

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW**

ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER

**PRESENÇA/AUSÊNCIA DO TEMA EXISTENCIAL MORTE NOS CURRÍCULOS
ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**FREDERICO WESTPHALEN
2018**

ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER

**PRESENÇA/AUSÊNCIA DO TEMA EXISTENCIAL MORTE NOS CURRÍCULOS
ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação - URI/FW, Departamento de Pós-graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

**FREDERICO WESTPHALEN
2018**

ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES KEPLER

**PRESENÇA/AUSÊNCIA DO TEMA EXISTENCIAL MORTE NOS CURRÍCULOS
ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação - URI/FW, Departamento de Pós-graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

_____, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro - URI/FW

Orientador

Prof. Dr. Dr. Jerônimo Sartori - UFFS

Avaliador

Prof. Dr. Martin Kuhn - URI/FW

Avaliador

AGRADECIMENTOS

Aos diretores e responsáveis pelas escolas.

Aos professores participantes da pesquisa.

Ao meu orientador prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Aos membros da banca examinadora:

Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Prof. Dr. Martin Kuhn

RESUMO

A presente dissertação resulta de pesquisa que teve como objetivo analisar a presença/ausência do tema existencial morte nos currículos escolares e na prática pedagógica cotidiana dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Para concretizar o propósito aqui exposto realizou-se pesquisa documental e de campo, de caráter exploratório e de natureza qualitativa. Os sujeitos envolvidos foram quinze professores dos anos iniciais de uma escola privada e duas públicas do município de São Miguel do Oeste, SC, cuja coleta de dados utilizou de questionário. A análise dos dados foi de conteúdo. A base teórica que sustenta a pesquisa foi constituída de autores como Brandão (1986, 1987), Franco (2011), Kovács (2010, 2012), Luper (2010, Mazorra (2001), Moreira (1997), Torres (2012), dentre outros. Intencionamos investigar se os professores dos anos iniciais abordam ou tratam do tema morte em suas aulas e como o fazem. Sabe-se que a morte é um fato e que um dia vamos nos deparar com ela, pode ser na infância ou em qualquer etapa da vida, sendo entendida de diferentes formas conforme o grau de maturidade e vivências que cada ser humano acumula ao longo de sua existência. A morte é um fenômeno natural, porém mesmo sendo parte do ciclo vital: nascer, crescer e morrer, sempre que discutida, divide opiniões tanto no campo religioso quanto científico. A mesma propicia ao ser humano uma série de sentimentos conflitantes entre si e, portanto, nem sempre fáceis de lidar, principalmente quando envolve crianças. Neste sentido, o suporte do adulto torna-se fundamental para melhorar sua compreensão. Por sua vez, ao adulto cabe entender e respeitar a capacidade da criança em compreender a morte, entendendo que ela tem dúvidas que precisam ser esclarecidas. É comum que as crianças sofram em silêncio por receio de entristecer os adultos com sua dor, por isso o adulto tem que estar atento, facilitando e ajudando para que ela vivencie as reações de luto no momento da perda, incluindo-a no compartilhar do sofrimento familiar. É importante ao adulto acreditar na força interna que a criança possui. Relacionamentos podem ser mais ou menos problemáticos, principalmente quando a criança não esclarece suas dúvidas, dificuldades na escola, na convivência com colegas e professores. Estes surgem quando a criança passa por uma perda de alguém próximo e não tem suporte para lidar com sua dor. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a criança observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constroi conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, portanto, deve-se oportunizar essas aprendizagens como um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Assim sendo, surge a importância e a necessidade da intencionalidade educativa em relação à morte ocorrer nas práticas pedagógicas, na educação. Sua abordagem torna-se necessária para que as crianças não tenham o estranhamento em relação a temas existenciais importantes e constituintes de sua vida como este ora abordado.

Palavras-chave: Morte. Educação. Currículos Escolares.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01- Se já ouviu falar sobre a educação para a morte.....	68
Gráfico 02 – Se é função da escola trabalhar o tema morte.....	70
Gráfico 03 – Se conhece um modelo didático para trabalhar sobre o tema morte.....	72
Gráfico 04 – Sobre espaço para trabalhar o tema morte no currículo.....	73
Gráfico 05 – Percepção de alteração no comportamento do estudante.....	75
Gráfico 06 – A formação docente e a abordagem do tema morte na graduação.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art./art.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FAJE	Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 METODOLOGIA DA PESQUISA	15
2 CURRÍCULO, NORMAS E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	23
3 TANATOLOGIA: estudo sobre a morte e o morrer.....	41
3.1 Mitologia Grega, Eros e Thanatos	46
3.2 Morte e filosofia	49
3.3 Desenvolvimento humano e a compreensão da criança sobre a morte.....	53
3.4 Perdas e o processo de luto	58
3.5 Educação para morte nas escolas.....	66
4 PRESENÇA/AUSÊNCIA DO TEMA EXISTENCIAL MORTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES	92
APÊNDICE A – Termo de Autorização da Instituição Escolar	93
APÊNDICE B - Termo de Autorização da Instituição Escolar.....	95
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	97
APÊNDICE D - Termo de Ciência e Questionário Anônimo	99

INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa documental e de campo sobre a presença/ausência do tema existencial morte nos currículos e na prática pedagógica cotidiana em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) do município de São Miguel do Oeste, SC. Para isso utilizamos um questionário aplicado a quinze professores buscando identificar como eles abordam ou tratam do tema morte em suas aulas e atividades escolares diárias.

A morte é um tema que traz questionamentos. Falar sobre morte nos faz refletir sobre a vida, sobre sua facticidade, pensar a respeito da ideia que um dia deixaremos de viver. É um tema que assusta as pessoas em algumas culturas, devido a não aceitação da finitude. Essa não aceitação leva a olhar para a morte como algo triste, assustador, como algo terrível, por isso, muitas vezes ela não é abordada nem problematizada, havendo um silenciamento sobre a mesma. Como é possível ignorar ou negar algo que está presente na vida de todos os seres humano?

Sabemos que a morte é única certeza de nossa existencialidade, mesmo assim Silva e Ruiz (2003, p. 16) apontam que “a morte é um dos fenômenos que mais geram interrogações em toda a história do homem sobre a Terra. Filósofos, antropólogos, cientistas sociais, variados pensadores fizeram inúmeras elucubrações acerca da morte e do mistério pelo qual está envolvida”.

Como evento social, Ariès (1981) destaca que durante a Idade Média a morte acontecia em casa, na presença dos familiares que assistiam o moribundo se despedir da vida perante adultos, crianças, amigos e vizinhos. Nesta época o indivíduo se organizava para deixar suas pendências resolvidas e a morte era esperada no leito. Eles acreditavam que a morte só era evidenciada quando haveria a parada das funções vitais e da separação do corpo e da alma.

Na sociedade atual, a morte é discutida em diferentes áreas do conhecimento como na filosofia, na tanatologia, na ciência e na religião. A morte como acontecimento é objeto de argumentação dos filósofos devido à sua importância, pelas questões que suscita. Ela envolve conceitos, valores e culturas. Algumas questões relativas à morte são abordadas na mitologia, abrangendo sociedades e culturas. É um tema tratado no que diz respeito à consciência do indivíduo sobre sua morte e da morte dos outros. Quando acontece este fato derradeiro com outros, ele emerge na consciência do indivíduo, surge a percepção de que a morte existe.

Filosoficamente falando, há várias visões ou concepções sobre a morte. Estão

relacionadas aos mais variados filósofos, às particularidades de cada filosofia que refletem possíveis leituras para o mesmo fenômeno. A morte é uma perda, mas também pode ser vista como um ganho. Sabendo de sua existência, pode-se vê-la como uma oportunidade para dar valor à vida.

Após um episódio de morte surge o processo de luto. Este se faz necessário para a elaboração da perda. Podemos considerar perda tudo aquilo que tem um valor significativo na vida do ser humano. A perda provoca a reflexão, devido aos sentimentos que surgem decorrentes dela. Há vários padrões de pensamentos que marcam a experiência do luto, essas cognições fazem com que a morte seja sentida e cotizada. Este dar-se conta da sua existência, sua fenomenologia, muitas vezes, mergulha o ser humano na angústia, sem definições mais objetivas.

A partir da concepção da morte como fenômeno existencial, por meio da pesquisa buscou-se compreender o tratamento que lhe é dado como tema existencial, delimitando os currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) nas escolas particulares e estaduais do município de São Miguel do Oeste, SC.

Pesquisamos a Presença/ausência do tema existencial morte nos currículos e na prática pedagógica cotidiana em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental. Definimos como problema de pesquisa: A morte, enquanto tema existencial, é abordada nos currículos escolares e na prática pedagógica cotidiana dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do município de São Miguel do Oeste/SC? E como objetivos específicos compreender/refletir a morte como tema existencial humano e diagnosticar a presença/ausência da morte como componente curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do município de São Miguel do Oeste/SC.

Procuramos investigar como os professores tratam esse tema no cotidiano, na prática pedagógica com as crianças. Espera-se com esta abordagem poder contribuir com a problematização e a reflexão a respeito do tema morte, bem como explicitar como é vivenciado na sociedade atual.

Kovács (2010) argumenta que pesquisas realizadas em crianças sobre o conceito morte, quando se considera a necessidade de falar com elas sobre o assunto, revelam que se podem usar palavras e experiências que sejam compreendidas pela criança. Não se trata de evitar o tema, mas sim, de trazê-lo para uma dimensão que possa ser assimilada pela criança, de acordo com seu nível de desenvolvimento. Portanto, torna-se fundamental ao professor compreender o desenvolvimento infantil e os processos do desenvolvimento humano, para introduzir esta discussão de forma adequada, respeitando suas fases de compreensão sobre a

morte.

Os currículos escolares se caracterizam pelo modo próprio da escola organizar seu trabalho, estruturar o funcionamento de suas atividades e definir a forma padronizada de trabalhar com a educação e com seus sujeitos mais imediatos, que são os alunos. Dessa forma são estruturados, planejados e pensados de forma prática, a cada início de ano.

Encontra-se estabelecido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada escola qual plano curricular deve ser observado coerentemente, respeitando as determinações e as diretrizes curriculares. A presente pesquisa busca adentrar na dimensão teórica e prática do currículo para refletir sobre a maneira como a morte é abordada, como está inserida ou não enquanto temática no contexto escolar.

Para Santos (2009), a alienação na casa refletirá na escola. A não abertura do assunto trará problemas na convivência entre os próprios alunos e professores. Muitas vezes, pais e professores não conseguem identificar o problema para, conseqüentemente, apoiar as crianças e adolescentes diante das adversidades da morte, seja em relação à sua própria morte ou de alguém próximo.

Se a morte faz parte da nossa existência, então precisamos falar sobre o assunto com as crianças, pois em algum momento elas irão perder alguém que tem valor significativo, com quem possuem afinidade, até mesmo um animal de estimação.

Quando uma morte ocorrer torna-se uma oportunidade para que alguém converse com a criança sobre o assunto. Esta conversa é importante e saudável para ajudá-la a lidar com o sofrimento. As crianças também precisam vivenciar o processo de luto para elaborar a perda e continuar sua vida sem medo. Por isso a importância de esclarecer suas dúvidas sobre ele.

Vivenciar uma morte é vivenciar a dor, a perda das funções da carne, a tristeza, solidão e desamparo. Falar da morte é também refletir sobre a vida. Ela faz parte do ciclo vital de todos os seres vivos e por mais temida que possa parecer, deve-se falar claramente sobre o assunto. O aprofundamento sobre o tema favorece o entendimento do significado da vida. Sendo assim, entender a morte ajuda o ser humano a crescer e compreender os sentimentos que surgem junto com ela. A doença e a velhice são imagens fortes e trazem inerentes a si a lembrança da morte.

A imagem da morte que o ser humano cria para si depende de sua cultura, religião e crenças. Em algumas culturas e contextos familiares, mesmo sendo parte do ciclo vital a morte costuma ser demasiadamente temida; e muitas pessoas evitam falar sobre o assunto. Porém, quanto mais se evita falar sobre a morte, mais assustadora ela se torna. “Na atualidade, a sociedade ocidental compreende a morte como sendo um tabu, um tema interdito [...]

Observa-se que a morte está ausente do dia-a-dia do mundo familiar [...]”. (COSTA; LIMA, 2005, p. 152).

A importante estudiosa da morte Kübler-Ross (1999) afirma que existem muitas razões para se fugir do contato com a morte, sendo uma das mais importantes que atualmente morrer é triste demais sob vários aspectos, sobretudo muito solitário, mecânico e desumano.

Ocultar das crianças a morte ou o debate do tema, por acreditar que elas são muito pequenas para entender o que significa o processo da morte e do morrer, não é adequado. O não falar não alivia a dor e não muda a realidade. Isso pode contribuir para que a criança se sinta confusa e desamparada, pois ela não tem com quem conversar para esclarecer suas dúvidas. Faz-se necessário sempre respeitar sua capacidade de compreensão que está relacionada ao seu desenvolvimento cognitivo.

Diante de um acontecimento, primeiramente, o adulto precisa reconhecer e legitimar a dor pela perda e compreender como aquela criança entende o que aconteceu, para tentar ajudá-la. Na escola, é necessário que o professor identifique as situações de luto e conflitos que a morte traz, junto com a perda e a separação de um alguém querido pela criança. Estar atento e saber reagir diante dos acontecimentos, ajuda no desenvolvimento e amadurecimento do aluno.

A morte pode ser tratada com naturalidade, pois é algo natural do cotidiano, e as escolas e salas de aulas fazem parte deste cenário. Portanto não podemos ignorá-la, o melhor que se tem a fazer é falar sobre o assunto, procurar refletir e discutir sobre a morte, pois isso proporciona troca de experiências sobre o tema. É importante dialogar sobre a questão de forma aberta e honestamente, considerando a cultura, religião e crenças dos estudantes.

O adulto deve abordar o tema com a criança usando uma linguagem clara, que ela possa entender. Uma linguagem apropriada à sua idade, sempre de acordo com a informação que a criança manifesta na vontade de saber. Os adultos precisam compreender que as crianças conseguem lidar com situações muito negativas, entre elas a doença e a morte.

É importante reconhecer que a dor da criança é real, para que o amparo necessário seja dado no momento de dor, pois cada criança demonstra sua dor de maneira peculiar. Cabe então aos adultos adotarem atitudes que irão ajudá-las a lidar melhor com esses sentimentos. Já sabemos que é natural sofrer pela perda de alguém amado, o importante é não deixar que essa dor se transforme em algo que vai fazer mal à saúde das crianças e afetar seu crescimento.

A morte de um ente querido provoca normalmente grande impacto nas crianças, podendo desencadear uma mudança na forma como se relacionam com o mundo. É oportuno

que a criança tenha um tempo para processar a informação, não se pode esperar respostas imediatas, é fundamental ir observando seu comportamento e suas reações com o passar dos dias.

Como sujeitos de estudo, escolhemos os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para realizar esta pesquisa. Sabemos que em qualquer idade a criança tem noção do desaparecimento de uma pessoa querida, mas é a partir dos cinco ou seis anos que ela passa a compreender o significado da morte, embora não ainda da mesma forma que um adulto. Mas é necessário ir trabalhando com ela esse assunto entre cinco e oito anos, período em que o pensamento mágico e a confabulação são muito frequentes. É recomendável retirar o sentimento de culpa e sublinhar que a morte não é o resultado das suas ações ou pensamentos.

A escolha deste tema de pesquisa tem sua gênese nos nove anos de experiências que possuo nesta área, sou graduada em psicologia, com formação em perdas e luto, pós-graduada em psicologia clínica ampliada e pós-graduada em tanatologia humana que é o estudo sobre a morte e morrer, com atuação na área clínica com psicoterapia e intervenções em situações de luto e perdas.

No consultório, os pais ou cuidadores das crianças buscam atendimento psicológico para elas, quase sempre, com a queixa de dificuldades de aprendizagem ou por comportamentos agressivos, identificados tanto em casa quanto na escola. No decorrer das avaliações e durante a psicoterapia, surge o diagnóstico do processo de luto. Com a evolução do tratamento a criança vai elaborando seu processo de luto e automaticamente mudando seu comportamento, observando-se conseqüente melhora de seu rendimento escolar.

A questão da origem da vida e da morte está presente na criança, principalmente no que concerne à separação definitiva do corpo. Ela tem uma aguda capacidade de observação e quando o adulto crê estar protegendo a criança, como se a proteção aliviasse a dor e mudasse magicamente a realidade. O que ocorre é que a criança se sente confusa e desamparada sem ter com quem conversar. (KOVÁCS, 2010, p. 49).

Sabemos a respeito da necessidade de uma conversa franca com a criança sobre a morte, sempre usando um tom positivo. Só o fato de estar perto, falando a respeito e ouvindo, já é positivo. Faz-se necessário procurar respeitar sua capacidade de compreensão; elas têm perguntas e buscam o conhecimento para esclarecer suas dúvidas de acordo com suas necessidades.

Após a morte de alguém podemos esperar reações que se manifestam por meio de comportamento irritadiço, medos ou agressão dirigida às pessoas que convivem com a

criança, podendo ser familiares, professores e colegas da escola.

A educação é um processo de aperfeiçoamento humano, cuja função é promover uma realização pessoal, no sentido de crescimento e formação do indivíduo. Dessa forma a educação não pode ser vista como uma técnica ou algo acabado, porém, como um potencial que se estrutura na pessoa a partir das influências formais e informais do meio. Sendo inacabada, ocorre continuamente. (WERNECK, 1992, p. 11).

Como sabemos, criança passa muitas horas de seu dia na escola e é lá que muitas das emoções são reveladas, o que desencadeou a problemática da pesquisa, com o intuito de esclarecer como o professor trabalha com ela essa questão. Sabe-se também que na medida em que o luto afeta o comportamento da criança e interfere no seu desenvolvimento devem ser definidas medidas (com cuidado), para que possa ser feita a intervenção necessária. Caso a elaboração do luto não ocorra adequadamente, poderá interferir de modo negativo no desenvolvimento da criança.

