feijó, 1983, p.136). Aceitar os diferentes momentos da vida, incluindo a morte, compõem meio fundamental para uma vida plena e com saúde mental, o que não significa haver a falta de sofrimento, mas sim uma resiliência em torno da morte e do processo de luto.

2.4 LUTO NA SOCIEDADE MEXICANA

Para compreender o luto no contexto da sociedade mexicana é importante buscar suas origens na comunidade indígena pré-hispânica. Tal como afirma o autor Pedro Carrasco (1976), não se pode generalizar essas populações no decorrer do tempo, pois existem fortes diferenças entre a sociedade indígena pré-hispânica, a sociedade indígena colonial e a sociedade indígena moderna. Outro recorte que deve ser feito ao observá-los é a nomenclatura, pois quando se pensa em indígenas do México vem à mente a nomenclatura “asteca”, porém essa denominação foi dada pelos europeus e altamente difundida durante o século XIII. Na realidade, o que se

encontra é uma aliança entre povos falantes do *Nahuatl*, que têm muitos pontos em comum, mas também são marcados por algumas divergências.

No presente trabalho pretende-se aprofundar a pesquisa acerca das heranças da população mexicana, que se localizava na cidade de *Tenochtitlan*, ao longo do vale do México, onde atualmente se encontra a capital *Ciudad de México*.

A religião era uma das principais características da cultura dos povos pré-hispânicos que acreditavam ser o mundo regido por forças sobrenaturais, celebrando ritos religiosos politeístas em todas as atividades humanas desde nascimentos, colheitas, casamentos e até mesmo na morte. Diversas fontes encontradas sobre esse povo reforçam a ideia de que a religião regia a sociedade que viviam, afinal suas obras materiais mais impressionantes são templos religiosos, estátuas de deuses, livros de temas mitológicos e ritualísticos, pinturas em murais sobre os deuses e suas cerimônias (Carrasco, 2008, p.201).

Seus deuses tinham várias formas, invisíveis e visíveis, material, humana e animal, apareciam entre os seres humanos que os personificavam e os mortos os somavam em um plano superior. Compartilhavam da ideia do mundo ser dividido em vários infra mundos incluindo o plano dos mortos, que continha nove níveis e diferentes deuses que dominavam cada meio, contudo os humanos eram enviados para cada um deles de acordo com as circunstâncias de suas mortes. O *mictlan*, por exemplo, era o nível mais perto da terra e reservado às pessoas que faleceram de causas naturais. Seus deuses eram *Mictlanteuctli* e sua esposa *Mictecacihuatl* e quando os seres humanos chegavam nos infra mundos pós morte, se uniam aos deuses, transformando-se em um deles para servi-los. Essa mesma abordagem respalda o sentido do canibalismo que praticavam quando ofertavam sacrifícios humanos aos deuses, pois aquela pessoa não seria mais um ser humano qualquer, mas uma parte dos deuses (*teteo*)¹². Ao se alimentarem da carne deles estariam nutrindo-se dos próprios deuses, mostrando uma linha de pensamento parecida ao rito da comunhão presente no cristianismo católico que posteriormente seria introduzido para aqueles povos (Santos, 2002, p.86).

A mitologia mexicana acreditava que o mundo dos mortos era regido por quatro pares de deuses principais, provavelmente em referência aos quatro pontos

¹²Nomenclatura dada aos humanos que transcendia aos deuses.

cardeais, sendo um deles a deusa da terra *Cihuacoatl*, esposa do deus do mundo dos mortos.

Quando os mercadores faleciam eram recebidos pelo deus patrono da profissão - *Yacateuctli* - que também possuía conexão entre a terra e o infra mundo. Aliás, os mercadores eram chamados de *Oztomecas* que significa “Lugar de covas”, portanto as covas eram consideradas portais entre os dois mundos, possibilitando o acesso do humano à divindade.

As pessoas que morriam afogadas, atingidas por raios ou por doenças que acreditavam ser causadas pelo deus da água, como a hanseníase ou hidropisia, eram recebidas por *Tlalocan* o deus da chuva. As crianças mortas iam para *Tonacacuahuitlan*, onde estava o casal de deuses criadores, local onde as almas delas voavam como beija-flores e se alimentavam do leite da árvore sagrada *Chichiualquauitl*. Já os guerreiros de batalhas e as mulheres mortas nos partos tinham reservados para si o céu do principal deus da mitologia indígena mexicana: o deus sol (Carrasco, 2008, p.213).

Essas diferentes regiões do cosmo estavam interligadas ao destino dos mortos, que por sua vez estavam ligados à forma de ocorrência da morte. As crianças mortas antes de um ano de vida iam para um lugar onde haveria uma árvore de leite, *chichiualquauitl*, que os sustentaria até renascerem. (Santos, 2002, p. 86).

Mas a chegada dessas almas aos seus infra mundos precisava de uma viagem que duraria quatro anos, ainda dentro da mitologia mexicana os mortos eram cremados e enterrados junto de oferendas, roupas, objetos e um cachorro que ajudaria o falecido a cruzar *Chiucnahuapan*¹³, um rio subterrâneo que passaria do ocidente para o oriente da terra e desaguaria no mundo dos mortos, seguido dos ventos de Obsidiana, *Itzehecayan*, onde sopravam ares gelados como navalhas e por isso os mortos eram enterrados com uma roupa de papel. Além de todos os apetrechos para a viagem ao infra mundo, também eram enterrados os pertences e objetos de trabalho das pessoas falecidas, pois acreditavam que a vida no plano terreno seria semelhante à vida do pós morte (Carrasco, 2008, p. 209).

A crença de que os deuses eram antropomórficos, somada à concepção de que os seres humanos se uniam às divindades no mundo dos mortos, com

¹³Traduzido como nove águas.

cerimônias que estreitavam laços entre deuses e humanos, permitiram a estruturação e a organização complexa da sociedade pré-hispânica entre pessoas e deuses. O próprio cemitério demonstrava as hierarquias e lugares sociais que cada indivíduo humano e divino detinha naquela população (Carrasco, 2008, p.201 e 202).

Como salientado, as festividades mexicas eram ligadas diretamente à sua religiosidade e o *Día de Muertos*, que se observa no México contemporâneo, é composto de suas origens em uma das quatro festas indígenas oferecidas aos deuses dos infra mundos. Esses festejos eram vinculados aos movimentos dos astros e, paralelamente, às estações do ano e de seu calendário agrícola. Neles haveria o *Miccailhuitontli* (pequena festa dos mortos) e o *Huey Miccailhuitl* (grande festa dos mortos) ocorrendo sacrifícios aos deuses *Mictlanteuctli* e *Yacateuctli*. Acreditava-se que os mortos poderiam vir ao mundo dos vivos e visitar seus parentes. As pessoas subiam pela noite aos telhados e, olhando para direção norte, invocavam seus mortos para que viessem visitá-los (Johansson, 2003, p. 195).

A conquista destes povos, por parte da Espanha, desencadeou o sufocar de suas religiões e uma cristianização forçada, entretanto, apesar de toda demonização das cosmovisões dos indígenas, ocorreu certa resistência da cultura e do modo de vida desses povos. A nobreza indígena, por conta de suas posições e situação econômica, foi um dos grandes responsáveis por essa preservação, pois tal camada da sociedade foi a que mais absorveu os conceitos espanhóis. Flores Estrella (2004), em sua dissertação de mestrado, defendida na UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), apresentou características do tipo de educação que formou a elite intelectual indígena durante os períodos coloniais, cujo público era constituído por alunos indígenas escolhidos pela comunidade franciscana para estudarem no colégio de Santa Cruz de *Tlatelolco*, a primeira e mais antiga escola europeia de ensino superior das Américas.

Apesar de todas as formulações culturais colocadas pela forte imposição europeia sobre esses povos, muitas dessas situações não foram de total exatidão, pois, como argumentado por Certeau (1994), os sujeitos não podem ser inteiramente dominados, uma vez que suas representações de assimilação ou negação de um fator cultural imposto também é influenciado pela individualidade de cada ser humano, ou seja, os sujeitos são ativos e eles poder escolher serem ou

não influenciados plenamente em seus pensamentos e convicções por outra cultura, o autor compara tais situações as cidades e seus dobramentos em meio a

Linguagem do poder "se urbanizar", mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico. A cidade se torna o tema dominante dos legendários políticos, mas não é mais um campo de operações programadas e controladas. (Certeau, 1994, p. 174)

Podemos observar esse fenômeno em meio ao contexto da festividade do *Día de Muertos* que foi sincretizada, durante a catequização indígena, ao denominado "Dia de Todos os Santos" - um feriado católico destinado para orações aos finados. No México, porém, esse dia teve fortes incorporações da cultura mexica e do culto que dedicavam aos seus mortos, modificando por completo o sentido pregado pela Igreja Católica nesta data. Importante enfatizar, todavia, que a formação da conquista colonial do continente americano se deu através de uma política de assolação das terras e das populações que aqui viviam, como afirmado por Lomnitz (2007, p. 93 – Tradução Própria) - "*O estado colonial se construiu sobre a devastação que se desencadeou na América*". A própria população (de etnia mestiças e indígenas) colonial mexicana se declarava como *Hijos de Chingada*¹⁴, expressando a desordem que se encontravam naquela realidade, com nativos mortos e sem punições aos seus assassinos, mulheres violadas e filhos gerados dessa relação violenta. Isso tudo perante o olhar de desaprovação dos sacerdotes que catequizavam aquela população, porém os mesmos não agiram, de forma efetiva, contrariamente às atrocidades vivenciadas (Lomnitz, 2007, p.94).

O trabalho dos sacerdotes católicos foi fundamental para a sociedade que se constituiu na colônia junto aos indígenas moldados pelos colonizadores, pois se utilizaram da ideia de purgatório como principal elo entre a religiosidade nativa e uma catequização, dirigindo-se pelo sincretismo entre o dia de todos os santos e o dia de Ánimas (defuntos), posteriormente chamado como *Día de Muertos* e deste modo consolidando o estado colonial (Lomnitz, 2007, p.95). No entanto, não existe uma relação simplória para o desenvolvimento dessa comemoração, afinal os primeiros registros foram feitos por meio de cartas, crônicas e informes, pelos

¹⁴Expressão que podemos traduzir como filhos da morte, filhos abastados e até mesmo como filhos de uma prostituta.

próprios sacerdotes, à Coroa Espanhola, os quais eram conscientes do sincretismo que estava acontecendo entre os ritos mexicas e católicos (Lomnitz, 2007, p.141).

A morte, sem dúvidas, é um dos principais totens¹⁵ da população mexicana, uma vez que sua celebração antecede a própria formação do estado. Exemplo disso é a famosa gravura *Catrina* (1910), do artista José Guadalupe Posada, que inicialmente a chamou de *La calavera Garbancera*, na qual a caveira personifica uma mulher da alta sociedade da época, apresentando uma crítica a essa classe social que renegava as origens indígenas do México, além de representar a festividade do *Día de Muertos* e a camada popular mexicana no geral (Lomnitz, 2007, p. 23).

La calavera Garbancera só se tornou a famosa *Catrina*¹⁶ quando seu simbolismo de protesto, por parte de Posada, se tornou um emblema de resistência política ao ser representada na obra *Sueño de una tarde dominical en la alameda central* (1947), de Diego Rivera, demonstrando o resgate das raízes¹⁷. Mesmo com as várias transições simbólicas da personagem, o vínculo com a base popular mexicana e suas relações com a morte enquanto ícone de identidade sempre foram de sua essência.

Na obra *Día de muertos: la celebración de la fiesta del 2 de noviembre en la segunda mitad del siglo XIX* observa-se a presença de grupos ortodoxos que se recusaram a diferenciar-se do que era pregado pela Igreja com referência a esta data, cabendo à camada mais pobre, majoritariamente composta por indígenas e mestiços, a prática de dedicar oferendas aos seus mortos. A classe mais rica, por sua vez, exibia suas melhores roupas nos cemitérios e homenageavam seus falecidos com monumentos e coroas de flores (Ramírez, 1995, p. 23).

As tradições foram adaptadas às realidades que viviam como, por exemplo, os sacrifícios que foram substituídos pelo *pan de muertos*¹⁸ e doces. Da mesma forma, os alimentos que antes eram enterrados juntos à cova dos falecidos passaram a ser expostos nos altares e sobre os túmulos, com os mortos sendo invocados por meio das fotografias, além de muitos outros aspectos que passaram por modificações. Contudo, a essência de festejar a vida daqueles que se foram

¹⁵Definição Freudiana de identificação primordial que antecede as instituições estatais e religiosas.

¹⁶Personagem fictício mexicano de uma caveira feminina com um vestido elegante e um chapéu extravagante, inspirado na deusa Mictecacihuatl, que guardava os ossos dos mortos para que, se fosse necessário, pudessem ser usados.

¹⁷Fonte: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/catrina/> acessado em 01/06/2023.

¹⁸Pão doce adornado com figuras e açúcar.

perpetuou-se na memória dos mexicanos, sendo incorporados aos aspectos culturais dos colonizadores, mas, de igual modo, sendo por eles absorvidos. A morte enquanto símbolo nacional do México não é apenas um caso de tradição inventada, mas demonstra a forte relação existente entre ela e a comunidade nacional, afastando-se, assim, de qualquer tentativa em relacionar a origem dessa data e suas crenças ao estado (Lomnitz, 2007, p. 26).

O vocabulário mexicano demonstra essa ligação popular e complexa entre a morte e sua sociedade, pois trata-se do único país “hispano hablante” no qual existem tantas expressões que se referem a ela, tais como: *La calavera, la calva, la canica, la sorisas, la dama de la guadaña, la huesos, la llorona, la chingada, la flaca* etc. (Blanch, 1963).

Sabe-se que outros locais também se utilizam da morte enquanto arquétipo de nacionalidade, contudo seguem uma concepção desta ser um sacrifício por um bem maior, ou mesmo de martírio e heroísmo, enquanto o nacionalismo do México é detentor de certa familiaridade e sedução com a morte, colocando-a em um lugar único na relação de sincretismo e apropriação (Lomnitz, 2007, p. 37).

O orgulho nacional da morte teve suas raízes fortificadas no período entre guerras, sendo ela cenário e personagem de diversas obras artísticas, com destaque ao conto *Pedro Parámo*, do escritor Juan Rulfo, considerado um dos melhores e mais influentes romances da literatura hispano-americana. No enredo, observa-se a densa presença do mito mexicana que permeia o *Día de Muertos*, pois a História se passa numa cidade em que almas continuam com alguns aspectos de quando eram seres humanos fisicamente vivos, possuindo vínculos com os seres humanos vivos (Lomnitz, 2007, p. 23).

O movimento nacionalista do México procurava mostrar suas resistências perante os abusos sofridos no decorrer de sua História, seja pelo histórico como a colônia mais explorada pela coroa espanhola, seja por suas perdas territoriais para os Estados Unidos da América. Embora a Revolução Mexicana de 1910, possa ser vista como um marco político entre a morte e o México, pois foi com muitas mortes e sangue escorrido que nasceu esta nação, sabe-se que antes mesmo da colonização já existia um marco cultural entre ambos (Lomnitz, 2007, p.40).

No entanto, após o fim do poder revolucionário, jornalistas e artistas passaram a ilustrar uma morte mais cotidiana, opressora e feroz, diferenciando-se da representação de seus antecessores, observando-se, assim, nuances nas relações

entre o México e a morte dentro de seus respectivos contextos e períodos (Lomnitz, 2007, p.23).

A festividade do *Día de Muertos* reflete suas mudanças e seus hibridismos no caminhar de suas relações culturais, históricas, sociais e econômicas. Atualmente, é possível observar nela a presença não apenas das culturas mexicana e espanhola, mas também da cultura estadunidense, com elementos incorporados do Halloween, e das influências capitalistas e urbanas, por se tratar de um processo cultural e comunicacional – uma vez que o ambiente social se comunica com as festas – portanto, as constantes transições são comuns para esse tipo de evento (Benjamin, 2004, p. 27).

As manifestações populares são encontradas no imaginário popular e influenciadas pelos sistemas que estão presentes na sociedade por serem associadas ao real e o ficcional do simbólico, como a presença das experiências oníricas da infância que foram adaptadas à racionalidade da vida adulta (Benjamin, 2004, p. 205).

O processo cultural passa por diversas fases para adequação das relações contemporâneas, tais como a resistência cultural, refuncionalização como preservação, fusão de elementos de cultura de massa gerando, assim, novos produtos, o desaparecimento parcial para sobrevivência em outras nuances, entre outras. Portanto, devemos salientar que o *Día de Muertos* tem suas particularidades em diferentes regiões do México, afinal suas adaptações e apropriações se modificaram em cada especificidade pela qual se apresentou (Benjamin, 2004, p. 204). Contudo, o ponto singular existente entre a tradição do *Día de Muertos* e sua atual festividade, é a morte que invade a vida e a vida que invade a morte (Villaseñor; Concone, 2012, p.40).

O luto na sociedade mexicana acaba por ter ligações com as cosmovisões que se preservaram na construção do país. Os mexicanos compreendiam a morte como parte de sua condição e de sua religiosidade, pois o luto era vivido dentro de todos os rituais até a “chegada” do ente em sua nova morada e este, mesmo após todos os processos, continuava a ser lembrado em suas festividades. Essa prática posteriormente originou o *Día de Muertos*, (co)memoração que contribuiu para a transmissão de uma mentalidade indígena de preservação das memórias e das vivências passadas, mesmo após toda a retaliação sofrida em seus modos de vida.

3. TEORIA E EMPÍRIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para subsidiar os aspectos metodológicos, o repertório teórico dessa investigação se localiza dentro dos desafios de pensar a História como instrumento de sentido para a vida prática, refletindo sobre como os educandos mobilizam seu pensamento histórico, em específico na constituição do luto e na possibilidade de o Ensino de História promover orientação em seus pensamentos perante a temática.

Até o século XVIII, o fazer histórico era demandado pelas aprendizagens da sociedade ocidental, em conjunto com a transmissão das memórias para as outras gerações. Assim, o conhecimento histórico ocorria em diferentes meios e espaços, demonstrando que a construção da cultura histórica era dispersa na população (Alves, 2013, p. 54). A partir do século XVIII, observa-se uma mudança nessa relação entre a História e a Vida prática, pois pensadores como Droysen, historicista alemão, apontavam para uma síntese entre o didatismo e o método científico, onde a linguagem histórica deveria chegar às sociedades de maneira inteligível e composta de graus de cientificidade para credibilizar o narrativo, pois a História e a vida prática sempre estiveram interligadas como orientação temporal ou como medidas de fiabilidade aos relatos (Alves, 2013, p.41).

O pensamento histórico constitui-se na relação entre os feitos humanos no tempo e as diversas maneiras que esses trajetos foram transmitidos para as outras gerações (Alves, 2013, p.41) no entanto a História somente foi reconhecida como disciplina entre os séculos XVIII e XIX, onde sua premissa era pautada em perguntas como “o quê” e “para quê” ensinar, utilizando-a como ferramenta na consolidação da imagem e reconhecimento popular do estado nação (Barca, 2011, p. 21).

Dentro desse cenário foram fixados diferentes olhares em torno das atividades que envolviam a História, uma vez que o século XIX vivia as efervescências dos antagonismos das correntes filosóficas. O Iluminismo foi uma das grandes influências para o processo da cientificização da História e a formação da consciência histórica, pois a História saiu do espaço público e adentrou ao campo privado à medida que foi associada a ela o trabalho metodológico (Alves, 2013, p.55). Em contrapartida o ensino se direcionou para um âmbito conteudista onde o aluno assimilava, automática e fielmente, o conhecimento repassado, sob a

responsabilidade do professor em transmiti-lo com nitidez, sempre associado a episódios da vida de heróis históricos individuais ou coletivos de uma população (Barca, 2011, p.22).

Ao mesmo tempo em que se buscou o reconhecimento da cientificidade da História, possibilitou-se o uso da História Ensinada nas escolas para a legitimação ideológica da abordagem do Estado, pois os campos acadêmicos e escolares se desvincularam, estabelecendo-se, nas salas de aula, uma reprodução irrefletida do conhecimento histórico (Alves, 2013, p. 56).

O ato de ensinar e transmitir a História para outras gerações foi denominado como Didática da História, porém, como citado anteriormente, ela deixou uma função estruturante na aprendizagem histórica por conta do espaço criado na separação entre o labor da academia e o trabalho das escolas. Na primeira metade do século XX surgiram as investigações piagetianas que forneceram à Educação conceitos de formação empírica a partir da dúvida de “como se aprende?”, defendendo o desenvolvimento cognitivo dividido por faixa etária, níveis sequenciais e invariantes, bem como na existência de um “mecanismo” interno para o aprendizado de novos saberes em interação com o meio em determinadas circunstâncias (Barca, 2011, p.23). Essa teoria ajudou a fundar um dos pilares do construtivismo da Educação e acabou por se apresentar de maneira prejudicial ao Ensino de História, uma vez que sua popularização fez com que diversos países retirassem a disciplina de História dos primeiros anos da infância e da adolescência, pois de acordo com ela os alunos muito jovens não conseguiriam acompanhar os pensamentos mais sofisticados, independentemente da intervenção do professor.

É somente nas décadas de 1960 e 1970 que surgem as primeiras intenções em motivar os alunos para um “ensino ativo” diante da exploração de fontes históricas e de atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula no contexto europeu.

Nesse sentido, as reformas que acompanharam a pesquisa e o Ensino de História no cenário europeu, durante as décadas de 1970 e 1980, refletiam o quadro político, social e cultural da época, marcado pela Guerra Fria, movimentos de contracultura e uma crise de orientação oriunda do abismo histórico geracional entre as gerações de 1925 e 1960.

Eric Hobsbawn afirma em sua obra *A era dos extremos* (1995) que os jovens das décadas de 1960 e 1970 experienciaram uma realidade completamente diferente das suas gerações anteriores por terem estabilidade trabalhista e, assim,

um maior poder de compra, em especial o público feminino britânico que abriu as portas das demandas comerciais de produtos diferenciados do universo masculino. O mercado independente que ali se formou possibilitou aos jovens desse período símbolos materiais e culturais de identidade, surgindo, portanto, uma cultura jovem global—caracterizada pela ascensão de elementos das classes socioeconômicas mais baixas, como a calça jeans e o estilo musical do rock and roll (Hobsbawn, 1995, p. 256).

Essa nova fase do liberalismo produziu, na Inglaterra e em outros países, a busca da realização dos desejos individuais, inclusive os proibidos e malvistas moralmente, com isso o uso de drogas como a maconha e o LSD se tornaram comuns e as músicas com palavreados chulos também faziam parte dessa juventude que emergiu. Os movimentos de contracultura priorizavam a essência do ego e a singularidade das vontades dos seres humanos, paralelamente a isso contestavam a política e os moldes sociais da época, que reprimiam ou enquadravam de alguma forma os anseios humanos. Apesar da procura pela quebra das instituições e estilos de vida canônicos até então instalados por um caráter social ligado a natureza e a liberdade do ser, deve-se ter a consciência de que isso se caracterizou pela falta de identificação ao passado não experimentado e pela faceta de um capitalismo que possibilitou a valorização do indivíduo e suas aspirações (Hobsbawn, 1995, p.258).

A contracultura sem dúvidas promoveu uma ampliação das liberdades individuais, que se relacionaram às diretrizes das artes contemporâneas visando unir a vida e as potencialidades artísticas do ser (Luz, 2014, p. 10). Espelhando nas artes visuais as filosofias que definiam as revoluções da contracultura se apresentavam nesse período por meio das pinturas psicodélicas, shows de luzes e designers de quadrinhos, capa de disco e objetos manufaturados. O vestuário também foi meio de propagação da contracultura por meio dos estilos *hippies*¹⁹ e *undergrounds*²⁰ que agregam expressões juvenis (Walker, 1978, p. 40).

Assim, diversos âmbitos da sociedade foram afetados pelas mudanças que ocorreram no meio jovem das décadas de 1970 e 1980, que buscavam distanciamento entre o passado não experienciado por eles, almejando, em meio às

¹⁹Movimento de contracultura, popular nos anos 1970, que optava por um modo de vida comunitário e natural que negava o nacionalismo e as guerras.

²⁰Movimento cultural que foge dos padrões comerciais e midiáticos.

particularidades do ego, mudanças sociais e culturais que reverberam em diversos setores estruturantes da sociedade, inclusive no labor da pesquisa do Ensino de História.

3.1 HISTÓRIA DOS DOMÍNIOS DA DIDÁTICA HISTÓRICA E SUAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS.

Neste contexto, a Alemanha, especificamente, passava por uma crise de legitimidade. O histórico com o nazismo e a Segunda Guerra Mundial ainda pulsava naquela sociedade que procurava compreender-se após anos de conflitos, entretanto assim como observado anteriormente, existia uma lacuna entre as gerações que viviam naquele cenário. As pessoas que experienciaram a escassez da guerra, não conseguiam admitir certos pensamentos e atitudes dos jovens que cresceram em meio às individualidades do liberalismo e dos movimentos de contracultura (Hobsbawn, 2003, p.256).

Elias (1997) afirma que conflitos de gerações se intensificaram nos países que perderam a guerra, principalmente na Alemanha, devido à culpabilização de toda sociedade, inclusive dos jovens que, mesmo sem terem vivenciado o nazismo, herdaram o fardo da culpa pelo Holocausto, além de viverem em um país dividido.

A crise desenvolvida na sociedade alemã além de ser de cunho histórico, também era de aprendizagem da História, uma vez que o ensino de História no período não era capaz de solucionar as carências de orientação geradas pelo pós-guerra, pois o fato de Hitler ter utilizado a História de maneira deturpada em favor dos seus ideais, evidenciando um passado alemão obscuro, gerou um afastamento do ensino de História das escolas e academias, as quais voltaram-se para o estudo de disciplinas do campo político e social. Com isso os historiadores da Alemanha, do final dos anos 1960, propuseram uma reforma na assimilação da ciência histórica, explorando o campo teórico para demonstrar a relevância da História na vida cotidiana, a fim de suprir as carências de orientação que vigoravam naquela sociedade (Saddi, 2014, p. 137).

Quando são estudadas as crises em que a Alemanha esteve envolvida nesta fase é possível compreender o trajeto da Didática da História, bem como os motivos que levaram ao aprofundamento do campo teórico e meta-histórico do pensar o Ensino de História na medida que, similarmente, cresciam os estudos e pesquisas em torno do *aprender história* em outras partes do mundo.

A Didática da História foi denominada como o campo científico que propõe discutir a formação histórica dos indivíduos. Pensadores como Jörn Rüsen compõem uma das variadas linhas de estudos dentro da didática, ampliando as discussões e indagações sobre o funcionamento do pensamento histórico nos seres humanos por relacionar as epistemologias da produção historiográfica à vida prática dos indivíduos sociais. Essa interação ocorre pela modificação dos alicerces do aprendizado histórico que, de acordo com o teórico, deve se pautar na Filosofia da História, Ciência da História e Vida Prática (Alves, 2021, p.18).

Rüsen parte da teoria universalista de Kant para projetar seus pensamentos, por acreditar que toda cultura necessita de uma narrativa mestra para modificar a singularidade de um povo perante outro. Para o autor, a História deve se arquitetar de maneira universal com o objetivo de preencher as lacunas de orientação das sociedades do mesmo modo que necessita respeitar as peculiaridades culturais (Oliveira, 2020, p.807).

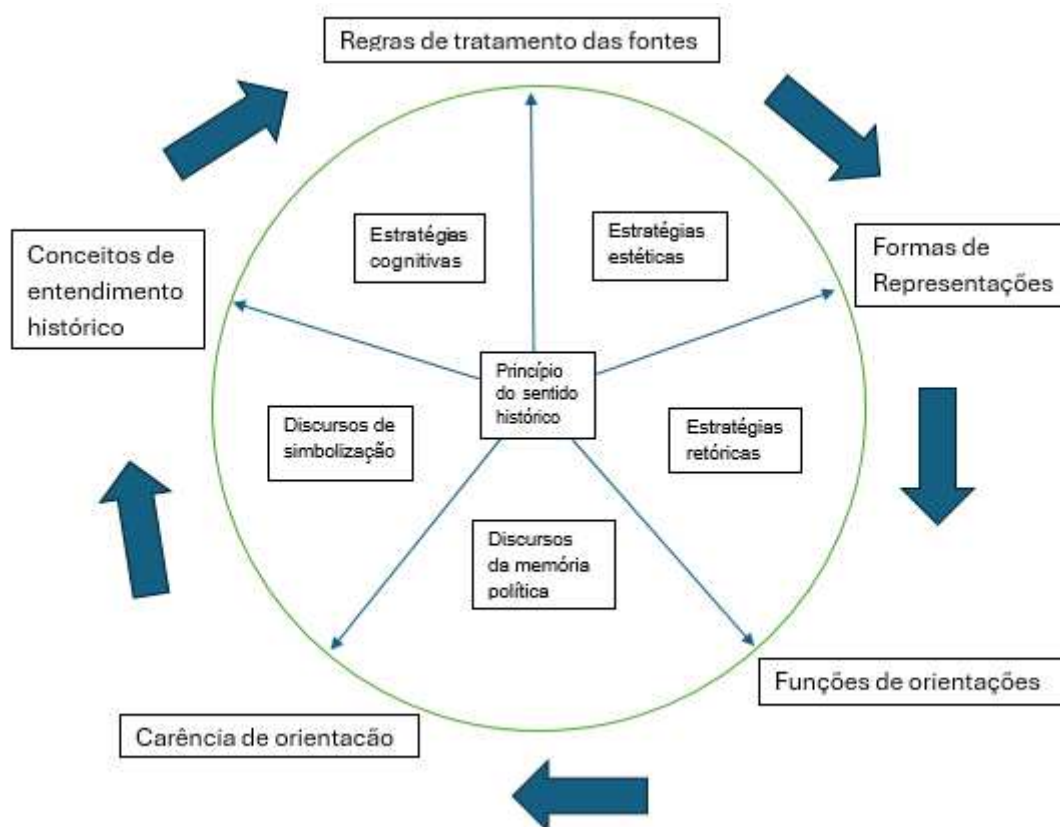
Os estudos de Rüsen afirmam que o pensamento histórico tem como origem as carências cotidianas dos seres humanos, sendo isso um caminho natural da essência humana, pois essas demandas ocasionam ideias de orientação pautadas no passado individual e coletivo dos indivíduos, gerando perspectivas de ações no presente com visões de possibilidades para o futuro. Tal trajeto é denominado pelo autor como consciência histórica, a qual é compreendida como a “[...] suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (2001, p.57)

Os componentes que configuram a Didática da História são a própria História e a aprendizagem. Para entender esse campo investigativo é preciso conceber o que caracteriza o conceito de História, pois o pensamento histórico apresenta uma grande complexidade e variados fatores fundamentais para sua existência, por isso o uso da meta-história. A matriz do pensamento histórico de Rüsen designa-se como um círculo, podendo até mesmo ser um espiral, cujos fatores são indispensáveis, não sendo possível analisá-la sem algum deles, por isso se trata de um processo dinâmico e não cristalizado (Rüsen, 2016, p.16-17).