Sobre sua apresentação, esta pesquisa foi estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentamos a metodologia, segundo capítulo currículo: normas organização do ensino fundamental, terceiro capítulo tanatologia: estudo sobre a morte e o morrer, mitologia Grega, morte e filosofia, desenvolvimento humano e a compreensão da criança sobre a morte, perdas e o processo de luto, educação para morte nas escolas, no quarto capítulo apresentamos sobre presença/ ausência do tema existencial morte nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental, e por fim as considerações finais.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Pesquisa é um processo metodológico de investigação para encontrar respostas a um problema, cujo resultado produzirá novos conhecimentos, soluções ou produtos. É um processo de construção de um conhecimento novo ou ressignificado. A pesquisa científica é conhecida como uma forma de produção de conhecimentos que se dá a partir de questionamentos realizados. Bachelard (1996, p. 18), acredita que “para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído.”

Complementando a ideia de Bachelard (1996), Gamboa (2007) sugere que o conhecimento científico se refere a uma das formas de elaborar respostas para as problemáticas surgidas das necessidades históricas da humanidade e racionalizada através de indagações, questões e perguntas. A construção da lógica entre perguntas e respostas se torna complexa quando se orienta por critérios próprios do conhecimento científico.

De acordo com o método utilizado, os resultados e a qualidade das pesquisas podem ser diferentes, por isso há a necessidade de entendimento e conhecimento dos diversos tipos de métodos que podem ser utilizados na investigação educativa, quais as suas implicações e pressupostos. No entendimento de Gamboa (2007), as pesquisas devem obter resultados que propiciem a inovação ou a transformação educativa.

O processo histórico no qual os métodos são questionados ajuda na tomada de consciência sobre sua importância, suas limitações, implicações e contradições. Analisar os métodos leva a concluir que muitas investigações apresentam abordagens metodológicas mescladas, mas com predominância de uma metodologia. A escolha do método na pesquisa se deu conforme a concepção de realidade do pesquisador.

Atrás das diferentes formas e métodos de abordar a realidade educativa há implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Nesse contexto, os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância. (GAMBOA, 2007, p. 12).

Gamboa (2007) destaca igualmente que a análise epistemológica supõe a compreensão da obra científica como um todo lógico que articula diversos fatores, os quais lhe dão unidade de sentido. A análise epistemológica possibilita identificar pressupostos filosóficos que permitam a identificação de perspectivas que relacionam a prática da pesquisa com visões de mundo e interesses humanos que orientam a prática. A epistemologia estuda

quantitativamente a distribuição dos fenômenos e seus fatores condicionantes e determinantes, nas populações humanas. De acordo com os preceitos históricos da humanidade “[...] o homem é, por natureza, um animal curioso” (FONSECA, p. 10, 2002), pois a partir das referências sociais e culturais proporcionadas pelo ambiente onde vive, é capaz de criar suas próprias representações de mundo e de sociedade.

Essas representações associadas à ideia de curiosidade impulsionam o imaginário na busca pelo conhecimento, despertando o desejo em conhecer e aprofundar “o novo” por meio da pesquisa. Na concepção de Gamboa (2012, p. 197) esse sujeito que elabora o conhecimento, é ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, “[...] vinculado a um determinado grupo social com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando realiza uma pesquisa”.

Nas instituições superiores em que a pesquisa é concebida com maior argúcia e conhecimento de causa, a investigação é resultante do aprimoramento dos ideais propostos pela linearidade do senso comum, prevendo que a partir da utilização de instrumentos e métodos, se produza o saber científico. (FONSECA, 2002).

Na mesma linha de raciocínio, Gamboa (2012) afirma que os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa.

Nesta ótica, a pesquisa científica caracteriza-se por um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos” (GIL, 2010, p. 1), a partir de fundamentações teóricas que contribuem para a evolução de novos conhecimentos e técnicas nas distintas áreas de atuação. No entender de Luna (2002) o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades.

No campo educacional, a pesquisa deve superar a ingenuidade do racionalismo objetivista pelo racionalismo autêntico (HUSSERL, 2002), oportunizando inserções nos diferentes campos do conhecimento científico e sua aplicabilidade e utilidade social nos fenômenos a ser estudados. Em outras palavras, Gamboa (2012, p. 98) reforça que a própria ciência é uma construção histórica e a investigação científica é um processo contínuo incluído no movimento de formações sociais, uma forma “[...] desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar, num processo cognitivo transformador da natureza.”

Demo (2003, p. 8) assegura ainda que a busca pelos saberes científicos deve proporcionar o desenvolvimento de pesquisas de caráter reflexivo a partir de “[...] uma percepção emancipatória do outro que busca fazer-se oportunidade, à medida que começa e se constitui pelo questionamento sistemático da realidade.”

Desta forma, a presente seção realiza uma análise das concepções e caminhos metodológicos para a compreensão da dinâmica existente entre o contexto a ser estudado e a interação com os sujeitos da pesquisa, possibilitando novos olhares e sentidos para as concepções de educação voltadas à presença da morte nos currículos escolares.

Diante do exposto anteriormente e concebendo a busca pelos saberes científicos enquanto aporte para a superação do paradigma positivista (KUHN, 1997), a pesquisa adotou o enfoque qualitativo, que “[...] oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão de base para plano de ação mais eficientes.” (GAMBOA, 2012, p. 112).

Neste sentido, o intento da pesquisa em perquirir as possíveis abordagens ou não da morte nos currículos escolares, contemplou os sujeitos em suas particularidades e características subjetivas, considerando a realidade enquanto um elemento indissociável a sua condição humana. (CHIZZOTTI, 2001). Gamboa (2012) contribui com este pensar ao afirmar que a compreensão da educação exige que se recuperem informações sobre a dinâmica social na qual se inclui e tem sentido, estabelecendo uma relação dinâmica com a sociedade em que os processos educativos se realizam e adquirem sentido.

Conforme asseguram Hoppen, Lapointe e Moreau (1996) é um enfoque que se constituirá em um conjunto de técnicas de caráter interpretativo com o objetivo de compreender e desvelar fenômenos sociais naturais de acordo com a observância de elementos relevantes. Para Gamboa (2012, p. 165), por trás de uma determinada abordagem, “[...] está a visão de mundo do investigador, que lhe permite organizar os diferentes elementos e pressupostos que integram a lógica da pesquisa e relacionar os processos do conhecimento e os interesses que os orientam.”

Ao pesquisador, compete um olhar de proximidade e interação com os sujeitos da pesquisa, a fim de apreender o universo das informações e percepções, atribuindo significado social com relação a conjuntura em que estão inseridos e as práticas que realizam. (ALVES, 1991). Assume ainda, o compromisso com as informações recebidas reconhecendo os participantes da pesquisa, “[...] enquanto sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados¹.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 83).

¹ Chizzotti (2001, p. 83) em sua obra *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*, cita uma expressão de Garfinkel ao assegurar que “[...] ‘os atores sociais não são imbecis’, mas autores de um conhecimento que deve ser elevado

Esta pesquisa envolveu estudo de fenômenos sociais e utilizou o enfoque qualitativo, que para Gómez (In: SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 72), “[...] visto como uma teoria da pesquisa, apresenta grandes avanços. [...] As contribuições desses estudos se caracterizam por sua riqueza em descrição e análise.” Na pesquisa qualitativa o método de investigação se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e experiências individuais, sendo que os entrevistados ficam livres para expressar os seus pontos de vista sobre assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo.

Desta forma, a utilização do enfoque qualitativo justifica-se na medida em que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis.” (MINAYO, 2001, p. 14). Além disso, oferece espaço para reflexão a partir da escuta individual dos sujeitos da pesquisa, garantindo um olhar crítico e profundo dos aspectos a serem investigados.

A pesquisa teve como enfoque entender a complexidade da relação entre o mundo real e os sujeitos, pois somente em um ambiente de sujeitos gestam-se sujeitos. Por isso, este estudo analisou aspectos necessários para entender a dinâmica entre o mundo e o sujeito, a fim de contribuir para a elaboração de uma boa base educativa. Não se obteve respostas totalmente objetivas, nem foi realizada com o propósito de contabilizar quantidades como resultados, mas sim de compreender como a escola aborda o tema morte com seus alunos.

Utilizamos a perspectiva teórica da hermenêutica, buscando entender a complexidade da relação real do ambiente e os sujeitos, com o objetivo de analisar aspectos necessários para compreender a dinâmica entre a escola, alunos e professores. A hermenêutica como abordagem filosófica, na conceituação de Gadamer (2002), é vista como uma teoria ou filosofia de interpretação, capaz de tornar compreensível o objeto de estudo mais do que sua mera aparência ou superficialidade.

É o enfoque mais utilizado nas ciências humanas e sociais, pois se preocupa com a capacidade humana de produzir símbolos para comunicar significados. Realizada com o propósito de interpretar o sentido real dos significados, acolhendo a alteridade dos contextos encontrados.

É também um processo cognitivo que se realiza por meio de métodos interpretativos, em que os fenômenos não são isolados ou analisados, são compreendidos e interpretados, mediante um processo de recuperação do contexto de significados ou de horizontes de

interpretação.

Como a hermenêutica tenta aprofundar o sentido para além daquilo que aparentemente está exposto, sua condição permite-nos vivenciar, pela interpretação, os significados a partir do diálogo com o mundo: “o que intenta compreender um texto, está disposto a deixar que o texto lhe diga algo. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve estar disposta a acolher a alteridade do texto.” (GADAMER, 2002, p. 66).

Nessa abordagem, o sujeito é que interpreta e dá sentido ao texto a partir do contexto histórico que ocorre, buscando investigar o mundo pessoal das experiências e não um ente independente do sujeito. O mundo é envolvido de sujeitos que dão sentido e vida ao mundo que está aí. Assim, percebe-se que para as pesquisas com abordagem hermenêutica o mundo é visto como inacabado e por isso o conhecimento é um processo dinâmico e constante.

Diante disso, intentou-se compreender o objeto de estudo para além da mera aparência e buscou-se ultrapassar aspectos óticos a partir de um entendimento mais aprofundado, analisando a verdadeira situação em que os fenômenos ocorrem.

O desenho metodológico da pesquisa quanto aos fins, de acordo com Gil (2007), é explicativo em virtude de ter como finalidade explicar os fatos, encontrar suas causas, suas relações internas e externas, além de investigar como são e responder as indagações construídas a partir do problema e dos objetivos da pesquisa.

Quanto ao problema da pesquisa envolve a investigação da abordagem ou não do tema existencial nos currículos e práticas pedagógicas do Ensino Fundamental (EF).

Quanto ao objetivo geral pretendeu identificar se a morte, enquanto tema existencial é abordado ou não nos currículos escolares e na prática pedagógica cotidiana dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do município de São Miguel do Oeste, SC.

Os objetivos específicos foram estabelecidos no sentido conceituar/caracterizar a morte como tema existencial humano; diagnosticar a presença/ ausência da morte como componente curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas particulares e públicas do município de São Miguel do Oeste, SC; investigar como os professores dos anos iniciais abordam ou tratam do tema morte em suas aulas.

Quanto aos meios, de acordo com Gil (2007) a pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir da utilização de teorias publicadas em livros ou obras do mesmo gênero ou grupo, ou análise de documentos. Na pesquisa bibliográfica pretende-se “[...] conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.” (KÖCHE, 2009, p. 122). A pesquisa utilizou

bibliografias necessárias e apropriadas para o desenvolvimento do tema, buscando assim conhecimentos condizentes para uma boa fundamentação teórica, que sustente as principais concepções e problema de pesquisa.

Em relação à pesquisa de campo² sendo uma investigação empírica realizada no local onde ocorrem ou ocorreram os fenômenos a serem pesquisados, visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações, com a finalidade de enriquecer a pesquisa bibliográfica. O estudo desenvolvido teve como local escolas particulares e públicas de um município de Santa Catarina. A escolha desse campo corresponde plenamente às intenções da pesquisa, pois é nesses lugares que ocorrem os fenômenos que se aspiram compreender para sustentar a consequente pesquisa. As informações coletadas são documentadas, desde que se preste para fundamentar o relatório do caso. Tal relatório poderá, se necessário, ser objeto de análise crítica pelos informantes ou por qualquer interessado. (CHIZZOTTI, 2001).

Para aclarar os caminhos que levaram à escolha dos sujeitos e espaços da investigação pretendida, é preciso inicialmente compreender que a pesquisa não se faz exclusivamente pela organização dos dados e sua interpretação. É essencial que o pesquisador adote uma postura de desprendimento ao se relacionar com os sujeitos escolhidos. Compreende-se que este desprendimento tão necessário, não é fácil de ser conseguido, pois conforme Bachelard (1974) mesmo os cientistas possuem ideias fixas e intuições inconfessadas, as quais se constituem em convicções não confirmadas.

Rudio (2003) insiste na necessidade de desprendimento do pesquisador. O autor destaca que convicções pessoais devem ser desconsideradas a partir da concepção que o desprendimento garante um olhar acurado de suas percepções no que diz respeito à construção do seu pensamento em termos de confiabilidade ao que é pesquisado e no espaço em que se encontra inserido.

Ainda quanto ao desenho metodológico, a escolha do espaço de pesquisa foram escolas particulares e públicas que oferecem Ensino Fundamental (EF). A escolha das escolas mencionadas justifica-se por possibilitarem um ambiente necessário e condizente com as intenções da pesquisa, pois é nestes espaços que se encontram um número expressivo de professores do EF. O “[...] espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá.” (SANTOS, 2006, p. 39). A escolha do espaço é relevante para a pesquisa, pois é nele que os fatos acontecem e as

² O projeto tramitou no comitê de ética em pesquisa e foi aprovado sob o número CAAE nº 79248517.1.0000.5352.

relações se concretizam. O espaço, solidário ou contraditório, contribuiu para a construção da decorrente pesquisa e apresentou-se como decisivo para satisfazer as intenções e concepções pretendidas pela mesma.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, totalizando 15 professores, de três escolas participantes da pesquisa, foi escolhido um professor por ano do Ensino Fundamental. A escolha foi feita por adesão voluntária. Quanto ao número da amostra foi representativo, considerando a quantidade de docentes que atuam nas escolas.

Na amostra voluntária são utilizados os sujeitos que se disponibilizam e aceitam participar da pesquisa. A amostra é formada por sujeitos que se encontram circunstancialmente no local da pesquisa, e são arrolados sem ordem específica, até completar o número de elementos previstos para a amostra. Ocorre quando o componente da população voluntariamente deseja participar da pesquisa, independentemente do julgamento do pesquisador. (LUDKE; ANDRÉ, 2004).

Para coleta dos dados³ utilizamos um questionário. Inicialmente, a pesquisadora contactou as instituições relacionadas para a investigação. Com data que foi previamente agendada, expôs as intenções do projeto e aclarou os objetivos e procedimentos da pesquisa, através da Carta de Apresentação.

Quanto à análise dos dados é qualitativa e de conteúdo. A técnica de análise qualitativa permite compreender as informações tendo presente à teoria no referencial teórico, que, de acordo com Ludke e André (2004, p. 48) estabelecem “[...] conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.” De acordo com Chizzotti (2001) o objetivo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. No entanto, todas as concepções e caminhos metodológicos possibilitaram interpretações e compreensões necessárias para elaborar da melhor forma possível, conhecimentos que contemplaram as principais preocupações desta pesquisa.

Para o psicólogo social Moscovici (2007), quando o intuito for compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os autores sociais compartilham crenças, valores,

³ Os dados coletados ficarão sob a guarda e responsabilidade do pesquisador pelo período de cinco anos. Para que os sujeitos não sejam identificados adotamos pseudônimos, inclusive das escolas. Os respondentes tiveram ciência dos objetivos e propósitos da pesquisa, bem como assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para respondentes não identificados.

perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais.

Desta forma, a tabulação dos dados compreendeu, inicialmente, o agrupamento das respostas por questão, que na sequência foram analisadas e interpretadas criticamente a partir das significações explícitas e implícitas, no intento de responder às principais inquietações da investigação. Essa análise considera as finalidades e os objetivos da pesquisa e examinando cuidadosamente o conteúdo das respostas obtidas utilizando-as, quando necessário, para fundamentar a produção teórica sem se distanciar dos preceitos que envolvem o código de ética.

Ao pesquisador, compete o desafio de “[...] ir além da mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49). Busca ainda, refletir acerca de diferentes interpretações que o conduzirão a elaboração de conhecimentos que contemplem as principais inquietações da pesquisa, estabelecendo um paralelo com o referencial teórico consultado. Nesta direção nas próximas seções nos dedicaremos a aprofundar aspectos da base teórica que possam explicitar os conceitos que ampara nosso trabalho de investigação e a análise dos dados. Começaremos tratando do currículo escolar.

2 CURRÍCULO, NORMAS E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O currículo é organizador e direcionador do trabalho do professor e trata de temas existenciais, por este motivo se torna necessário abordá-lo. Currículo pode se referir a todo o programa fornecido por uma sala de aula, escola, bairro, Estado ou País. O currículo escolar não se trata apenas de uma relação de conteúdos descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas envolvem também questões que permeiam o cotidiano escolar dentro e fora da escola, tudo que é considerado de grande relevância no desenvolvimento e na formação do cidadão pode ser trabalhado com os alunos.

A partir desta perspectiva, adentramos com algumas discussões teóricas a respeito do currículo e suas implicações na prática educativa e no trabalho do professor no sentido de demonstrar quais suas possíveis relações com o tema em investigação e como as opções que são feitas no cotidiano da escola podem incluir ou excluir determinada temática de estudo. A abordagem ou não de determinado conteúdo e a seleção de determinados conhecimentos estão definidas no currículo escolar, mas ao mesmo tempo sempre há possibilidade para o professor incluir ou tratar de determinados assuntos ou problemáticas que emergem do contexto ou da necessidade dos estudantes. A inclusão ou não de temas existenciais está associada à compreensão e vivência epistemológica e política que o professor possui e está vinculada ao seu senso de urgência para com a realidade do estudante. Compreender o que é o currículo escolar, como está constituído, como ele define o planejamento didático-pedagógico, como se torna um abrigo de opções políticas e epistemológicas, qual sua força em orientar as decisões do professor torna-se fundamental para identificar o porquê da inclusão ou não de temas existenciais como é o caso da morte.

Quando se defronta com o conceito de currículo, é possível observar diversas formas de entendê-lo. Autores como Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) demonstram a necessidade de discussões referentes à sua conceituação, visto que mudam, dependendo do local onde se solidificam.

Moreira (2012) salienta que os currículos não possuem conceitos claros, uma vez que são conceituados a partir de opostos pensamentos ou linhas epistemológicas. Na visão de Saylor e Alexander (1970), os conceitos dos currículos sofrem influências também da psicologia comportamental, que nessa área compreendem a ideia de plano, ofertando um conjunto de oportunidades de aprendizagens da população atendida pela instituição formal.

O dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009) destaca que a palavra currículo tem datação na língua portuguesa em 1899. No entanto, é somente em 1918 que a palavra ganha

sentido educacional. Sua etimologia deriva do latim *curriculum* e refere-se a lugar onde se corre. E Silva (2015) entende que essa corrida é o que torna as pessoas o que são.

Young (2014) entende que o conceito de currículo tem como ponto de partida o aprendizado, compreendido junto à produção de conhecimento. Para ele, a produção do conhecimento não é necessariamente a construção de um novo conhecimento, mas sim sua descoberta, estruturado e documentado por meio do currículo.

Nessa mesma linha, D'Ambrosio (2014) entende o currículo como estratégia para a ação educativa, entendendo essa como estratégia social para desenvolver potencialidades e estimular a busca pelo bem comum. Para Silva (2015), os currículos exercem bem mais do que a relação de estabelecimento e prescrição de métodos e conhecimentos. Estão relacionados, também, com o poder sobre a construção de identidades. O poder estaria contemplado não só na seleção de determinados conhecimentos, mas no próprio conhecimento em si. Em suas palavras:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2015, p. 150).

Moreira e Candau (2007, p. 20) estabelecem para o conceito de currículo definição mais aproximada da que se tem hoje. Para esses autores, o currículo pode ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Depreende-se, portanto, que o conceito de currículo, escolar e universitário, apresenta uma miríade de pensamentos associados aos conhecimentos, experiências e ideologias de ensino e aprendizagens, concebidos por determinadas culturas e em prol de algumas acepções profissionais, sociais e pessoais. No confronto com os diferentes entendimentos sobre o que é currículo, adota-se, para este trabalho, as definições de Silva (2015) e de Moreira e Candau (2007), tendo em vista suas abrangências e suas representações técnicas e políticas.

De acordo com Silva (2015), e complementado por Moreira (2012) e Young (2014), os currículos apresentam alguns debates relacionados à sua conceituação e também às

diferentes metodologias empregadas. Para Young (2014), a necessidade de se ter currículos nos diferentes âmbitos da educação formal está direcionada à necessidade de armazenar e disponibilizar conhecimento, que, por muitas vezes, é especializado de uma dada profissão, conhecimento útil. Conquanto o autor argumenta que essa disponibilização do conhecimento e de sua transposição didática aos campos educacional não é suficiente à sobrevivência das sociedades modernas.

Silva (2015, p. 21) destaca que a “[...] emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método [...]” de seleção e enquadramento dos conteúdos, uma vez que, nos primórdios da institucionalização do ensino, só poderiam estudar pessoas que tivessem um nível social alto e, sendo assim, os conhecimentos a serem ensinados deveriam condizer com os anseios dessa classe.

Atualmente, como apontam Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), a finalidade curricular difere de acordo com o país que se está analisando. Para os autores, o currículo anglo-saxônico tem significado diferente daquele seguido pela população franco-europeia. Na primeira cultura, em geral, ele tem valor e vai além dos programas de ensino que inclui, é mais programático e propõe situações que visam às experiências dos alunos, vindo a tornar-se importante a noção de sentido, tomando como finalidade o desenvolvimento pessoal e a inserção social dos alunos às normas e valores da sociedade. O entendimento de currículo na cultura francófona europeia centra o currículo nos saberes escolares, visa à programação dos conteúdos a serem ensinados e os sobrepõe aos programas de ensino, programas de formação, referenciais e plataformas de competências, etc. À vista disso, percebe-se que o currículo concebido pela cultura anglo-saxônica é um meio de adaptação dos alunos ao desenvolvimento pessoal e social; e que o currículo franco-europeu é uma programação mais ampla da organização dos conteúdos e aprendizagens. (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010).

O currículo em educação determina conteúdos que serão abordados ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordenando o tempo escolar e proporcionando elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar. Consiste no progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2013).

Na visão de Moreira (1997, p. 7), hoje o currículo se constitui como algo privilegiado da atenção das autoridades, políticos, professores e especialistas, sendo que o panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestado por constantes “[...] reformulações dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como o incremento da produção teórica do

campo. Pode-se afirmar que o currículo no Brasil vem cada vez mais adquirido consistência e visibilidade.” Reforça ainda o autor que:

A influência da psicologia comportamental no pensamento pedagógico que se acentua na primeira década deste século, contribui para que outra perspectiva se desenvolva, na qual o foco dos que estudam currículos se desloca para o plano no qual se detalha seus elementos, sua organização e suas inter-relações. Surgem definições que restringem o currículo à ideia de plano para oferecer conjuntos de oportunidade de aprendizagem para a população atendida por uma unidade escolar. (MOREIRA, 1997, p. 13).

Para Moreira (1997), currículo corresponde a uma seleção de culturas realizadas em universo mais amplo de possibilidades, a seleção expressa uma posição político- ideológica em favor de determinados grupos, determina em disputas culturais e debates em torno do conhecimento. Deste modo, questionar os currículos nas escolas, implica em analisar razões e efeitos das ênfases e omissões referentes aos saberes.

Moreira (2008) afirma que as primeiras infraestruturas do campo do currículo no Brasil foram promovidas pelos pioneiros da Escola Nova, seguindo da base de estudiosos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAAE)⁴. Complementar a isso, Souza (2009) considera que as mudanças nos conteúdos do ensino secundário tiveram também preponderâncias de fóruns de educação, em destaque: os Congressos de Instrução Superior e Secundária, as Conferências Nacionais de Educação, o Inquérito sobre a Instrução Pública dirigido por Fernando de Azevedo e o Inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação.

As mudanças defendidas pelos pioneiros da escola nova estavam longe de serem hegemônicas. A postura de seus seguidores variava desde a corrente liberal conservadora até posições mais radicais (MOREIRA. 2008). Entretanto, para o autor referido (p. 91), elas representaram importante rompimento com a escola tradicional, de currículo elitista, ao enfatizar a “[...] preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação e, ainda, por sua insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.”

As concepções advindas dos pioneiros, mesmo tendo intenção de reconstrução social, limitaram-se às formulações de métodos e técnicas, refletindo, em certo grau, necessidades de ordem industrial, idéias liberais dominantes e influências do processo de modernização das

⁴ Esse Programa, para Moreira (2008), tinha em sua baila fortes concepções de vertentes tecnicistas.

escolas americanas e europeias. No tocante aos currículos, as reformas propostas pelos pioneiros não chegaram a se consolidar em procedimentos detalhados sobre o planejamento curricular. A ênfase na metodologia progressista de ensino compensava essa falta, oferecendo diretrizes para as práticas curriculares. (MOREIRA, 2008).

Um dos pressupostos da educação dos pioneiros orientava-se à democratização e à centralização das experiências das crianças na educação formal (MOREIRA, 2008). Contudo, para Saviani (2008), a Escola Nova tornou possível o aprimoramento do ensino das elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.

Toda a instituição de ensino trabalha de acordo com uma cultura. O currículo é o que transmite múltiplas maneiras de ensinar, é um fato que está inerente à existência da instituição escolar. O conteúdo cultural é uma condição para ensinar o currículo, é a estruturação da cultura de acordo com os códigos psicológicos. (SACRISTÁN, 2013).

O autor entende o currículo como uma construção histórica. Sua configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais e econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão dos sistemas educacionais, entre outros. Ou seja, a

[...] incorporação do conceito de currículo se deu de acordo com os pressupostos eficientistas da educação escolar e da eficiência da sociedade em geral. Com ela buscava introduzir uma ordem intermediária baseada no estabelecimento de unidade de tempo menor dentro da escolaridade total: o ano letivo geral que cada estudante deveria completar progressivamente, porém mais amplo do que as classes, que eram as unidades de tempo e conteúdo. (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Em termos de legislação, no dia 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), após a posse do novo presidente da república, João Goulart. Na visão de Moreira (2004, p. 72), “a lei evidenciou uma preocupação vaga, por parte do poder central, com o currículo do ensino primário, ao mesmo tempo em que propiciou, pela primeira vez no Brasil, certa margem de flexibilidade às escolas secundárias, permitindo que elas definissem parte de seus currículos.”

Carvalho (2012) aponta que, com a criação da LDB de 1961, restringem-se também os recursos de ampliação da rede pública gratuita, o que evidencia a marginalização de grande parte da população. Passa-se, para o autor, a estender financiamentos a escolas particulares, ‘argumentando-se que era de escolha da família a opção da educação dos seus filhos e do Estado de garantir recursos para essa escolha. O autor salienta que é a primeira vez que as escolas, tanto públicas quanto privadas, podem criar seus próprios currículos, dando-se a elas

flexibilidade, porém seu ensino, principalmente no que diz respeito à matemática, cristalizava-se na forma enciclopédica, dividindo-se em quatro áreas distintas: aritmética, álgebra, geometria e trigonometria.

Na década da criação da primeira LDB, há também a expansão na publicação de livros, artigos e ensaios, os quais colocavam em xeque o pensamento estrutural tradicional de ensino. Nessa perspectiva, começa-se a questionar o pensamento, até então linear, de como se fazer um currículo para suas alterações sociais, permitindo compreender o que o currículo faz. Paralelamente discutem-se teorias curriculares⁵. (SILVA, 2015).

Até o fim dos anos 1950 e meados dos anos 1960, havia a prevalência, no mundo todo, da teoria tradicional dos currículos. No Brasil, essa teoria só enfraquece a partir da década de 1980, com a abertura política. Sua principal influência era positivista, considerando os conhecimentos e conteúdos educacionais como neutros e fora da reflexão crítica da sociedade. Poderiam ser explicitados através de objetivos e metodologias fechados. Os currículos dessa teoria tinham (e tem) como intuito formar o trabalhador especializado, proporcionando educação geral e/ou acadêmica conforme as necessidades de sua classe econômica. (MALTA, 2013; KLIEBARD, 2011; SILVA, 2015).

Moreira (2008) argumenta que década de 1960 o currículo sofre um ecletismo de teorias e correntes. Ideias como as de Paulo Freire manifestam que o mesmo precisa estar em consonância com a conscientização e emancipação dos oprimidos, havendo a necessidade de selecionar e organizar os conteúdos curriculares a partir dos contextos destes sujeitos e dando sentido à sua educação.

Depreende-se, a partir da leitura de Moreira (2008) e Silva (2015), que as ideias de incerteza, a tomada de consciência da neocolonização e da dominância das camadas mais ricas, aliadas a um maior volume de publicações e debates educacionais favoreceram o entendimento de que pretendeu-se, historicamente, uma tentativa e uma entrada crítica da seleção e organização dos conhecimentos escolares no Brasil, o que levou à desconfianças da então consolidada transferência vertical da educação dos Estados Unidos.

A corrente mais crítica é interceptada no Brasil pelo golpe militar de 1964, retornando aos discursos educacionais a mentalidade americana e o currículo tecnicista. Primeiramente, nesse período, são incluídas nas decisões as classes mais ricas da sociedade que, posteriormente, são excluídas desse poder. Com os esforços para desenvolver o país no campo

⁵ As teorias dos currículos, para Silva (2015), têm como propósito estudar e justificar a inclusão e a exclusão de determinados conhecimentos, à luz das identidades formadas. O que se averigua/verifica entre as diferentes teorias é a migração do cerne dos debates sobre quais conhecimentos, objetivos e metodologias optar curricularmente para o foco nas consequências desses conhecimentos na sociedade e suas ideologias impostas.

econômico, abriu-se ainda mais para a implantação de empresas multinacionais, as quais fortaleceram a regulação dos salários dos trabalhadores. De forma direta, durante esse período a assistência técnica e financeira norte-americana influenciou ainda mais a educação brasileira. A reformulação das universidades proporcionou a substituição da faculdade de educação pela faculdade de letras, ciências e filosofia, por meio da lei nº 5.540 de novembro 1968, a qual pretendia modernizá-las, reorganizando-as sobre os padrões da racionalidade tecnológica. Outro aspecto dessa lei era a necessidade de se articular o Ensino Superior e profissional com a escola média. Lei que vem demonstrar o caráter puramente tecnicista do governo militar. (MOREIRA, 2008; BRASIL, 1968).

Inicia-se, então, a partir de 1970, a abertura de nova perspectiva sobre os currículos, debatendo suas finalidades sociais e gerando, assim, a teoria crítica. Para essa teoria, a preocupação principal, com base nas análises marxistas, é saber o que o currículo faz, sustentando que a escola é utilizada pelo capitalismo para manter determinadas ideologias. A escola é então instrumento para a produção de trabalhadores adequados às necessidades locais, em que, pelo conteúdo ocultado do currículo, privilegiam as relações sociais de subordinados, sem autonomia. Leva-se em consideração/conta a cultura existente e a intenção de homogeneização das classes. Refere-se, portanto, à exclusão dos menos favorecidos (dominados) ao privilégio das classes mais ricas (dominantes). A cultura é vista como terreno de luta, no qual acontecem diferentes embates e conflitos entre os que dominam e os que são dominados. Além disso, argumenta-se nessa teoria a veracidade (qual é, quem o tornou verdadeiro) da inclusão dos conhecimentos, analisando também as normas e valores dispostos. Apple e Giroux contribuíram para a consolidação desta. No Brasil, tal teoria encontra campo de debate a partir dos anos 1980, em vista da abertura política e da imprensa. (MOREIRA, 2012; MALTA, 2013; SILVA, 2015).

Dentro do princípio ideológico neoliberal é que a Constituição Federal (CF) entra em vigor em 1988. Nesses parâmetros a educação é entendida como direito de todos, visando o pleno desenvolvimento pessoal e cidadão, bem como o preparo profissional. Os princípios por ela destacados são⁶: igualdade de acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, de divulgação de pensamento, da arte e do saber; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como a coexistência entre o público e o privado; gratuidade do ensino público; gestão democrática; e garantia do padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Nos currículos, a partir da CF, são fixados conteúdos mínimos para o Ensino

⁶ Apresenta-se aqui apenas aquelas concebidas no ato da promulgação da Constituição Federal em 1988. As demais presentes hoje nesse documento foram feitas a partir de emendas constitucionais, principalmente nos anos 2000.

Fundamental (EF), assegurando a formação básica comum, o respeito aos valores artísticos, culturais, nacionais e regionais. Para as regiões de habitantes indígenas, a lei assegura o ensino da língua materna, juntamente com a língua portuguesa. Coloca-se também em pauta que o ensino religioso é de cunho facultativo (BRASIL, 1988), o que rompe com os preceitos de currículo humanista das artes e letras.

A década de 1990, de acordo com Bonamino e Martínez (2002), foi de diversas iniciativas curriculares no país. Destaca-se a criação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e para o Ensino Fundamental, com a intenção de atender ao art. 210 da CF, o qual versa sobre a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum e o respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A partir de 1990 começa-se a discutir no Brasil a criação de um currículo de base comum, após o país firmar parceria por meio de um documento na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia. Alicerçando-se nesse documento internacional firmado e na CF, inicia-se uma pesquisa para sua criação com conteúdos mínimos, valendo-se de diferentes documentos e estatísticas obtidas por censos, avaliações nacionais e internacionais, experiências curriculares e pedagógicas desenvolvidas por escolas e Estados do Ente Federado, bem como por experiências de outros países.

Bollmann (2010) destaca que em 1995, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Fundamental, encaminhados, nesse mesmo ano, para consulta e avaliação de professores e especialistas brasileiros. Resultaram dessas consultas setecentos pareceres incorporados à versão final, publicada três anos após a versão preliminar. Na elaboração final dos PCNs, havia a emergência de criar uma nova LDB, a qual comportasse os anseios sociais do novo contexto.

Foram criadas duas versões, uma de cunho social, construída a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e suas entidades vinculadas e outra configurada pelo governo. Apresentavam significativas diferenças, sendo uma de interesse puramente social e outra constituída nas bases do neoliberalismo. Contudo, é a produzida em âmbito governamental que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, regulamentada pela Lei nº 9.394/96. Esta alicerça a instituição dos PCNs como currículo de base comum por meio do art. 9º, inciso IV e arts. 22, 26 e 27, os quais orientam que os currículos escolares sejam criados contendo uma parte comum (base comum) estipulada para todas as escolas do país e uma parte diversificada, composta pelos valores e interesses do contexto escolar, oferecendo condições para a escolaridade, observando os direitos e deveres do cidadão e a orientação para trabalho e desporto. Essa lei expande o art. 210 da Constituição Federal, contemplando a

implantação de um currículo de base comum também para o Ensino Médio. No que concerne à Educação Básica oferecida para a população rural, indígena e quilombola, faz-se necessário, segundo o art. 28 da LDB, adaptações e adequações mediante a particularidade da vida no campo. A partir de então, são criados três tipos de base comum, dividindo-se os níveis de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), cada qual possuindo organização própria, visto suas particularidades (BOLLMANN, 2010).

No mesmo ano de 1995 foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE, Lei nº 9.131), o qual, além de outras atribuições, fica apto a reformular as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Superior. Dois anos mais tarde, a Câmara de Educação Superior (CES) desse conselho aprovou o Parecer CNE/CES nº 776, com o propósito de servir de orientação para a formulação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais desse nível de Ensino, pretendia assegurar maior flexibilidade e a qualidade do Ensino (BOLLMANN, 2010).