Os agentes formativos do pensamento histórico se classificam, de acordo com Rüsen (2016), a partir da necessidade de orientação, advindo do cotidiano humano (quando ocorre mudanças da realidade habitual) que gerará o “Discurso de

simbolização” - o discernimento das mudanças temporais do presente por meio da significação do passado; as “Estratégias cognitivas” - critérios utilizados para tratamento da fonte histórica pelos quais emergem uma memória do passado, sendo ela individual ou coletiva)²¹; as “Estratégias estéticas” (maneiras pelas quais o conhecimento histórico é apresentado); as “Estratégias retóricas” (funcionamento da orientação de sentido); das quais surgirá o “Discurso da memória política” – com o objetivo de satisfazer a necessidade de orientação. Tais agentes formativos do pensamento histórico relacionados geram o “Princípio do sentido histórico” – o qual compreende-se entre a ciência histórica e a vida prática.

Figura I - Matriz do pensamento histórico de Rüsen



Fonte: adaptado de Rüsen, 2016, p.17

A memória é o elemento crucial para a evocação do passado e é mediada nesse processo pelas demandas de orientações do presente (Alves, 2021, p.7). O

²¹Teoria de categorização das memórias, segundo Maurice Halbwachs.

passado só se transforma em História quando há um processo mental de interpretação das memórias passadas para compreender o presente e suas ausências e, conseqüentemente, vislumbrar uma proposta de futuro (Rüsen, 2007, p.17). Por isso a teoria rüseniana caminha para uma proposta de narrativa que contempla as demandas sociais e individuais das diferentes culturas, incorporando os traumas e as catástrofes históricas, exatamente por conta da realidade alemã que o autor vivenciou, como uma tentativa de atualizar a concepção cultural da Alemanha (Oliveira, 2020, p.810).

Nessa perspectiva, a catástrofe incorpora partes dessa teoria pela História ser fundamentada na experiência específica e da contingência, atribuindo às mudanças temporais um esquema inteligível de sentido, abarcando os eventos circunstanciais, além de incluir as crises que foram classificadas como: “Normais” – tratam-se de eventos novos que exigem interpretação e dados culturais já estabelecidos pela consciência histórica; “Críticas” – por intermédio delas são acessados novos paradigmas para ajudar na interpretação da realidade histórica; “Catastróficas” – são eventos que destroem a possibilidade da consciência histórica e não conseguem se encaixar em uma narrativa de sentido (Oliveira, 2020, p. 810).

Em concordância às discussões apresentadas por Rüsen, o historiador e filósofo alemão Reinhart Koselleck já havia trabalhado questões em torno da consciência histórica como produto da relação dos conceitos de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, mobilizados para a efetivação das decisões cotidianas e derivados de uma reflexão histórica (Alves, 2021, p.32).

Koselleck (2006) escreve que as lacunas encontradas nas necessidades humanas de orientação do presente são oriundas das tragédias traumáticas de um passado não ressignificado. O autor acredita que um olhar histórico refinado do espaço de experiência, ou seja, as experiências vividas ou aprendidas de maneira individual e coletiva, pode proporcionar uma abertura para um horizonte de expectativa que o autor define como a viabilidade da ideia de futuro. Esse movimento intelectual torna plausível a quebra de repetição de ciclos. O passado e o futuro só se interligam quando se observa no presente uma construção da ideia de História que viabiliza significado entre as relações do espaço de experiência (memórias) e horizonte de expectativa (esperança).

A biografia de Koselleck elucidada um pouco do caminhar teórico do pensador, pois ele vivenciou e lutou na Alemanha nazista, não é por acaso que seus estudos

se formulam a partir do conceito da vivência dos períodos de guerras e da defesa de uma nova concepção de tempo histórico. Não obstante, a história europeia se caracteriza como o cerne do mundo em crise que Koselleck viveu, as utopias elaboradas pela Filosofia da História durante o século XVIII foram os precedentes do nazismo, comunismo e do liberalismo, por adotarem os sujeitos históricos como únicos, entretanto tal linha de pensamento sem as especificidades culturais, ocasionaram elementos autodestrutivos fixados em uma moral e princípios adoecidos dentro da própria humanidade (Oliveira, 2020, p. 813).

Apesar de Rösen apresentar uma perspectiva de moldes ideais e Koselleck demonstrar uma narrativa mais pragmática dentro de suas análises, é possível levantar diversos pontos de ligação nas linhas de raciocínio dos dois autores, uma vez que essa pesquisa visa compreender os laços entre luto e Ensino de História, pois seus estudos pautam as discussões acerca da possibilidade de ressignificação e da construção da consciência histórica como formadora e guia de situações de perda dos educandos.

Pesquisadores como Alves (2021) afirmam que Rösen, além de sistematizar os modos de pensar História elaborados por Koselleck, caminha rumo aos ideais deste mesmo autor, pois a consciência histórica moderna advém da criticidade e da negação dos modelos propostos pelas elites. Considerando o pensamento röseniano, o conhecimento histórico se compõe intrínseco à vida prática, demarcando, assim, a relevância da História na construção da consciência histórica.

Para Rösen a consciência histórica deriva da necessidade de suprir carências temporais humanas, podendo incluir vivências traumáticas e de sentido vazio, uma vez que uma experiência que tenha seu sentido voltada para si mesma se torna mentirosa, pois é somente pelo sentido das memórias passadas que se torna possível adentrar em um significado para a vida cotidiana do presente e das expectativas de futuro. O vazio foi vivido em vários momentos históricos pela humanidade, em diversos contextos e realidades, assim como exemplificado por Koselleck e Jörn Rösen com o holocausto. Momentos de traumas devem transcender a experiência do passado, uma vez que sem a sua ressignificação a interpretação se resume apenas ao fato, e este, por sua vez, acaba pobre e pragmático em sentido (Rösen, 2001, p. 173).

Rösen (2010) classifica a consciência histórica como “Tradicional” – onde a tradição é ressaltada como elemento indispensável na orientação das carências da

vida cotidiana; “Exemplar” - recordação do passado com ligações apenas ao presente; “Crítica” – orientação temporal que integra o passado, presente e futuro; rompendo com a História e a noção de continuidade, prevalecendo, assim, a ideia de ruptura; “Genética” – mudança temporal que dá sentido ao passado, visando dinamicamente o tempo, e expressando no pensamento histórico moderno a História como parte do passado, mas também como componente do futuro, salientando-a como uma transição dinâmica.

Assim, a consciência histórica é o lugar pelo qual o passado é levado a dialogar quando questionado, a partir das carências de orientação do presente, pois ela também é identificada enquanto consciência humana que se relaciona com a vida prática. Portanto, como o tempo compõe um dos elementos dessa consciência, o ser humano necessita se apropriar dele para realizar as intenções das suas ações (Schmidt, 2008, p. 85).

A aprendizagem histórica, por sua vez, é a consciência humana que se relaciona com o tempo, desenvolvendo a competência de lhe dar sentido, constituindo-se como consciência histórica, que só pode ser observada quando os sujeitos narram a História de maneira coerente, destacando, em paralelo, suas identidades históricas (Rüsen, 1993, p.81).

3.2 A HISTÓRIA DOS DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUAS CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS.

A vinda de estudos de perspectivas estruturais sobre o pensamento de crianças e adolescentes em torno da História, possibilitou o desenvolvimento de uma nova concepção de aprendizagem com o pensamento integrador (*integrative thinking*) abrangendo novas hipóteses problematizadoras que compõem a base do pensamento científico. Esse campo investigativo contou com pesquisas na cognição histórica sustentada pela lógica da própria historiografia, que permitiria um Ensino de História mais efetivo e os resultados desses estudos comprovaram empiricamente a invariância dos estágios de desenvolvimento ligados à aprendizagem de História (Barca, 2011, p.24-25).

Baseado nesse campo investigativo da Educação Histórica foram guiadas algumas das indagações desta pesquisa, tendo suas origens no contexto inglês, nas reformas e crises das décadas de 1960 e 1970, onde um grupo de pesquisadores

composto por Peter Lee, Peter Rogers, Alaric Dickinson, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt, elaborou, como citado anteriormente, métodos que demonstraram a progressão do pensamento histórico dos alunos, baseando-se em níveis de elaboração de ideias históricas podendo, assim, monitorar o processo de ensino e aprendizagem. (Barca, 2011, p.25).

As pesquisas no interior do campo do ensino e aprendizagem de História se ramificam em diversos universos teórico-metodológicos como, por exemplo, a Psicologia, Sociologia, Antropologia e a Didática. Contudo a linha da Educação Histórica oriunda de Lee, Rogers, Dickinson, Ashby e Shemilt se filiou aos meios científicos da epistemologia histórica, além da Historiografia e a investigação das Ciências Sociais, a diferenciando do cenário teórico dominante da Psicologia da Educação, por partir da própria teoria e metodologia científica da História e do pensamento histórico (Germinari, 2011, p.55).

Para explorar os pensamentos dos educandos foram concebidos conceitos originários da própria natureza da História - os conceitos de segunda ordem - que visam trabalhar noções vindas do próprio conhecimento histórico como narrativa, explicação histórica, significância histórica, mudanças, causa e evidência históricas, empatia histórica, verdade histórica, passado histórico e ação histórica. Já os conceitos substantivos estão relacionados aos conteúdos históricos como os fatos, períodos e processos vivenciados pela humanidade. Nesse sentido, ambos os tipos de conceitos devem ser trabalhados em conjunto para a formação da consciência histórica, possibilitando, assim, uma reflexão do uso do saber histórico e sua importância para a vida cotidiana (Barca, 2011, p. 25).

Serão destacados, aqui, algumas definições de conceitos de segunda ordem, pois eles orientaram as observações feitas neste trabalho em prol de entender o papel da História e do pensamento histórico na atribuição de sentido para o luto coletivo e individual de alguns jovens estudantes brasileiros. Compreender o passado histórico é maior que o próprio passado, porque entender os fatos é diferente da própria ocorrência dos acontecimentos. Por isso a importância de conceber as ideias de segunda ordem como objetivos das aulas de História, pois o passado histórico viabiliza o desenvolvimento de uma metacognição de uma História com sentido para a vida (Aguiar, 2013, p.157), possibilitando, assim, que as atitudes possam ser baseadas nas experiências e entendimentos do passado.

Guiados por essa linha de pensamento, o projeto 13-16 orientado por Dickinson teve suas matrizes reformuladas sob a concepção de que “Aprender História é aprender pensar historicamente”; pois buscavam estratégias para que os alunos não deixassem de estudar a disciplina, uma vez que ocorria a descentralização do currículo escolar inglês, ou seja, os estudantes escolhiam suas próprias disciplinas e por muitas vezes a História era deixada de lado por não ser objeto de fascínio dos alunos, que acreditavam ser suficiente aprender História através da televisão, livros e quadrinhos. No entanto, ocorria uma aprendizagem defasada por não englobar o exercício do pensamento histórico e apenas priorizar uma História meramente factual (Lee, 2001, p.13).

O projeto foi aplicado em um terço das escolas inglesas e gerou parte da mudança das perspectivas dos pais e estudantes para com a disciplina na época, pois passaram a observar o conteúdo com mais seriedade, porém algumas dúvidas permaneciam nos pesquisadores, pois queriam compreender quais ideias as crianças levavam para a História e que conceitos e imagens eram gerados após as aulas (Germinari, 2011, p.56).

Em 1978, Lee e Dickinson propuseram comparar o desempenho histórico entre crianças de 8 a 10 anos e jovens de 12 a 14 anos. Tal experimento possibilitou refutar os conceitos de Piaget, pois estes demonstravam que os níveis mais avançados de pensamento só eram possíveis em etapas mais maduras dos seres humanos, os pesquisadores, porém, comprovaram na investigação desempenhos iguais se comparadas ambas as idades.

Nesse sentido, sabe-se que um dos grandes desafios dos professores de História é conseguir suprir, de maneira eficiente, questionamentos e julgamentos dos estudantes perante as facetas dos acontecimentos históricos, muitas vezes vistos como ultrapassados e sem sentido para a atualidade. Foi por meio dessas questões latentes ao universo escolar que Lee (2003) desenvolveu e aprimorou o conceito da empatia histórica, que demonstra a compreensão dos sujeitos históricos para guiar suas ações e posicionamentos em suas realidades passadas.

O conceito de segunda ordem denominado “empatia histórica” se caracteriza como um retorno ao passado em busca da contextualização do sujeito histórico, ou seja, é por meio dele que se desenvolve o entendimento da identidade entre o *eu* e o *outro*, pois possibilita compreender as questões que levaram às atitudes das pessoas no passado, rompendo com o senso comum de progresso e do olhar do

presente como critério de observação (Lee, 2003, p. 22). Daí a importância da análise das formas pelas quais se apresenta a empatia histórica nas narrativas dos estudantes na presente pesquisa, pois é a narrativa histórica quem doa sentido à experiência temporal, estimulando o pensamento histórico ao promover uma ligação direta entre interpretação do passado e sentido do presente, permitindo, assim, uma concepção do pretérito aos educandos (Santos; Cainelli, 2019, p.8-9).

A palavra empatia se originou do termo alemão, do século XIX, *Einfühlung* que significa *ein*: em e *fühlung*: sentimentos. No idioma português sua melhor tradução é “sentir como”, ou seja, a possibilidade de experimentar o sentimento do outro (Davison, 2013, p.41). Porém a História emprega um sentido diferente do que normalmente a Psicologia e a Psiquiatria conceituam o termo empatia, pois na História ela é vista como uma ferramenta para a investigação histórica. Na Educação Histórica, *Collingwood* foi um dos primeiros pensadores a empregar um sentido para a empatia, como um repensar das opiniões e objetivos das pessoas do passado, buscando um passado racional e não apenas emocional (Davison, 2013, p.42).

O modo que o conceito começou a ser desenvolvido em sala de aula durante os primeiros anos de estudo foi bastante polêmico, pois muitos professores empregavam a empatia histórica de maneira errada; promovendo um jogo de imaginação que resumia as informações descritivas de um tempo e período histórico, manipulando os sentimentos dos alunos para um destaque de metas sociais (Lee; Shemilt, 2011, p.47). Afinal a empatia histórica não permite que o aluno sinta o que os indivíduos históricos sentiram, mas sim que busquem compreender o que esses agentes históricos sentiram, pensaram e como enxergaram determinadas situações (Lee, 2003, p. 21).

Endacott e *Bronks* (2013) afirmam que a empatia compreende as mentalidades e comportamentos dos personagens históricos e que não necessariamente detém uma aproximação afetiva, porém quando presente ela aprimora a possibilidade do entendimento e contextualização histórica. Esse processo mental é classificado como emocional e cognitivo por contemplar as evidências históricas e, paralelamente, imaginar os sentimentos e sensações das pessoas no período histórico observado, sem desviar do seu próprio espaço, não implicando, portanto, sentir o que o agente do passado sentiu, mas sim entender sua visão naquela situação-problema (Lee, 2003, p.21). O estudo *Empathy in History from Definition to Assessment* (Booth, 1986) é considerado o pioneiro em classificar

a empatia em três grandes definições - Empatia Cotidiana (o educando não entende as perspectivas entre presente e passado); Empatia Estereotipada (ocorre a distinção das crenças de valores e atitudes do presente e o aluno se projeta no ator histórico); Empatia Diferenciada (o passado e a atualidade são bem definidos e não ocorre a transposição dos pontos de vistas). Contudo, a presente pesquisa se orienta pelas definições desenvolvidas no trabalho *Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History* (1987), dos autores Peter Lee e Rosalyn Ashby, que destrincha as possibilidades da empatia histórica em cinco níveis.

Tabela I – Níveis de empatia histórica de Ashby e Lee

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
<i>Passado divino ou obscuro.</i>	<i>Passado estereotipado</i>	<i>Empatia cotidiana.</i>	<i>Empatia histórica restrita.</i>	<i>Empatia histórica contextualizada.</i>
Os alunos não conseguem compreender os agentes históricos e suas atitudes, considerando-as como absurdas, impossibilitando ter em mente o contexto histórico e empatia pelos agentes históricos.	Observam o passado em suas próprias visões de mundo, valores e rotinas. Além de não existir um esforço para distinguir o presente do passado.	Entendem melhor o passado e seu desenrolar, porém ainda projetam suas experiências próprias nas experiências passadas com uso de conceitos modernos para compreender o passado.	Os alunos compreendem as situações do passado e os agentes históricos entendem ser diferentes as vivências do passado, contudo ainda se recorre a crítica do passado como ignorante.	Os estudantes diferenciam os pontos de vistas por meio das evidências históricas e contextos.

Modelo de progressão adaptado das ideias de Empatia Histórica
(Ashby; Lee; 1987, p.62 – 88)

É por intermédio da empatia histórica que o educando desenvolve a conexão entre as fontes históricas, suas experiências e o saber histórico que se manifestam em suas narrativas (Lee, 2003, p. 25). A empatia histórica está diretamente envolvida com outros conceitos de segunda ordem, tais como o Conhecimento Histórico (produzido pelo meio acadêmico); Conhecimento Tácito (ideias de senso

comum que os alunos trazem previamente); Conhecimento Mediato (saber construído pelo estudo histórico mediado entre o conhecimento histórico e tácito).

Assim, a empatia histórica não é uma habilidade que pode ser desenvolvida, mas um método que visa explicar as vidas das pessoas do passado que se diferenciam das vidas das pessoas atuais, reconhecendo a importância de compreender as crenças e valores que guiaram as ações anteriores. No entanto, reconhecer os fatores não significa concordar com as atitudes tomadas, mas apenas interpretar comportamentos, oferecendo aos estudantes as perdas e ganhos nos processos históricos e suas transformações ao longo dos tempos, ou seja, a empatia histórica possibilita a interpretação dos fatos no passado respeitando as atitudes humanas levadas por suas realidades, culturas, valores e crenças formulados pelo tempo histórico e interferindo na maneira que os alunos observam o passado como algo enrijecido e sem identificação (Lee, 2003, p. 21).

Na obra *Progression in children's ideas about History* (1996) de Peter Lee, Rosalyn Ashby e Alaric Dickinson, os autores reconhecem o forte interesse dos pesquisadores acerca do Ensino de História, contudo salientam a falta de uma base científica para pautar os estudos que corriam em meio aos anos 1960 e 1970. Foi nos anos 1980 que se percebeu uma mudança no viés das análises acadêmicas, que se voltavam aos conceitos de ideias significativas em uma lógica histórica, as quais deveriam ser aprendidas pelos educandos, denominados conceitos de segunda ordem. Tais mudanças reverberaram no contexto curricular da Inglaterra em 1988, tornando-se ponto de partida do mais significativo estudo, em meios acadêmicos, de ensino e aprendizagem histórica - o projeto CHATA (*Conceitos de História e abordagens de Ensino, 7 a 14 anos*) financiado pelo "Conselho de Pesquisa em Ciências Econômicas e Sociais" (ESRC) como parte de seu programa, "Inovação e Mudança: A Qualidade de Ensinando e aprendendo". A investigação procurou observar as mudanças no ensino de história e no pensamento dos investigadores, particularmente nos interesses dos conceitos históricos substantivos das crianças de 7 a 14 anos e suas compreensões dos conceitos de segunda ordem como evidência histórica (Lee, 1993, p.2 - Tradução própria)²².

Com a forte influência que esse movimento tomou em meio aos estudos do Ensino de História, fundou-se o campo da Educação Histórica que visa investigar as

²²"*Concepts of History and Teaching Approaches, 7 to 14*"; "Economic and Social Science Research Council"; "Innovation and Change: the Quality of Teaching and Learning" Programme".

concepções dos agentes diretos da aprendizagem e do ensino, deixando em menor relevância os documentos mais ou menos prescritivos, explorando os trajetos para os conceitos ligados a necessidade de orientação temporal denominado de consciência histórica, ao qual sustenta e é sustentada pela consciência social, e formadora de sentido identitário (Barca, 2011, p. 31).

Entretanto, foi somente nas décadas de 1990 e 2000 que a Educação Histórica passou a ser reconhecida e desenvolvida em países de diferentes regiões do mundo, “tais como Alemanha, Portugal, Espanha, Irlanda, Grécia e Turquia, na Europa, Estados Unidos e Canadá, na América do Norte, Cabo Verde, Angola e Moçambique, na África, e no Brasil, por meio do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH-UFPR)” (Fronza, 2012, p.3).

Na Educação Histórica o conhecimento se torna possível primordialmente pelas evidências históricas, pois as fontes são trabalhadas dentro do olhar historiográfico que as analisa com criticidade e interpretadas por um viés de múltiplas perspectivas, respeitando a temporalidade, abrindo caminhos para o despertar das outras operações mentais (Lee, 2001, p.27). Este modelo de raciocínio conseguiu demonstrar como a complexidade do pensar histórico não está vinculada diretamente aos graus de estudo ou mesmo à idade dos alunos, contrariando os padrões de desenvolvimento cognitivo que vigoravam na época, pois a aprendizagem ocorreu em termos de progressão sistemática aos conceitos substantivos e de segunda ordem, relacionando o conhecimento histórico com as narrativas, relatos, explicações históricas e consciência histórica dos educandos.

A presente pesquisa se liga aos domínios da Educação Histórica e da Didática da História por se preocupar com o trajeto da aprendizagem dos educandos, adentrando em suas competências baseadas na ciência histórica utilizando-se da interpretação das fontes e metodologias do estudo da História.

3.3 O CONTEXTO BRASILEIRO DO ENSINO DE HISTÓRIA

A origem da disciplina de História no Brasil é associada à promulgação do Código de Regulamentos do Colégio Dom Pedro II, de 1838, que estabeleceu a integração da História como componente curricular. Em consonância com a análise de Elza Nadai (1993), é possível identificar diversas nuances presentes nesse

código, tais como a seleção de conteúdos históricos específicos para determinadas séries, a disponibilidade de manuais didáticos destinados aos alunos e uma abordagem historiográfica de inspiração europeia, notadamente francesa, que enfatizava as realizações e civilizações europeias como autênticas e ilustres (Nadai, 1993, p.146).

A consolidação da História como disciplina no Brasil ocorreu, predominantemente, na segunda metade do século XIX, em meio aos embates dos movimentos republicanos e monarquistas durante o processo de estabelecimento do Estado nacional. Contudo, foi durante a configuração do regime republicano que a disciplina histórica adquiriu proeminência, destacando-se por sua importância na formação de um perfil específico de cidadão. Essa linha de pensamento se fixou principalmente durante a Revolução de 1930, por defender a instrumentalização da Educação no processo de construção da cidadania e no desenvolvimento nacional. Nesse período, os educadores empenharam-se na promoção da difusão de escolas públicas, na capacitação de novos profissionais do ensino e na reformulação pedagógica. A conjunção desses três elementos, alinhados às necessidades nacionais, impulsionou a produção da cultura escolar, manifestada por meio da elaboração de manuais didáticos destinados aos estudantes e de materiais direcionados à didática da História para os docentes (Nadai, 1993, p. 147 e 148).

O diálogo estabelecido entre a Psicologia e outras ciências humanas como a Sociologia, desencadeou um processo gradual de pedagogização da História. A configuração da transposição didática do conhecimento histórico acadêmico para o conhecimento histórico escolar constituiu a base de conteúdos específicos da disciplina, sendo negligenciada, inicialmente, a consideração do fato de que o método de ensino deveria implicar uma relação intrínseca com o método e a filosofia subjacentes à própria ciência histórica. Este método não apenas delimita os objetivos e finalidades do ensino, mas também determina sua abordagem. No entanto, contrariamente à transposição didática do conhecimento histórico acadêmico para o conhecimento escolar fundamentou-se, primordialmente, na imposição de considerações psicológicas e pedagógicas. Essa perspectiva persiste, embora de maneira diversificada, nas propostas de Ensino de História no contexto brasileiro (Schmidt, 2012, p.79-80).

Foi no contexto pós-revolução de 1930 que se consolidou o código disciplinar da História no Brasil, o qual compreendia a História como “um produto acabado,

positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária” (Abud, 1993, p. 166). Esta dinâmica se solidificou durante as décadas de 1950 e 1960, sendo notável a influência do governo e de indivíduos que ocupavam cargos de destaque no âmbito educacional, notadamente os professores, muitos dos quais também detinham qualificações intelectuais significativas. Esses educadores desempenharam um papel central na formulação e implementação de políticas educacionais governamentais da época, exercendo influência substancial na produção e disseminação dessas ideias (Schimidt, 2012, p.85).

Foi durante o processo de redemocratização do país que o Ensino História se tornou objeto de estudo, pois seu código disciplinar passava por crises por conta de sua retirada do currículo e substituição pela disciplina de Estudos Sociais como uma das imposições das mudanças políticas e sociais instauradas pela ditadura civil-militar (1964-1985). As lutas pelo retorno da disciplina de História ao currículo foram destaque nas discussões de dois eventos principais: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988) e o Encontro Nacional de Pesquisa de Ensino de História (1993) (Germinari, 2011). A redemocratização brasileira trouxe mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais e instigou reformulações dentro do Ensino de História (Oliveira, 2020, p.28). A efetivação da investigação no Ensino de História, em solo brasileiro, ocorreu somente nos anos 1990, consolidando-se, paulatinamente, como campo de pesquisa em mestrados e doutorados. No entanto, foi somente nos anos 2000 que as pesquisas com repertório epistemológico da Educação Histórica ganharam destaque no Brasil, movimentando indagações e conceitos pouco trabalhados naquele período como a evidência histórica, cognição situada e a empatia histórica, os quais, aliados à averiguação empírica, guiaram os rumos das pesquisas brasileiras dentro dessas diretrizes investigativas no ramo da História (Cainelli, 2009, p.118).

Ao considerar o levantamento feito pelas pesquisadoras Evangelista e Tranches (2006) sobre a produção acadêmica na base de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dos grupos de pesquisas brasileiros que se destinam ao estudo do Ensino de História, Didática da História e da Educação Histórica, observa-se um crescimento desta vertente no Brasil, durante os anos de 2000 e 2005, reforçando como este campo de pesquisa se tornou de grande importância e avanço em nosso país.

Apesar da Didática da História ter sua base na racionalidade histórica, e a Educação Histórica se fundamentar na experiência escolar para a construção do conhecimento histórico, ambas rejeitaram a diferenciação entre o saber escolar e o saber científico, pois “com demandas e objetivos comuns, mas percursos históricos diferentes, o encontro epistemológico entre essas diferentes linhas do ensino de História seria uma questão de tempo” (Alves, 2013, p.60-61).

Portanto, no Brasil são identificadas pesquisas que contemplam a abordagem tanto da vertente alemã quanto da anglo-saxônica, com uma forte influência nos estudos brasileiros situados na Educação Histórica e trabalhos que abordam as ideias de pensadores como Rüsen, Koselleck e Borries, alinhando sua epistemologia à Didática da História, por meio da difusão do conceito de consciência histórica que visa o pensar historicamente e, assim, utilizar a História como orientadora temporal e guia em soluções de problemas cotidianos.

O fato desses autores abordarem temas como o nazismo e os vazios historiográficos em suas investigações, acabam por buscar respostas no processamento de experiências problemáticas ou, como citado por Borries (2011), *burdening history* – da história difícil. Esta perspectiva direcionou o caminho da presente pesquisa para a construção de uma relação dialógica entre o Ensino de História e os sentidos, individual e coletivo, do luto.

Como salientado por Alves (2013) a convergência epistemológica entre essas duas linhas de estudos, uma proveniente da Filosofia da História alemã, a Didática da História, e a outra partindo das abordagens empírico-epistemológicas dos pesquisadores da Educação Histórica anglo-saxã, tem gerado diversos benefícios para a pesquisa em Ensino de História, inclusive no contexto brasileiro, que busca “uma formação histórica que compreenda os estudantes não como depositários de conteúdos factuais, mas como portadores de habilidades e competências que os farão enfrentar, crítica e autonomamente, os desafios do mundo contemporâneo” (Alves, 2013, p.61).

Nesse contexto, a autora portuguesa Isabel Barca conduziu sua pesquisa alinhada às premissas desse domínio do conhecimento, coordenando o Projeto HICON (“Consciência Histórica - Teoria e Práticas”), que engloba diversas investigações realizadas não apenas em Portugal, mas também em significativo intercâmbio com o Brasil e outros países de língua portuguesa, como Moçambique, Angola e Cabo Verde. Seu grupo de pesquisa tem ampliado as discussões sobre

Educação Histórica globalmente, estabelecendo contínuos intercâmbios com parceiros na América, Europa, África e Ásia, conferindo-lhe uma característica distintiva. Este significativo histórico de contribuições em nível mundial no âmbito do Ensino de História tem impactado positivamente o desenvolvimento de numerosas pesquisas no Brasil, como os trabalhos de Marlene Cainelli, Maria Auxiliadora Schmidt, Ronaldo Cardoso Alves e muitos outros nomes de grande relevância para a perpetuação desse labor histórico que explora a relação entre a formação do pensamento histórico e sua aplicação prática no cotidiano de indivíduos de diversas realidades socioeconômicas, políticas e culturais (Alves, 2013, p.62-63).

Nesse sentido, a vertente anglo-saxônica da *History Education*, pautada principalmente nos pensamentos de Lee, voltados para produções que priorizam o olhar prático do pensamento histórico; e a vertente alemã da Didática da História, que se caracteriza por trilhar um caminho mais abstrato e meta-histórico do ensinar e aprender História, tal qual apresentado por seu principal pensador, Rüsen, passaram a compor o conjunto de pesquisas do campo do Ensino de História no Brasil.

Essa perspectiva teórico-metodológica possibilitou estudar a visão da cultura mexicana, bem como sua relação para com a imortalidade dos seres vivos, investigando em que medida a empatia histórica se manifesta nas narrativas e concepções dos jovens acerca do luto, seja em sua realidade cotidiana, seja em períodos históricos por eles experienciados (ou não), por meio do emprego da metodologia da Aula-Oficina proposta por Isabel Barca, que viabilizou a elaboração e aplicação das competências preconizadas pela Educação Histórica e pela Didática da História.

3.4 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA LATINA

Vivencia-se, no presente momento, uma fase de tentativa de ratificação e consolidação dos blocos regionais na América Latina. Nesse contexto, a instituição escolar e, mais especificamente, o Ensino de História, desempenham papel importante como aliados na fortificação das concepções, ideias, imagens e saberes relacionados à educação política. Essa atuação visa contribuir de maneira significativa para a formação de identidade, destacando-se, de maneira especial, a construção da identidade latino-americana. Conforme já mencionado, em um primeiro momento a escola no Brasil teve a estruturação do Ensino de História, por

meio de uma matriz nacionalista originada no século XIX. Tal abordagem tinha como objetivo a formação de indivíduos com sentimentos nacionalistas, visando à coesão social. Contudo, mesmo diante das transformações ocorridas ao longo da evolução do Ensino de História, este ainda continua a se configurar como um campo de disputa, em torno da posse das memórias coletivas da população, visando destiná-las à construção de horizontes políticos idealizados (Conceição; Dias, 2011, p. 174).

Porém esse ponto destaca um dos grandes desafios em ensinar a História da América Latina, qual seja conseguir diminuir o isolamento cultural entre as nações latinas, pois as histórias nacionais corroboram para um distanciamento e estereótipos entre os países. Nesse sentido, a

Temática da consciência histórica entre os jovens tem sido a preocupação de alguns grupos de pesquisas, tanto nacionais como internacionais. Os resultados dessas pesquisas têm estimulado o diálogo entre os grupos e aprofundado o debate teórico metodológico em torno dos princípios epistemológicos desse campo de conhecimento no âmbito do contexto escolar e fora dele. No entanto, observa-se que ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, sobretudo no que se refere à relação entre consciência histórica e identidade latino-americana (Conceição; Dias, 2011, p. 175).