Além dos PCNs do Ensino Fundamental, em 1998 estabelece-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que serve de base para o estabelecimento de práticas educativas e de discussões escolares sobre a pluralidade e diversidade da Educação Infantil e a inserção dos alunos no campo social (BOLLMANN, 2010).

Barretto (2012) argumenta que as mudanças acontecidas no mundo na década de 1990 levaram o país a dar uma guinada radical nas políticas educacionais, formulando currículos que promovessem igualdade e equidade e universalizassem a escolaridade obrigatória. Esse autor ainda destaca que, mesmo os currículos sendo compostos por disciplinas, apresentam caráter de desenvolvimento interdisciplinar e transversal aos conhecimentos, dando ênfase à contextualização, à competência e à diversidade. É possível notar nesses currículos a presença das teorias críticas dos currículos através da concepção dos temas transversais e documentos que tratam da diversidade cultural – chamado tema de pluralidade cultural e gênero - este último abrigando os temas de orientação sexual. Outros temas que mostram a intenção interdisciplinar de conteúdos em disciplinas e de tratamento transversal podem ser observados nas temáticas ética, meio ambiente e saúde.

Lopes e Macedo (2010, p. 47) enfatizam que o hibridismo é a marca dos referenciais curriculares apresentados na última década do século XX, nos quais as influências, interdependências e rejeições se misturam, quebrando as coleções “[...] organizadas por sistemas culturais diversos, com a desterritorialização de produções discursivas variadas, constituindo e expandindo gêneros impuros.” Moreira e Macedo (1999, p. 25) caracterizam o processo de hibridização curricular como sendo um campo de contestações e oposições, “[...]”

que conta tanto com a disseminação dos imperativos de uma nova política educacional global baseada na lógica do mercado como a recontextualização desses imperativos em campos contestados.”

Acredita-se que a hibridização curricular não é necessariamente negativa. Ela se constitui utilizando diferentes pensamentos, autores, pesquisas e teorias, que se complementam ou não, dando ênfase a um currículo com características próprias e adaptáveis. Ressalta-se que algumas delas são muito conflitantes, o que, em nível macro, impossibilita a existência de ambas em um mesmo território (nesse caso os currículos). Deve-se, portanto, tomar cuidado no elenco dessas teorias para que não haja articulações inapropriadas. O cenário da hibridização imposta nos anos 1990 faz com que não se possa mais afirmar que a transferência educacional está diretamente ligada a um ou outro país, à determinada forma de poder ou a grupos e indivíduos em situações desiguais de poder. (MOREIRA; MACEDO, 1999). Ademais, não se pode dizer que as transferências educacionais exercidas sobre os currículos ao longo do século XX sempre foram feitas de forma direta. (MOREIRA, 2008; 2012).

Depreende-se então que, antes da promulgação da nova Constituição Federal (CF), bem como da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), havia uma série de leis de domínio educacional dispersas. Tais leis gerais (LDB e CF), foram importantes, além de outras coisas, para a catalisação e para a junção de diretrizes da educação brasileira, agregando os diferentes níveis de ensino e subsidiando a construção dos currículos de base comum.

O currículo é considerado algo central para a escola, deve ser associado à própria identidade escolar, à sua organização e funcionamento, sobre seu papel, que exerce a partir das aspirações e expectativas da sociedade e da cultura em que se insere. A escola é considerada promotora de educação formal. Passando séculos ela tornou-se um local onde a consciência coletiva acredita que acontece a educação, a aprendizagem e o ensino, no entendimento que “ensinar é ensinar a pensar.” (ZITKOSKI; MORIGI, 2013, p. 130).

O discurso oficial anunciava que a reforma educacional dos anos 1990 foi realizada com o propósito de garantir a oferta de Educação Básica para todos, que visaria proporcionar à população brasileira um mínimo de conhecimentos para a sua integração na sociedade mundial. (NOMA, 2009). É fato que após aprovação da LDB, a educação passou a ter um destaque mais relevante, devido a uma série de mudanças na estrutura social como economia, relações de trabalho e uma nova configuração de sociedade. (BRASIL, 1996).

Com o surgimento dos movimentos da educação, surgem o Plano Nacional de

Educação (PNE), que representa uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. O PNE (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do Estado Democrático de Direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. De acordo com o PNE, esse resultado é fruto de debates entre diversos atores sociais e o poder público, onde definem-se os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis - infantil básico e superior - a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014).

O PNE traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a valorização dos profissionais de educação, sendo um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa lei, a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas.

O Plano Nacional de Educação é uma lei a ser lida, revisada e, principalmente, observada. O seu cumprimento é objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação.

Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca por maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014-2024, o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a Educação Básica e a Educação Superior, em suas etapas e modalidades, entre elas a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. Atrelada ao PNE está a proposta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento que visa guiar o que é ensinado nas escolas do Brasil, engloba as etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil (EI) ao Ensino Médio (EM). Sendo como uma espécie de referência dos objetivos de aprendizagem de todas as etapas das formações. Esta base visa orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, sem desconsiderar as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada uma. A BNCC não consiste em um currículo, mas é documento norteador e uma referência única para que as escolas o elaborem.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), todas as metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuadas dos profissionais do magistério. As novas

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Tais mudanças ampliaram os direitos à educação das crianças e adolescentes.

Essas diretrizes buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis, municipal, estadual e federal. Segundo a BNCC:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (BRASIL, 2017, p. 31).

A BNCC, destaca que a criança observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores, constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, e, portanto, não autoriza que se confie essas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. A sala de aula é atribuída a seções do currículo conforme definido pela escola, por exemplo, uma classe de quarta série ensina a parte do currículo escolar, que foi concebido como desenvolvimento adequado para os estudantes que possuem cerca de nove anos de idade (BRASIL, 2017).

Na educação formal, o currículo é a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais, onde descrevem as habilidades, desempenhos, atitudes e valores que os alunos deverão aprender com a escolaridade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), os currículos do Ensino Fundamental (EF) devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico, natural e da realidade social, educação física, integrada à proposta pedagógica da escola. Deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Para Alarcão (2001) a escola deve ser um local de formação que vai além de sua representação física. Um lugar com concepções e formações, onde precisa existir a devida importância para a gestão curricular e o relacionamento interpessoal, pois estamos em um tempo de curiosidades, de atividade, de iniciativa e de desenvolvimento de capacidades. A escola é o contexto de trabalho para o professor e os alunos conscientes de suas responsabilidades com a educação e aprendizado.

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. A implementação do EF de nove anos foi uma medida direcionada ao desenvolvimento das capacidades de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública.

A Resolução nº 7/2010 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

[...]. (BRASIL, 2010).

O Parecer e a Resolução do Ensino Fundamental citado fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF), sendo um dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção. O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação de qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

De acordo com estas diretrizes, o aluno tem o direito de receber educação de qualidade, promoção de atividades significativas, pertinente atendimento às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses; tratamento de forma diferenciada, assegurando a todos a igualdade de direito à educação, com base nos princípios: **Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos; **Políticos:** reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania; **Estéticos:** do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. Fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de

tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à matrícula e carga horária, o Ensino Fundamental abrange a população na faixa etária dos 6 aos 14 anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. É obrigatória a matrícula no EF de crianças com seis anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completarem seis anos após essa data deverão ser matriculadas na EI. A carga horária mínima anual do EF regular é de 800 horas-relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 dias de efetivo trabalho escolar. (BRASIL, 2013).

O currículo do EF tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada e ao versar sobre o currículo no ensino de nove anos, a Resolução nº 07 (BRASIL, 2010) estabelece que:

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

A escola é construção coletiva que precisa de organização para efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos, além de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sua realidade. A educação básica foi consagrada como de direito público, obrigatório e gratuito pela CF, mas o que se tem visto é carência na educação escolar, conseqüentemente, uma exclusão social que submete o país a um sistema que impossibilita seu desenvolvimento adequado. (DELEVATTI, 2012).

Bock (2002) defende que a escola é uma instituição reconhecida com importância e valor, pois transmite valores e cultura e pode modificar o comportamento do sujeito. A prática da educação realizada na escola faz com que a criança deixe de imitar os comportamentos aprendidos informalmente e aos poucos se aproprie de outros valores que possibilitam a mudança, a construção da autonomia e o reconhecimento individual do sujeito dentro de um contexto social.

Em torno do currículo são realizadas diversas formas, tipos de atividades, ou seja, nele se cruzam práticas diversas. A verdade é que a sua essência e substância é o resultado das transformações que práticas e decisões políticas organizadas, pedagógicas e de controle (entre outras) provocam sobre ele. (SACRISTÁN, 2013, p. 13).

No documento *Indagações sobre currículo*, o Ministério da Educação (MEC) declara ter consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de

ensino, por isso insiste em estabelecer o debate dentro de cada escola. “Assim, optou por discutir eixos organizadores do currículo e não por apresentar perspectiva unilateral que não dê conta da diversidade que há nas escolas, da diversidade de concepções teóricas defendidas por pesquisadores e estudiosos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 08).

Professores do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e gestores constituíram inicialmente o público a quem se dirige este documento. Com o objetivo de debater eixos organizativos do currículo, o Ministério considera o texto destinado também a todos os envolvidos com o processo educativo. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

O MEC destaca que a palavra currículo também é utilizada para indicar efeitos alcançados pela escola o que é chamado de currículo oculto, este sendo tudo aquilo que não está explicitado no plano e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Sendo parte do currículo oculto os rituais e as práticas, as relações hierárquicas, as regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Moreira e Candau (2007) destacam que as indagações sobre o currículo presente nas escolas e na teoria pedagógica mostram que os mesmos não são conteúdos prontos a serem repassados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Esses conhecimentos e práticas são expostos à novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

Por currículo real entende-se o que será realizado em sala de aula, o planejamento que é praticado, ou seja, é o planejamento em ação. Currículos oculto ou nulo, são consideradas todas as manifestações em ambiente escolar, que não estão expressos em palavras ou não estão no papel. O currículo oculto é aquele que é transmitido implicitamente, mas não mencionado, “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2010, p. 78).

Devido à sua importância na prática pedagógica, Oliveira (2008) entende o currículo oculto como sendo o currículo real, pois é aquele que é abordado e trabalhado sobre assuntos que se manifestam de acordo com a realidade diária dentro da sala de aula.

Currículo explícito é tudo aquilo que é proposto pelo sistema de ensino, como as Leis de Diretrizes Básicas, e Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo as propostas pedagógicas que se inserem na educação. “Sendo a escola um espaço apropriado do saber, é necessário o

conhecimento sobre diferentes formas de ensinar, que podem ser observadas nas concepções que o professor utiliza na sua prática pedagógica de forma consciente e inconsciente”. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 160).

Nas dimensões do currículo formal nas escolas, pode ser levado em conta o que se refere o art. 12, da Lei n. 9.394/96 que define as diretrizes básicas de educação nacional, responsabilizando os estabelecimentos de ensino pela elaboração e execução da prática pedagógica, sendo que para esta elaboração, deve-se atender às exigências legais. (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012). Em Sacristán (2013) encontra-se que o currículo é uma construção onde podemos encontrar respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir sobre as possibilidades que nos são apresentadas, sendo que o currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas.

Os temas transversais são constituídos pelos PCNs e compreendem seis áreas: **Ética** (respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade), **Orientação Sexual** (corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente transmissíveis), **Meio Ambiente** (os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental), **Saúde** (autocuidado, vida coletiva), **Pluralidade Cultural** (pluralidade cultural e a vida das crianças no Brasil, constituição da pluralidade cultural no Brasil, o ser humano como agente social e produtor de cultura, pluralidade cultural e cidadania) e **Trabalho e Consumo** (relações de trabalho; trabalho, consumo, meio ambiente e saúde; consumo, meios de comunicação de massas, publicidade e vendas; direitos humanos, cidadania). (BRASIL, 1998).

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p. 26).

Também chamados de componentes extracurriculares, os temas transversais devem ser incluídos no currículo escolar de acordo com conteúdos de caráter social. Devem ser trabalhadas com os estudantes as questões do conhecimento acumulado, mas também temas emergenciais do cotidiano ou das necessidades dos mesmos. A Secretaria Nacional de Educação indica que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abrem espaço para que o

currículo possa trabalhar com os temas transversais.

O currículo não pode ser engessado, fixo, mas deve dar espaço para que sejam trabalhadas questões que respondam à integração de diferentes naturezas incluindo os temas circunstanciais. É imprescindível que a instituição contemple, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) um espaço para desenvolver pautas de atividades envolvendo temas circunstâncias considerados relevantes para a formação da criança e do adolescente.

Estes temas chamados de conteúdo extracurriculares são complementares para a educação no contexto escolar, pois agregam-nos valores humanos, não se pode mais esperar que posturas tradicionais, pautadas na simples transmissão de conhecimentos, possam dar conta de resgatar o ser humano na sua totalidade.

Nas últimas décadas surgiram vários movimentos direcionados a repensar o currículo da Educação Básica no Brasil. Nos anos 1990, no Brasil e em vários países da América Latina, ocorreram reformas educacionais abrangendo várias dimensões do sistema de ensino, bem como, legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outras. Segundo Sacristán (2013), os currículos na educação denominam ou estabelecem uma realidade importante nos sistemas educacionais, um conceito que ainda não engloba toda a realidade da educação, mas tem sido um dos núcleos mais densos e extensos, para que seja compreendido no contexto social e cultural. No entender de Moreira (1997, p. 12), “[...] a preocupação com a experiência do aluno persiste e amplia-se em definições, que concebem o currículo como totalidade das experiências por ele vivenciadas.”

O exposto a respeito do currículo permite-nos ter uma visão panorâmica e estratégica dos possíveis significados e implicações do currículo escolar. Ele está vinculado às políticas educacionais e representa os percursos de aprendizagem que os estudantes realizam, bem como as decisões do professor no seu trabalho diário. O currículo é muito mais amplo que uma lista de conteúdos, de tal maneira que poderíamos dizer que o trabalho da escola é o seu currículo, em outras palavras, o trabalho pedagógico tem seu sentido materializado no currículo. Este possui elementos explícitos, claros e outros silenciados ou não expressos, mas nem por isso menos importantes ou menos influentes. Por exemplo, o que se deixa de trabalhar é o que denominamos de currículo nulo e a natureza política do currículo está diretamente relacionada às decisões que são tomadas pelos gestores, coordenadores, professores e outros sujeitos que constituem a comunidade escolar. Portanto, não há como pensar na definição ou escolha de determinados temas para serem abordados e trabalhados sem compreender o que realmente o currículo é, seu lugar e importância na escola. A

relevância do tema existencial e do porquê consideramos profícuo que seja tratado na escola ficará melhor explicitada nas seções que seguem onde revisitamos autores que esclarecem a importância de o ser humano entender e saber mais a respeito dele para sua vida e para o sentido da mesma.

3 TANATOLOGIA: estudo sobre a morte e o morrer

A palavra Tanatologia deriva do grego *Thanatos* (o deus da morte) e *Logia* também deriva do grego *Logos* (ciência, estudo), tendo como significados o estudo da morte ou a ciência da morte. É uma ciência que estuda a relação do homem com a própria morte e com a morte do outro, adquirindo conceitos e questionamentos para compreensão do comportamento humano. Para entender sobre a relevância deste tema, buscamos pesquisar sobre os autores que trabalham com o tema da morte, iniciando com alguns pioneiros.

Elisabeth Kübler-Ross, M. D., foi uma psiquiatra que nasceu na Suíça. É autora do livro *On Death and Dying*, (Na morte e morrer) no qual apresenta o conhecido modelo de Kübler-Ross. A publicação de seu livro mais famoso, “A morte e o processo de morrer”, ocorreu em 1969 e marcou o rumo de seu trabalho, enriquecido posteriormente com contribuições de especialistas de uma área específica da profissão médica. Tanatóloga, em seu livro, identifica fases nos períodos que antecedem a morte e cria métodos para médicos, enfermeiros e familiares acompanharem e ajudarem um paciente terminal. Pioneira no tratamento de pessoas em estado terminal, nasceu no dia 08 de julho de 1926 em Zurique e morreu em 24 de agosto de 2004, em Scottsdale (Arizona-EUA).

Wilma da Costa Torres, foi pioneira da tanatologia no Brasil, com obras publicadas sobre o tema morte. Como todos os pioneiros, teve que desbravar campos ainda desconhecidos e lutar contra preconceitos. Foi na década de 1970 que surgiram as suas primeiras publicações sobre o tema nos Arquivos Brasileiros de Psicologia, envolvendo pesquisas referentes ao desenvolvimento do conceito da morte em crianças nos vários estágios, sua principal área de pesquisa. Nasceu em 1934 e morreu em 2004, no Rio de Janeiro. Deixou vários livros e artigos em periódicos sobre a temática morte.

Maria Julia Kovács é professora e pesquisadora sobre o tema, possui obras diversas escritas sobre a morte. É graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1975), mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (1985) e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1989), onde atualmente é professora, docente do Instituto de Psicologia. Os temas de estudo e pesquisa são: morte, luto, bioética, formação de profissionais de saúde e educação. Concluiu livre docência em 2002 com a tese: Educação para a morte: desafio na formação de profissionais de saúde e educação. Coordena o Laboratório de Estudos sobre a Morte do Instituto de Psicologia da USP.

De acordo com as pesquisas realizadas nas obras dos autores que escrevem sobre o

assunto, nota-se que a criança, por menor que seja, adquire conhecimentos por meio de seus sentidos. Ela percebe o que está acontecendo à sua volta, sente a falta de uma pessoa significativa ou presença de alguém diferente. Mesmo não possuindo recursos suficientes para compreender a morte, a criança absorve as emoções das pessoas que estão próximos a ela, podendo demonstrar isso através de mudanças nos comportamentos habituais.

Os adultos que convivem com elas precisam estar atentos a essas mudanças para dar apoio e compreendê-las em uma situação de perda. Ressalte-se que se a criança não é compreendida e não recebe esse apoio pode buscar conclusões próprias sobre a morte. De acordo com Santos (2009), não é desejável analisar a morte sob um único prisma e uma única posição ideológica, pois o que caracteriza a filosofia é abertura para o livre pensar, as argumentações e contra-argumentações enriquecem o diálogo.

O termo tanatologia tem uma ampla definição, pois estudar tanatologia é estudar todos os tipos de mortes, em diferentes fases da vida, incluindo a morte em crianças. A psiquiatra tanatóloga, Elisabeth Kübler-Ross, na publicação de seu livro sobre “A morte e o processo de morrer”, o qual marcou o rumo de seu trabalho, descreve os quatro estágios vivenciados pela morte.

Primeiro estágio: **negação e o isolamento**. Neste estágio o paciente entra em estado de choque ao receber a notícia, primeira reação é de não querer acreditar no que está acontecendo, isso não pode ser verdade, não, eu não, inconscientemente, não aceitamos o fim de nossa existência, é muito difícil sabermos que não temos controle sobre nossas vidas e que não podemos decidir o nosso tempo de vida.

Segundo estágio: **raiva**. Quando a negação não pode ser mais mantida surge a raiva, o paciente sente raiva dos médicos porque não diagnosticaram antes, da família porque não perceberam e não levaram procurar tratamento antes, das pessoas sadias que estão vivendo suas vidas normais. O paciente desloca sua raiva para todos que estão ao seu redor.

Terceiro estágio: **barganha**. Este estágio não é tão falado, mas também é útil para o paciente no processo da elaboração, neste estágio o paciente tenta negociar com sua própria consciência, com os médicos e com Deus condições de melhoras e cura. Ex.: Se fui sempre uma pessoa boa e se fiz alguma coisa de errado de agora em diante prometo ser melhor, se Deus me der mais uma chance.

Quarto estágio: **depressão**. Quando a doença se agrava e o paciente não tem mais como negar sua doença. Ex.: Quando tem de se submeter a mais uma cirurgia ou hospitalização, aparecimento de mais sintomas, e a fase que não dá mais para esconder a doença, então sentimento de vazio e perda ocupa o lugar da raiva e da revolta.

Quinto estágio: **aceitação**. Nesta fase paciente tem uma imensa necessidade de perdoar e ser perdoado pelos outros, até mesmo por ele mesmo, pelas coisas que deixou de fazer. Esta fase geralmente ocorre com o paciente que tiver um tempo necessário para receber alguma ajuda para superar os outros estágios (isso se não ocorrer morte súbita), nesse estágio não sentirá mais raiva nem revolta por ter que encarar a doença e a morte tão cedo.

Cada fase do desenvolvimento humano é marcada pela morte e neste processo o Ego tem que abdicar do poder, da fase anterior para iniciar a nova, “pois o novo só pode surgir com abdicação do velho”, (BYINGTON, 1979, p. 22). É preciso ter consciência de que as mudanças, por mais dolorosas que sejam, precisam ocorrer.

A grande questão do desenvolvimento enquanto processo evolutivo é o medo de ser sacrificado, é o que deve morrer, para que o desenvolvimento continue, o nascimento tem analogia com o processo de morrer, no sentido que o indivíduo sai de uma situação protegida, para um mundo desconhecido. (FRANCO, 2011). No entender de Incontri e Santos (2009, p. 289), a

[...] morte coloca o ser humano diante de questões essenciais, de perguntas profundas, que não podem ser escamoteadas, pela discussão apenas de aspectos periféricos. Morrer bem, ter uma morte tranquila, bem assistida, com um amparo médico, social, familiar. Tudo isso faz parte do processo educativo para a morte.

Incontri e Santos (2009) entendem que a morte como parte integrante da vida, sempre foi objeto de interesse do homem, sendo algo inevitável. Sabemos que temos que nos preparar cedo ou tarde para entender essa experiência para quando ela chegar. A morte é um processo que acontece para a vida e durante a vida. E uma forma de tratar desta questão é abordá-la nos processos educativos.

Educação para morte é educar-se para a sociedade, para no ato de morrer ter todos os cuidados possíveis. A educação para a morte vai muito além, ela toca todos os aspectos interdisciplinares, sendo que deveria começar desde as primeiras fases da infância, constituindo um elemento da educação para novas regenerações.

Com esta questão, Santos (2009) propõe a disciplina tanatologia não apenas nas universidades, mas nas escolas, através de adaptações para cada faixa etária, onde a morte possa ser introduzida no cotidiano da vida diária, sem medo e sem terror. O autor afirma que educar para a morte é educar para vida.

O estudo da morte surgiu com o próprio homem, desde nossos ancestrais, sempre houve preocupação com a morte, como bem assinala D’Assumpção (2011, p. 14):

Todas as grandes civilizações que nos antecederam tinham na morte um ponto central de suas ações e reações. Por mais que a rejeitamos, por mais que nos recusamos até mesmo a pensar ou conversar sobre ela, sua presença permeia inexoravelmente nossa vida. A sabedoria popular já diz: “morre-se como se vive”.

D’Assumpção (2011), explica que é por isso que existe a afirmação: “não existe medo da morte” e sim “medo da vida”. Quando falamos de morte falamos da extinção da vida física, ou melhor, da expressão biológica da individualidade do indivíduo, aquilo que chamamos de corpo. O ser humano em sua individualidade não se extingue, ele se transforma da mesma maneira que se transformou ao nascer, um ser livre apto a nascer, a crescer e evoluir.

Na vida se torna essencial refletir sobre nossa própria existência, para buscar respostas sobre nossa finitude. Para D’Assumpção (2011), a tanatologia é um trabalho que estuda e busca a reflexão sobre a morte, é um trabalho multidisciplinar que congrega médicos, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, filósofos, religiosos, fisioterapeutas, diretores de funerárias e trabalhadores voluntários que se reúnem para trocar experiências, conhecimentos e crescimento pessoal. A diversidade entre as profissões evidencia a importância da tanatologia, que abrange um grande número de atividades, pois a vida e a morte pertencem a toda humanidade.

Kastenbaum e Aisenberg (1983), em sua obra apresentam algumas definições de conceitos sobre a morte:

O conceito de morte sempre é relativo. Enfatizando a relatividade e nível de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento não significa a idade cronológica do indivíduo, sendo que idade cronológica fornece pistas importantes para conhecer a maneira de pensar de uma pessoa. O importante é o nível de desenvolvimento estrutural, já familiar aos que conhecem os livros e buscam conhecimentos.

O conceito de morte é excessivamente complexo. Em alguns casos é preciso mais de uma ou duas preposições para expressar o conceito morte.

Os conceitos de morte mudam. Está implícita nas formulações anteriores. Ao caracterizar o conceito de morte de uma pessoa em determinado instante do tempo, não podemos supor que esta descrição continuará a ser verdadeira indefinidamente.

O objetivo do desenvolvimento no conceito de morte. As concepções de morte não são expressas com o mesmo grau de confiabilidade. Existem razões técnicas para essa limitação incluindo dificuldades em avaliar concepções de morte: existem mais opiniões de valores do que conclusões derivadas de teoria sistemática ou de pesquisa.

Concepções de morte são influenciadas pelo contexto situacional. A maneira de conceituar a morte pode ser influenciada por muitos fatores da situação. Ex. Há uma pessoa morrendo no quarto onde estamos? Um cadáver? As situações contêm uma ameaça à nossa vida? Estamos só ou com amigos? A situação pode nos estimular a desenvolver novas modificações sobre a concepção de morte.

Conceitos de morte se relacionam com o comportamento. A concepção de morte pode influenciar no comportamento de modos muito complexos. Ex. alguns padrões de comportamentos influenciados por cognições como insônia, pânico, etc.

Segundo Kastenbaum e Aisenberg (1983, p. 06), existem pelo menos duas formas de concepções de morte que devem ser diferenciadas, a primeira é a “morte do outro” e a segunda é “eu morreré”. Cada situação envolve sentimentos e situações que podem ser diferenciados.

Para D’Assumpção (2011), a morte pode se resumir como o medo pelo qual se entrará na morte, incluindo os sentimentos de dor, sofrimento físico causado pela dependência de terceiros, medo de situações degradantes e de qualquer desconforto que poderemos enfrentar. Em outras palavras, “[...] o medo de morrer é essencial à nossa vida. É por causa dele que nos encontramos vivos até hoje. Trata-se de uma reação instintiva que nos afasta das situações de perigo.” (D’ASSUMPCÃO, 2011, p. 101). O autor afirma que existem certos limites para distinguir se esse medo é saudável, contudo não podendo ultrassar os limites que podem interferir na qualidade de vida do indivíduo, ou que impeça a pessoa de realizar coisas que se consideram normais. Não podendo se tornar uma patologia denominada fobia.

Nas escolas, na sociedade, falar naturalmente sobre a morte ainda é considerado um tabu. As pessoas evitam falar sobre morte, preferem falar sobre a qualidade de vida. Nas universidades, nos cursos da área da saúde se fala mais em prolongar a vida enquanto for possível do que na realidade da morte. (D’ASSUMPCÃO, 2011).

Para atenuar o medo da morte um dos recursos mais comuns é hipervalorizar a vida, esquecendo-se assim da morte e da nossa finitude. Sobre a questão, Paiva (2011, p. 32) argumenta que a morte,

Sem sombra de dúvidas, é um assunto difícil, que amedronta a todos nós [...], pois envolve não só aspectos delicados de nossas fragilidades, mas também a ignorância de como lidar com o fim da existência, além de evidenciar a incapacidade de controlar os acontecimentos dessa existência e intensificar o sentimento de insegurança e vulnerabilidade que nos assola diante do desconhecido.

Neste contexto, falar, escutar, expor dificuldades e medos, trocar opiniões pode ser

útil para se pensar e refletir sobre a morte. Falar deste tema tão temido proporciona mais conhecimentos para lidar com o assunto.

[...] importante repensar a morte na formação do indivíduo. Refletindo sobre o fato de que a morte faz parte da vida, é necessário preparar o ser humano para a morte desde sua infância. Entretanto, o que mais percebemos em nossa sociedade é que não se fala de morte com as crianças. Para alguns, pode parecer um tanto mórbido ou mesmo cruel, mas não consigo imaginar um trabalho sobre a morte sem a elaboração da vida que nela se encerra. Para isso, é necessário que se pense na morte e que se fale sobre ela. Dessa forma, acredito ser possível preparar o indivíduo para que viva a vida em sua plenitude e, assim, talvez, não sinta tanta necessidade de fugir da morte. (PAIVA, 2011, p. 32).

Falar sobre morte não é causar mais dor ao ser humano, é procurar respostas para o alívio das angústias que surgem com ela. A tanatologia é ciência que estuda a morte e seu processo de morrer. É ciência que busca a reflexão sobre o processo de morrer, procurando a compreensão dos sentimentos que surgem com a morte, pois sabemos que a morte faz parte da existência humana e não estamos livres de nos deparar com ela.

3.1 Mitologia Grega, Eros e Thanatos

Mitologia é definida como um conjunto de mitos, ou seja, histórias e lendas, sobre vários deuses. A Mitologia Grega originou-se da união das mitologias dórica e micênica. Seu desenvolvimento ocorreu por volta de 700 a. C. Eros e Thanatos também fazem parte da mitologia grega e os dois estão entre a pulsão de amor e morte. (GOULART et al., 2015).

Os pais ensinam aos filhos como é a vida, relatando-lhes as experiências pelas quais passaram. Os mitos fazem a mesma coisa num sentido muito mais amplo, pois delineiam padrões para a caminhada existencial através da dimensão imaginária. Com o recurso da imagem e da fantasia, os mitos abrem para a Consciência o acesso direto ao Inconsciente Coletivo. Até mesmo os mitos hediondos e cruéis são da maior utilidade, pois nos ensinam através da tragédia os grandes perigos do processo existencial. (BRANDÃO, 1986, p. 9).

Na mitologia grega existem vários mitos. Muitos deles servem para transmitir mensagens, com objetivo de explicar muitos fatos da realidade. Entender os mitos gregos é buscar a compreensão de um determinado assunto.

Eros e Morte'

Era uma tarde quente e abafada, e Eros, cansado de brincar e derrubado pelo calor, abrigou-se numa caverna fresca e escura.
Era a caverna da própria morte.

Eros, querendo apenas descansar, jogou-se displicentemente ao chão, tão descuidadamente que todas as suas flechas caíram.
 Quando ele acordou percebeu que elas tinham se misturado com as flechas da morte, que estavam espalhadas no solo da caverna.
 Eram tão parecidas que Eros não conseguia distingui-las.
 No entanto, ele sabia quantas flechas tinha consigo e juntou a quantia certa.
 Naturalmente, Eros levou algumas flechas que pertenciam à morte e deixou algumas das suas.
 E é assim que vemos, frequentemente, os corações dos velhos e dos moribundos, atingidos pelas flechas do amor, e as vemos os corações dos jovens capturados pela morte. (ESOPO, Grécia Antiga).

A existência dos mitos tem uma grande importância para o imaginário das pessoas, pois a existência do mito é uma representação coletiva ao expressar e explicar tanto o mundo quanto a realidade humana transmitida por várias gerações. (BULFINCH, 2013). Para este autor (2013, p. 14), “[...] compreender a estrutura e a função dos mitos na sociedade tradicionais, não significa apenas elucidar uma etapa na história do pensamento humano, mas entender melhor a categoria de nossos contemporâneos.”

Nos estudos de Freud (1921) o mito grego Eros e Thanatos está relacionado a duas forças ou desejos conflitantes. Para Almeida (2007) Eros e Thanatos são duas figuras que se opõem: Eros, o Deus grego do amor, e Thanatos a personificação da morte. Alguns filósofos resgataram esses personagens para explicar a dualidade entre a morte e o desejo. Na mitologia grega Eros é personificação do Amor. Eros era o Cupido. Para os romanos, filho de Afrodite e Ares era representados por uma criança travessa ocupada em flechar os corações para torná-los apaixonados. Mas ao se apaixonar por Psique (Alma), Afrodite, invejosa pela beleza de Psique, afasta-o do filho e a submete às mais difíceis provas e sofrimentos, dando-lhe como companheiras a Inquietude e a Tristeza; até que Zeus, atendendo aos apelos de Eros, liberta-a para que o casal se una novamente.

Thanatos, na Mitologia Grega, representa a morte, teria o coração de ferro e as entranhas de bronze, filho de Nix a noite. Ele era o Deus da morte que reinava sobre a terra, interagindo com os vivos. No mundo inferior os mortos eram submetidos às determinações de outro Deus, Hades que era considerado impiedoso para os mortos “[...] e não lhes permite jamais voltar a ocupar o lugar entre os vivos.” (GUIMARÃES, 1972 p. 163). Thanatos era irmão gêmeo do Deus do sono Hipnos, era considerado o Deus da morte.

O sono era considerado restaurador e reparador de todos os habitantes da terra. Este Deus vivia em um palácio construído em uma caverna, onde o sol nunca alcançava, afastado do mundo, para que não pudesse ser perturbado em seu sono. Segundo a mitologia, Thanatos era o Tenente de Hades, cuidava dos mortos. O papel mais prodigioso de Thanatos na Mitologia Grega ocorreu na história de Sísifo. Zeus havia se transformado em águia e voado

sobre o reino de Sísifo com Egina, filha de Asopo. Quando o pai da donzela perguntou a Sísifo onde estava a moça, ele falou, em troca de uma fonte de água, o que despertou a fúria de Zeus. (MEUNIER, 1961).

Ele mandou que Thanatos ceifasse a alma de Sísifo. Porém, Sísifo foi mais esperto e enganou a Morte, dizendo que esta era muito bela. Elogiou sua beleza e pediu-lhe para enfeitar o seu pescoço com um colar. Na verdade, se tratava de uma coleira e acorrentou-a. Com isso, Sísifo manteve a morte aprisionada, evitando que qualquer ser vivo morresse. Com a Morte presa, nada nem ninguém morria, o que despertou a fúria de Hades, que ordenou à alma de Sísifo imediatamente, libertando a Morte. (MEUNIER, 1961).

Thanatos nasceu no dia 21 de agosto, o que faria dessa data a sua preferida para sair pelo mundo arrebatando vidas para o reino de Hades.

O conhecimento das características dos heróis, a sua complicada e, às vezes, dupla origem, seu comportamento, ora encantador, ora agressivo, destrutivo ou desonesto; seus defeitos, sua morte trágica como coroamento de sua vida, seus diferentes destinos após a morte, ora ajudando ora prejudicando os humanos, tudo nos enriquece e amadurece para experimentarmos as infinitas possibilidades das transformações humanas. (BRANDÃO, 1987, p. 10).

Thanatos é uma palavra que vem do grego, por ser considerada a personificação da morte. Freud (1921), em suas obras, utiliza da mitologia grega, a história de Thanatos para explicar a pulsão de morte no indivíduo. Essa pulsão de morte, que Freud aborda é a morte simbólica, a morte social; uma pulsão que leva o indivíduo à loucura, ao suicídio, ou seja, uma morte.

Para Bulfinch, (2013, p. 15), [...] a limitação do mito para qualidades narrativas e psicológicas é registrada pela diversidade de arranjos e direções do poema em uma variedade de formas narrativas, assuntos que são relatados como um princípio de metamorfose. Para ele (2013), embora os mitos sejam transpostos, em releitura, ou as histórias sejam contadas por outras vozes, jamais se perderá o encanto e o fascínio pela mitologia.

Na mitologia, os gregos criaram vários mitos para poder transmitir mensagens para as pessoas, com objetivo de preservar a memória histórica de seu povo, pois na antiguidade, há milhares de anos, não havia explicações científicas para explicar certos fenômenos e acontecimentos.