O ensino de História da América no Brasil teve seu início juntamente à primeira inserção da História enquanto disciplina na instituição escolar brasileira, no colégio Dom Pedro II, entre os anos 1838 e 1856. Contudo, a História da América era um dos últimos conteúdos a serem trabalhados e, por isso, frequentemente negligenciada devido à escassez de tempo ao longo do período escolar. Somente no início do século XX passaram a ocorrer alterações significativas no cenário educacional brasileiro, quando houve a inclusão de aulas de História da América no currículo escolar. Em 1931, essa inclusão foi efetivada no currículo oficial do ensino secundário, por meio da Reforma Francisco de Campos. No entanto, tal ênfase teve uma vigência efêmera, perdurando apenas até 1942, quando foi implementada a Reforma Gustavo Capanema. Esta reformulação promoveu significativas mudanças, introduzindo a História do Brasil como disciplina autônoma e reduzindo o espaço previamente alocado para o estudo da História da América (Dias, 1997, p. 40-42, 58-60).

A aproximação cultural entre os Estados Unidos e a América Latina, durante meados do século XX, teve reflexo na esfera educacional e nos princípios do pan americanismo²³, alinhando-se aos critérios do sistema interamericano. Um exemplo concreto dessa influência foi o Plano de Ação Cultural Interamericano, proposto pela Organização dos Estados Americanos (OEA), que estabeleceu parâmetros para as concepções de América e de Educação Secundária delineadas pelos ideais panamericanos. O Plano Cultural enfatiza a necessidade de incorporar nos programas de Ensino Secundário dos países americanos, estudos de História e de Cultura Interamericana com o propósito de "superar as barreiras internacionais". Assim, em 1951, a portaria nº 724 aprovou um programa de História que introduziu o estudo da História da América na segunda série ginasial, conferindo-lhe status de disciplina autônoma. Contudo, no período da ditadura militar no Brasil, observou-se a retirada completa do tema da América Latina nos currículos da disciplina de História, sendo esta substituída pelos Estudos Sociais. Somente ao final da década de 1970, houve a reintrodução dos estudos relacionados à América nos programas oficiais do Ensino Médio das escolas do estado de São Paulo, com especial destaque para a ênfase na abordagem da História latino-americana (Dias, 1997, p. 75-80).

O processo de redemocratização e reformulação que os países Latino-Americanos passavam durante o final do século XX, permitiu a chegada de novos conceitos epistemológicos no Ensino de História, como, por exemplo, aqueles oriundos da Educação Histórica e Didática da História. Tais propostas obrigaram a repensar a pesquisa em Educação neste período, pois essas transformações permitiram a inserção de novas temáticas no Ensino de História como a discussão a respeito do papel da História na formação da cidadania na democracia, a reflexão sobre os problemas políticos decorrentes da memória dos acontecimentos e, conseqüentemente, as questões de identidade. Demanda que gerou pesquisas de identificação dos processos cognitivos para o pensar historicamente, a qual, posteriormente, reverberou nos planos curriculares dos países latino-americanos na década de 1990 (Pagés; Plá, 2014, p.6).

²³ Corrente política, social, econômica e diplomática americana que visa originar, promover, nutrir, condicionar ou organizar as relações, cooperação e associação que podem ser geradas entre os países que compõem a América nas diferentes áreas em que têm um interesse particular. Fonte: <https://awordmerchant.com/panamericanismo> acessado em 20 de outubro de 2023.

Circe Bittencourt (2005), ao tratar dos manuais didáticos brasileiros do início do século XXI, afirmou que eles seguiam uma linha de adoção de uma 'história integrada' quando se refere ao Brasil e a América Latina, buscando desvincular as tradicionais subdivisões entre História Geral, História do Brasil e História da América. Esse esforço visou estabelecer uma perspectiva temporal sincrônica, identificando as relações históricas entre sociedades situadas em diferentes espaços. No entanto, essa abordagem suscita novos desafios para o Ensino de História, especialmente no que concerne à definição de conteúdo que promova a construção de um sentimento de pertencimento do Brasil à América Latina. Tal afirmação pode ser destacada por conclusões observadas em trabalhos posteriores, como dos pesquisadores Juliana Pirola da Conceição (2010) e Wilian Carlos Cipriani Barom (2017), nos quais ambos analisaram narrativas de jovens estudantes brasileiros a respeito da temática de uma consciência histórica latina. Conceição (2010), por sua vez, constatou em sua investigação que a presença da matéria específica sobre a História da América Latina contribui na construção da consciência histórica latina voltada para uma orientação da vida prática – na perspectiva abordada por Rüsen (2011) – porém essas concepções não motivam ações concretas dos estudantes acerca dos problemas latinos atuais. Por fim, Barom (2017), escreve que os jovens se mostram favoráveis aos benefícios decorrentes da integração entre os países latino-americanos, no entanto em questões relacionadas à etnia, história e solidariedade, o interesse diminui. Isso evidencia que a sociedade está mais propensa a uma vinculação política e econômica entre os países latinos do que a uma verdadeira conexão cultural fundamentada na solidariedade - "Estamos longe de uma integração que se pautem numa solidariedade histórica, numa empatia cultural ou, até mesmo, em alguma espécie de irmandade que decorra da cultura, história ou condição econômica" (Barom, 2017, p.215). No entanto, assim como Conceição (2010), o autor também questiona até que ponto as posições dos jovens se traduzem efetivamente em ações concretas em relação à América Latina.

Acredita-se que, assim como as pesquisas citadas acima, a presente investigação também poderá contribuir para refletir a respeito da necessidade de investir no Ensino de História da América Latina para a formação da consciência histórica latina, bem como da construção da identidade latina dos jovens brasileiros.

4. ANÁLISES DAS FONTES E DESCRIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

A cidade de Londrina, localizada no norte do estado do Paraná, foi fundada em 1929 e elevada ao título de município em 1934, sendo criada pela companhia imobiliária inglesa CTNP – Companhia de Terras do Norte do Paraná – atuante na região durante a expansão cafeeira, o que estreita os laços de Londrina com a história do café e as famílias que a ocuparam. A CTNP realizou uma forte publicidade das terras paraenses, que atraiu diversas pessoas de diferentes origens para a formação da cidade de Londrina (Arias Neto, 2008, p.48).

Como observado por Arias Neto (1998), em sua obra *O Eldorado: representações da política em Londrina, 1930/1975*, em um primeiro momento foi construído representações da criação da cidade de Londrina as quais deixam as populações indígenas que viviam nessas terras à margem dessa História, assim como negros e nordestinos que trabalhavam e formavam grande parte das populações pioneiras.

Ao ter contato com essa parte da memória coletiva que permeia o ambiente londrinense, é possível compreender um pouco do perfil político predominante na cidade, pois Londrina foi a sexta cidade do Paraná com mais votos ao candidato conhecido por suas opiniões de perfil autoritário, Jair Bolsonaro, durante as eleições do ano de 2018²⁴. Da mesma forma, em 2022 mais da metade dos votos da população foi para o mesmo candidato nos dois turnos²⁵.

A pandemia da Covid-19 que assolou todo o mundo a partir de 2020, e deixou mais de 700.000 mortos no Brasil²⁶, também marcou a cidade de Londrina com mais de duas mil vítimas fatais.²⁷ Pelo fato de a presente pesquisa abordar uma temática sensível, numa realidade recente de muitas perdas, exigiu que todos os cuidados necessários junto aos estudantes, obedecendo todos os critérios colocados pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, qual teve sua aprovação pela Plataforma Brasil, sob o número de CAAE 60551922.5.0000.5231.

²⁴Fonte: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/eleicoes/2018/resultados/municipiosparana/presidente-candidato-jair-bolsonaro/> acessado em 24 de fevereiro de 2023.

²⁵Fonte: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/02/votacao-presidente-londrina-pr.htm> acessado em 24 de fevereiro de 2023.

²⁶ Fonte: [Coronavírus Brasil \(saude.gov.br\)](https://saude.gov.br) acessado em 28 de outubro de 2023.

²⁷ Fonte: [05_05_23.jpg \(900x1600\) \(londrina.pr.gov.br\)](https://londrina.pr.gov.br) – Último boletim emitido pela prefeitura de Londrina em 05 de maio de 2023 – Acessado em 28 de outubro de 2023.

Nesse contexto, a pesquisa de campo se desenvolveu em uma escola estadual²⁸ do município de Londrina, localizada na zona oeste em um bairro socioeconomicamente de classe média baixa, conhecida tradicionalmente pelos moradores, principalmente pelos cursos técnicos oferecidos. Seu funcionamento abrange os três períodos do dia - matutino, vespertino e noturno - As observações da pesquisa foram realizadas no turno da manhã, nas turmas da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, por estas terem abordado, em seus conteúdos, os estudos dos povos astecas (mexicas) e as colonizações hispânicas. Além disso, essas turmas tiveram, em sua caminhada escolar, certo contato com as discussões em torno de fatos e processos históricos difíceis da História do Brasil e do mundo como a escravidão, ditadura militar e guerras globais.

A pesquisadora atualmente compõe o quadro de professores da escola e possui vínculo como titular da matéria denominada “Projeto de Vida” em todas as turmas pesquisadas. Dessa forma, por estar diretamente envolvida no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, foi possível obter uma visão mais analítica do ambiente estudado com relação ao ensino de História, bem como pesquisar a formação de seu pensamento histórico. Assim, a vivência diária com as turmas possibilitou maior aproximação entre os pesquisados e a investigadora, de forma a conhecer mais profundamente os anseios e realidades desses educandos, o que talvez não poderia ser alcançado caso os encontros fossem apenas em determinadas semanas para aplicação da Aula-Oficina e dos questionários.

A matéria “Projeto de Vida” não é uma disciplina formal e uniforme em todos os programas educacionais, porém chegou à realidade brasileira, em meados de 2011, pelo programa de Educação em Tempo Integral (BRASIL, 2012), proporcionando uma queda nas taxas de evasão escolar em estados como Pernambuco e Espírito Santo, os quais implementaram a disciplina de maneira acentuada²⁹ (BRASIL, 2018). Com tais resultados, o Projeto de Vida tornou-se um dos eixos principais do Novo Ensino Médio (2017) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018).

Com respeito ao Projeto de Vida não consta - até a data dessa pesquisa definições sobre seu conceito, marcos teóricos, diretrizes curriculares ou

²⁸ Fonte: [Colégio Estadual Polivalente - EFM e Profissionalizante - Administração de Conteúdo \(seed.pr.gov.br\)](http://seed.pr.gov.br) acessado em 28 de outubro de 2023.

²⁹ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb).

metodológicas em nenhum órgão legal. Apenas são encontrados alguns aspectos superficiais dos objetivos da disciplina em documentos de orientação às escolas, os quais afirmam que o caminhar dessa prática pedagógica deve ser constituído por concepções psicológicas de valores e identidades (Silva; Danza, 2022, p.2).

A falta de clareza desse componente curricular também se reflete nos critérios profissionais dos professores que devem geri-lo, pois, a disciplina geralmente acaba sendo distribuída aos professores das áreas de Humanas que tiveram suas horas-aula diminuídas na nova grade pedagógica do Ensino Médio e precisam completar sua carga horária. Realidade que revela o despreparo da gestão institucional, repercutindo na vida dos docentes e, conseqüentemente, dos estudantes.

No estado do Paraná a carga horária do Projeto de Vida é distribuída para qualquer professor que queira lecioná-la, contudo lhe é ofertada uma formação não obrigatória de um mês sobre a temática em cada trimestre escolar, além de slides de aulas pré-montadas. No entanto, o fato de a Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Paraná exigir que sejam trabalhados alguns temas chaves nas aulas de Projeto de Vida, tais como empatia, autoconhecimento e gestão emocional, fez com que a pesquisadora vislumbrasse uma ótima oportunidade para abordar as temáticas exigidas por intermédio da metodologia do Ensino de História que a presente pesquisa apresenta.

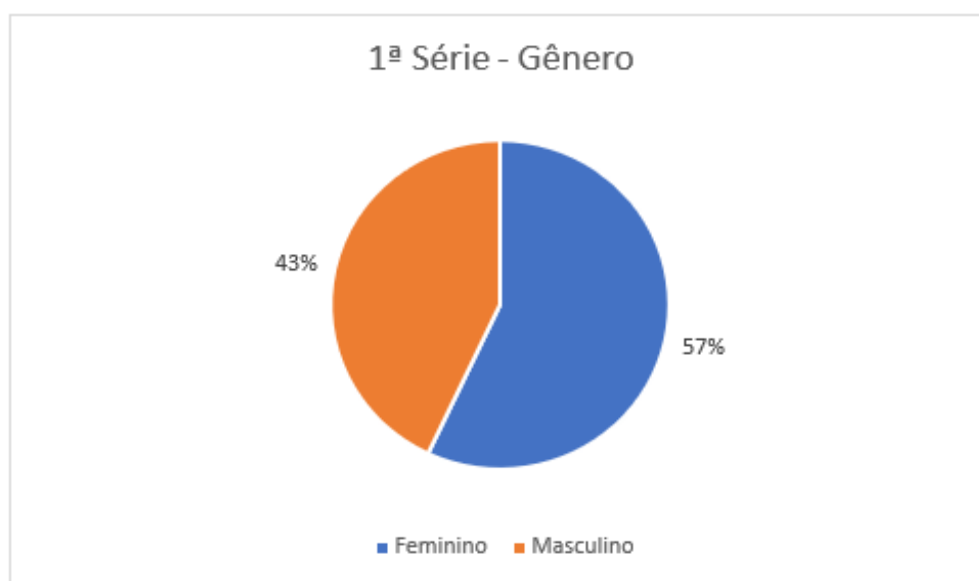
A investigação contou, no primeiro momento, com a participação de 50 alunos da 1ª série e 63 estudantes da 2ª série, ambas as turmas do Ensino Médio, enquanto a segunda parte da investigação contou com a participação de 46 alunos da 1ª série e 63 alunos da 2ª série. A pesquisa foi realizada em aulas ministradas ao longo de duas semanas em cada uma das duas turmas participantes de cada série. Convém destacar, que infelizmente a pesquisa começou um dia depois do ataque à escola do município de Cambé – PR, situação que gerou falas e escritas de revolta e empatia, por parte dos alunos perante o ocorrido neste município próximo à cidade de Londrina.³⁰

No primeiro momento da investigação, foi perguntado aos estudantes a respeito de sua idade e identidades de gênero e religiosa, a fim de identificar as características dos participantes da pesquisa. Importante destacar que os

³⁰ Fonte: [Ex-aluno invade colégio e mata estudante a tiros em Cambé, no Paraná | Norte e Noroeste | G1 \(globo.com\)](#) acessado em 28 de outubro de 2023.

estudantes ficaram à vontade para se autodeclararem identificando-se com um termo de sua melhor preferência, portanto não houve predefinições, apenas perguntas. Nesse sentido, os dados percentuais da identificação de gênero dos estudantes das turmas da 1ª série do Ensino Médio (46 estudantes) apontam que 57% (26 estudantes) se identificaram como sendo do gênero feminino e 43% (20 estudantes) do gênero masculino.

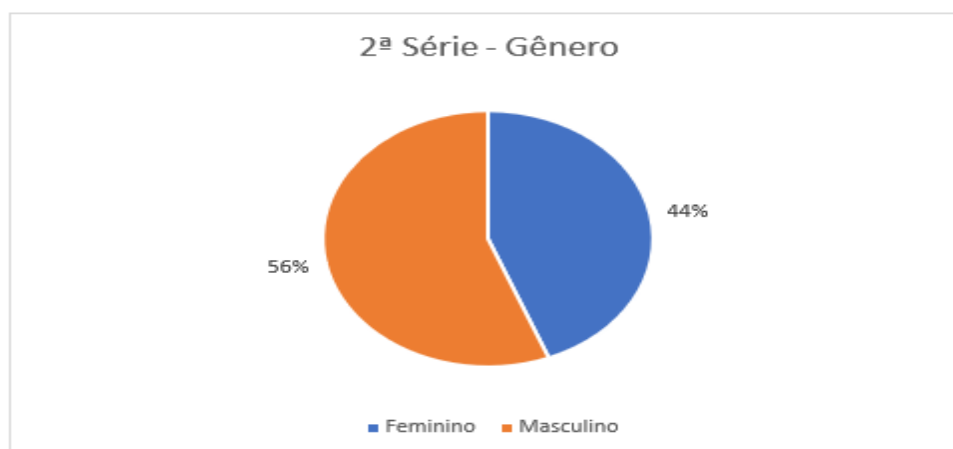
Gráfico I – Gênero 1ª Série



Fonte: Dados da autora

Com relação às turmas da 2ª série Ensino Médio, 44% se identificaram como sendo do gênero feminino (28 estudantes) e 56% do gênero masculino (35 estudantes).

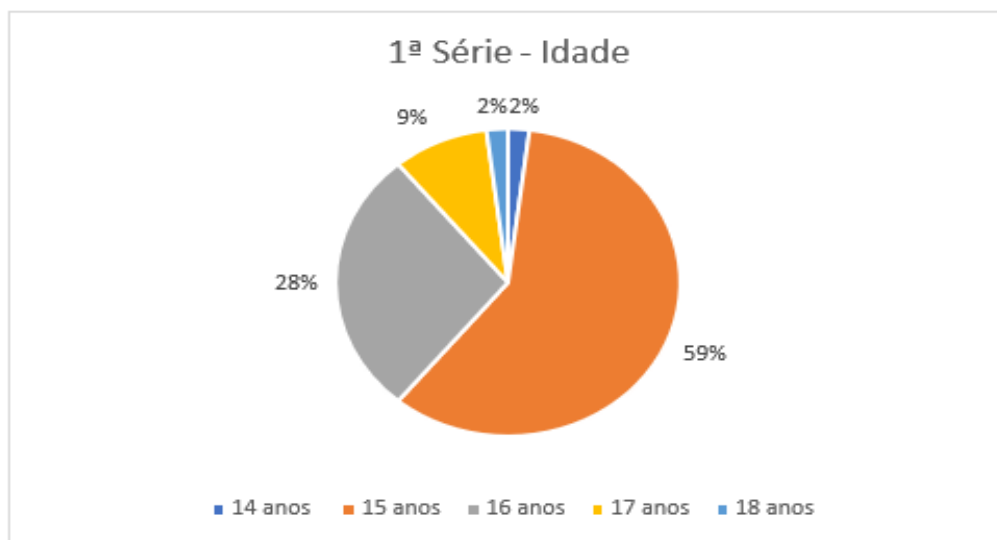
Gráfico II- Gênero 2ª Série



Fonte: Dados da autora

Os dados acerca da idade dos estudantes demonstram que a maior parte deles está dentro da faixa etária prevista para suas séries - 15 anos para a 1ª série do EM e 16 anos para a 2ª série do EM – contudo, também foram encontradas algumas variedades etárias. Na 1ª série observou-se o percentual de 2% (1 aluno) para estudantes com 14 anos, 59% (15 alunos) com 15 anos, 28% (13 alunos) com 16 anos, 9% (4 alunos) com 17 anos e 2% (1 aluno) com 18 anos.

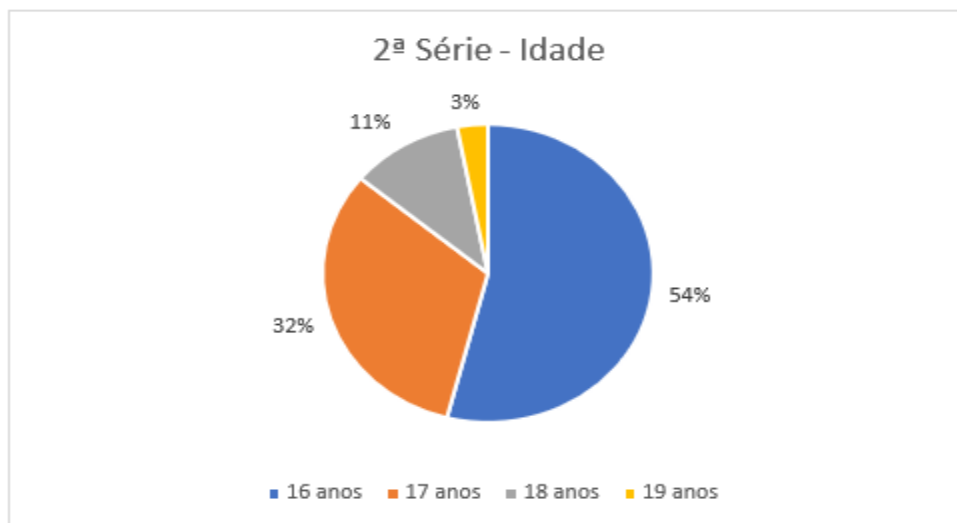
Gráfico III – Idade 1ª Série



Fonte: Dados da autora

A 2ª série, por sua vez, apresentou 54% (34 alunos) dos estudantes com 16 anos, 32% (20 alunos) com 17 anos, 11% (7 alunos) com 18 anos e 3% (2 alunos) com 19 anos.

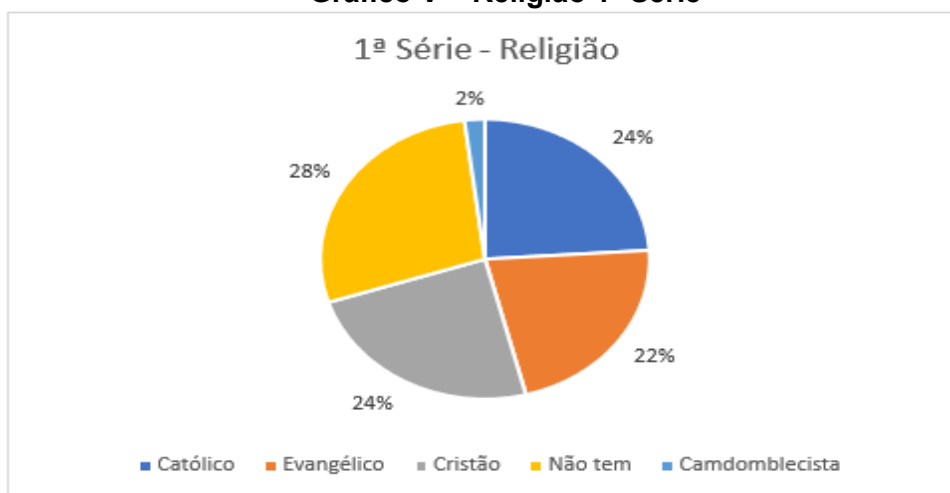
Gráfico IV – Idade 2ª Série



Fonte: Dados da autora

Quanto à religião e crenças que os estudantes declararam ter, é possível afirmar que assim como nos dados oficiais do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – as religiosidades de origem cristã são predominantes³¹. Na 1ª série do EM 24% (11 estudantes) se declararam católicos, 22% (10 estudantes) evangélicos, 24% (11 estudantes) cristãos, sem especificar a denominação, 2% (1 estudante) candomblecista e 28% (13 estudantes) sem religião.

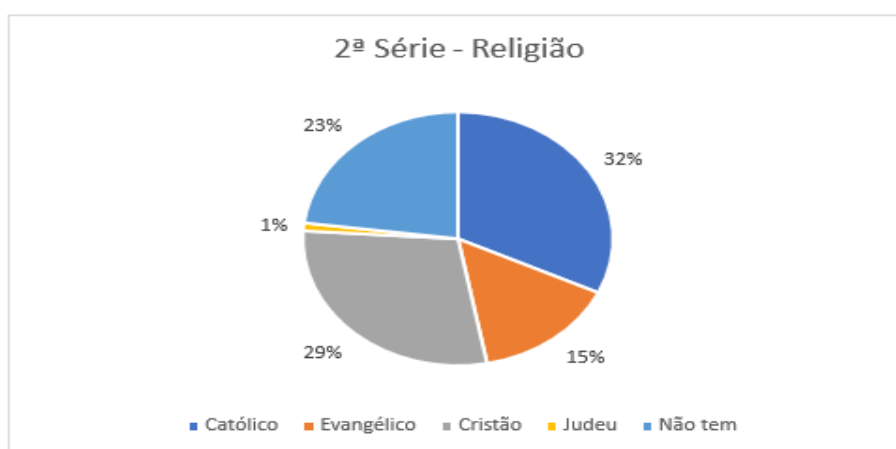
Gráfico V – Religião 1ª Série



Fonte: Dados da autora

Paralelamente, os estudantes da 2ª série do EM se denominaram como 32% (20 alunos) católicos, 15% (9 alunos) evangélicos, 29% (18 alunos) cristãos, sem especificar a denominação, 1% (1 aluno) judeu e 23% (15 alunos) sem religião.

Gráfico VI – Religião 2ª Série



Fonte: Dados da autora

³¹Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22107> Acessado em 19/10/2023

A análise do perfil dos estudantes envolvidos nesta pesquisa evidencia uma preponderância de manifestações do gênero masculino. Adicionalmente, destaca-se que a faixa etária mais proeminente situa-se em torno dos 16 anos, sendo o catolicismo a religião mais frequentemente declarada por esses participantes.

4.1 METODOLOGIA PRÁTICA

Os estudos desenvolvidos buscaram compreender, por meio de aspectos metodológicos da Educação Histórica, o possível desenvolvimento da empatia histórica para a construção de consciência histórica em relação ao luto coletivo e individual dos educandos pesquisados, coletando dados empíricos que possibilitaram um entendimento do uso da História no cotidiano, bem como observando a possibilidade da resignificação de tal realidade humana.

Rüsen (2001) acredita que o pensamento histórico do ser humano é intrínseco à sua natureza, pois todos buscam em algum tipo de conhecimento histórico respostas para os desafios que vivem no dia a dia, dado que a interpretação do passado guia atitudes e visões de futuro. Apesar do autor trabalhar diretamente com a Teoria da História, sua sistematização do pensamento histórico abriu portas para a compreensão de um Ensino de História com sentido para uma vida prática.

Sem dúvidas, trabalhar com as concepções dos estudantes acerca do luto, com base a História da colonização mexicana, dialoga com as ideias de Rüsen acerca da História enquanto guia das ações do presente, para ele a aprendizagem histórica é a manifestação da consciência humana que se relaciona com o tempo analisando o passado para gerar significado e sentido para si enquanto indivíduo, dado que o ser humano necessita se apropriar do tempo para realizar as intenções do seu agir (Rüsen, 1993, p. 81).

Assim, em que medida a consciência histórica que se exterioriza nas narrativas dos educandos, quando indagados acerca do luto individual e coletivo, possibilitando que conceitos como a empatia histórica (Lee, 2001) guiasse as investigações desses relatos? Afinal, como os indivíduos olham para um passado traumático?

Nesse ponto, Koselleck (2006) contribui com esta pesquisa por ter elaborado uma reflexão a respeito da perspectiva de orientação temporal que procura suprir as carências humanas do presente, por intermédio das interpretações dos espaços de experiências permitindo a (res)significação de um (novo) horizonte de expectativas.

Nesse sentido, a empatia histórica anda lado a lado às ressignificações, pois a maneira que o indivíduo se coloca perante as experiências antigas possibilita ou não a transcendência das vivências negativas, pelo fato de a empatia histórica explicar as ações humanas pelos sentidos de mundo individuais e coletivos (Lee, 2003, p.12).

A evidência histórica é o meio pelo qual é possível analisar a empatia histórica, compreendendo os valores, crenças e as ações das pessoas no passado. Ter empatia histórica não é sentir o mesmo que as pessoas que vivenciaram o passado sentiram, muito menos compactuar com os comportamentos e ações, mas sim ter consciência do porquê tiveram determinadas atitudes, por mais absurdas que pareçam aos dias atuais (Lee; Shemilt, 2011, p. 48). Como afirma Rüsen, a História não deve ter um significado sem rupturas com a temporalidade humana, antes deve ser contínuo e aberto, pois uma experiência fechada em si mesma aponta para o inverídico (Rüsen, 2001, p. 171).

Nessa perspectiva, até mesmo as histórias difíceis³² - como o luto - devem ser estimuladas ao exercício da consciência histórica em busca de ultrapassar o que foi experimentado. Abordar uma História difícil é um grande desafio porque a aprendizagem histórica não inclui apenas a ciência investigativa, mas também uma gestão das emoções, das estéticas e dos julgamentos morais em meio aos conflitos mentais (Borries, 2011, p.165).

Olhar para o passado difícil é olhar para as dores e perdas. Assim, por mais que não se possa herdar a culpa de atitudes que não foram da geração atual, esta pode herdar as consequências e os custos delas, quando as gerações posteriores não têm criticidade, perpetuam as ações das gerações anteriores (Borries, 2011, p.167). Compreender os fatos históricos é de suma importância para as aulas de História, contudo a presente pesquisa parte da ideia de que apenas isso não é suficiente para a aprendizagem histórica consciente, pois acredita-se que a empatia histórica pode contribuir para a construção do conhecimento histórico que considere como importante as emoções geradas pela reflexão em torno das histórias difíceis, de maneira que se construa (res)significações sobre o luto coletivo com relação às histórias de opressão nos âmbitos brasileiro e mundial.

Portanto, as intervenções feitas junto aos educandos, foram planejadas com base nas teorias aqui citadas, em prol de uma investigação que vise a exteriorização

³² Referência ao termo *Burdening History* do autor Bodo Von Borries.

da consciência histórica utilizando da empatia histórica apresentada nas narrativas dos estudantes ao se deparar com memórias coletivas e individuais relacionadas ao luto.

Com base nestas premissas, foi elaborado um plano de Aula-Oficina que envolveu o estudo das culturas mexicas e sua colonização pelos espanhóis, a partir de um recorte temático que optou em focar no atual festival mexicano chamado *Día de Muertos*, eleito pela UNESCO, em 2003, como patrimônio cultural e imaterial da humanidade, reflexo do sincretismo religioso ocorrido ainda no período colonial entre as duas comunidades.

Nesse sentido, foram realizados os seguintes passos para o desenrolar das discussões em torno da temática abordada. Inicialmente, foram lidos e explicados, aos alunos, os documentos da caminhada formal da pesquisa - TCLE³³ e TALE³⁴; na sequência realizou-se a aplicação do instrumento de pesquisa denominado “Tempestade de Ideias” (Anexo 1), para sondar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do luto. Após este momento, ocorreu a efetivação da Aula-Oficina trabalhando questões como memória coletiva, memória individual, memória como fonte histórica, o que é tradição e sua formação, a conquista espanhola na América, cultura religiosa espanhola e mexica, sincretismo como meio de resistência, constituição da data comemorativa, bem como as mensagens e hábitos que são praticados nesse dia. Após a Aula-Oficina foi organizada uma roda de conversa que discutiu o tema abordado e os procedimentos de análise de fontes históricas como a memória e filmes. Em seguida foi exibida a animação dos estúdios Walt Disney *Viva: A vida é uma festa* (E.U.A, 2017) e aplicado o questionário final.

4.2 A PESQUISA DE CAMPO – INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

A primeira atividade buscou encontrar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre suas concepções de luto, por meio de um instrumento de pesquisa denominado “**Instrumento 1 – Conhecimentos Prévios**” (Anexo 1), que é dividido

³³ TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) – Documento utilizado em pesquisas com humanos, esclarecendo propósitos, procedimentos, riscos e benefícios para obter consentimento voluntário.