Conhecendo a complexa narrativa mitológica, entenderemos que grande parte das lendas e mitos, até os dias de hoje, são fontes de informações importantes para entendermos a história da civilização da Grécia Antiga. (BRANDÃO, 1987). Através da mitologia podemos

entender uma série de situações. A Mitologia Grega é, sem dúvida, uma das valiosas contribuições para o conhecimento mais profundo da tanatologia, pois traz a história, e o impacto dos mitos que a morte causa ao ser humano.

3.2 Morte e filosofia

A morte sempre foi um tema de reflexão da filosofia. Ela ocupa uma posição central em muitos discursos, desde os filósofos da Grécia clássica até os pós-modernos. (SANTOS, 2009). Sócrates entendia a morte como fundamental. O filósofo acreditava que ela permitia à alma distanciar-se novamente da matéria orgânica e, na esfera essencial, alcançasse o verdadeiro conhecimento. Para ele, de acordo com essa crença e por este motivo os filósofos genuínos estariam prontos a morrer, já que seu desejo seria conhecer a essência da existência. (SANTOS; INCONTRI, 2009).

Os filósofos acreditam que aqueles que exercem suas virtudes, cultivando coisas boas, nada têm a temer da vida após a morte. Cada um colherá o que plantou durante a existência aqui na terra, não acreditam que o indivíduo sairá impune de suas práticas imorais. Para Sócrates (SANTOS, 2009) os seres que conviveram na terra se reencontram após morrerem e se recordam dos laços que cultivaram, sejam eles bons ou ruins. Sócrates e Platão (SANTOS, 2009) defendem uma posição não só de independência da alma em relação ao corpo como sua sobrevivência e mesmo possibilidade da volta dessa alma a um novo corpo.

Segundo Vaz (2011), a filosofia grega e romana, desde o início, se debateu com várias questões sobre a morte e não foram só os Pré-Socráticos que constantemente se ocuparam da alternância incessante entre geração, corrupção, vida e morte. Uma vez oferecido na Antiguidade o modelo absoluto e sereno que não foi só exclusividade dos diálogos platônicos, (que não deixou nada por escrito), procurou-se elaborar reconstruções teóricas e doutrinas, objetivando a elaboração através do que havia de mais virtuoso em suas atitudes. Sócrates foi o sábio da época perante a morte, incorporou muitos elementos e estratégias, naturalista e democrático. Epicuro foi seu continuador no momento do legado filósofo, também desaconselhando o pavor de morrer.

O filósofo Epicuro declara que a morte não é “nada para nós”. Ele passa pela liberação de todo o medo, particularmente da morte, demonstrando um interesse ético pelo tema. (SCHUMACHER, 2009, p. 193). O pensamento Epicurista aponta dois aspectos de pensamento: primeiro, é uma ética hedonista do prazer e felicidade; segundo, é a separação da alma com o corpo, a não existência do sujeito mesmo com a presença temporária do cadáver.

(SCHUMACHER, 2009).

Com a finalidade de desativar o medo da morte, Epicuro, mostra que ela deve ser indiferente para o indivíduo: ‘ela não é nada para nós’, pois o sujeito não está no estado de morte durante a vida, nem vivo depois de falecer. ‘A morte não é nada para nós, pois enquanto existimos, ela não existe e, quando ela chega, deixamos de existir’. (SCHUMACHER, 2009, p. 193).

Para Epicuro, a separação da alma com o corpo não quer dizer que alma continue a existir em si, depois do falecimento, como afirmam Platão e Aristóteles em algumas interpretações. (LUPER, 2010). Lucrécio, maior divulgador de Epicuro, defende a assimetria temporal entre a eternidade passada e a eternidade futura, e deduz que a morte não é nada para nós, sendo que no passado o sujeito não existia, é o espelho ou a imagem perfeita do futuro em que ele não estará. (SCHUMACHER, 2009). Sobre isso Lucrécio (1985, p. 169) comenta: “Vê, olhando para trás, como nada significou para nós, toda a velha porção de eternidade que se passou antes que nascêssemos. Eis o espelho que a natureza nos apresenta do tempo futuro, do que virá depois de nossa morte.”

O argumento de Lucrécio (1985) diz respeito ao estado em que a morte nos coloca que é o de inexistência. Leva à observação de que ninguém teme a inexistência vital, o que leva à conclusão que não deveríamos temer a existência póstuma. Em alguns de seus argumentos ele quer sugerir que a morte não é ruim, apresentando boas razões para pensar que ele pretendia diminuir as preocupações tanto sobre o estado como o processo de morrer.

O conselho de Sêneca é pensar incessantemente na morte para nunca a temer. Ele também se refere ao argumento epicurista, segundo o qual a morte não é nada para o morto, ela é indiferente e neutra para ele. Temer a morte é uma aberração. Temer um dano que não vamos sofrer é tão insensato como inquietar-se sobre um golpe que não vamos sentir. Ele diz que a morte está tão longe de ser um mal que elimina todo o medo do mal, recusando a considerar a morte como um mal. A razão apresentada por Sêneca retorna ao argumento epicurista do experiencialismo e da inexistência do sujeito no estado de morte. (SCHUMACHER, 2009).

Cícero se pergunta se a morte pode ser um mal? Através de suas reflexões conclui que o morto não está privado nem dos bens, nem dos males da vida, levantando outros pontos de discussão também abordados por filósofos e analíticos. Depois de Cícero, Plutarco também faz referências a Epicuro, propondo uma série de objeções novamente encontradas por filósofos analíticos. Sendo a morte solução completa e irreversível da alma e do corpo, implica na ausência de toda sensação, sendo assim nenhum bem, nenhum mal, nenhum

prazer, nem dor podem atingir um morto, pois dor e prazer só podem atingir o sujeito vivo. “O medo de deixar de ser, de deixar de existir, da perda do ‘eu’, do desaparecimento do sujeito, e para aquele que é feliz, o de ser privado de seus bens.” (SCHUMACHER, 2009, p. 2007).

Para o filósofo Agostinho “o ser na morte” não parece ser um mal nem um bem, visto que não há nenhum sujeito que possa sentir seu estado de falecimento. Este estado se assemelha a um estado de morte epicurista, no qual o sujeito aparece despojado de todas as sensações. (SCHUMACHER, 2009).

O filósofo Montaigne, opondo-se à ideia de que a vida tenha um valor em si, destaca que esta não é um bem nem um mal, e retoma o argumento do espelho de Lucrecio. Feuerbach, também retoma a afirmação epicurista da exclusão recíproca dos estados de vida e de morte, o fim efetivo do sujeito não existe mesmo para ele, só tem realidade para o sobrevivente. (SCHUMACHER, 2009).

Schopenhauer também retoma as palavras de Lucrecio trazendo a imagem do espelho. A tese do nada para a morte foi recentemente defendida por vários filósofos analíticos. Segundo Luper (2010), o reflexo da morte é do nascimento, os dois se afetam de formas bastante distintas, o nascimento inicia a vida; dá início a uma coisa boa, a morte termina a vida; dá o fim a uma coisa boa.

Heidegger fala do “ser para a morte”, nossa única certeza, se estamos vivos caminhamos para a morte, morremos a cada instante, mas também cultivamos a vida, com substituições de nossas células, com renovação de nosso ser, nossas organizações sociais nascem e morrem a cada dia, refazem-se e desfazem e refazem em novas formas e ideias. (AIUB, 2014). Em outras palavras, quantas

[...] vezes morremos em vida? Quantos projetos abortados? Em um primeiro momento a morte nos atinge, congela, impede. Mas assim que vivemos assim que vivemos nosso luto, que choramos nossos sonhos mortos, nossa vida surge: novos planos, nova possibilidades, às vezes, melhores que as anteriores. (AIUB, 2014, p. 63).

Não há vida sem morte, nem morte sem vida. Esta afirmação pode se relacionar com Epicuro, o qual entende que não poderemos temer a morte, pois enquanto estamos vivos ela não está presente, e quando ela está, nós não estamos. De acordo com Aiub (2014, p. 64), “mesmo sabendo que a morte é inevitável lutamos contra as limitações que nos são impostas, buscamos todos os meios possíveis para preservar a vida, o investimento em medicamentos, as pesquisas sobre formas de ampliar os limites da vida são frequentemente buscados pela

sociedade”.

Para Heidegger a morte é investigada em uma dimensão fenomenológica é contemplada sobre o ponto de vista da relação que o ser humano mantém com sua finitude, em relação com o ser-aí do ser.

O ser-aí se define pela quiddidade de algo simplesmente dado, mas pelo modo de ser de quem em permanente vinculação ontológica com o mundo. É o poder ser de cada um de nós, entes humanos que realizamos a partir da indeterminação profunda de nosso ser, projetando-nos em um universo de múltiplas possibilidades, diante das quais fazemos as escolhas que enfatizam nossas existências. (ABDALA, 2017, p. 65).

A efetividade de nossa existência é o fato em que somos os entes do mundo e com os outros seres humanos, somos no mundo com os outros, o ser-aí acessa a sua condição ontológica singular de ser para a morte, poder ser mais próprio, que chama atenção e liga com o não ser mais. “Na existência humana a morte dispõe o ser-aí ao seu amplo poder ser, a liberdade circunscrita em sua finitude.” (ABDALA, 2017, p. 65).

O Dasein é ser- no mundo, também é o ser com os outros. Heidegger menciona o Dasein que é lançado no mundo, e mantém uma relação consigo mesmo e com os outros entes no mundo, compartilha o mundo com outros, a ação do outro reflete sobre os demais Daseins. A morte é a possibilidade mais-própria do Dasein. O ser para a morte abre para o Dasein seu poder-ser-mais-próprio, no qual o ser do Dasein está pura e simplesmente em jogo. Nisso pode se tornar manifesto para o Dasein que, na assinalada possibilidade de si mesmo, ele é subtraído à-gente, isto é, no adiantar-se, ele pode se subtrair cada vez à-gente. Mas só o entendimento desse “poder” desvenda a perda factual na cotidianidade de à-gente mesma. (HEIDEGGER, 2012).

Para Heidegger a morte é a possibilidade do ser-aí, ou seja, a impossibilidade de todas as suas possibilidades, a morte está ligada com o fenômeno da existência, o homem e sua existência está inserido no ser para o fim, ou seja, a morte pertence à existência humana, sendo a possibilidade real de ser para a morte. (ABDALA, 2017). O ser no mundo, diante da morte é caracterizado pela angústia, a morte está presente na existência do ser para o fim. “A angústia, suspendendo o ser-aí como puro poder ser ou como essência de efetividade, declara a indeterminação essencial na qual se encontra suspenso o poder ser, indeterminação esta, que é absoluta na morte.” (ABDALA, 2017, p. 67).

Para Heidegger a angústia faz o homem despertar para a morte, pois quando morre acaba tudo, o homem sensibilizado pelo sentimento de angústia em relação à morte se dá

conta do fim de sua existência. Muitas vezes, é essa angústia que impede de falar sobre a morte ou de conhecer os sentimentos relacionados a ela. O sentimento de ser finito é causado pela possibilidade de a morte poder causar desespero quando nos damos conta da nossa finitude. Em Heidegger a angústia não se confunde com o medo, o medo é o temor de alguma coisa, a angústia vem do nada, emerge diante do nada. (ABDALA, 2017). De acordo com as palavras do autor o sentimento de angústia sensibiliza o homem para refletir e repensar sua própria vida, com isso toma consciência de que sua existência é finita e temporal.

3.3 Desenvolvimento humano e a compreensão da criança sobre a morte

O campo de estudo científico do desenvolvimento humano, estuda o ciclo de desenvolvimentos das pessoas desde a concepção até a morte. As mudanças ocorrem durante a vida toda, sendo mais óbvias na infância. (PAPALIA; OLDS, 2000). Com base nos estudos de Papalia e Olds (2000), descrevemos as fases do desenvolvimento humano iniciando com o estágio pré-natal até a terceira idade.

Estágio pré-natal (concepção até o nascimento). Formação da estrutura e órgãos corporais básicos. O crescimento físico é mais rápido de todos os períodos. Grande vulnerabilidade às influências ambientais.

Primeira infância (nascimento até 3 anos). O recém-nascido é dependente, porém competente. Todos os sentidos funcionam no nascimento. Crescimento físico e desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos. Capacidades de aprender e lembrar estão presentes, até mesmo nas primeiras semanas de vida. Compreensão e fala se desenvolvem no segundo ano. Apego aos pais e aos outros se formam aproximadamente no final do primeiro ano de vida.

Segunda infância (3 a 6 anos). Força e habilidades motoras complexas aumentam. O comportamento é predominantemente egocêntrico, mas a compreensão das perspectivas dos outros aumenta. Imaturidade cognitiva leva a muitas ideias ilógicas acerca do mundo. O brincar, a criatividade e a imaginação tornam-se mais elaborados. Independência, autocontrole e cuidado próprio aumentam. A família ainda é um núcleo da vida, embora outras crianças comecem a se tornar importantes.

Terceira infância (6 a 12 anos). O crescimento físico diminui. Força e habilidades físicas se aperfeiçoam e o egocentrismo diminui. As crianças passam a pensar com lógica, embora predominantemente concreta. A memória e as habilidades de linguagem aumentam. Os ganhos cognitivos melhoram a capacidade de tirar proveito da educação formal. A

autoimagem se desenvolve, afetando a autoestima. Os amigos assumem importância fundamental.

Adolescência (12 a 20 anos). As mudanças físicas são rápidas e profundas. Atinge-se a maturidade reprodutiva, a capacidade de pensar abstratamente e usar o pensamento científico se desenvolve. O egocentrismo adolescente persiste em alguns comportamentos e a busca de identidade torna-se fundamental. Os grupos de amigos ajudam a desenvolver e testar a autoimagem. O relacionamento com os pais geralmente é bom.

Jovem adulto (20 a 40 anos). A saúde física atinge o máximo, depois cai ligeiramente. As habilidades cognitivas assumem maior complexidade. Decisões sobre relacionamentos íntimos são tomadas, a maioria das pessoas se casa e dos casados a maioria tem filhos. As escolhas profissionais são feitas.

Meia-idade (Geralmente entre 40 a 60 anos). Ocorre certa deterioração da saúde física, e declínio da resistência e perícia. As mulheres entram na menopausa. A sabedoria e capacidade de resolução de problemas práticos são acentuadas, mas a capacidade de resolver novos problemas declina. O senso de identidade continua a se desenvolver. A responsabilidade dupla de cuidar dos filhos e geralmente pais idosos pode causar estresse. A partida dos filhos, tipicamente, deixa o ninho vazio. Para alguns, o sucesso na carreira e os ganhos atingem o máximo; para outros ocorre um esgotamento profissional. A busca pelo sentido da vida assume importância fundamental. Para alguns, pode ocorrer a crise da meia-idade, quando a pessoa percebe que já não é mais tão jovem e que a idade avançada se aproxima.

Terceira idade (65 anos em diante). A maioria das pessoas é saudável e ativa, embora a saúde e a capacidade física declinem um pouco. O retardamento do tempo de reação afeta muitos aspectos do funcionamento. A maioria das pessoas é mentalmente ativa e embora a inteligência e a memória possam se deteriorar em algumas áreas, a maioria encontra modos de compensação. A aposentadoria pode criar mais tempo para o lazer, mas também diminuir as rendas. As pessoas precisam enfrentar perdas em muitas áreas (perda de suas próprias faculdades, perda de afetos) e a iminência de sua própria morte.

De acordo com Papalia e Olds (2000), o desenvolvimento humano é um processo vivido durante toda a vida. É considerado desenvolvimento infantil o processo vivido pela criança desde nascimento até os 6 anos de idade, onde engloba aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos. A idade dos 6 aos 12 anos são os intermediários da infância, muitas vezes chamados de anos escolares. Nesta fase o desenvolvimento é mais lento, e proporciona características estáveis da criança como jovem adulto, embora ainda necessitem de cuidados e

do auxílio da família, que tem um papel importante no processo de seu desenvolvimento. (PAPALIA; OLDS, 2000).

A escola é de fundamental importância para o crescimento da criança. Não somente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e acadêmicas, como também representa um ambiente em que os grupos de pares podem influenciar a socialização da criança. O desenvolvimento afetivo, social e físico delas tem um impacto direto em seu desenvolvimento e podem interferir na idade adulta e na pessoa que ela se tornará, por isso é de extrema importância entender suas necessidades para contribuir com seu futuro e bem-estar. (PAPALIA; OLDS, 2000).

No entendimento de Kovács (2010, p. 49), “a questão da origem da vida e da morte está presente na criança, principalmente no que concerne à separação definitiva do corpo”.

A morte faz parte do desenvolvimento humano desde a mais tenra idade. Nos primeiros meses de vida a criança vive a ausência da mãe, sentindo que esta não é onipresente. Estas primeiras ausências são vividas como mortes, a criança se percebe só e desamparada. Efetivamente não é capaz de viver sem a mãe. São, no entanto, breves momentos ou, às vezes, períodos mais longos. Porém, logo alguém aparece. Mas esta primeira impressão fica carimbada e marca uma das representações mais fortes de todos os tempos que é a morte como ausência, perda, separação, e a consequente vivência de aniquilação e desamparo. (KOVÁCS, 2010, p. 3).

A aquisição do conceito morte pelas crianças não está só relacionado com a idade, depende dos aspectos sociais, psicológicos, intelectuais e experiências de vida da criança. Sob esta perspectiva, Flavell e Wellman (1997) explicam que as crianças entre os 18 e 24 meses de idade não entendem totalmente um objeto físico e têm uma existência separada de sua percepção e manipulação sensorial. Entre as idades de dois a cinco anos a constância do objeto é alcançada e a criança passa a ter uma melhor compreensão da morte, mas ainda não é completa.

De acordo com os autores (1997), as crianças dessa idade também refletem mais sentimentos dos adultos depois da perda, mas o risco é que elas possam compreender a perda como sendo de sua responsabilidade ou por sua própria sensação de ser ruim. Nessa fase as crianças também exibem uma forte tendência a idealizar o adulto que morreu.

Do ponto de vista histórico, as primeiras pesquisas, ou seja, aqueles que lançaram as bases da investigação do conceito morte como um fenômeno de desenvolvimento focalizaram exclusivamente na idade cronológica com que a criança típica compreende os três componentes do conceito morte, presumindo ser esta variável um critério útil de desenvolvimento ou um indicador de maturidade física e psicológica. (TORRES, 2012, p. 28).

Torres (2012) explica que a criança de até cinco anos não vê a morte como irreversível, mas a percebe como gradual e temporária. Esta etapa do desenvolvimento é caracterizada pela atribuição de vida e consequência ao morto, em razão do animismo infantil. A morte é um evento impossível. Para Torres, a criança entre cinco e nove anos tem uma melhor compreensão da morte através de uma perspectiva cognitiva. Contudo, ainda lhe faltam habilidades do ego para lidar com a intensidade dos sentimentos. Revelam forte tendência para personificar a morte, que já é compreendida como irreversível, mas não ainda como inevitável.

Acima de nove anos a criança se aproxima do luto com uma melhor compreensão e mais habilidades para lidar com ele. Na concepção de Torres (2012), nesta fase ela já reconhece a morte como cessamento das atividades do corpo. A perda pela morte vivida é expressa por ela de diferentes formas em diferentes fases do desenvolvimento.

Para Worden (1998) a morte da mãe é um trauma para criança, mas não necessariamente significa que leva à parada do desenvolvimento. As dificuldades apresentadas pelas crianças na elaboração de uma perda são: imaturidade cognitiva e emocional e vínculo de dependência com os adultos que a cuidam. A elaboração da criança depende da dinâmica familiar, circunstâncias da perda, interpretação da criança e outras perdas agravantes. Uma condição favorável para a elaboração do luto depende da relação segura com o falecido.

Para Reis e Silva (2009), muitas vezes os adultos, por acreditarem haver uma fragilidade na criança em relação à morte, não permitem que ela vivencie o processo. Porém, elas elaboram o luto à sua maneira e deve ser permitido a elas acesso ao funeral, desde que acompanhadas por um adulto de sua confiança. As informações devem ser repassadas respeitando seu grau de maturidade.

Alguns itens que influenciam a elaboração do luto nas crianças, segundo Paiva (2011), são o acesso imediato às informações corretas sobre o ocorrido; possibilidades de fazer perguntas e participar do luto familiar; relação de conforto e confiança com os que a cuidam e lembranças do falecido. A autora (2011) acrescenta que a criança apresenta um modelo próprio de expressão e elaboração do luto, o qual pode ser relativo em diversos momentos da vida adulta, processando o luto ao longo de sua estruturação psíquica.

Em relação à criança e à morte, é necessário deixá-la se manifestar por meio de perguntas, brincadeiras ou outras expressões não-verbais, para que ela possa expressar sua curiosidade e seu sofrimento. O silêncio pode ser prejudicial para ela, de modo que o adulto deve estimulá-la e apoiá-la, esclarecendo suas dúvidas e fornecendo o suporte necessário. De

acordo com Paiva (2011, p. 40), “a criança é criativa, imaginativa e tem uma curiosidade natural que a faz descobrir o mundo, a vida e seus mistérios. Para tudo busca um porquê, não havendo diferença em relação à morte.”

Entre os possíveis efeitos da experiência da perda que uma criança pode ter, Torres (1999) revela que a criança pode negar inicialmente a morte, pode tornar-se agressiva ou achar que foi ela mesma que a causou. Ainda que a criança possa aparentemente não expressar tristeza, é nos gestos mais sutis que ela parece como que regredir, ficar hostil com os colegas ou tratar de seus brinquedos com violência.

Os relacionamentos amorosos podem ser mais problemáticos, principalmente quando a pessoa perdida for o genitor do sexo oposto, dificuldades em ter filhos, especialmente se o genitor do mesmo sexo foi perdido na infância, crises no momento em que seus filhos alcancem a idade em que eles sofreram a perda na infância, tendência ao comportamento autoeficiente, tendência ao vínculo de dependência. Walsh e Mc Goldrick (1998) também descreve, nestes itens, o desejo de fama e eminência profissional.

No intuito de elaborar o que está acontecendo, a criança em alguns casos, tende a fantasiar, e entre as fantasias que pode apresentar, segundo Franco e Mazorra (2007, p. 508) estão:

- Fantasias de aniquilamento:** não aguentar o sofrimento, não continência por parte da família, vir a morrer, perder outra pessoa amada;
- Fantasias de onipotências:** evitar novas perdas e separações e ser forte;
- Fantasias de culpa:** ser culpado pela morte e medo de perder outra pessoa amada;
- Fantasias de castração:** não poder se desenvolver e estar destituído de valor e interesse;
- Fantasia regressiva:** voltar a ser bebê;
- Fantasias reparatórias:** encontrar ajuda para entender o que aconteceu, substituir o morto, poder entrar em contato com a dor recuperar o objeto perdido internamente;
- Fantasias de identificação:** ser como o falecido e ocupar o lugar dele;
- Fantasias de idealização:** os cuidadores são fortes e bons, o falecido era forte e bom;
- Fantasias de desidealização do objeto perdido:** o falecido era frágil e mau, atacar o falecido;
- Fantasias de rejeição:** ter sido abandonado pelo falecido;
- Fantasia de repetição:** reviver a situação da morte;
- Fantasia agressiva:** vingar-se;
- Fantasia de negação da perda:** recuperar a pessoa morta, não precisar do falecido.

Franco e Mazorra (2007) destacam que a morte envolvendo parentes próximos, como genitores e irmãos possui maior impacto sobre a criança. Portanto, deve-se ter a compreensão de que “[...] a morte do pai, da mãe e de um irmão provoca uma imensa dor: falar dessa morte não significa criar ou aumentar a dor, pelo contrário, pode aliviar a criança e facilitar a elaboração do luto.” (KOVÁCS, 2010, p. 49).

De acordo com Paiva (2011), quando há perda da figura de vínculo, isso traz uma sensação de desamparo, podendo desencadear forte ansiedade de separação, gerando pânico. Para a criança, a pior crise em relação à morte é a morte de um dos pais, devido ao vínculo gerado pelo cuidado e proteção. Torres (1999) entende que a morte para a criança não é apenas um desafio cognitivo, mas também um desafio afetivo.

Para Worden (1998), as crianças buscam não somente um entendimento sobre a morte, mas também um sentido para a pessoa morta em sua vida. Por isso salienta a importância de permitir à criança vivenciar o processo de luto, estimulando-a a falar sobre seus sentimentos, e suas experiências de morte. O autor ressalta a importância da educação e suporte para as crianças e situações de luto.

Ocultar das crianças assuntos delicados, como morte ou separação, contribui para formar adultos frágeis. É necessário que o ser humano aprenda, desde cedo, a lidar com frustrações. A perda de uma pessoa próxima nunca é fácil. Desde cedo é necessário aprender a encarar a situação, pois a morte e a perda é algo inevitável que faz parte do ciclo da vida.

3.4 Perdas e o processo de luto

Considera-se perdas tudo aquilo que tem um valor significativo ao ser humano e que a qualquer momento precisa reorganizar a sua vida para viver sem. Para compreender a origem da dor e sofrimento advindos de uma perda é necessário compreender o significado do apego. Na literatura psiquiátrica e psicológica, encontram-se vários escritos sobre o tema, sendo John Bowlby (2004) o primeiro pensador nesta área, o qual escreveu vários livros e artigos sobre apego e perdas.

A teoria da vinculação de Bowlby (2004) refere-se aos laços afetivos que são criados pela familiaridade e proximidade com as figuras parentais no início da vida. Esses laços surgem da necessidade que o ser humano possui de sentir-se seguro e protegido. Tal movimento é inato e permite manter progenitores e descendentes unidos numa relação inicialmente unidirecional, ou seja, o cuidador encarrega-se da sobrevivência do bebê que precisa de cuidados. (BOWLBY, 2004). Na pesquisa de Bowlby com bebês, ele menciona que os seres humanos têm uma tendência inata a criar laços afetivos. Os bebês tendem a grudar-se e a mãe e ficar em contato visual com ela, este comportamento tem um valor de sobrevivência definido para estimular a mãe a responder. A resposta da mãe fornece a base do apego para o bebê.

Este sistema de vinculação mantém-se ao longo da vida e contribui para a formação de

atitudes do sujeito nas relações amorosas em adultos. No entanto, uma relação saudável e satisfatória já não é unidirecional, pelo contrário, assenta na reciprocidade. De uma forma simples, é possível considerar que quanto mais forte for o laço estabelecido entre duas pessoas, maior será o impacto e sofrimento advindos da ruptura real desse laço. As perdas são inevitáveis durante a trajetória de vida, mas também, ajudam a amadurecer. Após uma perda inicia-se o processo de luto. É uma fase que exige cuidados especiais tanto emocionais, como sociais e espirituais.

Melo (2004) argumenta que o luto é um processo necessário para que o vazio deixado pelo que foi perdido volte a ser preenchido. Em seus estudos, Sanders (1999) expõe que o luto representa o estado experiencial em que a pessoa ingressa após tomar consciência da perda, sendo este um termo global para descrever o vasto leque de emoções, experiências, mudanças e condições que ocorrem como resultado da perda.

O luto é universal, mas vivenciado de forma diferente por cada pessoa, pode ser igualmente encarado de diferentes formas pela mesma pessoa em diferentes momentos do seu desenvolvimento. A morte é compreendida ao longo do desenvolvimento humano. Desde a infância as pessoas têm contato com a morte e a perda, mas só a partir da adolescência se entende melhor seu significado. Na adolescência é possível inferir que a compreensão vai se igualando a do adulto e é na idade adulta que evidenciamos o fato como algo possível de acontecer. A cultura, religião e situações vivenciadas contribuem para formar uma visão sobre o significado da morte. (KOVÁCS, 2010).

O processo de luto é considerado uma fase que exige cuidados especiais nos aspectos emocionais, sociais e espirituais. O luto pode ser em decorrência de uma morte ou outras perdas, vindas de situações estressoras. São sintomas comuns no processo de luto, segundo Worden (1998):

Sentimentos: tristeza, raiva, culpa e autocensura, ansiedade, solidão, fadiga, desamparo, choque, anseio, emancipação, alívio, torpor;

Sensações físicas: vazio no estômago, aperto no peito, nó na garganta e hipersensibilidade ao barulho, sensação de despersonalização, ex. eu caminho pela rua e nada parece real, inclusive eu, falta de ar, fraqueza muscular, falta de energia e boca seca;

Cognições: há muitos padrões diferentes de pensamentos que marcam a experiência do luto, entre eles, descrença, confusão, preocupação, sensação da presença da pessoa perdida e alucinações, muitos desses pensamentos desaparecem depois de pouco tempo, outros persistem e desencadeiam sentimentos que podem levar à depressão ou ansiedade;

Comportamentos: existem muitos comportamentos específicos associados às reações

normais do luto, podendo variar entre distúrbio de sono, de apetite, isolamento social e o estar aéreo; salienta-se que muitos deles desaparecem por si só com o tempo.

No entender de Worden (1998), o ser humano tem sofrido com o luto há milhares de anos. Anteriormente as pessoas procuravam líderes religiosos e instituições religiosas para auxiliá-las em seu luto, com o passar dos anos, muitas pessoas não recorrem a instituições religiosas formais, geralmente elas se voltam ao trabalhador da saúde mental.

No passado, as famílias extensivas eram próximas e os bairros ofereciam uma ligação coesa que ajudava as pessoas lidarem com o luto. Agora, entretanto, esse sentimento de comunidade quase não existe mais nesse intuito de fornecer suporte imediato, nem a família extensiva está disponível. Portanto, as pessoas buscam o sistema de saúde e o sistema de saúde mental para obter o suporte e o cuidado que antes obtinham de outras fontes. (WORDEN, 1998, p. 16).

O psiquiatra George Engel, que é considerado entre as mais destacadas figuras da psiquiatria americana, em sua tese revela e conclui que a perda de uma pessoa amada é psicologicamente traumática na mesma medida em que sofrer um corte ou queimadura grave é fisiologicamente traumático. Assim como a cura é necessária no campo fisiológico, um período de tempo é da mesma forma necessário para que o enlutado retorne para um estado similar de equilíbrio. Engel, então vê o processo do luto como similar ao processo de cura. (WORDEN, 1998).

Após uma perda, há certas tarefas do luto que devem ser realizadas para que seja estabelecido o equilíbrio e que seja completado o processo do luto. Worden (1998) destaca que existem quatro tarefas no processo de luto que o enlutado precisa enfrentar:

1 Aceitar a realidade da perda. Quando alguém morre, mesmo se a morte é esperada, há sempre a sensação de que ela não aconteceu. Essa primeira tarefa do processo de luto é enfrentar a realidade de que a pessoa está morta e de que a pessoa se foi e não irá retornar.

A negação dos fatos da perda pode variar em grau, desde uma leve distorção até uma desilusão completa. O pensamento distorcido (negação) pode diminuir a intensidade da perda, mas raramente é satisfatório e esconde a aceitação da realidade da morte.

A negação é uma forma das pessoas se protegerem da realidade. Negar o significado da perda, assim a morte pode ser vista como tendo menos significado do que tem na realidade. Chegar à aceitação da realidade da perda leva tempo, já que envolve não só a aceitação intelectual, mas também a emocional.

Embora leve tempo para a tarefa se completa, rituais tradicionais como o velório

ajudam muitas pessoas enlutadas a se moverem em direção à aceitação. Aqueles que não presenciam o enterro podem necessitar de meios externos para validar a realidade da morte. A fantasia é, sobremaneira, difícil no caso de morte súbita ou especial se o sobrevivente não vê o corpo da pessoa que morreu.

2 Elaborar a dor da perda. É necessário reconhecer e elaborar esta dor ou ela se manifestará por meio de alguns sintomas ou por outra forma de conduta. Nem todas as pessoas vivenciam a mesma intensidade de dor ou sentem da mesma forma, mas é impossível perder alguém a quem se tenha sido muito ligado sem passar por algum grau de dor.

3 Ajustar-se a um ambiente onde está faltando a pessoa que faleceu. Muitas pessoas que perdem alguém se ressentem do fato de terem que desenvolver novas tarefas de desempenhar papéis que antes eram desempenhados por seus companheiros. Dessa forma, não só a pessoa enlutada tem que se ajustar à perda de papéis que anteriormente eram desempenhados pelo falecido, mas a morte também os confronta com os desafios de se ajustar ao seu próprio sentido de self. O luto pode levar a uma intensa regressão na qual a pessoa enlutada percebe a si mesmo como desamparada, inadequada, incapaz, infantil ou como uma crise de personalidade.

O maior impedimento à terceira tarefa é a não adaptação à perda. As pessoas trabalham contra elas mesmas promovendo o seu próprio desamparo, ao não desenvolverem habilidades das quais necessitam ou se retirando do mundo e não enfrentando exigências do ambiente.

Entretanto, muitas pessoas não têm esta evolução. Elas geralmente decidem que necessitam desempenhar os papéis para os quais não estão acostumadas, desenvolvem habilidades que nunca tiveram e andam para frente com um sentido de mundo reavaliado.

4 Reposicionar-se em termos emocionais à pessoa que faleceu e continuar a vida. Uma pessoa enlutada nunca esquece completamente a pessoa que faleceu e o valor que ela tinha em sua vida, sendo assim luto termina quando a pessoa enlutada não tem mais a necessidade de reativar a representação do falecido com intensidade exagerada no dia-a-dia.

A tarefa de quem acompanha o enlutado, não é de ajudar a pessoa enlutada desistir de sua relação com a pessoa que faleceu, mas é de ajudá-lo a encontrar um local adequado para o falecido em sua vida emocional, um local que irá deixar espaço para os outros. A quarta tarefa é impedida de se concluir por um apego ao passado mais do que por um continuar e formar novas relações. Algumas pessoas acham a perda tão dolorosa que fazem um pacto com elas mesmas de nunca mais amar alguém.

Depois que alguém passa por uma perda, há certas tarefas do luto que devem ser

realizadas para que seja restabelecido o equilíbrio e para que seja completado o processo de luto. No processo de luto é essencial que a pessoa enlutada realize tais tarefas antes que o luto possa ser completado. Tarefas de luto não concluídas podem prejudicar o crescimento e desenvolvimento futuros.

Um sinal de uma reação de luto terminada é quando a pessoa é capaz pensar na pessoa que faleceu sem dor. Existe sempre uma sensação de tristeza quando você pensa em alguém que amou e depois perdeu, mas é um tipo diferente de tristeza, e do aspecto doloroso que havia antes. O luto está terminado quando uma pessoa pode reinvestir suas emoções na vida e no viver, o luto é um processo em longo prazo, a aceitação é um dos sinais mais confiáveis de que a pessoa enlutada está conseguindo elaborá-lo de forma satisfatória.

A perda do pai ou da mãe é um trauma para criança, mas não necessariamente significa que leva à parada do desenvolvimento. Para Prizskulnik (1992), a criança, da mesma forma que o adulto, vai passar por processos de luto, sendo que o luto infantil pode ter uma duração subjetiva e mais intensa, devido à sua noção de tempo não estar totalmente organizada.

Bowlby (1973,1984, 2004) tem o mesmo entendimento de Prizskulnik sobre o luto infantil e identifica três etapas principais deste processo natural:

Primeira Etapa, seria a negação ou protesto: chora, grita tenta de qualquer forma recuperar a pessoa perdida.

Segunda etapa, se classifica como desespero e desorganização da personalidade. A criança começa a aceitar o fato de que a pessoa amada morreu, o anseio pela sua volta não diminuiu, mas a esperança esmorece, não grita mais, torna-se apática e retraída, mas isso não significa que ela tenha esquecido a pessoa morta;

Terceira etapa, é quando a criança começa a buscar novas relações e a organizar a vida sem a pessoa morta.

Paiva (2011) entende que as reações da criança à perdas e separação vão depender de vários fatores, estando dentre eles a relação que tinha com a pessoa que morreu, bem como as causas e circunstância da perda.