³⁴ TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) – Documento utilizado em pesquisas com humanos menores de idade, esclarecendo propósitos e objetivos, informando em uma linguagem clara para a criança ou adolescente e com pedido de consentimento dos responsáveis.


em duas partes, a primeira contendo uma atividade denominada “tempestade de ideias” solicitou, aos alunos, quatro palavras que remetessem ao termo *luto*. Na segunda parte do mesmo instrumento, foi proposto, aos estudantes, que respondessem a quatro perguntas sobre a relação do luto a acontecimentos individuais e coletivos, além de permitir aos educandos que desejassem, escrevessem sobre suas experiências perante o luto.

A análise das palavras que foram escritas na “tempestade de ideias” possibilitou classificá-las em algumas categorias que se repetiram em todas as turmas, quais sejam:

- **Ritualístico**: palavras que envolvem o rito da morte ocidental, ou seja, lembram ou citam elementos dos velórios;
- **Sentimental**: exprimem os sentimentos ocasionados pelo processo de luto;
- **Origem**: termos ligados às origens das perdas que geram o luto;
- **Experiência**: palavras com identificações de pessoas ou animais já falecidos que se remetem à experiência do próprio indivíduo;
- **Ressignificação**: palavras que remetem a conceitos de segunda ordem presentes na resignificação do luto, em meio ao exercício mental da consciência histórica.

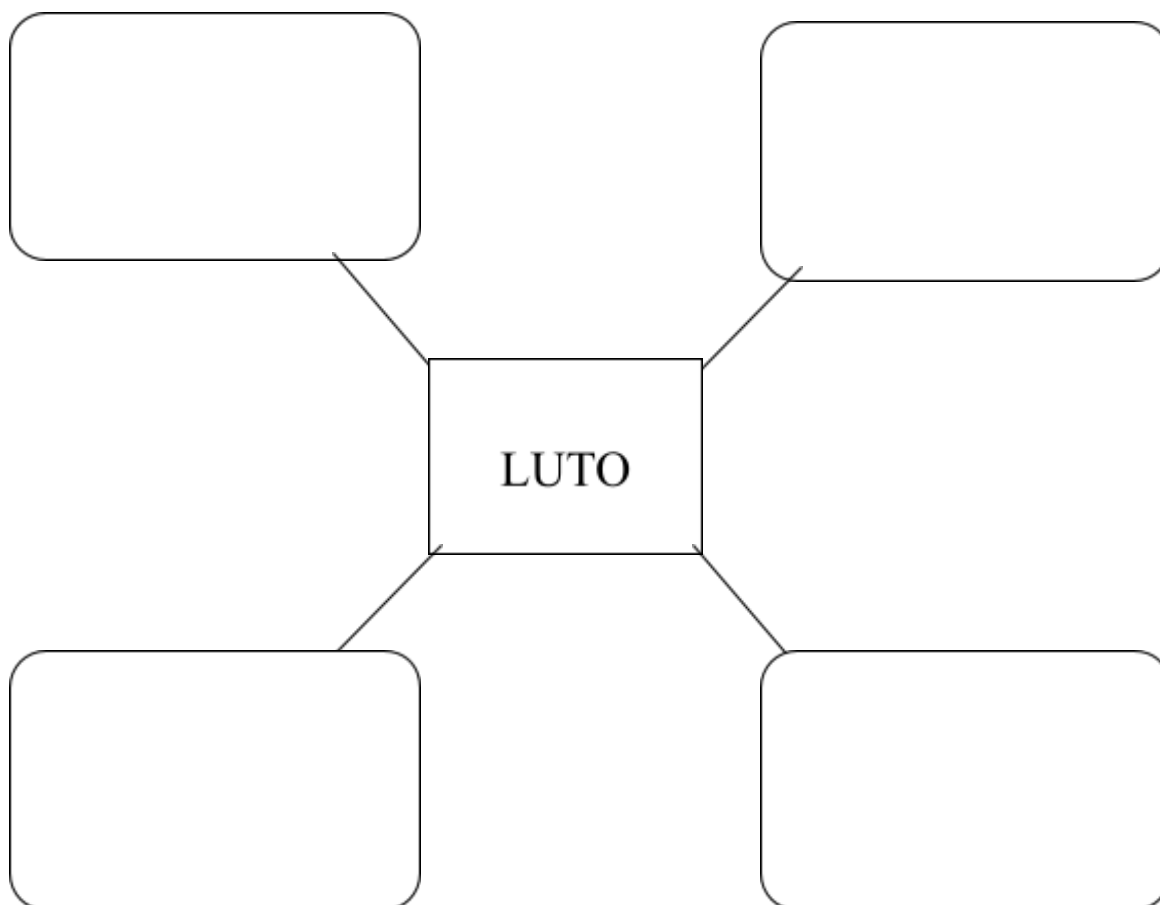
A aplicação desse instrumento teve a participação total de 113 alunos, sendo 50 deles pertencentes às duas turmas da 1ª série do EM, e 63 estudantes das duas turmas da 2ª série do EM. Foram 408 palavras escritas no total, sendo 190 termos citados pelos estudantes das turmas de 1ª série e 218 termos oriundos dos alunos das turmas de 2ª série.

Figura II- Tempestade de ideias

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Universidade Estadual de Londrina Mestrado em História Social Mestranda: Isabela Mesquita Gomes
---	---

A atividade abaixo tem como objetivo compreender algumas ideias que você tem a respeito de temas com os quais todos nós, de uma maneira ou outra, convivemos no dia a dia. Não é necessário colocar seu nome, pois seu sigilo será totalmente preservado. Fique à vontade caso queira colocar um pseudônimo (nome inventado). Não deixe, por favor, de colocar os demais dados solicitados. Agradecemos por seu interesse e seriedade em participar desta atividade!

Pseudônimo: _____

TEMPESTADE DE IDEIAS

1 – Você sabe o que é luto? Explique.

R: _____

2- Você já passou por algum luto? Caso queira, poderia contar um pouco a este respeito?

R: _____

3 – Você acha ser possível nos sentirmos enlutados com algum fato ou processo histórico ocorrido no passado da História do Brasil ou do Mundo? Por quê?

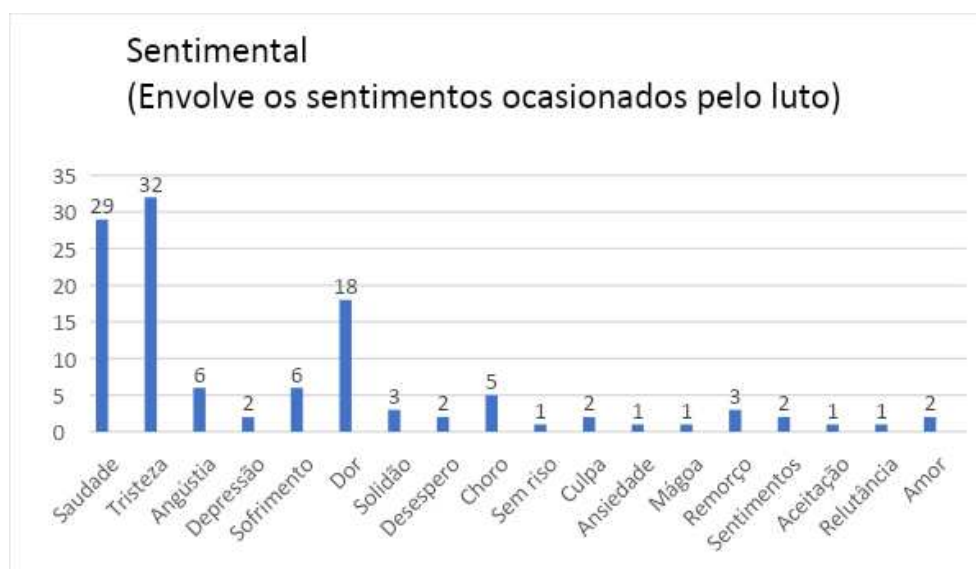
R: _____

4 – Se você acha ser possível nos sentirmos enlutados com algum acontecimento ocorrido no passado histórico do Brasil ou do Mundo, conseguiria citar qual o fato ou processo histórico?

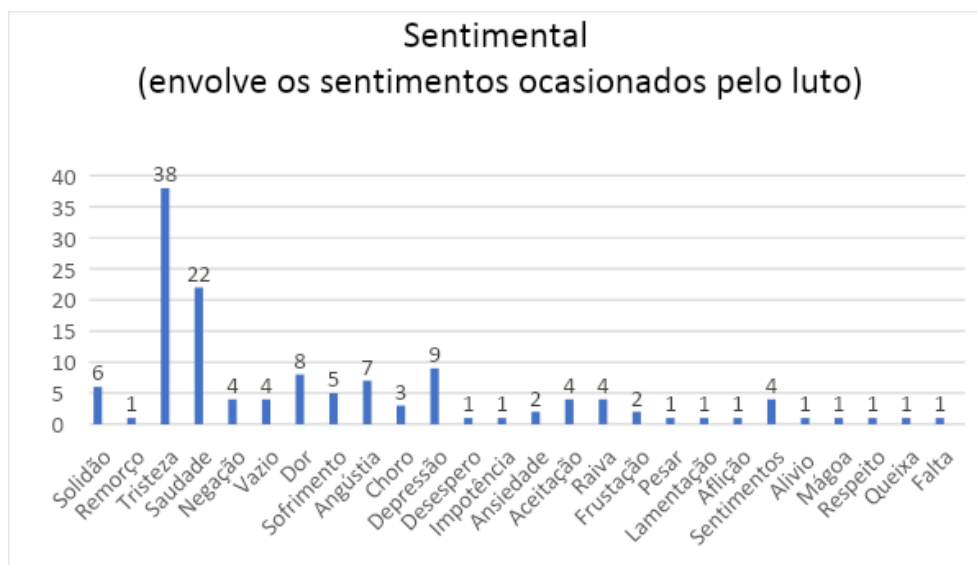
R: _____

Em ambas as turmas a categoria cujas palavras mais se referiram foi a denominada como “*Sentimental*”, ou seja, os estudantes referiram-se ao luto em maior escala no âmbito dos sentimentos, concedendo à palavra *tristeza* 32 aparições nas turmas de 1ª série e 38 nas turmas de 2ª série. Na sequência a palavra *saudade* foi a segunda mais apresentada pelos alunos, na categoria *Sentimental*, com as turmas de 1ª série citando-a 29 vezes, enquanto nas turmas de 2ª série ocorreram 22 citações.

Gráfico VII - 1ª Série Ensino Médio Categoria Sentimental

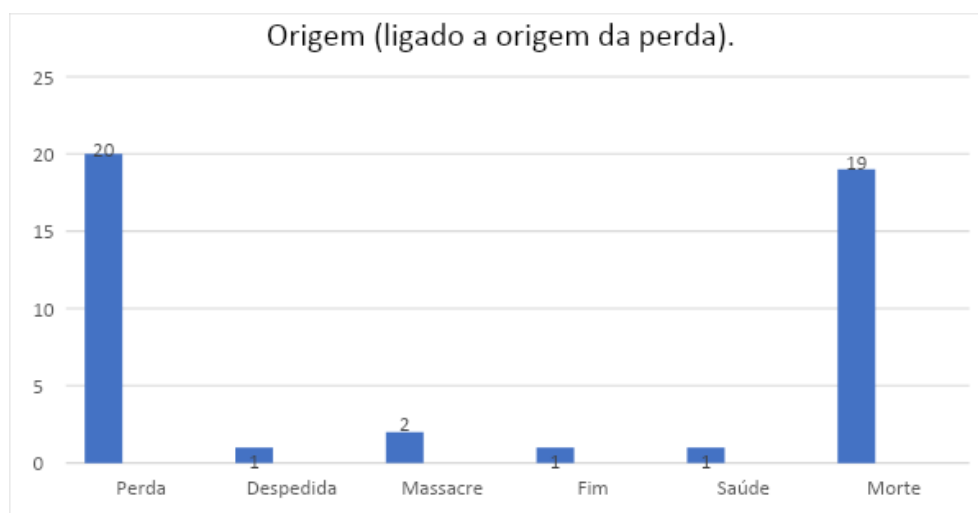


Fonte: Dados da autora

Gráfico VIII - 2ª Série Ensino Médio Categoria Sentimental

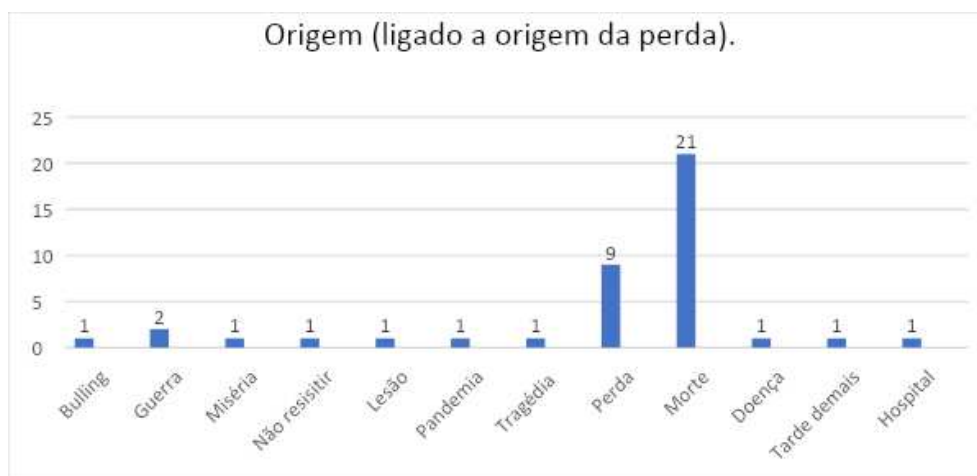
Fonte: Dados da autora

A segunda classificação que mais apresentou alusões foi denominada como “*Origem*”, por possuir 85 termos que remetem aos causadores do luto. Nessa categoria, as palavras mais destacadas pelos alunos em ambas as turmas foram *perda* com 20 menções nas 1ª séries e 9 citações nas 2ª séries, e *morte* com 19 referências nas 1ª séries e 21 menções nas 2ª séries.

Gráfico IX - 1ª Série Ensino Médio Categoria Origem

Fonte: Dados da autora

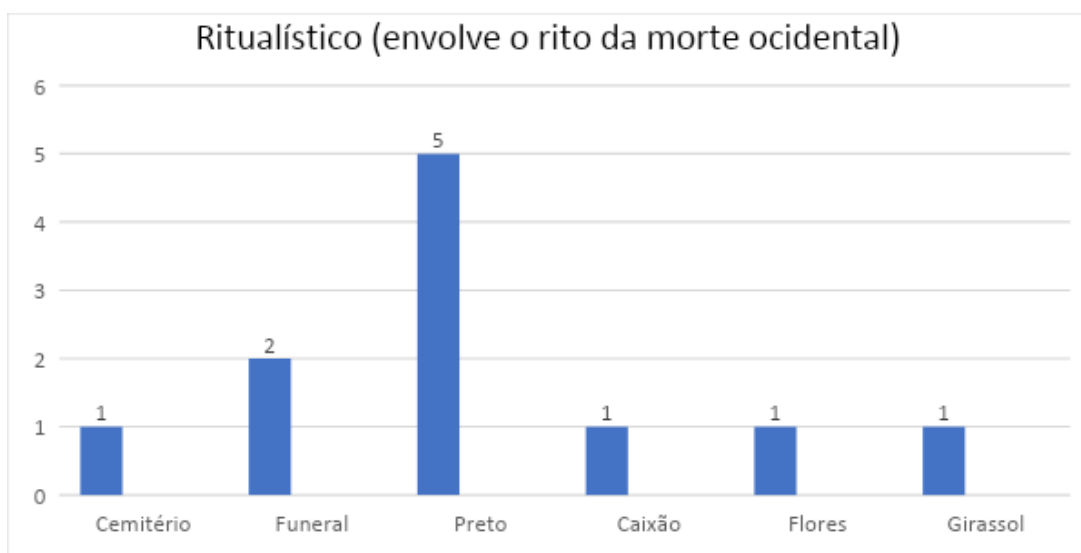
Gráfico X - 2ª Série Ensino Médio Categoria Origem



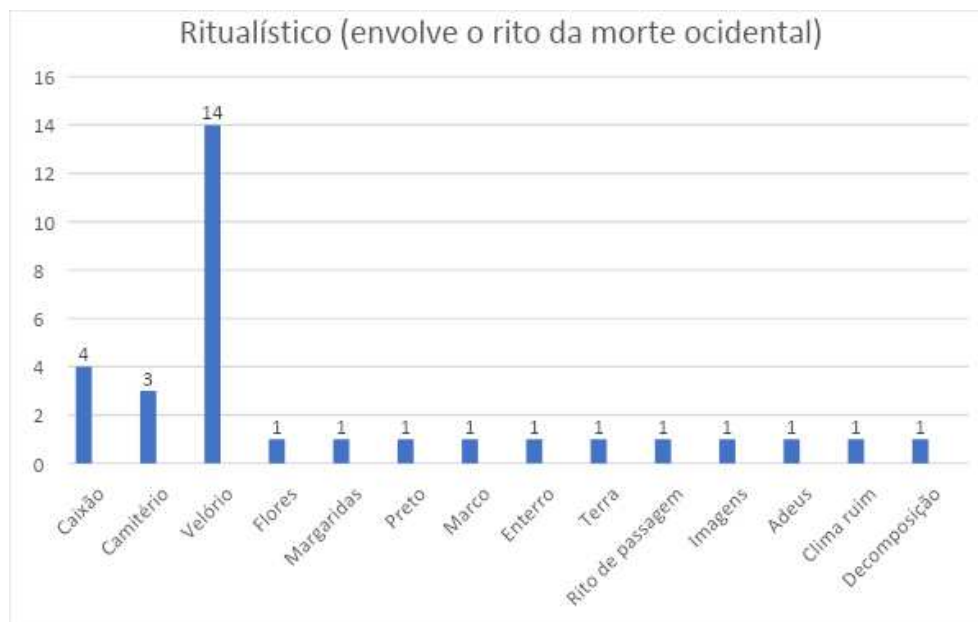
Fonte: Dados da autora

Em terceiro lugar a temática referente ao “*Ritualístico*”, que envolve elementos tradicionais dos ritos da morte ocidental encontrados no Brasil, obteve 5 registros da palavra *preto* nas 1ª séries, enquanto a palavra *velório* foi registrada 14 vezes nas 2ª séries. Convém salientar que os alunos das 2ª séries mencionaram 32 vocábulos que envolviam essa classificação, ao passo que as turmas de 1ª série citaram 11 termos no total dessa categoria.

Gráfico XI - 1ª Série Ensino Médio Categoria Ritualístico

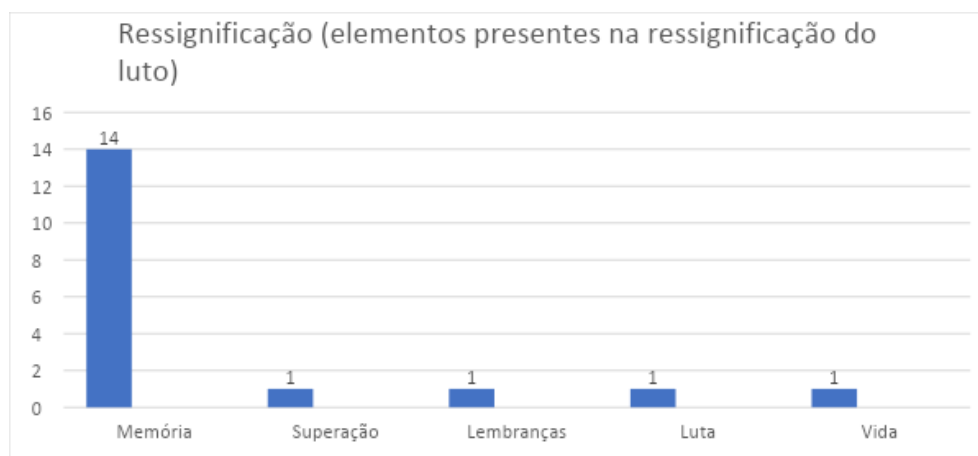


Fonte: Dados da autora

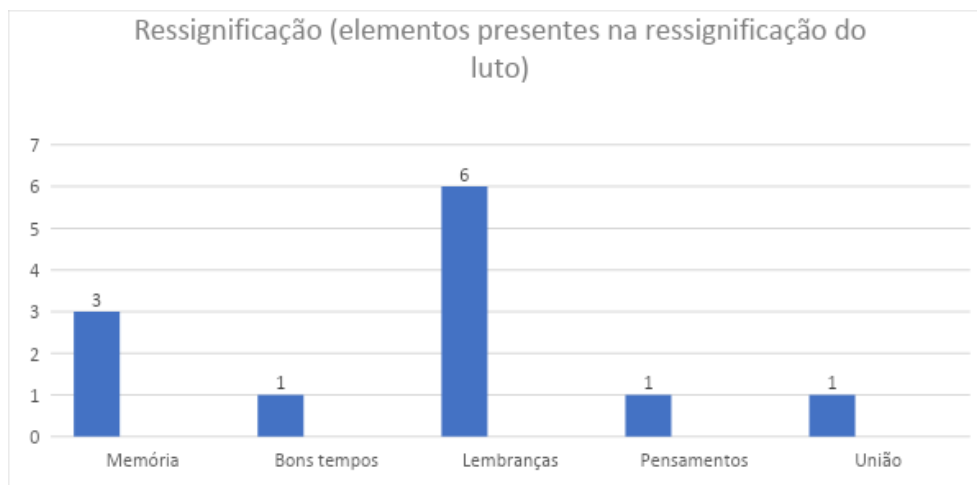
Gráfico XII - 2ª Série Ensino Médio Categoria Ritualístico

Fonte: Dados da autora

Em seguida a categoria denominada “*Ressignificação*” apresentou respostas que se aproximavam dos termos de segunda ordem que envolviam o entendimento sobre o luto. Exemplo disso foram as menções a palavras que remetem a reminiscência (“memória” e “lembranças”), com 15 citações pelos estudantes das turmas de 1ª série e 9 aparições pelos alunos das turmas de 2ª série.

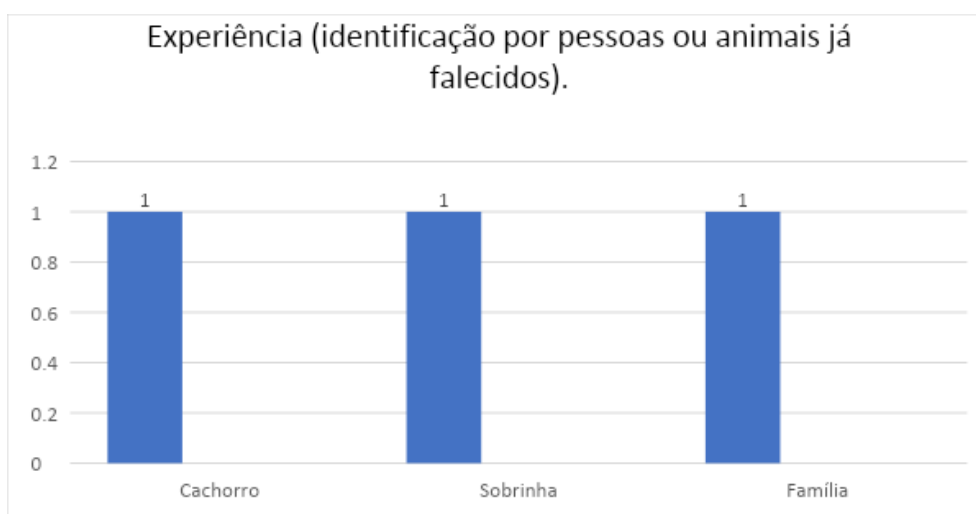
Gráfico XIII - 1ª Série Ensino Médio Categoria Resignificação

Fonte: Dados da autora

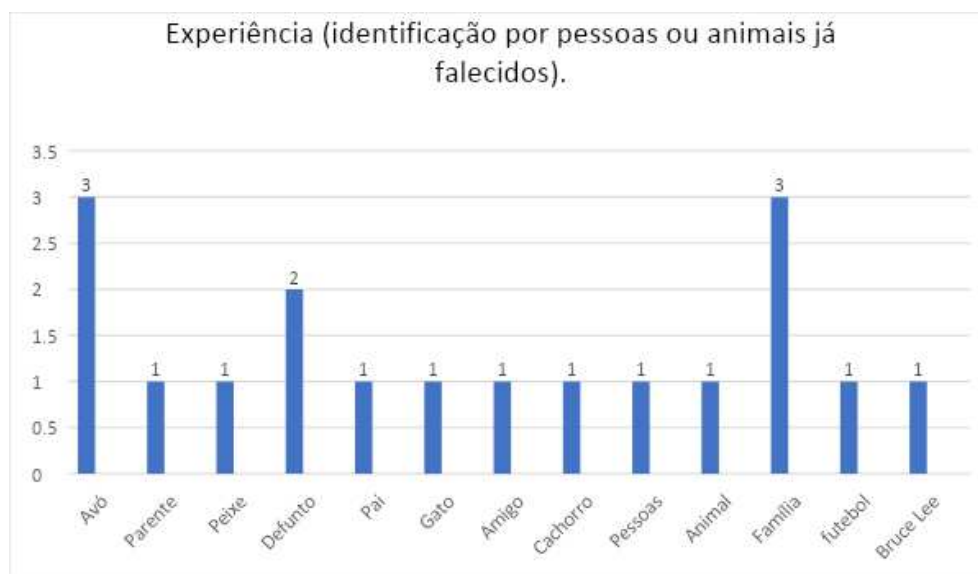
Gráfico XIV - 2ª Série Ensino Médio Categoria Ressignificação

Fonte: Dados da autora

Por fim, a categoria “*Experiências*” teve o total de 20 palavras que fizeram alusão às histórias pessoais de luto dos educandos, com termos como *família*, que se apresentou em ambas as turmas. Com duas alusões à perda familiar na 1ª série e sete na 2ª série; perdas de animais de estimação teve uma aparição na 1ª série e quatro na 2ª série. Abaixo os gráficos demonstram quais palavras foram evidenciadas pelos estudantes de acordo com a categorização citada acima, além de expor o número de vezes que os termos foram relatados de acordo com cada turma.

Gráfico XV - 1ª Série Ensino Médio Categoria Experiência

Fonte: Dados da autora

Gráfico XVI - 2ª Série Ensino Médio Categoria Experiência

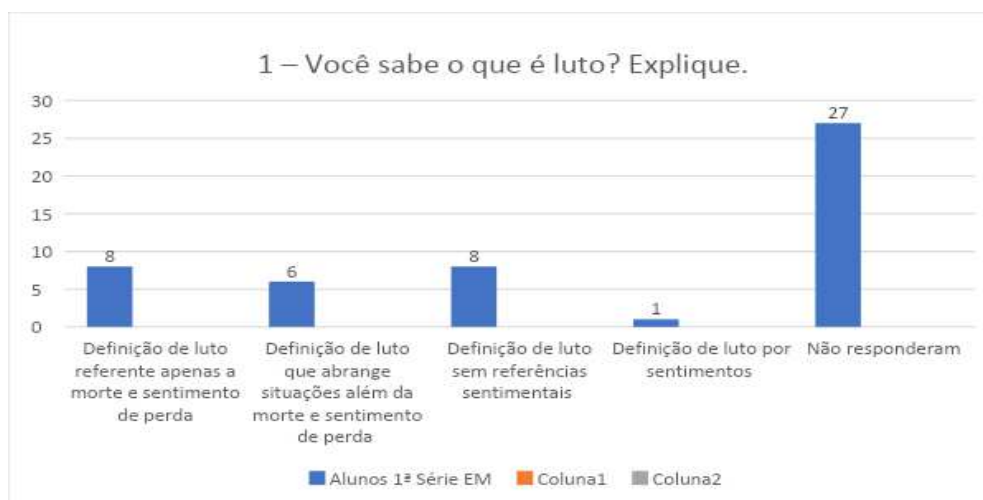
Fonte: Dados da autora

Após a Tempestade de Ideias, no mesmo questionário algumas perguntas foram feitas, proporcionando a elaboração de categorias que facilitaram a organização de respostas e revelaram linhas de raciocínio similares. No entanto, é importante destacar que algumas dessas categorias passaram por ajustes em diferentes turmas, especialmente na primeira pergunta:

1 - "Você sabe o que é luto? Explique".

Os estudantes responderam às perguntas livremente, portanto poderiam apontar mais do que uma definição de luto em uma resposta. Assim, nos estudantes da 1ª série surgiram narrativas que conceituavam o luto de diversas maneiras: (1) o luto relacionado à morte e ao sentimento de perda; (2) o luto abrangendo situações além da morte e do sentimento de perda; (3) o luto desprovido de referências sentimentais; e (4) o luto centrado exclusivamente em aspectos emocionais.

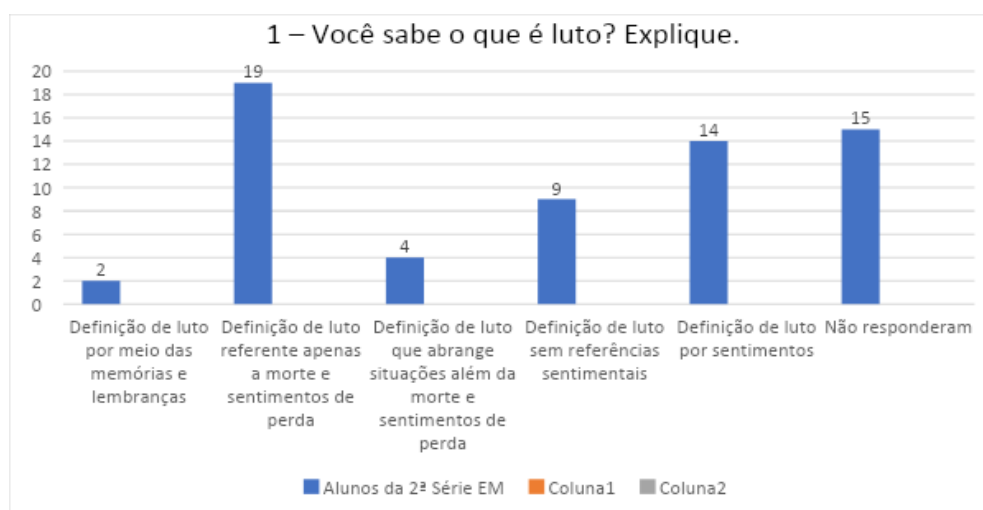
Gráfico XVII – 1ª Série Você sabe o que é luto?



Fonte: Dados da autora

Nos alunos da 2ª série, as mesmas categorizações foram observadas, no entanto, uma definição específica adicional surgiu nas respostas dos alunos, (5) o luto por meio das memórias e lembranças". De fato, alguns estudantes da 2ª série desenvolveram suas definições de luto a partir das recordações de experiências que surgiram durante esse período específico de suas vidas.

Gráfico XVIII – 2ª Série Você sabe o que é luto?



Fonte: Dados da autora

O gráfico revela que o contingente de alunos da 1ª série que se abstiveram de responder à questão excede o número total de estudantes que ofereceram uma resposta, uma vez que 27 educandos (54%) optaram por deixar a resposta em

branco, enquanto 23 alunos (46%) a responderam. Entretanto, as definições que mais consistentemente atenderam aos critérios estabelecidos foram: "Definição de luto referente apenas à morte e sentimento de perda" e "Definição de luto sem referências sentimentais".

A resposta apresentada pelo aluno *Loriva*³⁵, de 15 anos, da 1ª série, exemplifica a primeira definição mencionada no gráfico ao evidenciar elementos que estabelecem uma vinculação do luto exclusivamente com a morte física e o sentimento resultante desse evento "*Quando alguém morre ou você sofre a perda de algo*".

Paralelamente à primeira definição predominante, a categoria "Definição de luto sem referências sentimentais" apresentou 8 conclusões, caracterizadas por construções mais simplórias. Um exemplo é a citação do aluno *Jair Messias Bolsonaro*, de 15 anos, que definiu o luto como "*Perder alguém importante*".

A terceira categorização com maior incidência de conclusões foi "Definição de luto que abrange situações além da morte e sentimento de perda", com 6 estudantes que conseguiram conceber o luto em contextos distintos da perda pela morte física. A resposta da aluna *Mariana*, de 15 anos, ilustra essa perspectiva: "*É um tipo de dor, uma saudade, um sentimento de falta, quando perdemos algum parente, animal, quando nos afastamos de alguém que gostamos; luto não precisa ser apenas sobre a morte.*"

Por último, nas turmas da 1ª série, apenas o aluno *Galo do Polizão*, de 15 anos, definiu o luto unicamente por sentimentos que remetem a esse período na vida humana como "*sofrimento, dor e tudo mais*".

Ao contrário da 1ª série, um percentual bem maior dos alunos da 2ª série respondeu à primeira questão (48 estudantes – 76% aproximadamente), enquanto apenas 15 alunos (24%) optaram por não respondê-la.

A categoria "Definição de luto referente apenas à morte e sentimento de perda" foi a mais frequente nesta série, totalizando 19 menções. Nessa perspectiva, os estudantes concebem o luto como um sentimento intrínseco à morte física, conforme exemplificado pela fala da aluna *Sofia*, de 16 anos: "*Luto para mim é quando alguém próximo a mim vem a falecer e assim entramos em luto e sofremos pela perda.*"

³⁵ Todos os nomes dos estudantes participantes da pesquisa são fictícios.

A segunda categoria mais expressiva entre os alunos, com 14 respostas, foi "Definição de luto apenas por sentimentos", na qual os estudantes exemplificaram o luto apenas com os sentimentos vivenciados durante esse período. O aluno *Cristiano Ronaldo*, de 16 anos, expressou: *"É uma fase de angústia, tristeza e superação."*

A categoria "Definição do luto sem referências sentimentais" ocupou a terceira posição, com 9 respostas, evidenciando uma compreensão mais simplificada do luto, centrada no evento da morte em si. A estudante Bianca, de 16 anos, afirmou: *"É quando alguém morre."*

A quarta classificação mais proeminente entre os alunos foi "Definição de luto que abrange situações além da morte e sentimento de perda", com 4 respostas, destacando uma visão mais abrangente do luto em outras situações do cotidiano humano. O aluno *Bob Esponja*, de 17 anos, contribuiu com a seguinte perspectiva: *"Para mim, o luto é um rito de passagem, um momento em que cada um sente de uma forma diferente a aceitação da perda de alguém que morre ou sai da sua vida por outro motivo."* Por fim, dois alunos exploraram a temática "Definição de luto por meio das memórias e lembranças", associando o luto à memória e como esta define seu estado emocional. O aluno *Lucas*, de 17 anos, declarou: *"O luto é para mim um sentimento de dor e de lembranças sobre aquela pessoa que perdemos."* Essa categoria foi introduzida devido à notável habilidade desses alunos em associar a ideia de luto à memória mesmo antes da Aula-Oficina, destacando-se entre as respostas da 2ª série.

Na segunda questão do Instrumento 1, referente aos conhecimentos prévios, buscou-se compreender as experiências dos participantes da pesquisa, indagando se já haviam passado por algum processo de luto em suas vidas. Dos 50 estudantes da 1ª. Série, 27 (54%) optaram por não responder, enquanto 23 (46%) escolheram relatar suas experiências. Destes, 11 afirmaram ter vivenciado o luto e compartilharam suas experiências, como exemplificado pela aluna *Hope*, de 16 anos, que relatou: *"Sim, meu melhor amigo da escola se suicidou alguns anos atrás, e eu recebi essa notícia na escola."*

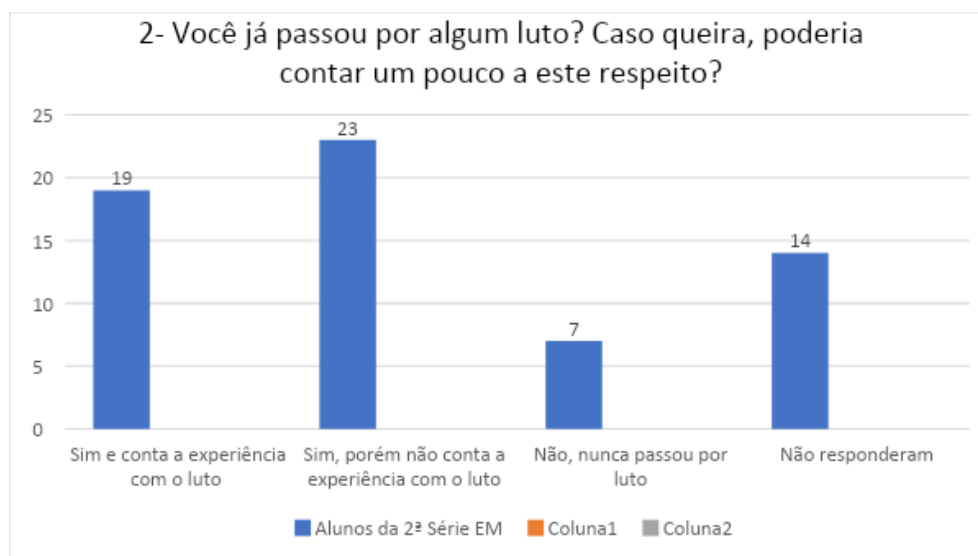
Não obstante, sete estudantes afirmaram ter vivenciado o luto, mas optaram por não abordar as histórias, enquanto cinco alunos afirmaram nunca terem passado por esse processo.

Gráfico XIX – 1ª Série Você já passou por algum luto?



Fonte: Dados da autora

A 2ª série, como anteriormente mencionado, apresentou um número de respostas superior ao número de omissões, com 14 alunos optando por não responder à segunda pergunta (cerca de 22%) e 49 estudantes (cerca de 78%) escolhendo compartilhar suas vivências em relação ao luto. No entanto, é pertinente observar que, diferentemente da 1ª série, o contingente de alunos da 2ª série que afirmou ter vivido o luto, mas optou por não discorrer sobre suas histórias, superou o número daqueles que relataram suas experiências nesse processo. Verificou-se que 23 estudantes afirmaram ter vivenciado o luto, mas optaram por não compartilhar detalhes sobre essas experiências, enquanto 19 alunos também afirmaram ter passado pelo luto, porém discorreram sobre suas situações enlutadas. Em contraste, apenas 7 alunos afirmaram nunca terem experimentado o processo de luto em suas vidas. A aluna *Kelly*, de 17 anos, expressou seu processo de luto da seguinte maneira: *"Sim, o meu maior luto foi quando a minha mãe faleceu; parece que o meu mundo tinha acabado."*

Gráfico XX – 2ª Série Você já passou por algum luto?

Fonte: Dados da autora

Na terceira pergunta do questionário preliminar, os alunos foram indagados sobre a possibilidade de experimentar um estado de luto em relação a eventos ou processos históricos ocorridos tanto global quanto nacionalmente. Um aspecto relevante a ser destacado nas análises das respostas dos alunos investigados é a presença, em ambas as turmas, de alunos que acreditam na viabilidade de experimentar o luto em relação a certos eventos históricos. No entanto, é notável que em nenhuma das turmas os estudantes conseguiram elucidar as razões subjacentes à possibilidade desse sentimento em face de eventos históricos. Na 1ª série mais uma vez o número de respostas omitidas superou o de respostas fornecidas, visto que 28 estudantes (56%) optaram por não responder à questão, enquanto 17 alunos (34%) afirmaram acreditar na possibilidade de experimentar o luto em relação a eventos históricos específicos. Além disso, 5 estudantes (10%) declararam não acreditar que seja possível vivenciar esse sentimento diante de eventos históricos.

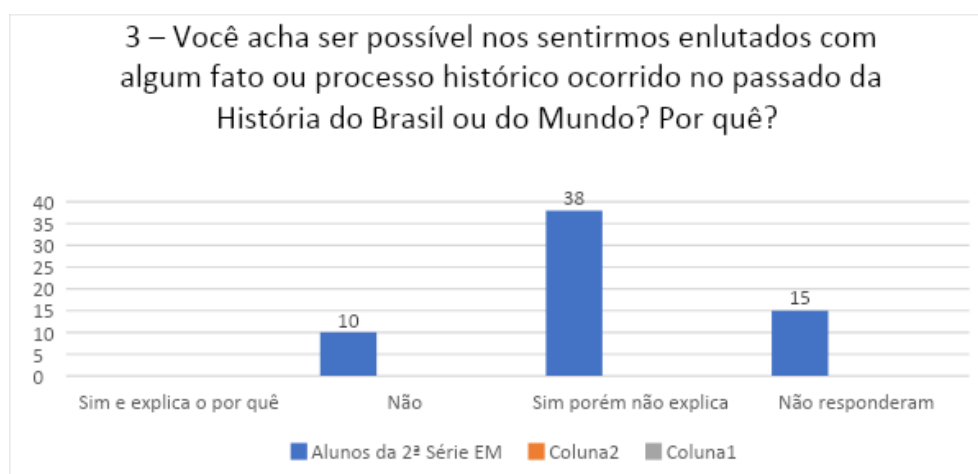
Gráfico XXI – 1ª Série – É Possível nos sentirmos enlutados com algum fato ou processo histórico?



Fonte: Dados da autora

A 2ª série demonstrou, em suas narrativas, ter 38 alunos (cerca de 60%) que afirmaram acreditar na possibilidade de passar pelo processo do luto perante fatos históricos, enquanto 15 estudantes dessa série (cerca de 24%) optaram por não responder essa questão e 10 alunos (cerca de 16%) negaram a possibilidade de se sentir enlutado por processos e fatos históricos.

Gráfico XXII – 2ª Série – É Possível nos sentirmos enlutados com algum fato ou processo histórico?

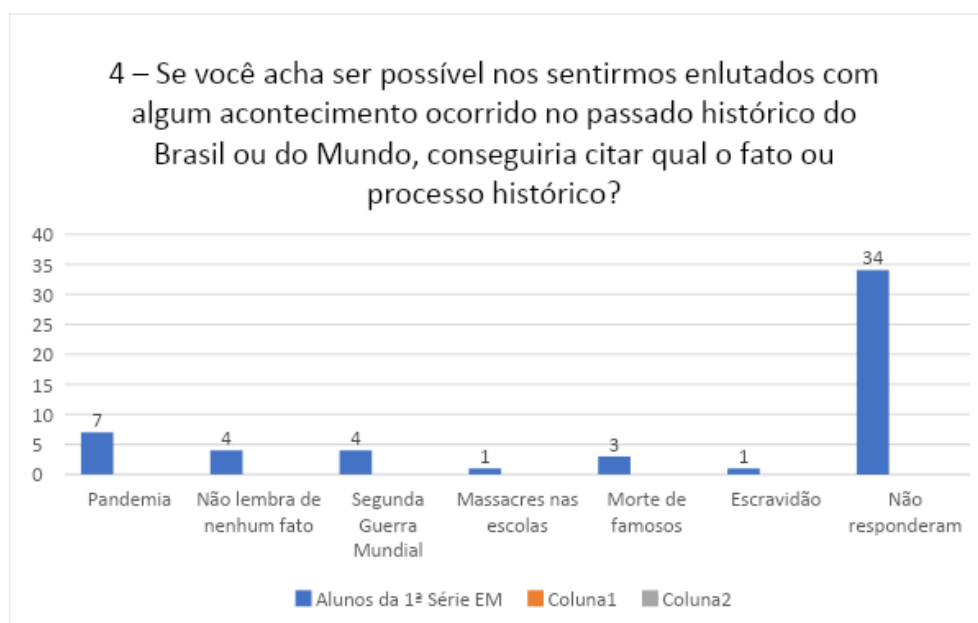


Fonte: Dados da autora

Na quarta e última questão do questionário preliminar, os alunos foram indagados a respeito de ser possível experimentar um estado de luto em relação a

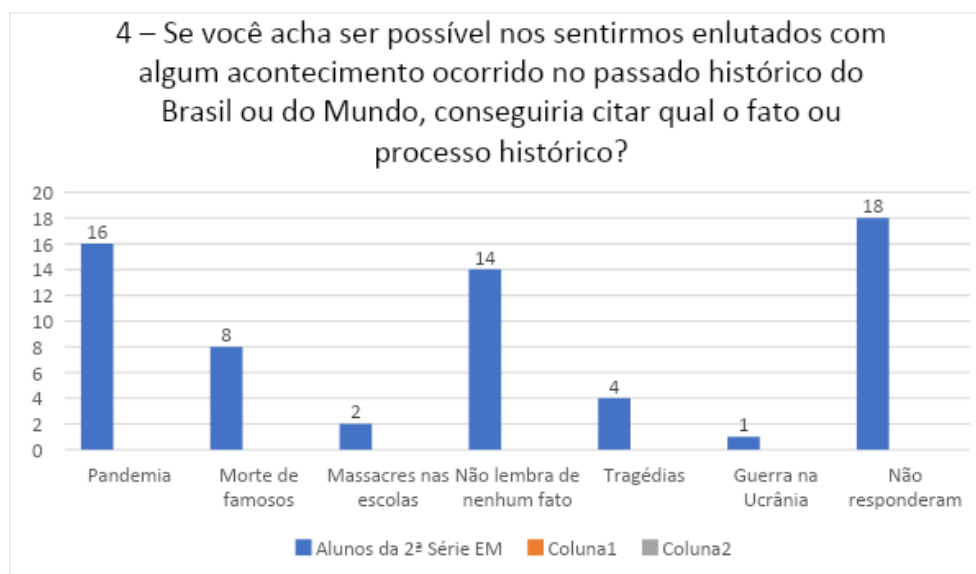
eventos históricos que citassem exemplos específicos ocorridos no Brasil ou no mundo que os fizeram passar por esse sentimento. Em ambas as turmas, observou-se uma predominância de omissões de resposta, entretanto, foi notável que nas duas turmas o evento mais mencionado pelos estudantes foi a *Pandemia de COVID-19*, com 7 citações na 1ª série e 19 na 2ª série. Em seguida, a categoria que mais apresentou referências foi a dos alunos que afirmaram *não lembrar de nenhum fato específico naquele contexto*, com 4 respostas na 1ª série e 14 na 2ª série. Na 1ª série, a *Segunda Guerra Mundial* obteve a mesma quantidade de respostas dos alunos que afirmaram não lembrar de nenhum contexto histórico específico, enquanto essa referência não foi citada na 2ª série. Após essas categorias, os relatos que mais tiveram respostas em ambas as turmas foram as menções às mortes de personalidades, com 3 respostas na 1ª série e 8 na 2ª série. Nas turmas da 1ª série, os eventos históricos relacionados aos *massacres recentes nas escolas brasileiras* e à *escravidão* foram os menos citados, com uma referência cada. Por outro lado, na 2ª série, *tragédias como acidentes cotidianos e crimes* foram mencionadas 4 vezes, seguidas por duas menções aos *massacres nas escolas brasileiras* (também citados pela outra turma). Por fim, a *Guerra na Ucrânia* recebeu uma única menção.

Gráfico XXIII – 1ª Série - Cite algum fato ou processo histórico que se sentiu enlutado



Fonte: Dados da autora

Gráfico XXIV – 2ª Série Cite algum fato ou processo histórico que se sentiu enlutado



Fonte: Dados da autor

Observando o primeiro questionário aplicado aos alunos pode-se concluir que as turmas de 1ª série se caracterizaram menos participativas que as turmas de 2ª série por conta da maior quantidade de não respostas. Sem embargo, destaca-se a forte presença das histórias do tempo presente guiando as concepções e noções desses estudantes quando abordados na temática luto e História.

Temas como a pandemia de COVID-19 e os ataques em escolas brasileiras emergiram como elementos recorrentes nas narrativas dos estudantes. Mesmo antes da realização da Aula-Oficina, que fomentou a discussão entre a memória e o processo de luto, identificaram-se indícios nas respostas dos participantes que indicavam uma associação preexistente entre esses dois elementos. Apesar de os alunos colaborarem de forma expressiva nas respostas fornecidas, notou-se uma dificuldade em alguns casos de expor determinadas experiências.

4.3 RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA NA APRENDIZAGEM DO LUTO NO DÍA DE MUERTOS.

Rüsen propõe um processo de aprendizagem que conduz à formação do pensamento histórico, constituído a partir da necessidade de satisfazer as carências

de orientação temporal, por meio das operações cognitivas que relacionam experiência, interpretação, orientação e motivação.

A aprendizagem histórica em sala de aula, na perspectiva da Didática da História, tem importante contribuição, pois considera o trabalho com fontes históricas selecionadas, criticadas e interpretadas como fundamental para a formação do pensamento histórico. Nesse processo cognitivo, a interpretação da experiência temporal considera o contexto histórico da autoria, bem como a historicidade das fontes, pois assim os fatos passados levarão em conta a intersubjetividade (orientada pelo professor).

Quando o pensamento histórico é formulado, organiza-se dentro de uma lógica narrativa de pensamento na qual consegue atribuir sentido aos eventos históricos. Para Rüsen a memória possibilita o passado tornar-se significativo, assim consequentemente ele contribui para a orientação cultural do presente, afinal a História é uma forma elaborada da memória que transcende os limites de uma vida individual, organizando o passado e o recordando em uma unidade temporal aberta para o futuro, deste modo oferecendo interpretações das mudanças temporais (Rüsen, 2009, p. 164).

As experiências históricas negativas acabam por se tornar, assim, um desafio para a orientação de futuro, uma vez que confronta o processo de construção de identidade, gerando uma lacuna entre um passado traumático e um futuro que quer diferenciar-se (Rüsen, 2009, p. 164).

Dentro dessa realidade encontram-se a memória e a consciência histórica que cobrem o mesmo campo, porém o tematizam diferentemente. A memória tem como objetivo revelar o passado dentro do presente, ligando-o aos domínios imaginários guiados pelo uso prático do passado, sem levar em consideração a relação entre memória e expectativa. A consciência histórica acaba por esquematizar os processos de sentido do meio social e os modos de representação que dão ao passado, ou seja, o passado se encontra interligado cognitivamente ao presente orientado por um conceito de mudança temporal para o futuro (Rüsen, 2009, p.166).

O fortalecimento da memória repousa na continuação de um passado vivo experimentado por todos aqueles que se recordam, todavia a consciência histórica expressa o significado da experiência do tempo interpretada com o passado, de modo que possa compreender o presente e antecipar um futuro (Rüsen, 2009, p.

168).

No processo mental elaborado pela consciência histórica se observa a orientação humana na interpretação histórica externa (do outro) como uma perspectiva da ação e do agir humano, enquanto na interpretação histórica interna como um fator de identidade e identificação. Isso ocorre, pois o tempo anterior pode ser visto como um movimento temporal com aspectos e valores que se perpetuam ainda no presente do observador e, sugestivamente, oferece motivação para orientação no tempo (Rüsen, 2009, p.170).

Portanto a memória histórica e a consciência histórica formam a identidade, delimitando os domínios da vida de alguém, criando, assim, a ideia de um “mundo próprio” que é oposto ao “mundo de outras pessoas” (Rüsen, 2009, p.173).

A História está fundamentada em uma experiência de tempo específica, sendo ela uma resposta para uma crise de interpretação. Tendo em vista essa perspectiva, as vivências de situações limites ou traumáticas não podem ser denominadas como sem sentido, pois constituem as experiências históricas, além de movimentarem as fronteiras dos padrões culturais de sentido e de significado (Rüsen, 2009, p. 170).

Para Rüsen, a crise pode ser previamente classificada como normal, crítica e catastrófica. Na “crise normal”, a consciência histórica atua como agente na superação dela pelo potencial cultural prévio, enquanto na “crise crítica” sua resolução só pode ser alcançada com novos elementos articulados de modo que a cultura histórica já existente seja transformada, criando novos padrões sobre o passado. A “crise catastrófica”, por sua vez, destrói a força da consciência histórica em gerar sentido sobre si mesma, pois os princípios básicos da narrativa histórica são desafiados ou mesmo aniquilados, levando várias gerações humanas para encontrar uma nova linguagem que possa articulá-la novamente (Rüsen, 2009, p.170).

A memória histórica e o pensamento histórico permitem a formação da identidade humana na perspectiva temporal, porque a mudança e a frequente inconstância da vida ameaçam a familiaridade e a identificação dos seres humanos que, quando confrontados nessa realidade, são forçados mentalmente a buscar identificações em seu cotidiano, pois a identidade está localizada entre as ideias de origem e futuro, as quais só podem ser desenvolvidas intelectualmente por meio da construção de consciência histórica que evoca o passado no presente

e que, por sua vez, trabalha com a memória individual e coletiva (Rüsen, 2009, p.173).

Compreender o processo da criação de sentido e apontar os desafios de elaborar sentido perante um passado difícil é uma das principais demandas desta pesquisa ao observar esse desenvolvimento utilizando a metodologia de investigação da Aula-Oficina (Barca, 2004),³⁶ relacionando as experiências de perdas dos estudantes à abordagem mexicana do luto no *Día de Muertos*, por meio da compreensão da herança histórica mexicana a respeito de suas ideias de luto. Trata-se da contribuição da cientificidade da História para a elaboração de sentido quando uma situação limite da vida cotidiana dos seres humanos se apresenta, no caso o luto, individual e coletivo.

Como destacado, o Ensino de História sobre a elaboração do luto pela cultura mexicana, pode contribuir para a reflexão a respeito desta temática de luto no contexto da realidade brasileira pelo fato de o pensamento histórico conduzir a uma compreensão acerca da própria diferença na comparação com o outro. Nesse sentido, uma prática de ensino pode apresentar aos alunos uma nova visão de luto utilizando elementos da cultura mexicana e, paralelamente, contribuir para o desenvolvimento de um processo de identificação da cultura brasileira com a latino-americana, ao discutir as diferenças e semelhanças entre os dois povos (Brasil e México), neste quesito ao confrontá-las em sala de aula.

O sentido para a vida, assim, é gerado pela relação do pensamento histórico com os desafios do cotidiano, pois quando um educando consegue se enxergar na temática abordada, constitui sentido e novas perspectivas à sua realidade. Dessa-forma, é a consciência histórica que possibilitará o intercâmbio de ideias entre diferentes culturas a respeito do luto, neste caso utilizando um audiovisual que traz uma representação a respeito do *Día de Muertos* para a cultura mexicana. Alves (2021, p.49) afirma que o conhecimento e o pensamento são os principais pontos para o desenvolvimento da consciência histórica, pois o passado histórico é trazido à lembrança de modo que possa ser desenvolvido um repertório analítico para o exercício do conhecer e interpretar. Portanto, as memórias são fontes do sentido histórico e, quando observadas no contexto da

³⁶Metodologia de investigação apresentada por Isabel Barca em: BARCA, Isabel. Para uma educação histórica de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004

experiência, individual e coletiva, articulada à História ensinada, contribuem para o desenvolvimento do sentido da consciência histórica que, de acordo com Rüsen (2011, p.9) é vivenciada, seja no ambiente social promovido pela escola, seja pelo contato com a História Ensinada propriamente dita.

Nessa perspectiva, a abordagem do conceito de luto na sala de aula deve passar por todo este processo que relaciona memória, historicidade e História Ensinada com a finalidade de encaminhar uma ideia que transcende as visões e representações de luto presentes em nosso cotidiano.

Em resumidas palavras, ter consciência histórica implica conhecer o passado com o fim de se direcionar no presente numa orientação com sentido próprio, construído racionalmente para uma ação intencional futura, mesmo que está não possa efetivamente ser realizada no tempo natural, mas adentrar a transcendência do tempo humano. (Alves, 2021, p. 49)

E é por meio de Rüsen e seus conceitos que se pretende adentrar em outro ponto crucial da proposta da pesquisa - a ressignificação do luto - afinal para o autor (2011, p.171) não existe uma História que se sustente no cenário da experiência e tenha seu sentido fechado em si mesma. Portanto a História voltada ao sentido das memórias passadas deve abrir seus sentidos para a vida prática do presente e também no futuro.

O ser humano experimenta a falta em muitos momentos históricos, e em vários eixos e cenários. Rüsen apresenta o exemplo do Holocausto e sua necessidade de ressignificação, pois quando a interpretação se resume apenas ao fato em si, acaba morto em um sentido pobre e pragmático, daí a importância da aprendizagem histórica na perspectiva de construção de consciência histórica, pois uma “[...] história que sustente, no âmbito da experiência histórica, existir um significado contínuo e sem quaisquer rupturas a constituição temporal do homem e de seu mundo, de maneira que a história assim apresentada possua um sentido fechado, é uma mentira” (Rüsen, 2001, p. 171). Esse tipo de fato apresenta a forte tensão existente entre presente e passado, pois no presente busca-se uma narrativa de sentido para o ocorrido no passado, entretanto é somente pela transcendência da experiência histórica que se consegue dar sentido a eles por conta de suas vivências traumáticas (Rüsen, 2001, p.173).

É nesse sentido que a presente pesquisa reflete sobre a ressignificação do

luto no contexto da festividade do *Día de Muertos*, pois é preciso ir além das memórias do passado, tornando-as presentes num processo reflexivo à luz da História e sua relação com os traumas e perdas humanas, com o objetivo de construir um futuro com sentido. Em outras palavras, trazer à memória as experiências traumáticas, porém refletindo a seu respeito à luz da História, com o objetivo de abrir-se a um horizonte de expectativas, na perspectiva de Koselleck (2006).

A resignificação do trauma em suas experiências dialoga com Koselleck (2006) por ele trabalhar as perspectivas de orientação temporal como formas de suprir as necessidades (carências) humanas, acreditando que, por meio de um olhar apurado e reflexivo para as experiências passadas, pode ser aberto um horizonte de novas expectativas para o futuro, sendo possível, assim, promover a quebra do ciclo de repetições. O passado e o futuro só podem ter suas ligações observadas quando no presente aprende-se a construir uma História que gere sentido pela relação entre a recordação (espaço de experiência) e a esperança (horizonte de expectativa), uma vez que as duas categorias entrelaçam “o que ocorreu” com “o que ocorrerá”. Nesse sentido, Alves (2021), relacionando Rüsen e Koselleck, apresenta os vínculos entre espaço de experiência e horizonte de expectativa como primordiais para a construção da consciência histórica no âmbito individual e coletivo.

Foi partindo dessa premissa que esta investigação entende ser possível pensar possibilidades de resignificar o luto no cenário escolar, por meio da reflexão sobre os saberes históricos oriundos do sincretismo da cultura mexicana e espanhola, como forma de contribuir para a formação histórica, psíquica e pessoal de cada educando, pois a escola deve colaborar na construção de pessoas que pensem (meta) historicamente com o fim de que seus conhecimentos possam ser orientadores de suas ações, guiando-as conscientemente na sociedade (Alves, 2014, p.339).

Nesse sentido, tal perspectiva teórico-metodológica possibilitou estudar a História mexicana e suas relações e óticas para com a imortalidade dos seres vivos, investigando como a empatia histórica se manifesta nas narrativas e concepções dos jovens para com o luto nos períodos históricos por eles experienciados (ou não), assim como em meio às suas realidades.

4.4 ANIMAÇÃO, JUVENTUDE E O ENSINO DE HISTÓRIA

Por essa pesquisa trabalhar com o público juvenil, que é um dos principais alvos no consumo das animações, se faz necessário compreender o peso e definições dessa faixa etária. O conceito de juventude foi observado apenas no século XIV e XVII por meio de pinturas que buscavam registrar esse período e definições das etapas da vida, mas foi somente no século XX que a juventude assume dimensões sociais demarcando fronteiras entre a infância e a maturidade (Áries, 1981, p.34 e 35).

Essa fase é marcada pela transição na passagem da juventude para a vida adulta devido à complexidade na organização social, pois o jovem desafia a sociedade moderna questionando-a em seus valores e ordens, fomentando um processo de crise entre as gerações sociais, sendo o responsável pela quebra ou continuidade de um ciclo geracional (Foracchi, 1972, p.24).

A cultura juvenil é uma cultura de classe e política, seus rituais e distinções simbólicas como roupas e linguagens, são reflexos da resistência a uma cultura dominante, ao mesmo tempo que mostra suas ligações e as estruturas de classe integradas (Pais, 1996, p.48).

Não obstante disso, convém salientar o olhar para as animações que são consumidas e exploradas por esse público, pois conforme afirma Marcos Napolitano (2003), a atividade do uso da animação não é isolada. Assim, partindo desse campo teórico foi elaborado um roteiro para exibição da animação durante a Aula-Oficina. Antes da exibição, foi apresentado para os alunos um roteiro de análise com informações a respeito da construção da animação, seus personagens e valores morais e as ideias que ela expõe em seu enredo, pois o professor não tem compromisso com o filme em si, mas sim com as questões que ele fomenta (Napolitano, 2003, p.7). A animação se estabeleceu como meio prático da visão dos conceitos de segunda ordem trabalhados em sala de aula como a memória coletiva, memória individual, tradição e a ressignificação do espaço de experiência e horizonte de expectativa presentes no enredo, tudo isso após a orientação dos alunos no que tange aos recortes feitos em seu contexto de produção, qual seja, um estúdio norte-americano retratando outro povo.

Na sociedade todos estão sujeitos a uma tradição seletiva que escolhe as memórias coletivas para construir uma herança, seja por cultura universal ou em

estado de arquivo. Por todos estarem inseridos em uma realidade receptiva e de grande repetição de imagens, acaba-se por desgastar o impacto que elas trazem ao cotidiano (Schmidt, 2002, p. 169-170), o que pode resultar, por exemplo, em uma banalização de determinadas situações de sofrimento e de desumanidade, assim como defendido pela autora Hannah Arendt em sua obra *Eichmann em Jerusalém* (1999). Nela, a autora assevera que a produção de agentes heterônomos que visam um bem-estar unicamente pessoal acaba por refletir em uma população alienada, banal, distanciada da realidade e desapegada da moral. Com isso, convém ressaltar a importância da leitura crítica das imagens (e animações) para que as pessoas não se tornem intrínsecas a elas e nem reféns de uma acumulação visual, mas sim questionadoras perante sua presença em determinados contextos e espaços (Montón, 2009, p. 37-38).

Foi pensando nisso que a presente pesquisa procura guiar os alunos a um desenvolvimento de competência de análise fílmica, em busca de torná-los conscientes da linguagem produzida na cinematografia e seus significados específicos dentro do conhecimento histórico, confrontando a animação enquanto fonte histórica sujeita a erros e exaltações em seu enredo (Souza, 2014, p.59).

As animações devem ser vistas como artefatos culturais, pois fazem parte da sociedade. Contudo isso gera uma cultura da imagem, pois normalmente os alunos são ensinados a interpretar a escrita, mas não os objetos imagéticos já que estão inseridos em um contexto de mera ilustração e fantasia (Mortón, 2009, p.33).

Valendo-se desses argumentos e da análise estabelecida por Fronza (2009), a animação trabalhada na Aula-Oficina foi disposta como artefato cultural e indagada sobre como as ideias históricas prévias são apresentadas pelos estudantes e de qual maneira podem ser estruturadas num processo de aprendizagem histórica. Apesar deste autor trabalhar com histórias em quadrinhos, acredita-se que o olhar para sua fonte pode ser abordado no contexto de animação, uma vez que a significância histórica também é constituída por experiências culturais e levadas aos indivíduos por meios diferentes de informação como família, escola, mídia e museus. Esses veículos informativos produzem interpretações acerca do passado e possibilitam a confecção de inferências históricas (Fronza, 2009, p.198).

As ideias de significância histórica e inferência histórica, baseadas na epistemologia da História, constroem os caminhos de uma aprendizagem situada na complexidade do pensamento histórico. A cultura comum vivida por uma geração

compartilha os mesmos sentimentos, estando nesta estrutura os artefatos culturais, como os quadrinhos e as animações, os quais possibilitam a construção de uma identidade juvenil. Segundo essa linha de pensamento, a animação é configurada como um documento que possibilita gerar ideias históricas, relacionando diretamente o conceito de artefato histórico com o conceito de documento, que, diante dos cuidados historiográficos, deve ser analisado em seus elementos de formação, os quais, sem o empirismo perde grande parte de sua valorização (Fronza, 2009, p. 201).

Por conta da fonte trabalhada, junto aos estudantes que participaram desta pesquisa, se tratar da animação *Viva a vida é uma festa (EUA, 2017)*, é importante tratar das especificidades das animações, suas características, classificações e usos dentro do campo do Ensino de História. Quando se debruça sobre os estudos que permeiam as animações deve ser levado em consideração a História da imagem e do cinema, pois é através deles que são encontradas as origens das primeiras animações. Partindo desse princípio procurou-se levantar um breve contexto histórico das animações, compreendendo sua criação e inserção na sociedade, a fim de localizar sua importância ao ser utilizada dentro do contexto escolar.

Os primeiros registros de imagens da História Antiga apresentam significados diversos, seja pelos hieróglifos egípcios, seja pelo teatro das sombras que se expandiu por quase todo o vasto território da China, ou as histórias gregas eternizadas por intermédio das técnicas de pinturas de baixo e alto relevo em cerâmicas. Ao longo da Idade Média europeia, as imagens tomaram um sentido de ensinamento para catequizar os cristãos analfabetos, contudo também foi por meio das imagens, nas obras renascentistas, que se enfatizou a ruptura que a Idade Moderna buscava com relação à mentalidade do medievo.

Indubitavelmente, o ser humano sempre apresentou uma relação intrínseca com as imagens e um fascínio pelas mensagens que elas podem transmitir por isso, durante a Idade Moderna, com o desenvolvimento de novas ciências e técnicas foi possível a criação dos primeiros aparelhos que visavam uma arte com movimento (Borges, 2019, p.72). Assim, em 1645 surgia a primeira técnica acerca dos desenhos animados. Trata-se da *Lanterna Mágica*, que consiste em uma caixa com fonte de luz e espelho curvo, através do qual se projetava imagens de slides pintadas em vidro. Tal técnica se consolidou, influenciando na origem do próprio cinema, que só teve seu marco inicial apenas em 1895, com a apresentação do

cinematógrafo³⁷ no salão Grand Café, em Paris, pelos irmãos Lumiere (Oliveira, 2016, p. 21).

Alguns estudiosos afirmam que o cinema nasceu dos aperfeiçoamentos das diversas inovações desde a fotografia e dos movimentos de jogos ópticos, como o taumatoscópio (1825), fenaquistoscópio (1828), estroboscópio (1832), zootoscópio (1834) e o lipbook ou livro mágico (1868), o qual ainda é utilizado por estúdios de animações³⁸. Seria, portanto, o cinema um tipo específico de animação que considera a captação de movimento, ou seja, uma animação de imagens. Apesar das origens em comum, ambos se distanciam um do outro (Bueno, 2021, p. 40) e, por isso, enfatiza-se, a necessidade de apontar, no presente trabalho, estudos que salientam a especificidade da animação, bem como seu aspecto teórico referenciado na cinematografia.

A popularização do cinema, durante o início do século XX, trouxe consigo diversos paradigmas, afinal algo que foi feito com o auxílio primordial de uma máquina poderia ser considerado arte? (Mocellin, 2002, p. 8).

Não obstante, o cinema foi julgado, num primeiro momento, como uma “atração de feira” sem criticidade, identidade e inferior a escrita, pois por ter nascido em um momento posterior à metodologia de investigação da História, foi visto como uma linguagem inteligível e incerta pelos historiadores do período. Somente após muitos debates a sétima arte conquistou seu lugar como fonte histórica, com o advento da escola historiográfica dos Anales, entretanto foi apenas com Marc Ferro, da terceira geração, que efetivamente o olhar da historiografia volta-se para o cinema, ressaltando serem os filmes possuidores de uma mensagem própria, pois por seu intermédio os produtores comunicam-se com o público.

Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo se tinha constituído diante da sociedade. A câmara revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar. Ela descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus lapsos. (Ferro, 1976, p. 202)

A possibilidade de analisar uma obra cinematográfica permite questionamentos, hipóteses e interpretações, assim como qualquer fonte histórica

³⁷Aparelho híbrido associado às funções de máquina de filmar, de revelação de película e de projeção.

³⁸<https://precinema.wordpress.com/2009/10/28/brinquedos-opticos> Acessado em 17 de julho de 2023.

escrita, conseqüentemente o cinema deve ser visto como uma realidade projetada no seu tempo e espaço, não como uma imagem real e inquestionável, pois dentro de sua produção são encontradas crenças, intenções e um imaginário recriado em seu enredo (Ferro, 1975, p.4).

O cinema proporcionou uma maior concepção de mundo e diferentes percepções da realidade por causa de sua ampla reprodução e acesso, pois aproximou a arte do cotidiano das pessoas e gerou identificações (Benjamin, 2012, p. 26), no entanto sua disseminação como entretenimento só pode ocorrer pelas melhorias físicas dos lugares de exibição e da criação do cinema narrativo que abrangia aqueles que não sabiam ler (Morettin, 2009, p.10).

Apesar das boas novas que o cinema proporcionou, também foi utilizado como objeto de manipulação com intuito bélico e de propagação estatal, principalmente em regimes totalitários que queriam, por meio das películas, disseminar “valores” para as populações. Portanto, sua consolidação enquanto arte veio junto ao uso de imagens atreladas aos governos, que compreendiam o impacto do cinema na sociedade. Entretanto, é importante ressaltar a presença do cinema enquanto resistência, por meio de cineastas que lutavam por sua autonomia perante cenários de repressão e censura (Ferro, 1992, p. 14).

Apesar das inúmeras ligações que a animação compartilha com o cinema convencional, seja por sua origem ou mesmo por sua presença na historiografia, é de grande importância destacar suas peculiaridades e distanciamentos enquanto arte. Por ter surgido da ilusão ótica do movimento de imagens dispostas em contraponto ao tempo, a animação pode ser classificada enquanto uma ilustração e representação gráfica que ultrapassa as ideias estéticas, por dispor de uma função de transmissão de mensagens ao público (Sant’Anna, 2004, p.12).

Em termos técnicos, o cinema possui um registro contínuo no fotograma³⁹, enquanto a animação possui seus movimentos registrados fotograma por fotograma, além de ter como característica do seu gênero uma aproximação do fantasioso e das abstrações (Nogueira, 2010, p. 4).

Considerada a primeira animação da humanidade a obra *Fantasmagorie* (1908), elaborada pelo mágico e ilusionista Etienne Gaspard Robert, lançou mão da técnica da *Lanterna Mágica*, contudo foi *Gato Felix* (1919), de Otto Messmer, que se

³⁹Imagem impressa em filme cinematográfico.

consolidou como desenho animado pioneiro, por ser o primeiro personagem com imagem transmitida. O primeiro longa-metragem de animação no contexto cinematográfico foi *El Apóstol* (1917), porém foi a obra *Fantasia* (1940), dos estúdios Walt Disney, que se destacou dentro dessa classificação devido às suas técnicas e construções.

Foi por intermédio dos estúdios Walt Disney que a animação foi difundida e conhecida como é atualmente, principalmente em sua época de ouro, nas décadas de 1930 e 1940, com o sucesso de clássicos como *A branca de Neve e os sete anões* (1937), *Fantasia* (1940), *Pinóquio* (1940), *Dumbo* (1941) e *Bambi* (1942) (Lima, 2021, p.4).

A animação possui uma postura como “pedagoga cultural” uma vez que ensina valores a crianças e jovens, por meio da aceitação ou condenação das ações dos personagens (Reali, 2007, p.103). Por ser um artefato cultural, as animações carregam um significado para o público infanto-juvenil, pois compõem um papel na formação dos sujeitos por expressarem em si sugestões de como agir, pensar, vestir, relacionar etc. (Ignácio, 2015, p. 4).

A animação *Viva a vida é uma festa* (E.U.A, 2017), a partir da qual foi realizado a Aula-Oficina, se enquadra na classificação de desenho animado dentro da modalidade do cinema de animação que se popularizou nos anos de 1950 a 1980. As animações podem ser classificadas a partir de suas técnicas, desde a técnica clássica das câmeras com objetos inanimados, tais como a realizada com bonecos (*stop motion*), passando pela animação de papel, chegando à mais recente técnica de animação, a computadorizada, que inclusive abrange grandes películas da animação como *Toy Story* (1995), *Shrek* (2001), *Procurando Nemo* (2003) e a animação que foi utilizada na investigação desta pesquisa junto aos estudantes - *Viva a vida é uma festa* (E.U.A, 2017)

O cinema e todas as suas abrangências são importantes fontes sobre os comportamentos, visões de mundo, valores, identidades e ideologias de um grupo social em determinado período histórico (Kornis, 1992, p.239). Malerba (2011) escreve que as teorias pós-modernistas das linguagens fixam suas raízes nas teses do *antirrealismo* e *narrativíssimo*, compreendendo que o passado não pode ser objeto do conhecimento histórico por ele não existir em sua pura natureza, mas sim discursos históricos que se construíram por meio de outros discursos, consequentemente as noções e interpretações do passado são imposições que se

originaram dentro dele mesmo. Porém quando se entende que a consciência histórica surge das carências da vida prática e das experiências fundamentadas no conhecimento histórico, logo observa-se o vínculo entre as narrativas e o mundo real.

Pelo fato de o cinema (e animação) ser uma mídia que possui imagem e som, acaba por muitas vezes sendo utilizado no contexto educacional enquanto efeito de realidade, assim, mesmo com diversas propostas metodológicas para o uso do recurso enquanto fonte histórica, observa-se uma forte reprodução de propostas tradicionais que têm como finalidade utilizar do filme como ilustração de algum conteúdo e não como meio de reflexão (Souza, 2014, p.30).

As mudanças ocorridas dentro dos meios acadêmicos e no processo de escrever História, só podem ser efetivadas graças às transformações que se sucederam na metade do século XX, com a valorização da imagem em seu cotidiano. Com o advento dos televisores e os noticiários as pessoas se viam cada vez mais cercadas pelas mídias e junto delas os meios publicitários ditando ideais, gostos e atitudes.

Tal cenário reverberou no ensino e aprendizagem de História principalmente no período de 1990, com o crescimento de pesquisas acadêmicas envolvendo possibilidades metodológicas com o recurso do cinema (Bittencourt, 2019, p. 165).

A utilização de filmes em sala de aula, tal qual apresentada por Napolitano (2003), deve garantir diversos procedimentos, pois é importante que a película faça parte de um contexto maior que busque atingir pontos essenciais da construção do conhecimento histórico. Assim, a análise do filme deve atingir os elementos que compõem o contexto social, político e receptivo da produção da obra, além de possibilitar que seja percebido qualquer anacronismo, considerando como ele representa o passado e perpassa por elementos do seu tempo de produção. Em vista disso, é possível assegurar que o cinema, quando alinhado as competências da consciência histórica, proporciona a compreensão de uma História crítica e com sentido para as questões individuais e coletivas, assim como defendido por Rösen (2016), o qual afirma que a História só se torna verídica quando efetuado passa pelo crivo do método científico.

4.5 A PRÁTICA DA AULA-OFICINA E ANÁLISES

Após a conclusão do preenchimento do Instrumento 1 na fase inicial da tempestade de ideias, conduziu-se uma Aula-Oficina em conformidade com a abordagem proposta por Isabel Barca (2004). Pelo primeiro tema abordado ser a compreensão dos conceitos de memória e tradição, os alunos foram inicialmente questionados a respeito da definição que atribuíam a esses termos, bem como se eles estavam presentes em sua vida cotidiana.

As respostas iniciais dos estudantes foram caracterizadas por uma concepção simplista, associando memória exclusivamente à recordação, e tradição à cultura e festividades regionais. Convém ressaltar que nas respostas iniciais os alunos frequentemente faziam referência ao passado, sugerindo que suas concepções de memória e tradição estavam vinculadas a eventos pregressos. A partir das definições de memória por eles apresentadas, foram direcionados os primeiros debates durante a Aula-Oficina. Os alunos foram confrontados com indagações formuladas pela pesquisadora, tais como: "Acreditam que toda memória apenas relata a verdade?", "Consideram que as memórias de uma pessoa podem influenciar suas preferências no presente?" e "Creem que todos os seus pensamentos têm origem exclusivamente de suas mentes, ou acreditam que outras coisas podem influenciar seus pensamentos?". Cabe destacar que as perguntas foram elaboradas em conformidade com a linguagem dos educandos, adotando-se uma abordagem simples e coloquial.

As respostas fornecidas pelos estudantes foram permeadas por numerosos exemplos, tanto pessoais quanto hipotéticos, destacando-se, especialmente, as interconexões entre a influência de relações de amizade na vida das pessoas e os potenciais vínculos com o uso de drogas e, assim, manifestações de rebeldia em relação à família ou a antigas amizades. Importante ressaltar que tais narrativas convergiram para uma compreensão das proposições de Halbwachs (1990) quando este afirma que as memórias desvelam as afiliações dos grupos sociais aos quais as pessoas se vinculam, uma vez que nenhum pensamento se erige de forma genuína desprovido de referências ou influências, e as emoções associadas a tais lembranças são inerentemente subjetivas. Destaca-se que esta definição – tal qual outras categorias, a exemplo da Memória Coletiva, Memória Individual, de Halbwachs, e Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativa, de Koselleck

(2006) - foram devidamente apresentadas e elucidadas para os estudantes, numa linguagem coloquial, durante a primeira parte da Aula-Oficina.

Após os debates acerca dos conceitos de memória e tradição, procedeu-se à abordagem da temática da festividade mexicana do *Día de Muertos*. Assim como na primeira fase da aula, foram explorados os conhecimentos prévios dos alunos em relação a essa celebração. Os estudantes apresentavam concepções descritivas da festividade, com enfoque nas práticas contemporâneas associadas a ela, bem como nas narrativas lendárias relacionadas. Vale destacar que frequentemente essas percepções eram fundamentadas em fontes como a animação trabalhada nesta pesquisa *Viva: A Vida é uma Festa* (E.U.A., 2017), que já era amplamente reconhecida pela maioria dos alunos.

Nesta segunda fase da Aula-Oficina, foram exploradas as origens pré-coloniais da celebração do *Día de Muertos*, bem como apresentado, aos estudantes, o termo sincretismo e sua aplicação na concepção da festividade mexicana. Além disso, foram abordados os elementos da festa, discutindo suas origens e significados dentro da cultura em questão. Na sequência, estabeleceu-se uma conexão entre os termos previamente discutidos, como memória coletiva e tradição dentro da continuidade da celebração mexicana. Houve, também, um esclarecimento acerca de uma visão, erroneamente difundida no senso comum, de que a celebração se trata de festejar a morte. Na realidade, a data comemorativa no México concentra-se na celebração das memórias positivas vividas com pessoas de importância afetiva que já faleceram.

O último tópico discutido em sala de aula centrou-se na avaliação crítica das fontes cinematográficas. Este tema foi introduzido por meio da consideração das memórias e a probabilidade de não refletirem integralmente a veracidade. A partir desse ponto, foram apresentados aos educandos os princípios subjacentes ao cinema enquanto uma fonte histórica, destacando-o como expressão de uma perspectiva em relação ao núcleo factual da trama. Alguns alunos associaram esse tema às redes sociais e às diversas posições nela expostas sobre variados assuntos. Em algumas turmas, observou-se que alunos estabeleceram conexões com as *fake news*⁴⁰, ilustrando, assim, a percepção da influência das mídias na formação de opinião e na disseminação de informações distorcidas.

⁴⁰ Notícias Falsas – Tradução própria.

Previamente à projeção da animação, um guia elaborado com base nas teorias propostas por Napolitano (2003) foi fornecido aos estudantes, o qual abrangeu informações relativas à animação, seu processo de produção, os personagens e suas características distintivas. Adicionalmente, incluiu-se um breve roteiro analítico contendo questões que foram objeto de discussão após a conclusão da exibição do filme, o qual é apresentado na sequência:

Figura III – Roteiro da animação

Roteiro de análise informativo

Nome do diretor: Lee Unkrich,

Estúdio: produzido pela Pixar Animation Studios e distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures.

Nacionalidade do filme: Estadunidense.

Ano de produção: 2016

Ano de exibição: 2017

Gênero: filme musical de animação computadorizada.

Tema Central: Dia dos mortos no México.

Personagens principais:



Miguel Rivera é o protagonista do filme e possui paixão pela música.



Héctor Rivera é um personagem animado, porém muito reservado em falar sobre si mesmo, ama cantar e ama sua filha.



Ernesto de la Cruz uns dos principais personagens, cantor mexicano e ídolo de Miguel.



Mamá Inês é a bisavó de Miguel, sendo alegre e bondosa, apesar de doente, seu pai supostamente teria trocado ela e a sua mãe por causa da música.



Elena Rivera, mais conhecida como Abuelita, ela é a avó de Miguel e age como uma figura paternal protetora para ele.



Dante, cachorro da raça Xoloitzcuintle, é o animal de estimação do Miguel.



Antepassados Rivera



Família Rivera

Roteiro de Análise do filme:

1-Qual o tema do filme?

2-Qual mensagem você acha que os produtores tentaram passar com o filme?

3-Teve algo que você não entendeu no filme?

4-O que você mais gostou na animação?

5-Diga uma cena da animação que você acha que expressa bem a mensagem que o filme tem.

6-Qual seu personagem favorito e o menos favorito?

7-Você acha que tudo o que foi passado no filme é verídico (real)?

8-Diga uma parte da animação que tem algo verídico.

9-Quais cenas você acha que foram menos verídicas?

10-Qual ligação você enxergou na animação com a cultura dos astecas?

Após o processo da Aula-Oficina e a apresentação da animação *Viva a vida e uma festa* (E.U.A, 2017), foi feita uma roda de conversa em que os alunos apresentaram suas visões acerca do filme a partir das perguntas sugeridas no roteiro. Majoritariamente, as turmas não falaram muito sobre suas concepções, entretanto os discentes que se manifestaram identificaram pontos convergentes em suas respostas, destacando a observação dos elementos abordados na Aula-Oficina presentes nas cenas da animação. O personagem mais apreciado, de maneira predominante no grupo, foi o cachorro Dante, devido ao seu caráter humorístico. Por outro lado, o personagem menos apreciado foi Ernesto de la Cruz, por ser retratado como alguém que trai e assassina seu próprio amigo por motivos gananciosos. Quando questionados sobre as emoções suscitadas durante a exibição do filme, muitos salientaram a sensação de desejo de chorar, particularmente na cena em que o neto canta uma música para a bisavó, evocando memórias do próprio pai. Tal reação foi associada à lembrança de entes queridos, geralmente avós, que faleceram ou que os estudantes não desejam perder. De forma geral, os estudantes acreditavam que os produtores buscaram transmitir, por meio da animação, a importante mensagem de não esquecer os entes queridos falecidos, além de valorizar a busca pelos próprios sonhos e mostrar a representação da cultura do *Día de Muertos*. Uma parcela significativa dos alunos também expressou a crença de que os mexicanos realmente acreditavam na lenda referenciada no filme. Contudo, quando a pesquisadora fez a associação de que a lenda é percebida pelos mexicanos da mesma maneira que os brasileiros enxergam as lendas do folclore brasileiro, muitos demonstraram surpresa diante dessa informação.

Por último foi aplicado o questionário final aos estudantes a fim de analisar quais níveis da empatia histórica apareceriam nas respostas, de acordo com os critérios de Peter Lee e Rosalyn Ashby (1987), pois após estudar as diversas possibilidades de categorizar este conceito meta-histórico, entendeu-se que esta é a que melhor se adequa às demandas da presente pesquisa, por conta de sua simplicidade e objetividade. Por intermédio deste estudo, foi organizado um modelo de maior sistematização do pensamento histórico, pautado em categorias de empatia histórica como “Passado Opaco” (onde os alunos não conseguem atribuir sentido às ações e instituições do passado); “Passado Estereotipado” ou “Estereótipos Generalizados” (descrição do passado por termos gerais e guiados por intenções, situações e valores); “Empatia com a História a partir do cotidiano”

(quando o passado é compreendido por referência com o tempo atual sem distinção entre passado e presente); “Empatia Histórica Restrita” (quando as ações do passado são compreendidas por evidências específicas do período); e “Empatia Histórica Contextualizada” (na qual as situações do passado são entendidas por meios específicos de sua época ligadas a um conjunto mais vasto de sentido) (Germinari, 2011, p. 57).

Figura IV - Questionário Final



Universidade Estadual de Londrina
Mestrado em História Social
Mestranda: Isabela Mesquita Gomes

A atividade abaixo tem como objetivo compreender algumas ideias que você tem a respeito de temas com os quais todos nós, de uma maneira ou outra, convivemos no dia a dia. Não é necessário colocar seu nome, pois seu sigilo será totalmente preservado. Fique à vontade caso queira colocar um pseudônimo (nome inventado). Não deixe, por favor, de colocar os demais dados solicitados. Agradecemos por seu interesse e seriedade em participar desta atividade!

Pseudônimo: _____

Série: _____ **Gênero:** _____ **Idade:** _____ **Religião:** _____

1- A partir da animação *Viva a vida é uma festa* (EUA, 2017) como o luto coletivo é representado na sociedade mexicana? E para você, como o luto coletivo é visto pelos brasileiros?

2 - Abaixo observamos duas cenas da animação *Viva: a vida é uma festa*. A primeira imagem representa o contexto inicial da animação, onde as pessoas da família do protagonista Miguel não aceitam a música em suas vidas por conta dela trazer lembranças de experiências ruins vividas por eles no passado.



A segunda cena, por sua vez, mostra o final da animação e a mudança que ocorreu na relação das pessoas da família de Miguel com a música, pois passaram a aceitá-la, percebendo-a de forma diferente daquela do começo da história.



Durante a Aula-Oficina discutimos sobre luto, memória e em como o passado histórico, individual e coletivo, pode ajudar a gerar sentidos aos desafios do presente e do futuro. Partindo dessa discussão e de sua interpretação da animação como um todo e, especificamente, das cenas acima, você acha que o conhecimento histórico pode ajudar as pessoas a darem novos sentidos aos passados traumáticos, individuais e/ou coletivos? Explique.

3 - Você, enquanto brasileiro/a, se sente enlutado/a pelas atrocidades ocorridas durante o período da escravidão no Brasil, dos séculos XVI ao XIX? Você acha que ainda vemos resquícios dela em nosso cotidiano, em pleno século XXI?

4 – Mudando da História do Brasil para a História Global, você se sente enlutado pelas mortes ocorridas no Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)? Justifique.

5- Retornando à História do Brasil, você sabe que houve uma Ditadura Civil Militar (1964-1985) e que pessoas contrárias a ela foram exiladas ou presas, e até torturadas e mortas? Você se sente, de alguma forma, enlutado/a com relação a este momento traumático recente da História do país? Justifique.

6- Agora estamos no tempo presente, no século XXI. Você se sente enlutado pelas situações que ocorreram no Brasil e no mundo neste período de pandemia da COVID 19? Por quê?

7 - Você acha que é possível utilizar os conhecimentos discutidos nas aulas de História para refletir sobre um momento, lembrança ou fato muito ruim, com o fim de transformá-los em algo menos doloroso para você e até para a sociedade na qual está inserido? Por quê?

***Agradecemos por chegar até aqui e ter participado de toda atividade! Muito obrigado!**

Na primeira pergunta, foi indagado aos estudantes como eles observaram o luto coletivo mexicano, a partir da representação da animação e como os brasileiros acreditavam ser o luto coletivo do Brasil:

1- A partir da animação *Viva a vida é uma festa* (EUA, 2017) como o luto coletivo é representado na sociedade mexicana? E para você, como o luto coletivo é visto pelos brasileiros?

Em ambas as turmas é possível observar que todos os estudantes respondentes fizeram referência à festividade do *Día de Muertos* ao serem questionados sobre como o luto coletivo no México foi representado dentro da animação. É relevante destacar que a trama transcorre durante essa celebração específica.

Além disso, todos os participantes também delineararam o luto coletivo no Brasil como contrastante com o que era retratado na animação, embora ainda centrado na data equivalente ao *Día de Muertos*, denominada como Dia de Finados no Brasil. Assim, foi comum observar descrições do Brasil como um dia de tristeza e pesar, entretanto, em ambas as turmas, foi possível identificar uma discrepância nas respostas de dois grupos específicos de alunos. Um desses grupos associa o luto coletivo no México exclusivamente à festividade e aos rituais nela realizados, tais como decorações e oferendas.

“Eles comemoram como uma festa com coisas típicas para eles. Já no Brasil é mais triste, o clima é mais pesado” Gyovanna, 15 anos.

Por outro lado, o segundo grupo faz menção à evocação das memórias felizes que esse dia traz para o luto da população mexicana, estabelecendo uma distinção em relação ao contexto brasileiro.

“No México eles veem como uma coisa não tão ruim, eles fazem até uma festa para lembrar de seus parentes mortos e dos momentos com eles, já no Brasil é algo muito ruim, muitos nem gostam de lembrar da pessoa para não sofrer o luto”. Amora, 16 anos.

Na 1ª série, 22 estudantes abordaram a representação do luto mexicano através da descrição da festividade, enquanto uma quantidade equivalente também abordou o luto mexicano coletivo mediante as memórias evocadas pelos entes vivos

dos falecidos durante a celebração. Apenas dois estudantes abstiveram-se de responder à referida indagação.

Na 2ª série, observou-se uma distribuição semelhante entre os alunos em relação à classificação mencionada anteriormente. Contudo, cabe destacar que a primeira classificação contou com a participação de 40 estudantes, enquanto a segunda envolveu 21 alunos, sendo que apenas dois deles optaram por não fornecer uma resposta.

“No México eles fazem uma comemoração e já no Brasil esse dia não tem esse tipo de coisa, é triste” Cruela, 17 anos.

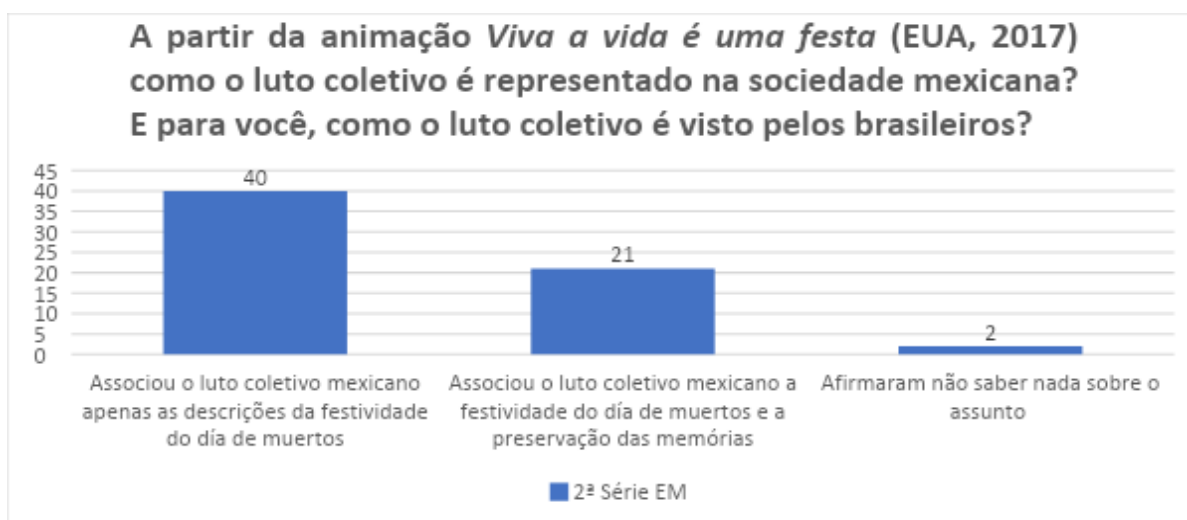
“No México o luto é representado como festa para comemorar os mortos e lembrar das coisas que aquela pessoa amava em vida, enquanto no Brasil o luto é representado como forma de despedida de saudade e tristeza”.
Mestre Cupim, 16 anos.

Gráfico XXV – 1ª Série Questionário Final - pergunta 1



Fonte: Dados da autora

Gráfico XXVI – 2ª Série Questionário Final - pergunta 1



Fonte: Dados da autora

Além da empatia histórica, buscou-se abordar outros aspectos relacionados à interpretação histórica a partir da fonte audiovisual. Na segunda questão os alunos foram confrontados com duas cenas da animação, em uma delas o protagonista é rejeitado por sua família em relação ao seu interesse pela música, devido aos traumas que ela evoca em seus membros. Na outra cena, em oposição à primeira, observa-se o personagem principal e sua família cantando e tocando instrumentos musicais. Por meio dessas duas situações, os alunos foram questionados sobre a possibilidade de atribuir novos significados a vida cotidiana, à semelhança do que ocorre no contexto do filme.

2 - Abaixo observamos duas cenas da animação *Viva: a vida é uma festa*. A primeira imagem representa o contexto inicial da animação, onde as pessoas da família do protagonista Miguel não aceitam a música em suas vidas por conta dela trazer lembranças de experiências ruins vividas por eles no passado.



A segunda cena, por sua vez, mostra o final da animação e a mudança que ocorreu na relação das pessoas da família de Miguel com a música, pois passaram a aceitá-la, percebendo-a de forma diferente daquela do começo da história.



Durante a Aula-Oficina discutimos sobre luto, memória e em como o passado histórico, individual e coletivo, pode ajudar a gerar sentidos aos desafios do presente e do futuro. Partindo dessa discussão e de sua interpretação da animação como um todo e, especificamente, das cenas acima, você acha que o conhecimento histórico pode ajudar as pessoas a darem novos sentidos aos passados traumáticos, individuais e/ou coletivos? Explique.

O objetivo nessa questão consiste em compreender os distintos tipos de consciência histórica manifestados nesta investigação por meio das narrativas dos estudantes. Em ambas as turmas analisadas, observou-se a presença dos quatro tipos de consciência histórica; tradicional, exemplar, crítica e genética; entretanto, destaca-se que a consciência exemplar se mostrou predominante em ambos os conjuntos de educandos. Este fenômeno é evidenciado pelo seu potencial em denotar um elevado grau de mobilização mental, em que o passado é percebido como uma lição a ser assimilada e internalizada pelo presente, contribuindo para evitar a repetição de equívocos do pretérito.

Gráfico XXVII – 1ª Série Questionário Final - pergunta 2



Gráfico XXVIII – 1ª Série Questionário Final - pergunta 2



Fonte: Dados da autora

Na turma da primeira série do Ensino Médio, o tipo de consciência histórica exemplar se manifestou em maior número nas narrativas dos estudantes com 16 respostas, como exemplificado pela produção escrita do estudante Cristino, de 15 anos, que expressou: *"Sim, pois necessitamos analisar o passado para compreender o presente, uma vez que somente ao conhecermos nossa história podemos discernir nossa identidade"*.

Enquanto na segunda série do Ensino Médio esse tipo de consciência histórica se apresentou 20 vezes, como o aluno Roberto, de 17 anos, que declarou: *"Sim, pois o passado é como um pai explicando ao filho seus fracassos e sucessos e o instrui"*.

A consciência histórica crítica apresentou incidência equitativa em relação à consciência histórica exemplar na turma na 2ª série EM. Nesse tipo, observa-se uma orientação temporal que harmoniza elementos do passado, presente e futuro. Entretanto, é saliente a proeminência da dimensão histórica na perspectiva de interrupção da continuidade, conforme narrado pelo estudante Des, de 17 anos: *"Sim, pois é importante adquirir conhecimento do passado para construir um futuro mais promissor, e é essencial aprender acerca de nossa própria história"*.

A consciência histórica tradicional emergiu como a segunda mais referenciada na turma da 1ª série e a terceira mais mencionada na turma da 2ª série do Ensino Médio. Nesse estrato, os educandos demonstram dificuldade em estabelecer uma clara demarcação entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, não se delinea

uma relação temporal coesa, resultando na inabilidade dos estudantes em reconhecer a inevitabilidade e a inerência de determinados elementos na sociedade. Como exemplifica a resposta do aluno Jurí, de 15 anos, da 1ª série: *“Sim, pois cada ser humano tem seu jeito de entender as coisas mas as vezes isso não muda”* e o aluno Bog, de 16 anos, da 2ª série: *“A família escuta musica e lembra de algo e isso não incomoda”*.

A consciência histórica crítica se manifestou como o quarto tipo demonstrado pelos estudantes na turma da 1ª série EM, caracterizando-se pela sua capacidade de apresentar uma orientação temporal que distingue, de maneira discernível, passado, presente e futuro. No entanto, mesmo diante dessa diferenciação temporal, observa-se que a compreensão histórica se destaca por sua propensão a romper com a continuidade e fluidez desses períodos. Isso é ilustrado pela resposta do educando Evelim, de 15 anos: *“Sim, com o passar do tempo em que as coisas vão mudando, nossa perspectiva em relação às memórias também vai mudando, ou seja, o que antes você não gostava, por meio de outra memória, você pode passar a apreciar”*

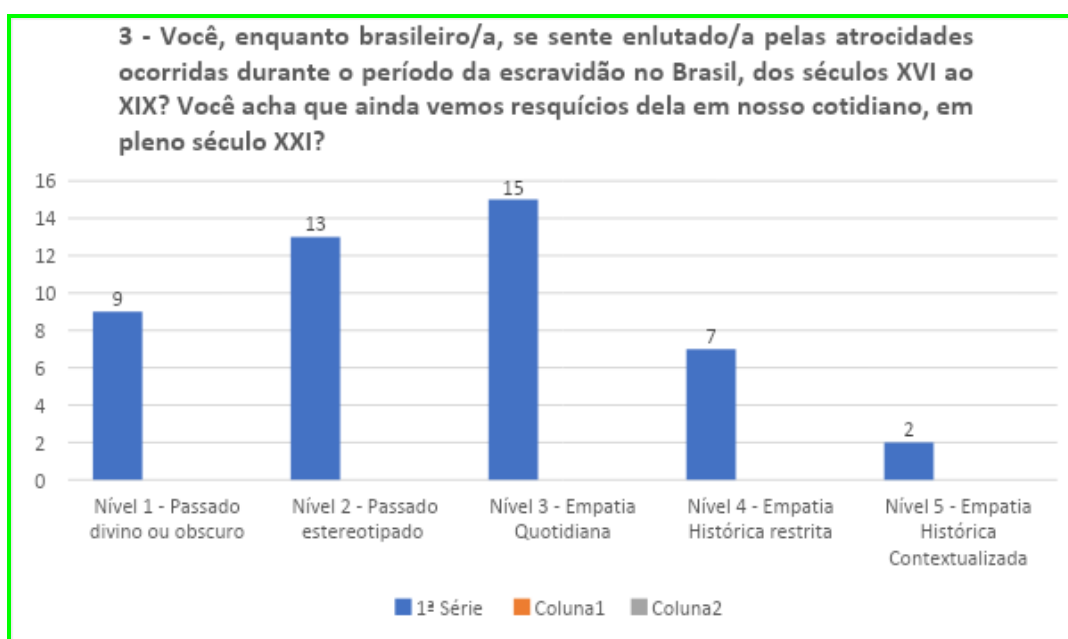
O mais elevado patamar da consciência histórica, o tipo genético, foi notadamente escasso nas respostas dos alunos, evidenciando uma limitada apreensão desse componente. Nesse ponto, a transformação ocorrida nos contextos históricos confere significado ao passado, proporcionando uma perspectiva dinâmica no tempo. Isso ocorre à medida que a história do passado se revela no presente, contribuindo para uma compreensão renovada do futuro. Na turma da 1ª série do Ensino Médio, esse nível foi observado em apenas uma ocasião, através da resposta da aluna Giovanna, de 15 anos: *“Sim, às vezes as pessoas são obstinadas e não mudam de opinião por nada, mas acredito que, ao estudar o passado, elas podem alterar seus pensamentos e, assim, suas visões de futuro”*. Enquanto o aluno da 2ª série, Sholim, de 16 anos, escreveu: *“Acredito que sim, pois ao verem algo de que não gostam sobre outra perspectiva a pessoa pode achar outro sentido para aquilo e assim no futuro mudar sua ideia”*.

Nas questões 3, 4 e 5 os estudantes foram indagados a respeito da presença (ou não) de sentimentos de luto por determinados processos históricos difíceis do Brasil e do mundo. Na questão 3, eles foram indagados sobre se se sentiam (ou não) enlutados perante as torturas e atrocidades praticadas durante a Escravidão do Brasil Colonial. Logo em seguida, na questão 4, os alunos foram perguntados sobre

a existência (ou não) de um sentimento de luto pelas vítimas das torturas do Holocausto na Alemanha nazista. Por fim, na questão 5, referente a processos históricos difíceis, eles foram convidados a responder se se sentiam enlutados (ou não) pelas torturas e mortes ocorridas na Ditadura Militar Brasileira. A ideia, nessas questões, é verificar em que medida os estudantes apresentam empatia histórica com relação a temas da História Difícil com os quais mantém contato, seja pelos estudos nas aulas de História na escola, seja pelos diferentes meios de comunicação.

3 - Você, enquanto brasileiro/a, se sente enlutado/a pelas atrocidades ocorridas durante o período da escravidão no Brasil, dos séculos XVI ao XIX? Você acha que ainda vemos resquícios dela em nosso cotidiano, em pleno século XXI?

Gráfico XXIX – 1ª Série Questionário Final - pergunta 3



Fonte: Dados da autora

Na abordagem inicial de ambientação ao questionário final, quando os estudantes foram indagados sobre a possibilidade de experimentarem um sentimento de luto em relação às atrocidades da Escravidão no Brasil nos séculos XVI ao XIX, evidenciou-se, na 1ª série do Ensino Médio, uma prevalência de

respostas situadas no nível 3 de empatia histórica, ou seja, a categoria “Empatia cotidiana”, conforme a perspectiva de Ashby e Lee (1987). Nesse sentido, os alunos conseguiram manifestar um grau significativo de empatia em relação às pessoas do passado que vivenciaram a escravidão no Brasil. Contudo, é notável que algumas observações foram realizadas utilizando conceitos modernos, como, por exemplo, a menção ao conceito contemporâneo de racismo, o que não era pertinente à época, como exemplificado pela aluna de 16 anos denominada “morango”: *“Sim, um pouco, as pessoas foram mortas e escravizadas por conta do racismo.”*

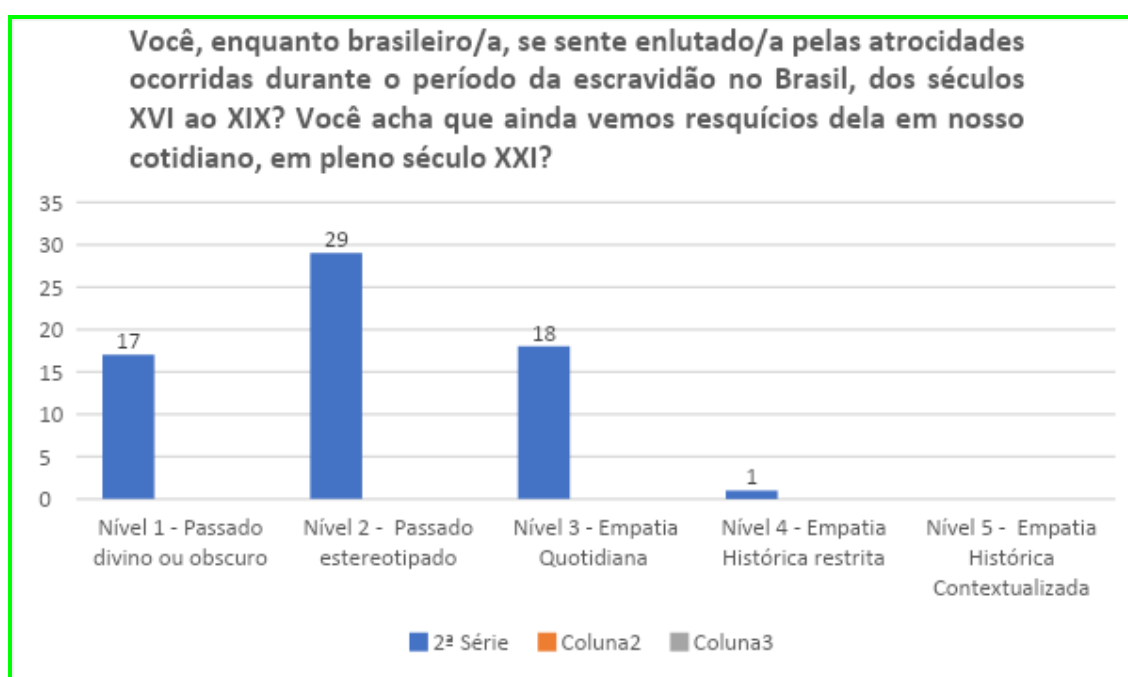
O nível 2, intitulado “*Passado estereotipado*” (Ashby e Lee, 1987), se destacou como predominante entre as respostas dos alunos da 1ª série, caracterizando-se pela apresentação de resquícios de empatia para com os agentes históricos. Todavia, observou-se uma limitação, uma vez que os estudantes não aprofundaram suas análises sobre os motivos e agentes históricos, muitas vezes misturando questões do período histórico analisado com questões contemporâneas. Tal fenômeno é ilustrado pela resposta do aluno Alves, de 15 anos: *“Sim, me sinto muito triste pelo ocorrido.”*

O nível 1, denominado por Ashby e Lee (1987) como “*Passado divino ou obscuro*”, representou o terceiro grupo mais frequente nas respostas dos alunos da 1ª série, totalizando 9 respostas nessa classificação. Nesse patamar, os alunos não apresentaram a capacidade de desenvolver qualquer grau de empatia em relação aos agentes históricos, evidenciando a ausência de conexões com o tempo histórico. A resposta da aluna Cleusa, de 15 anos, ilustra o viés das respostas categorizadas como nível 1: *“Não, pois não participei.”*

Os níveis 4 (*Empatia histórica restrita*) e 5 (*Empatia histórica contextualizada*) na perspectiva de Ashby e Lee (1987) foram os menos representados, com 7 respostas para o nível 4 e 2 respostas para o nível 5. Tanto no nível 4 quanto no nível 5, os alunos conseguiram articular o conhecimento histórico para o desenvolvimento da empatia histórica. O aluno Joca, de 16 anos, por exemplo, apresentou uma resposta do nível 4: *“Sim, porque acho errado as pessoas terem sido escravizadas por suas cores e origens”*, revelando conhecimento histórico, pois ele compreendeu a situação do passado, criticando porque os agentes históricos agiram daquela forma, escravizando as pessoas por sua cor e origem. Já a aluna Amanda, de 15 anos, mobilizou seus conhecimentos de maneira mais abrangente

para elucidar o passado e explicar a problemática do preconceito atualmente: "*Sim, eu acho muito triste que pessoas foram escravizadas e julgadas como inferiores por suas origens e por dinheiro, e ainda vemos isso atualmente em forma de preconceito*". Tais respostas demonstram que há o uso do conhecimento histórico para a refletir sobre a questão, porém há diferença na relação deste saber com o presente, pois enquanto no nível 4 o conhecimento histórico foi mobilizado de maneira superficial, focada na compreensão e crítica do passado, no nível 5 esse conhecimento foi empregado de maneira mais abrangente e aprofundada, pois a estudante compreendeu o passado a partir de seu contexto histórico e o relacionou ao presente, por meio de conceito substantivo que atuou como evidência histórica desta permanência: o preconceito.

Gráfico XXX – 2ª Série Questionário Final - pergunta 3



Fonte: Dados da autora

Na 2ª série do Ensino Médio, o nível de empatia histórica que se destacou predominantemente entre os estudantes, ao serem indagados sobre as atrocidades ocorridas durante a escravidão no Brasil colonial nos séculos XVI a XIX, foi o nível 2 - *Passado estereotipado* (Ashby e Lee, 1987). Este nível caracteriza-se por respostas que manifestam uma empatia mais simplificada, muitas vezes relacionando o tempo presente ao histórico, sem estabelecer uma distinção clara entre os eventos ocorridos em cada período. Um exemplo desse nível é a resposta

do aluno Jadson, de 17 anos: *"Sim, todos merecem viver, mas tem pessoas que veem os negros como pessoas de baixo e inferiores aos outros."*

O nível 3 – *Empatia Quotidiana* (Ashby e Lee, 1987) - emergiu como o segundo mais presente nas classificações das respostas dos educandos da 2ª série do Ensino Médio. Neste nível, os alunos expressaram empatia histórica acompanhada de explicações utilizando terminologias modernas, semelhante ao que foi observado na 1ª série, o conceito "racismo" foi recorrente nas respostas, como exemplificado pela aluna Rebeca, de 16 anos: *"Sim, pois ainda vemos racismo no cotidiano, assim como antes."*

Posteriormente, o nível 1 – *"Passado divino ou obscuro"* (Ashby e Lee, 1987) foi o mais frequente entre os alunos, totalizando 17 respostas dentro dessa categorização. Este nível indica a ausência de empatia ou ligação com o tempo histórico proposto na pergunta. Um exemplo elucidativo é a resposta do aluno Akinho, de 16 anos: *"Não me sinto enlutado, pois não vejo problemas da escravidão comigo."*

Ao contrário das respostas observadas na 1ª série do Ensino Médio, o nível 4 – *"Empatia histórica restrita"* (Ashby e Lee, 1987), no qual o conhecimento histórico é mobilizado de maneira simples para a compreensão do passado, foi apresentado apenas por um aluno da 2ª série. Simon, de 16 anos, expressou: *"Nos séculos XVI e XIX, pessoas negras foram desumanizadas e escravizadas, e isso não é justo para mim."* Observa-se, neste caso, que o estudante, compreendeu o ocorrido no passado, inclusive citando um marcador temporal, porém deixou clara sua crítica à situação, citando-a como injusta, no entanto sem apresentar uma evidência histórica que reforce, relacionando passado e presente, sua correta reflexão.

Notavelmente, o nível 5 - *Empatia histórica contextualizada* (Ashby e Lee, 1987) - que indica, como citado acima, a necessidade de um conhecimento histórico como mediador para o entendimento e visão do passado, não foi evidenciado em nenhuma das respostas fornecidas pelos estudantes desta série.

Ao analisar ambas as turmas, quando os alunos foram questionados sobre se sentirem enlutados ou não pelo processo histórico da escravidão brasileira, observa-se que os níveis de empatia histórica superam os níveis de falta de empatia histórica na identificação com o tempo histórico e seus agentes. Contudo, convém salientar que os níveis predominantes são aqueles de empatia histórica mais

simplificada, nos quais o conhecimento histórico não atua como mediador na compreensão do passado.

4 – Mudando da História do Brasil para a História Global, você se sente enlutado pelas mortes ocorridas no Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945)? Justifique.

A quarta pergunta do Questionário remete à um processo histórico difícil da História Global, o Holocausto. Assim, na 1ª série do Ensino Médio, ao inquirir os estudantes sobre o sentimento de luto em relação às vítimas do Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial, constatou-se que o nível de empatia histórica mais frequentemente expresso foi o nível 1 – *Passado divino ou obscuro* (Ashby e Lee, 1987) - com 16 citações. Este nível, caracterizado pela ausência de desenvolvimento de empatia histórica ou identificação com os agentes históricos indagados, é exemplificado pela resposta do aluno Cael, de 16 anos, que afirma: "*Não, porque é algo que eu não poderia fazer nada para evitar.*"

Os níveis 2 – *Passado estereotipado* (Ashby e Lee, 1987) e 4 – *Empatia histórica restrita* (Ashby e Lee, 1987) receberam a mesma quantidade de respostas, com 13 menções em cada um. Ambos demonstram graus variados de empatia e identificação com os sujeitos históricos, embora o nível 2 revele um grau menor de complexidade e não recorra ao conhecimento histórico como fundamento em sua construção. Um exemplo é a narrativa da aluna Sandrina, de 16 anos, que não fundamentou sua resposta em fatos ou fontes concretas: "*Sim, mesmo por não conhecer ninguém, me sinto mal.*"

Em contrapartida, o nível 4 mobiliza o conhecimento histórico, ainda que não seja de forma aprofundada, para fundamentar sua concepção, como evidenciado pela resposta do aluno Naruto, de 16 anos: "*Sim, porque teve dezenas de mortos por causa de um homem que não queria mais povos judeus.*"

O nível 5 - *Empatia histórica contextualizada* (Ashby e Lee, 1987), em que o conhecimento histórico é mobilizado em maior escala, foi expresso por dois alunos, entretanto, nota-se que esse conhecimento histórico é apresentado por meio de linguagem simplificada, evidenciando a utilização de termos acessíveis para a formulação de respostas. Como a aluna Serafine de 16 anos, que afirma "*Sim também me sinto triste pois essas pessoas não podiam ter uma religião e acreditar em algo diferente do governo do Hitler sem serem perseguidas*"

O nível 3 – *Empatia quotidiana* (Ashby e Lee, 1987) foi apresentado por uma aluna, Ravena, de 15 anos. Nessa resposta, observa-se um breve embasamento histórico, embora ela enfatize o termo moderno de intolerância religiosa para justificar sua desaprovação em relação aos eventos ocorridos no Holocausto: "*Sim, porque ninguém deveria ter sido julgado por intolerância religiosa.*"

Gráfico XXXI – 1ª Série Questionário Final - pergunta 4



Fonte: Dados da autora

Na análise realizada sobre as respostas dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio, em relação à percepção do luto a respeito do Holocausto ocorrido na Alemanha nazista, por meio do conceito de empatia histórica, destacou-se a prevalência do nível 2 - *Passado estereotipado* (Ashby e Lee, 1987), com 26 respostas. Nesse contexto, a construção da empatia não foi fundamentada pelo conhecimento histórico, mas sim por associações sem uma apreciação crítica das nuances entre o presente e o passado. Exemplarmente, o aluno Chefe, de 18 anos, associou os eventos do Holocausto ao ataque na escola de Cambé, afirmando: "*Sim, esse sentimento constantemente vem à tona quando acontece coisas traumáticas como em Cambé, onde inocentes também foram vítimas do desamor.*"

Com uma diferença de apenas uma resposta, o nível 1 de empatia histórica - *Passado divino ou obscuro* (Ashby e Lee, 1987) - foi manifestado em 25 respostas na 2ª série, indicando que esses alunos não apresentaram uma empatia histórica significativa com relação ao ocorrido com as pessoas daquele período histórico. Um

exemplo é a resposta do aluno Manecraft, de 16 anos: *"Não, pois não conheço quem sofreu lá."* Os níveis que incorporam algum conhecimento histórico na linha de raciocínio dos estudantes foram menos frequentes. Destes o nível 3 – *Empatia Quotidiana* (Ashby e Lee, 1987) - foi o mais representado, com 7 respostas, como a do aluno Que, de 16 anos, que caracterizou os eventos como desumanos, utilizando um termo moderno pouco usual na época: *"Sim, foi uma covardia desumana e desnecessária"* e o estudante Gustavo Henriquinho, de 16 anos que definiu seus sentimentos sobre o ocorrido como *"Eu fico revoltado, pois foram muitos mortos por causa de pensamentos de um psicopata"* No nível 4 - *Empatia histórica restrita* (Ashby e Lee, 1987), observaram-se 6 respostas que mobilizaram certo conhecimento histórico, embora não aprofundado, como a resposta do aluno Frank, de 17 anos: *"Sim, pois não acho justo que pessoas morreram por conta de suas origens e religiões diferentes."* Entretanto, a única aluna cuja resposta pode ser categorizada enquadrada no nível 5 - *Empatia histórica contextualizada* (Ashby e Lee, 1987) - que demonstrou maior envolvimento histórico para a expressão de empatia histórica, incorporou em sua escrita aspectos mais específicos das pessoas que passaram pelo Holocausto. Evelin, de 17 anos, afirmou: *"Sim, pois muitas pessoas morreram como crianças, mulheres e homens que foram obrigados a fazer serviços e perderam suas vidas por apenas serem judeus, ciganos e etc..."*

Gráfico XXXII – 2ª Série Questionário Final - pergunta 4



Fonte: Dados da autora

A quinta pergunta, diferentemente da questão 3, que discutia a questão do sentimento de luto, a partir do conceito de empatia histórica, relacionada a um tema da História Difícil brasileira, historicamente ocorrida num passado mais distante (a escravidão) e da questão 4, que indagou sobre um tema da História Difícil do século XX, porém de âmbito global (o Holocausto na Segunda Guerra Mundial), deseja investigar o sentimento de pesar pelos mortos e torturados durante a Ditadura Militar brasileira (1964-1985), portanto uma temática da História Difícil de um passado próximo, verificou-se que tanto na 1ª quanto na 2ª série do Ensino Médio, o nível 1 – *Passado divino ou obscuro* (Ashby e Lee, 1987) - obteve o maior número de respostas, indicando uma expressiva falta de envolvimento e empatia histórica, por parte dos alunos, em relação a esse tema histórico sensível.

5- Retornando à História do Brasil, você sabe que houve uma Ditadura Civil Militar (1964-1985) e que pessoas contrárias a ela foram exiladas ou presas, e até torturadas e mortas? Você se sente, de alguma forma, enlutado/a com relação a este momento traumático recente da História do país? Justifique.

Na 1ª série, por exemplo, o aluno Patricio, de 16 anos, afirmou: "*Não sinto nada*", enquanto na 2ª série, o aluno Hope, também com 16 anos, declarou: "*Não, pois nesse caso não sinto luto por eles*". Vale destacar que a abordagem dessa questão gerou tumulto em uma das turmas da 1ª série, com divergências entre grupos de alunos, revelando uma polarização de opiniões entre estudantes que apoiavam a ditadura e outros estudantes que a reprovavam.

O nível 2 - *Passado estereotipado* (Ashby e Lee, 1987) - representou a segunda categoria mais frequente de respostas em ambas as turmas, com 13 respostas na 1ª série e 22 na 2ª série. Os alunos manifestaram certo grau de empatia histórica, contudo, sem evidenciar o conhecimento histórico como elemento central em suas falas, que se mostraram mais básicas e simplistas. Como a estudante Ariana da 1ª série, de 16 anos, que diz "*Sim, porque ninguém tem direito de morrer e sofrer pela ditadura*" e aluna Moranguete, de 16 anos, da 2ª série, que afirma "*Sim, pois a ditadura era extremamente violenta e cruel com as pessoas*"

O nível 4 - *Empatia histórico restrito* (Ashby e Lee, 1987), por sua vez, figurou como a terceira categoria mais presente em ambas as turmas, totalizando 9 respostas cada. Nessa categoria, as respostas apresentaram um conhecimento histórico mais articulado, embora não aprofundado, caracterizando o passado como

retrógrado ou mesmo ignorante, como elucidado pela resposta da aluna da 1ª série Gyovanna, de 15 anos, “*Sim, porque eu acho que ninguém deve matar ou torturar ninguém só por ter uma opinião diferente da sua*” e a afirmação da aluna América, de 16 anos, da 2ª série “*Sim, as pessoas morreram por não querer aquilo (ditadura) e isso foi errado*”.

A 1ª série não apresentou respostas no nível 3 de empatia histórica – *Empatia Quotidiana* (Ashby e Lee, 1987) - fazendo com que o quarto nível mais frequente fosse o nível 5 - *Empatia histórica contextualizada* (Ashby e Lee, 1987) - com 4 respostas. Essas respostas conseguiram articular e delimitar o conhecimento histórico e seus contextos para a compreensão da empatia histórica, como exemplificado pela posição do estudante Abel de 15 anos perante essa questão “*Sim, porque nesse momento no Brasil não podia ir contra os militares ou então você morria, era torturado e até exilado. Nisso muitas famílias sofreram*”

Na 2ª série, o nível 3 - *Empatia Quotidiana* (Ashby e Lee, 1987) - foi o quarto mais citado, com escritas que careciam de substancial conhecimento histórico, demonstrando uma empatia baseada em termos modernos pouco utilizados na época. Por exemplo, o aluno Mineirinho, de 15 anos, afirmou: “*Sim, pois tortura é algo errado e desumano em relação aos meus princípios.*” O nível 5 - *Empatia histórica contextualizada* (Ashby e Lee, 1987) - foi o último apresentado pela 2ª série, com apenas uma resposta. Esta conseguiu de maneira mais palpável relacionar as questões do passado indagado aos sentimentos do presente, apresentando seu sentimento de luto a partir da empatia histórica, conforme expresso pela aluna Evelin, de 16 anos: “*Na ditadura, mais de 430 pessoas morreram e mais de 1800 foram torturadas por perseguição política, e isso é triste e revoltante.*”

Gráfico XXXIII – 1ª Série Questionário Final - pergunta 5



Fonte: Dados da autora

Gráfico XXXIV– 2ª Série Questionário Final - pergunta 5



Fonte: Dados da autora

6- Agora estamos no tempo presente, no século XXI. Você se sente enlutado pelas situações que ocorreram no Brasil e no mundo neste período de pandemia da COVID 19? Por quê?

A questão 6, por sua vez, permanece na mesma intenção de discutir em que medida os alunos usam a empatia histórica para expressar ou não seu sentimento

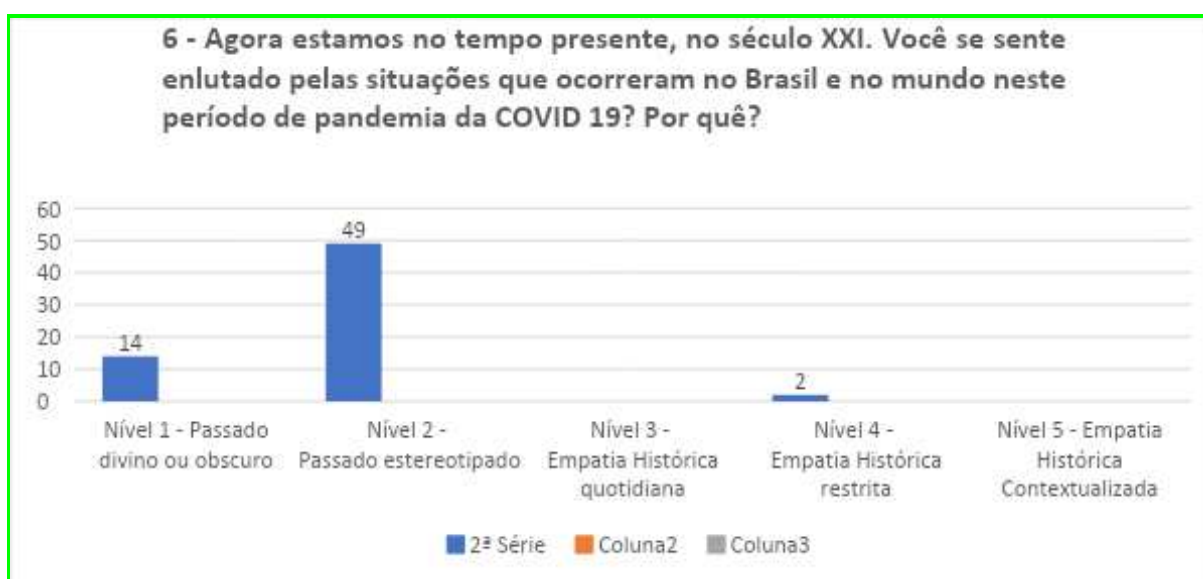
de luto perante um fato ou processo histórico difícil. No entanto, a indagação ocorreu com relação a um fato histórico do cotidiano atual do mundo – a pandemia decorrente da COVID19.

Gráfico XXXV– 1ª Série Questionário Final - pergunta 6



Fonte: Dados da autora

Gráfico XXXVI– 2ª Série Questionário Final - pergunta 6



Fonte: Dados da autora

Observa-se que em ambas as séries, predominou a manifestação do nível 2 - *Passado estereotipado* (Ashby e Lee, 1987) – nas respostas quando os estudantes foram inquiridos sobre o sentimento de luto diante da pandemia de COVID-19.

Grande parte das respostas reflete o pesar pelas vítimas da doença nesse período. Todavia, observa-se que, devido a esta experiência dos estudantes se relacionar com a contemporaneidade, suas asserções se configuram impregnadas de experiências individuais, muitas vezes carentes de uma distinção clara entre a temporalidade presente e passada. Exemplificando, o aluno Mccr7, de 17 anos, da 1ª série, que menciona a perda de seus avós: *“Sim, porque morreu minha avó e meu avô”*, enquanto o aluno Kenny, de 17 anos, da 2ª série, destaca a possibilidade de evitar inúmeras mortes por meio de ações e negligências: *“Sim, a pandemia poderia ser evitada e muitas mortes contidas a negligencias custou vidas”*.

Contrastando com esse panorama, o segundo nível mais predominante em ambas as turmas foi o nível 1 – *Passado divino ou obscuro* (Ashby e Lee, 1987) - caracterizado pela ausência de empatia explícita com as mortes e sofrimentos experimentados durante o período histórico. Ilustram essa categoria o estudante Jair Messias, de 16 anos, da 1ª série, que cita: *“Não há motivos para ficar triste por algo que não podemos controlar”*, e a aluna Bianca, de 16 anos, da 2ª série, que expressa: *“Não, porque ninguém morreu da minha família”*.

O nível 4 – *“Empatia histórica restrita”* (Ashby e Lee, 1987) - ocupou a terceira posição, uma vez que os estudantes lograram contextualizar o ocorrido como um evento histórico, embora de maneira pouco elaborada, recorrendo à crítica com relação à ação dos atores neste passado imediato. Exemplos dessa abordagem incluem a exposição do aluno Naruto, de 16 anos, da 1ª série: *“Sim, porque as pessoas não se cuidaram direito e com isso muitas pessoas morreram”*, e a manifestação de Evelin, de 17 anos, da 2ª série *“Muitas pessoas morreram por covid e isso é triste um vírus matou mais de 100 mil pessoas, cheias de vida e inocentes, além de erros políticos que piorou”*. O nível 5 - *Empatia histórica contextualizada* (Ashby e Lee, 1987) - foi observado exclusivamente na 1ª série, com três alunos que apresentaram uma compreensão mais sofisticada do contexto histórico da pandemia.

A estudante Hope, de 16 anos destaca: *“Sim, pessoas morreram por negligência política e individual, com falta de leitos e de medicamentos, sendo que muitas mortes poderiam ter sido evitadas”*, enquanto o aluno Mestre Cupim, de 16 anos relata: *“ Sim, pois foi ela também foi uma crise muito forte que afetou todo o mundo com pessoas doentes, desempregados, mortas e um caos no mundo inteiro e nos governos”*, e o estudante Cristiano, de 15 anos salientou *“Sim, porque isso*

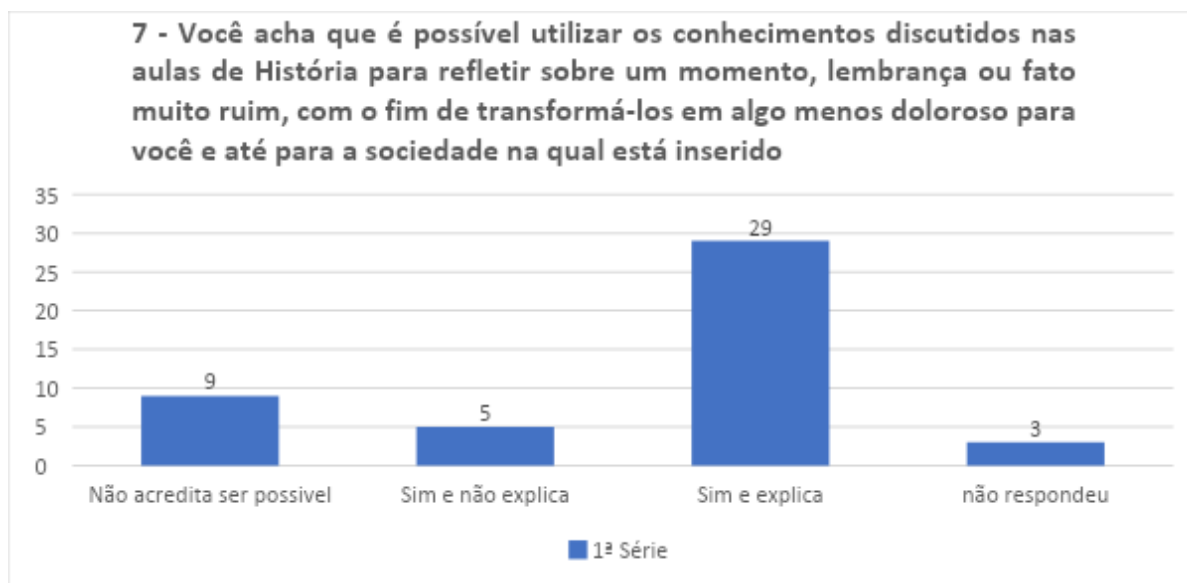
prejudicou as pessoas na questão financeira e fez gerar muitas mortes de inocentes que não conseguiam ficar em casa”. Apesar das respostas acima apresentarem uma linguagem simplificada, é possível discernir que esses estudantes possuem a capacidade de identificar outros elementos que integraram a complexidade da pandemia de COVID-19, com o intuito de elaborar suas narrativas enquanto indivíduos que se percebem enlutados por essa calamidade global.

Ao observar as perguntas do questionário final notamos que os patamares de empatia histórica mais proeminentes, identificados nas análises das respostas dos educandos, foram os níveis 1 e 2. Notavelmente, o nível 1 prevaleceu na 1ª série do Ensino Médio, enquanto o nível 2 se destacou na 2ª série do Ensino Médio. Portanto, remetendo a uma visão de passado obscura ou estereotipada. No entanto, é importante ressaltar que abordando todas as questões analisadas, em ambas as turmas, foram também observadas respostas com níveis de empatia histórica mais elevados, como os níveis 4 e 5. A conclusão a ser inferida é que os estudantes possuem um discernível grau de empatia histórica, embora não se manifeste de maneira robusta em termos quantitativos. Vale salientar, no entanto, a promissora possibilidade de seu desenvolvimento e aprimoramento por meio de intervenções de um Ensino de História voltado para a criticidade e com sentido para a vida prática.

7 - Você acha que é possível utilizar os conhecimentos discutidos nas aulas de História para refletir sobre um momento, lembrança ou fato muito ruim, com o fim de transformá-los em algo menos doloroso para você e até para a sociedade na qual está inserido? Por quê?

Na última indagação – Questão 7 - foi questionado aos discentes se atribuíam utilidade aos conhecimentos adquiridos em História como meio de diminuir o impacto emocional de recordações e períodos desafiadores. Em ambas as turmas, observou-se que a proporção de estudantes que acreditam na possibilidade de os ensinamentos da História ajudarem em circunstâncias de luto superou aqueles que mantêm uma perspectiva descrente em relação a tal utilidade.

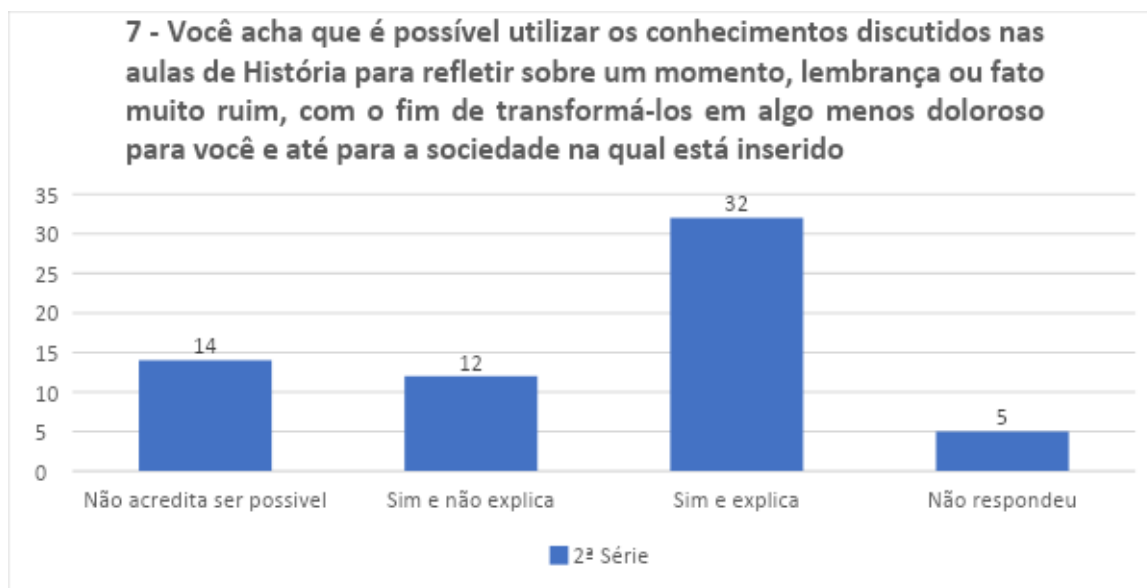
Gráfico XXXVII– 1ª Série Questionário Final - pergunta 7



Fonte: Dados da autora

Na primeira série, 29 estudantes afirmaram ser possível utilizar os conhecimentos adquiridos na disciplina de História para tornar menos dolorosas as lembranças tristes, uma vez que ela possibilita a ressignificação de determinados assuntos. Essa percepção foi respaldada por depoimentos específicos, como o da aluna Hope, de 16 anos, que escreveu: *"Sim, você pode observar o passado, agir no presente e mudar o futuro, ver tudo de uma perspectiva diferente e ver o lado bom em uma coisa ruim"*. Da mesma forma, o aluno Neymar, de 17 anos, afirmou: *"Sim, porque se você prestar atenção nas aulas você consegue mudar de opinião sobre algumas coisas"*. Contudo, 5 alunos também concordaram ser possível esse uso da História, porém não souberam explicar seu posicionamento, enquanto 9 estudantes declararam não acreditar nessa afirmação, como o aluno MC CR7, de 17 anos: *"Isso não é possível ainda mais quando perdemos alguém que nós amamos"*.

Gráfico XXXVIII– 2ª Série Questionário Final - pergunta 7



Fonte: Dados da autora

Na 2ª. série verificou-se a presença de 12 estudantes que compartilham a convicção da possibilidade de utilizar o conhecimento histórico para atenuar a tristeza relacionada a lembranças e eventos traumáticos. No entanto, esses estudantes não conseguiram articular, explicitamente, as razões subjacentes a essa perspectiva. Em contraste, 32 estudantes justificaram suas respostas afirmativas, conforme evidenciado pelo depoimento de Luiz, de 17 anos: *"Sim, se conseguirmos mostrar para as pessoas o quão ruim foi a escravidão, ditadura, guerras, podemos de certo modo formar e conscientizar mais os seres humanos na tentativa de desenvolver uma empatia e dar um novo sentido ao passado"*. Por outro lado, 14 estudantes discordam da viabilidade desse emprego da História, como expresso na resposta de Abraão, de 16 anos: *"Não, os seres humanos estão fadados a repetir os mesmos erros"*. A declaração do estudante Abraão evidencia a persistência da concepção da História como "Magistra Vitae" (mestra da vida), remontando às suas origens na tradição da máxima ciceroniana a qual "é anterior ao surgimento da História como disciplina acadêmica no mundo ocidental" (Alves, 2021, p.16). Ainda subsiste tal concepção no imaginário de alguns educandos, preservando uma perspectiva pragmática do passado que se mostra incapaz de contemplar a transcendência em relação aos eventos passados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia que o luto permeia diversos aspectos da existência humana, envolvendo tanto pequenos quanto grandes ciclos que inevitavelmente se encerram, tanto no âmbito individual quanto social. O sentimento de luto é intrínseco à condição humana, no entanto a sociedade contemporânea, marcada pelo estilo de vida capitalista e por novas preocupações, revela uma tendência de distanciamento em relação a essa realidade. Nesse contexto, observa-se uma diminuição da identificação com o luto, uma vez que poucos processos de luto permanecem públicos e por ele induzir a um afastamento temporário ao qual o indivíduo enfrenta dificuldades em manter a produtividade e foco nas atividades cotidianas, acaba por não se alinhar com os paradigmas da contemporaneidade, a qual demanda uma grande produtividade individual por parte do sujeito.

É válido ressaltar que a recusa em enfrentar e elaborar o luto pode desencadear diversas manifestações psicológicas, desde neuroses até transtornos dissociativos e depressão. Nesse sentido, este trabalho enfatizou a importância de compreender como o Ensino de História pode desempenhar um papel significativo na promoção de uma nova ressignificação e orientação temporal em relação ao luto coletivo, especialmente diante de eventos históricos difíceis e seus processos traumáticos.

Por meio da aplicação da metodologia da Aula-Oficina proposta por Barca (2004), este trabalho aborda a discussão dessa temática sensível através do ensino da História do feriado mexicano do *Día de Muertos*, que apresenta, em sua narrativa histórica, uma perspectiva mais acolhedora em relação ao sentimento de luto e às memórias vividas. A fim de fortalecer a abordagem investigativa historiográfica, recorreu-se à análise da animação *Viva: A Vida é uma Festa* (2017), que proporciona uma representação do tema central, dentro da linguagem destinada ao público infantojuvenil. Essa escolha permite a reflexão sobre o assunto em questão em um contexto cultural e temporal diferente.

O conceito de memória e sua funcionalidade no âmbito da concepção histórica e das sociedades proposto por Halbwachs (1990), além do papel preponderante das memórias na configuração do luto em contextos individuais e coletivos, possibilita adentrar em uma linha de raciocínio concernente a um

conhecimento histórico com aplicabilidade na vida prática dos educandos, conforme destacado por Rösen (2001).

Por meio da sondagem inicial realizada pela Tempestade de Ideias que foi aplicada antes da intervenção da Aula-Oficina junto aos educandos, constatou-se que a maioria dos estudantes concebia o luto predominantemente como um sentimento, sem profundas explicações dentro de contextos mais amplos. Entretanto, uma parcela minoritária dos participantes associava a noção de luto à memória e a outras instâncias da mente.

Os resultados advindos da Tempestade de Ideias também corroboraram a necessidade de abordar o luto no Ensino de História para a compreensão da História difícil, marcada por episódios de opressão. Isso se tornou claro quando os estudantes foram indagados sobre a possibilidade de vivenciar um estado de luto em relação a eventos ou processos históricos, tanto em contexto global quanto nacional, pois ambas as turmas manifestaram a crença na viabilidade desse sentimento. Contudo, em todas as turmas os estudantes não foram capazes de elucidar as razões subjacentes a essa possibilidade diante dos eventos históricos, fator que evidencia a importância de desenvolver a capacidade de olhar para tais fatos e processos com empatia histórica, reconhecendo a necessidade de vivenciar um estado de luto em relação aos indivíduos que sucumbiram devido à opressão, englobando, assim, o sofrimento das gerações passadas.

Na última análise do instrumento inicial, destaca-se a relevância do impacto deixado pela pandemia da COVID-19 na memória dos educandos. Este evento histórico se destaca como o mais mencionado quando foram questionados sobre a possibilidade de experimentar um estado de luto em relação a eventos históricos, solicitando exemplos específicos ocorridos no Brasil ou no mundo.

As observações acerca da animação, presentes no segundo instrumento de pesquisa, evidenciaram que a maioria dos estudantes encontra dificuldades em diferenciar, em suas narrativas, elementos historicamente reais daqueles que são representações apresentadas pelo enredo. Quando questionados sobre a representação do luto na sociedade mexicana pela animação, muitos alunos associaram as descrições da festividade apresentadas no cenário da animação como base em suas respostas. Esse fenômeno salienta a necessidade de incorporar cada vez mais nas salas de aula uma abordagem historiográfica perante as fontes

cinematográficas, não apenas como uma ilustração da realidade, mas como um produto de um determinado grupo, contexto histórico e social.

Além disso, as indagações relacionadas à animação permitiram observar os tipos predominantes de consciência histórica (Rüsen, 2001) entre os alunos quanto à possibilidade de transcender situações traumáticas e atribuir novos significados a cenas específicas da animação. A consciência histórica exemplar destacou-se como a mais proeminente nas duas turmas, evidenciando uma visão do passado como um guia de exemplos para a conduta presente, seguindo a concepção de *Magistra Vitae*. No entanto, a consciência histórica crítica recebeu um número considerável de menções, sendo uma das mais citadas na 2ª. série, juntamente com a consciência histórica exemplar.

Destaca-se a relevância da consciência crítica, pois, embora não alcance o ideal da consciência histórica genética, nota-se que ela avança para essa direção. Nessa categoria, é possível identificar a habilidade de distinguir passado, presente e futuro, apesar de haver uma desconexão e falta de fluidez entre esses elementos.

No que concerne aos níveis de empatia histórica (Ashby e Lee, 1987) de maneira geral nas narrativas dos estudantes acerca de suas predisposições a se sentir enlutados por eventos históricos desafiadores, no questionário final constata-se que o Nível 2 - *passado estereotipado* predominou de maneira abrangente. Isso indica a recorrência de uma linearidade diante de eventos traumáticos coletivos, onde o passado é avaliado à luz dos moldes e perspectivas de vida dos educandos, sem um esforço significativo em distinguir passado e presente. Contudo, é relevante notar que o Nível 1 - *passado divino ou obscuro* e 4 - *empatia histórica restrita* estão presentes em todas as questões, embora em menor quantidade, como observado na discrepância entre o Nível 4 em relação ao Nível 1. Isso revela, de certa forma, uma ironia, pois esses níveis representam descrições opostas, onde o Nível 1 denota uma ausência de empatia ou conexão com os agentes históricos e suas vivências passadas, enquanto o Nível 4 manifesta uma mobilização de conhecimento histórico, embora de maneira superficial, e uma atitude crítica em relação aos agentes históricos.

Na análise final, que busca compreender as percepções dos alunos enquanto a utilidade dos conhecimentos históricos para atenuar a intensidade de um fato ou situação triste, observou-se que a maioria dos estudantes expressou a convicção de que a aprendizagem do conhecimento histórico pode proporcionar uma perspectiva

menos dolorosa sobre o presente. Essa perspectiva se alinha com a teoria proposta por Rüsen (2001), que defende um conhecimento histórico com relevância para as necessidades temporais do presente. Ademais, a abordagem dos resultados contribui para a reflexão de conceitos meta-históricos, como o *espaço de experiência e o horizonte de expectativa* de Koselleck (2006), que entrelaça passado, presente e futuro na reflexão sobre a orientação temporal, por compreender o conhecimento do passado como um agente significativo do complemento de sentido as carências cotidianas relacionadas aos eventos traumáticos, permitindo uma ressignificação das expectativas em relação ao futuro.

Em síntese, verifica-se que os objetivos delineados por esta pesquisa foram alcançados, mesmo diante da predominância de estudantes apresentando *consciência histórica exemplar e tradicional*, assim como uma empatia histórica predominantemente situada no Nível 2 - *passado estereotipado*. Apesar dessas tendências nas constatações, observa-se a potencialidade em contribuir para o desenvolvimento do pensamento meta-histórico, evidenciado pela presença significativa e constante ao longo dos instrumentos de uma consciência histórica crítica e de um nível de empatia histórica restrita. Esses indícios sugerem uma progressão em direção a níveis mais avançados de pensamento, os quais também foram observados nas narrativas dos educandos, embora em quantidades inferiores.

Adicionalmente, constata-se que a disciplina de História pode desempenhar um papel significativo nos processos de luto coletivos ou até mesmo individuais, proporcionando uma abordagem mais leve em relação a narrativas históricas desafiadoras e uma nova concepção das expectativas de futuro. Isso é evidenciado pelo relato da aluna G, da 1ª série, que buscou a pesquisadora ao final da Aula-Oficina para discutir a teoria apresentada sobre *espaço de experiência e horizonte de expectativa*, relacionando-a ao seu luto decorrente do assassinato e esquartejamento de seu pai há mais de seis anos. Nesse contexto, a aluna expressou à pesquisadora a percepção de sentido nessa linha de raciocínio, particularmente para pessoas que, como ela, buscam significado na vida após eventos de grande impacto emocional.

Quando os alunos afirmam acreditar que a História contribui para a vivência do processo de luto, revelam a compreensão de seu papel social como geradora de sentido e pensamento crítico, pois essa abordagem busca não apenas compreender,

mas também oferecer ferramentas para lidar de forma mais saudável e construtiva com o impacto do luto na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Edinalva Padre. **O ensinado, o aprendido: a educação histórica e a consciência histórica.** 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14561/1/Tese%20Edinalva%20Padre%20Aguiar.pdf>. Acesso em: 09 de outubro de 2023.

ALVES, Ronaldo C. História e vida: O encontro epistemológico entre didática da história e educação histórica. **Revista: História e Ensino**, v. 19, p.49-69, jan. / jun.2013.

_____. **Representações sociais e a construção da consciência histórica.** Curitiba: Ed. CRV, 2018.

_____. **Aprender história com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses.** Curitiba: CRV: 2021.

_____. Da consciência histórica (pré) (pós?) moderna: reflexões a partir do pensamento de Reinhart Koselleck. **Sæculum – Revista de História**, [S. l.], n. 30, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/22253>>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

ARANTES, Ana Claudia Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver.** Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

ARIAS NETO, José Miguel. **O Eldorado: representações da política em Londrina, 1930/1975.** Londrina: Ed. UEL, 1998.

_____. Pioneirismo: discurso político e identidade. **Revista Antíteses**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 7–9, 2008.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém - um relato sobre a banalidade do mal.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ASHBY, R; LEE, P. **Children's Concepts Of Empathy and Understanding in History.** In C. Portal, *The History Curriculum For Teachers*, (pp. 62- 88). London: Falmer Press, 1987.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: encontro nacional de pesquisadores de Ensino de História, 6. 2005, Londrina. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 15–25.

_____. Para uma educação *histórica* de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

_____. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT Maria Auxiliadora (Org.). Educação histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades - **História Revista**, 2012. 17(1). Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683>>. Acesso em: 29 de agosto de 2022.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica. In: Benjamin e a obra de arte. Técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro. Contraponto, 2012, p. 9-40.

BENJAMIN, Roberto. Folkcomunicação na sociedade contemporânea. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2004.

BORGES, Luiz Antonio Dias. História da animação: uso da técnica e estéticas. **Revista Livre de Cinema**, v. 6, n.2, p.63-82, mai-ago, 2019.

BORRIES, Bodo von. Coping with burdening history. In. BJERG, H./ LENZ, C./THORSTENSEN, E. (eds.). Historicizing the uses of the past. Scandinavian Perspectives on History Culture. Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II. Bielefeld: Transcript - Verlag für Kommunikation, Kultur und soziale Praxis, 2011.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2012.

BUENO, Lunielle de Brito Santos. “**Aqui é onde ela conhece o Príncipe Encantado**”? Gênero e representações de mulheres nas animações da Walt Disney Animation Studios (1937- 2009). 2021. 603 f. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós – Graduação em História Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

CAINELLI, Marlene. **Educação histórica**: O desafio de ensinar História no ensino fundamental. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). Aprender História: Perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

CARRASCO, Pedro, La transformación de la cultura indígena durante la colonia, **Historia Mexicana**, vol. XXV, julio 1975- junio 1976.

CASORLA, Roosevelt M.S. **Da morte**: Estudos brasileiros/Roosevelt Casorla (coodernador). Campinas, SP: Papirus, 1991.

CERTEAU, Michel. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura no tempo**. São Paulo: Autêntica, 2010.

DAVISON, M. **“It is Really Hard Being in Their Shoes”**: Developing Historical Empathy in Secondary School Students (Tesis doctoral). Auckland:University of Auckland, 2012.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A invenção da América na cultura escolar no Brasil**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas (SP), 1997.

DONGHI, Tulio H. **Historiografia colonial hispano-americana e multiculturalismo**: a História da colonização entre a perspectiva do colonizador e a do colonizado. Anais do Seminário História e historiografia latino-americanas, CPDOC-FGV, Rio de Janeiro. 29 de agosto de 1997.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**, seguido de envelhecer e morrer. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

ENDACOTT, J. y BROOKS, S. **An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy**. Social Studies Research and Practice, 8(1), 41-58, 2013.

FEIJÓ, O. G. **Convicção cristã e a expectativa da morte**. In: Vilma Torres. (Org.). Psicologia e a Morte. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983, v. I.

FORACCI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FERRO, Marc. **Uma contra análise da sociedade?** In: NORA, Pierre (org.) História: Novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FLORES ESTRELLA, Josefina Hitsuri, **El personaje perdido. La nobleza indígena y el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco**, México, 2004 (Tesis de Maestría en Historia, UNAM).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREUD, S. **Luto e Melancolia**. Edição Standard Brasileiras das Obras Completas de Sigmund Freud, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1917 [1915]/1974.

FRONZA, Marcelo. Aprendendo História com as histórias em quadrinhos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). Aprender História: Perspectivas da educação histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2012.

GERMINARI, Geyso D. **Educação Histórica**: A constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n.42, 54-70, jun. 2011.

GOMES, Luciano Bregalanti. **O processo de luto e os efeitos do traumático**: um estudo psicanalítico sobre trabalhos psíquicos, memória, testemunho e elaboração onírica. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

IGNÁCIO, P. As pedagogias do consumo no desenho animado Três Espiões Demais – Narrativas de como ser jovem menina na sociedade de consumo. **Revista Textura**, v.17, 2015, p.158-181.

JOHANSSON P. Días de muertos en el mundo náhuatl prehispánico. **Revista Estudios de Cultura Nahuatl** v. 34, 167-203, dez. 2003. Disponível em: <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/78658>

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006.

KORNIS, Mônica Almeida. **História e Cinema**: um debate metodológico. In: Revista Estudos Históricos. v. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn; DICKINSON, Alaric. **Progression in children's Ideas about History**. Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14). Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association; Liverpool, England, United Kingdom, September 11, 1993.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em história**. In: BARCA, I. (Org.) Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

_____. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”:** Compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. Educação Histórica e Museus Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação, 2003.

_____. **Putting Principles into Practice:** Understanding History. In: DONOVAN, M. BRANSFORD, J. (Eds.). How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom. Washington, DC: The National Academies Press, 2005. p. 31-78.

_____. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p.19-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n42/a03n42.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

LIMA, D.M.X. de. Desenhos animados no ensino de história: a idade média em “Gato Felix” e “Três Espiãs Demais” Acta Scientiarum. **Revista Education**, v. 43, 2021.

LOMNITZ, Claudio. **Idea de la muerte em México.** México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2007.

LUZ, Aline P. **A arte psicodélica e sua relação com a arte contemporânea norte-americana e inglesa dos anos 1960:** uma dissolução de fronteiras. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2014.

MARTINS, Giovana M. Carvalho. **O uso escolar de “Os miseráveis” em quadrinhos na aprendizagem histórica de jovens estudantes:** um estudo na perspectiva do novo humanismo. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MALERBA, Jurandir. **Ensaio:** teoria, história e ciências sociais. Londrina: Eduel, 2011.

MEDINA, Medófilo. **Historia común, memoria fragmentada:** la enseñanza de la historia en América Latina: experiencias y reflexiones 2003-2005. Convenio Andrés Bello, 2007.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino de História.** Curitiba: Nova didática, 2002.

MORAES, Marcus Vinicius de. **Hernán Cortez:** civilizador ou genocida? São Paulo:

Contexto, 2011.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Portugal: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1970.

MORTÓN, Angel Luis. **O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século**. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, B; SOLENI; FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a história. Salvador:EDUFBA, São Paulo: Unesp, 2009.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, L. **Manuais de cinema II gêneros cinematográficos**. Covilhã, PT: Labcom Books, 2010.

OLIVA, Alfredo dos Santos. **Linguagem e fenômeno religioso**. Curitiba: InterSaberes, 2021.

OLIVEIRA, Gustavo Castanheira Borges de. **Filosofia da história, utopia e crise: semelhanças e diferenças entre Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen**. **Antíteses**, Londrina, v.13, n. 25, jan-jun. 2020, p. 801-832.

OLIVEIRA, Andressa da Silva. **Racismo no ambiente escolar: consciência histórica e experiências de estudantes do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

OLIVEIRA, Priscila Estevo de. **Os desenhos animados de Walt Disney como fontes para o ensino de história**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1996.

PLÁ, Sebastián; PAGÈS, Ioan. **La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina**. La investigación en la enseñanza de la historia en América latina, p. 1-323, 2014.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **América Latina no século XIX: tramas, telas e textos**. São Paulo, Editora USP, 1999.

RAMÍREZ LEYVA, Edelmira; RÍOS, Guadalupe; SUÁREZ ESCOBAR, Marcela. **Día de Muertos: la celebración de la fiesta del 2 de noviembre en la segunda mitad del siglo XIX**. Ciudad de México: colección molinos de viento, 1995.

REALI, N. G. **Cinema na Universidade: Possibilidades, diálogos e diferenças.** Chapecó, Argos, 2007.

REYNAL. Laurette Séjourné A. Orfila. **Pensamento e religião em el México antiguo.** Ciudad de México, 1957.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

_____. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Curitiba: Editora UFPR, 2016.

_____. **Jörn Rüsen: Contribuições para uma teoria da didática da história/ organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão Martins,** Curitiba: W.A. Editores LTDA, 2016.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 2, n. 2, p. 163–209, 2009. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 8 ago. 2023.

_____. **Razão Histórica: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.

ROSS, Elisabeth Kübler. **Sobre a morte e o morrer: o que os doentes têm para ensinar a médicos, enfermeiros, religiosos e aos próprios parentes.** [Tradução Paulo Meneses] 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SADDI, Rafael. **Didática da história na Alemanha e no Brasil.** OPSIS, Catalão-Go, v.14, nº 2, p. 133 – 147, julho/ dezembro. 2014

SANTOS, Eduardo. **Deuses do México indígena: estudo comparativo, entre narrativas espanholas e nativas.** São Paulo: Palas Athena, 2002.

SANTOS, Flávio Batista dos; CAINELLI, Marlene Rosa. Educação Histórica e Temporalidade: campo e categoria do ensino e aprendizagem em História. **Rev. HISTEDBR.** Campinas, SP v. 19, p. 1-16, julho 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654355/2103> Acesso em 06/10/2023.

SANTOS, Samanta B. **“De sufragistas às primaveris”:** as compreensões históricas de estudantes jovens sobre o movimento feminista. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020.

SANT’ANNA, Ilza M.; SANT’ ANNA, Victor M. **Recursos educacionais para o**

ensino – quando e por quê? Petrópolis: Vozes, 2004.

SAHAGÚN, fray Bernardino de. **Historia General de las cosas de la Nueva España**, edición de Josefina García Quintana y Alfredo López Austin, México, Conalculta/Alianza Editorial Mexicana, 1989.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender História: Perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, v. 15, p. 9-22, ago-2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

_____. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para formação do professor de história. **História & Ensino**, Londrina, v.8, edição especial, p. 169-184, out. 2002.

_____. História do Ensino de História no Brasil: Uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v.16, n. 37, p.73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, Rebecca Caroline Moraes da. **O desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade na utilização do filme “O menino do pijama listrado” em uma aula-oficina**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, Marco Antonio M; DANZA, Hanna Cebel. Projeto de Vida e Identidade: Articulações e implicações para a educação. **Educação em revista**. Belo Horizonte, volume 38. 2022.

SOUZA, Éder Cristiano. **Cinema e educação Histórica: Jovens e sua relação com a história nos filmes**. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade do Paraná (UTFPR). Curitiba, 2014.

VILLASEÑOR, R. L.; CONCONE, M. H. V. B. (2012). A celebração da morte no imaginário popular mexicano. **Kairós Gerontologia**. Vol. 15, Número especial 12, 37-47.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/17036/12642>.

VILLEGAS, Daniel C. et al. **Historia General de México**. Obra preparada por el Centro de Estudios Históricos. - Versión 2000. México, D. F: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2008, c.2000.

Viva! A vida é uma festa. Direção: [Lee Unkrich](#), Produção: Pixar Animation Studios. USA: Wall Disney Studios Motion Pictures, 2017.

WALKER, John A. **Art since Pop**. Nova Iorque: Ed. Barrons/Woodburry, 1978.