Em seus estudos Kovács (2010), destaca que a morte é uma perda, que nos fala, em primeiro lugar, do vínculo que se rompe. A morte configura como a vivência da morte em vida. E a possibilidade de experiências da morte que não é a própria, mas é vivida como se uma parte nossa morresse, uma parte ligada ao outro pelos vínculos estabelecidos. Neste contexto, merece destaque a forma como a criança entende a morte em cada fase de sua vida.

A autora (2014) cita também fatores necessários para ajudar a criança em seu processo

de luto: 1) Promover comunicação aberta e segura dentro da família, informando a criança sobre o que aconteceu; 2) Garantir que terá o tempo necessário para elaborar o luto; 3) Assegurar que continuará tendo proteção.

Às vezes, o adulto pode adotar uma atitude de silenciar a criança, tentando protegê-la do desconforto que a ansiedade relacionada à morte provoca, mas é importante ressaltar que a mentira não consegue negar a dor ou anulá-la, mas é a verdade que alivia, ajuda a aceitar o desaparecimento da pessoa que morreu e a perceber tal fato como definitivo. (PRISZKULNIK, 1992).

Some-se a isso o fato de que a aquisição do conceito morte pelas crianças não está só relacionado com a idade, depende dos aspectos sociais, psicológicos, intelectuais, e experiências de vida da criança.

A morte de um genitor

De acordo com Mazorra (2001) a morte de um genitor é uma das experiências mais importantes e de consequência desafiadora que a criança pode presenciar. Quando ocorre a morte de um dos pais, além dos cuidados normais, há que se verificar se não houve algum conflito ou desentendimento que tenha gerado sentimentos de raiva ou desejos de morte por parte dos filhos, por exemplo: “desejo que você morra”, o que pode gerar um sentimento de culpa na criança.

Bowlby (2004) apresenta algumas reações que as crianças podem manifestar em relação à morte de um dos pais: angústia persistente, medo de sofrer outras perdas e medo de morrer também; desejo de morrer com a esperança de se encontrar com o morto; acusação e culpas persistentes; hiperatividade manifestada por meio de explosões agressivas e destrutivas; compulsão por cuidar e autoconfiança compulsiva; euforia e despersonalização; sintomas identificadores e predisposição a acidentes por parte de crianças infelizes e enlutadas.

A morte de um genitor pode causar abalo na sua segurança; perda de uma figura idealizada; ausência irreversível de um vínculo provedor de sustentação; profundos sentimentos de desamparo e impotência; necessidades de usar mecanismos de defesa; projeção; sentimento de culpa/autoacusação; temor que o genitor sobrevivente morra; temor que ela possa morrer; desejo e esperança de se reunir como o genitor morto; sensação de ser diferente; de ser uma família incompleta, e ânsia por um adulto do mesmo sexo. (REIS E SILVA, 2009).

Quanto ao genitor morto, sentimentos de raiva, possessividade e ciúme em relação ao genitor sobrevivente, privação de uma base de identificação e dependência em relação ao adulto, pois a criança tem que lidar com a sobrecarga do luto dos pais. (REIS E SILVA, 2009).

Sobre o impacto da morte dos pais em uma criança, Torres (2012, p. 126) destaca que “a maior crise na vida de uma criança é aquela provocada pela morte de um dos pais, pois a partir daí o mundo nunca mais será o mesmo lugar seguro de antes.” E ela descreve quatro principais resultados do luto da criança por perda de um dos pais: permanecer na fantasia ligada ao progenitor morto; investir na libido em atividades; temer amar outras pessoas; e, finalmente, aceitar a perda e encontrar outra pessoa para amar, isso ocorre quando o processo de luto se deu normalmente.

Se o pai morre, geralmente surgem problemas financeiros, quando é a mulher, ocorre uma desestruturação familiar, pois historicamente a elas é incumbida a tarefa de criar a família e organizar a casa. É comum, em caso de morte de um dos cônjuges a família sofrer alterações diversas, tendo inclusive que se mudar de cidade para ficar mais perto dos parentes e obter apoio. Contudo, recomenda-se que, na medida do possível, não haja mudança de moradia e escola, pois as crianças já estão passando por várias mudanças.

A perda da mãe, no caso de menino mais velho, pode ser percebida como rejeição, o que poderá mais tarde levá-lo a romper antecipadamente relacionamentos com a figura feminina, como tentativa de evitar passar pela mesma situação de perda que ocorreu. No caso da morte do pai, ocorre a perda do modelo, podendo trazer dificuldades na construção de sua autoimagem e na conquista de sua identidade. (TORRES, 2012).

O luto infantil pode provocar ou influenciar alguns níveis psicológicos na vida adulta. Alguns estudos mostram uma associação entre trauma na infância e depressão na fase adulta. Dentro destes traumas encontram-se a perda de um dos pais, separação ou abandono. (PAIVA, 2011). Essas questões enfatizam a importância de apoio e abertura do assunto para que as crianças possam falar e expressar a dor com a famílias e seus cuidadores.

Dependendo da forma como esses fatores forem se manifestando na criança percebe-se se há necessidade de elaborar condições que possam contribuir para a qualidade da elaboração do luto, para que ela possa ser amparada no ambiente onde ela vive, sendo os lugares onde ela mais permanece que é o ambiente familiar e escolar.

A perda de um irmão

Mazorra (2001) descreve a relação da criança à perda de um irmão como similar à perda dos pais, porém com intensidade, duração e consequências menores. Há vários fatores que podem causar impacto no clima emocional da casa com a perda de um irmão: o luto dos pais, menor disponibilidade para os filhos, dificuldades de colocar limites (pais têm medo que algo aconteça aos demais filhos), superproteção à criança que poderá ter seu desenvolvimento e independência dificultados.

Quando a morte é do irmão mais novo pode causar culpa em função dos desejos de livrar-se do irmão, morte do irmão mais velho pode ser o fardo de ter que seguir os passos do irmão, pressão dos pais para assumir o lugar do irmão morto e culpa do sobrevivente. (REIS E SILVA, 2009).

Percebe-se que as crianças apresentam um sentimento de impotência, de serem insuficientes. Na maioria dos casos, são os pais que despertam isso por estarem abatidos e sem condições de dar suporte e atenção à elas. Pode-se dizer que cada um dos irmãos sobreviventes enfrenta a situação de uma forma diferente, dependendo da personalidade e da forma que os pais encaram este acontecimento.

Em relação aos pais, Torres (2012, p. 126) destaca que “[...], ao serem profundamente atingidos pela morte de um filho, podem reagir de duas maneiras em relação ao filho sobrevivente: ou se aproximam mais e se tornam mais protetores ou ficam tão perturbados a ponto de se tornarem incapazes de manter um relacionamento com o filho sobrevivente”.

No caso da morte de um irmão, as reações da criança podem não ser identificadas imediatamente, se tiver a presença e atenção dos pais ela continua segura, mas alerta-se para o fato de a criança ter amado o irmão, compartilhado o quarto, brinquedos, segredos, poderá ter dificuldades de elaborar essa morte. Para a criança mais velha, a morte de um irmão pode provocar intensa reação, pois a morte é um evento que deflagra percepção que ela própria irá morrer, no caso de criança menor, a compreensão da morte do irmão não fica clara. (TORRES, 2012). No entender desta autora (2012), quando a morte não fica clara para a criança, ela pode apresentar comportamentos regressivos como defesa, fantasia de não querer atingir a idade em que o irmão morreu, por temor que o mesmo acontece com ela. Também há risco de os pais idealizarem o filho morto ou de criarem expectativas de que filho o sobrevivente ultrapassará as realizações do filho morto, como tentativa de ocupar seu lugar ou, de alguma forma, compensar os pais pela perda.

3.5 Educação para morte nas escolas

A escola é o segundo ambiente de socialização da criança. A família tem o papel de educar a criança para a vida, uma tarefa muito importante. A escola partilha esta função com ela, convive com a diversidade em um trabalho cooperativo. (PAIVA, 2011). Para Torres (2012), a escola não é somente um lugar de aprendizagem acadêmica, a escola é o maior centro de intercâmbio social para o desenvolvimento da criança, sendo um lugar de desafios e, também, de apoio.

A morte é tratada com maior incidência na área da saúde, no entanto, ela não é uma propriedade privada das áreas biológicas ou da saúde. Este tema não está restrito há algumas profissões, pois trata-se de uma realidade que pode ser debatida por todas as áreas. As respostas sobre morte não estão concentradas somente nas ciências biológicas, mas em várias outras áreas como a filosofia, a religião, e áreas educacionais. (SANTOS, 2009). Para ele, estamos diante de um grande desafio pedagógico na sociedade moderna. O desafio de criar uma proposta pedagógica para educar para a morte, que possa contemplar a problemática humana.

Existem diferentes tipos de abordagens sobre a morte, assim como as crianças também não são iguais; mas todas têm a capacidade de entender a morte e lidar com situações negativas. É preciso então encontrar a estratégia/abordagem que adaptará ao seu entendimento. Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para a vida, sendo um espaço onde se discutem questões cotidianas da ética e cidadania, deveria também oportunizar um espaço construtivo para discutir temas relacionados à vida e à morte. (PAIVA, 2011).

A escola deveria, portanto, ser concebida como um espaço de convivência e de compartilhamento de aprendizagem e de experiências de vida, representando, assim, um espaço de fortalecimento e proteção que propiciasse um ambiente favorável para romper-se o silêncio, o sofrimento calado, a solidão. Toda essa atmosfera envolveria a criança e lhe propiciaria o suporte necessário para que ela elaborasse seus lutos, resultantes de suas experiências de perda. (PAIVA, 2011, 57).

Falar sobre morte com crianças favorece o amadurecimento e o crescimento como ser humano, em decorrência desta fazer parte da vida. Não se deve ocultar o assunto da criança, as dúvidas devem ser esclarecidas. Sabemos que falar com a criança sobre morte não é uma tarefa fácil, pois existe a necessidade do adulto de protegê-la. Talvez por se pensar que o não falar pode evitar o sofrimento. Há também questão que a morte implica a própria finitude, e isso gera ansiedade em relação a morte e o morrer. (TORRES, 2012). A estudiosa (2012),

chama a atenção para o fato de que para evitar o sofrimento da criança e para não ser ferido, é que o adulto adota o silêncio em relação à morte, com a falsa alegação de que ela não compreenderá.

De acordo com Paiva (2011), o medo da morte configura-se como angústia humana que pode paralisar o indivíduo diante da vida, portanto, falar de morte e falar de vida, gera consciência de nossa finitude, dá sentido à vida. Falar e refletir sobre a morte fazem parte da normalidade do cotidiano. A escola como centro de informações, é considerada muito importante no processo de transformação da sociedade. Os professores trabalham com questões de valores éticos, culturais, políticos e familiares, é local onde é ensinado a criança a refletir sobre assuntos importantes para sua formação integral.

Sobre essa questão Paiva (2011, p. 55) questiona: “A escola é um espaço onde se discutem tantas outras questões cotidianas da ética e da cidadania, questionando a violência [...] não seria um espaço também para falar sobre morte? Porque manter o silêncio sobre a morte se ela está presente no dia a dia?”

Sobre a questão, Kovács (2010) argumenta que para espécie humana a morte está presente durante toda a vida e faz acompanhar os ritos. Ela faz parte do cotidiano, é concreta e fundamental. A crença da mortalidade sempre acompanhou o homem. Diante dessa questão não tem com ignorá-la ou ocultá-la na educação do ser humano. Como a escola faz parte do desenvolvimento humano e do processo de aprendizagem do indivíduo, a morte deve ser trabalhada como parte do ciclo vital dos seres vivos: nascer, crescer e morrer. Mas parar trabalhar a morte em escolas torna-se necessário conhecer mais sobre o tema em pauta, fazer uma troca de experiências, refletir sobre a prática profissional, procurar embasamento teórico sobre o assunto, acarretando experiências com prática da aprendizagem profissional. Segundo Kovács (2012), existe a necessidade de instrumentalizar os profissionais da educação para que os mesmos desenvolvam melhores formas de lidar com o tema morte perante os alunos, ao mesmo tempo, a autora reconhece que não é uma tarefa fácil, mas que deve ser encarada como um desafio para quem concebe a morte com um objeto de conhecimento.

No entanto é preciso pensar no professor como alguém que desenvolve a prática, além dos referenciais teóricos. Não basta só os conhecimentos adquiridos, cabe exercitá-los no cotidiano. É necessário também que a escola disponibilize materiais didáticos que abordem o tema morte com as crianças, por exemplo, em livros de história, contos, poesias, entre outros recursos, para que facilite o trabalho do professor a respeito do tema.

4 PRESENÇA/AUSÊNCIA DO TEMA EXISTENCIAL MORTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta capítulo apresentaremos os dados da pesquisa, os quais foram coletados por meio de questionário. A seguir organizados em categorias para melhor abordagem e reflexão a respeito dos mesmos. Os participantes da pesquisa foram quinze professores do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de três escolas do município de São Miguel do Oeste, SC, sendo duas estaduais e uma privada.

A análise realizada é de conteúdo. De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Ela reúne um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, dentre os quais está a análise qualitativa, que apresenta certas características particulares, é válida sobretudo na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais. Para o autor (2009), a análise de conteúdo passa por três fases: 1. Pré-análise, que é organização e sistematização das ideias iniciais que guiará as operações seguintes; 2. Exploração do material, é uma fase que, tendo as operações da pré-análise sido desenvolvidas de forma correta, decorre quase que mecanicamente, na qual se codificam os dados; 3. Tratamento dos resultados, que é inferência e interpretação, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Complementando a ideia, Laville e Dionne (1999) explicam que a análise de conteúdo pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, pois permite abordar uma grande diversidade de objetos e investigações: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideológicas, etc. Podem ser usadas em vários estudos para esclarecer fenômenos.

Os questionários foram entregues aos professores com uma data pré-agendada para serem recolhidos. Foi estipulado um prazo de 10 dias para o recebimento das respostas. Todos os questionários retornaram com todas as perguntas respondidas.

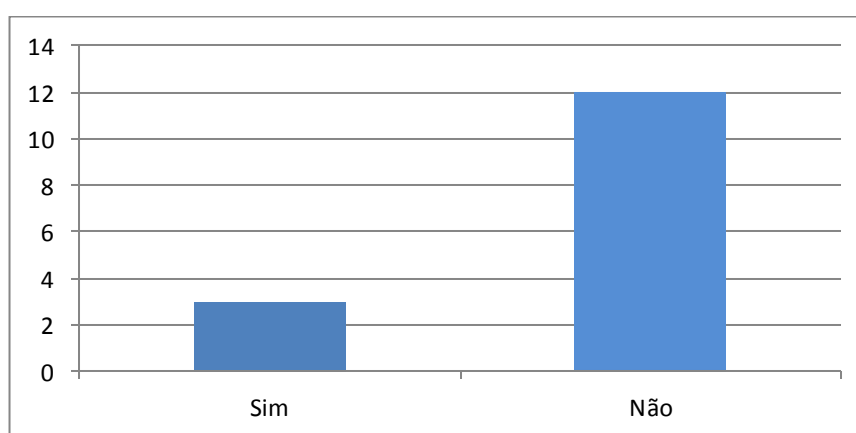
Após a análise inicial, foi possível estabelecer categorias que abrigaram os dados⁷. Definimos como categorias: 1) concepção de morte e de educação para a morte; 2) função da escola na educação para a morte e suas práticas; e, 3) formação do professor e o tema existencial morte. Cada uma das categorias será tratada na sequência à luz do referencial teórico e da reflexão do pesquisador.

⁷ Para preservar a identidade dos participantes, identificamos os mesmos por letras do Alfabeto. Ex. Professor A, Professor B.

Concepção de morte e de educação para a morte

Nesta categoria estão agrupadas as unidades de análise que se referem à importância do tema nas escolas, e conhecimento sobre o mesmo. Na amostra de 15 professores participantes da pesquisa, 13 nunca ouviram falar sobre educação para morte nas escolas. Somente 02 professores revelam conhecimento do assunto e justificaram suas respostas⁸. Os dados obtidos encontram-se no gráfico 01.

Gráfico 01- Se já ouviu falar sobre a educação para a morte



Fonte: AUTORA (2018).

O professor A, afirmou saber a respeito, ter conhecimento sobre o perguntado. *Sim, conheço, mas poucos professores trabalham este tema, por ser um assunto delicado alguns professores sentem-se inseguros de abordar o tema, mas acredito ser muito importante contemplar em sala de aula para que as crianças compreendam e aprendam a desenvolver sentimentos.*

A humanidade, em todas as culturas e todas as épocas, tem se defrontado com a morte. A morte enquanto fenômeno biológico é uma só, mas, enquanto representação, pode ser encarada pelo homem das mais diversas maneiras e formas, com maior ou menor aceitação, com diferentes ritos e cerimônias de despedida e de luto, construindo variados significados para a mesma (KOVÁCS, 2012).

Na concepção de Kovács (2012), a morte enquanto reflexão está presente na vida dos profissionais de saúde e educação, no âmbito pessoal e no cotidiano do trabalho, nos quais a morte pode se fazer presente. O modo como se encara a morte é importante para compreender rituais e formas de enfrentamento presente na vida das pessoas.

⁸ Identificamos as respostas dos sujeitos da base teórica destacando as mesmas com a fonte itálico.

Sobre a questão da insegurança que o professor relata, o autor D'Assumpção (2011) afirma que a melhor maneira de cuidar do outro é cuidando de si próprio. Ninguém que tenha problemas com perdas e com morte será capaz de lidar com o sentimento do outro, de acordo com o autor, o sentimento de insegurança em trabalhar o tema surge dos próprios conflitos pessoais sobre a morte, ninguém poderá oferecer o outro o que não tem. Portanto, é necessário primeiro trabalhar conosco mesmo, para depois trabalhar com o outro.

D'Assumpção (2011, p. 06) sugere que falar de morte é tomar consciência da nossa mortalidade: “Por mais que evitemos falar sobre morte, de outras pessoas ou de nós mesmos, por mais que sejam criados artifícios para prolongar a vida, a realidade que somos mortais está sempre junto de nós. E nos incomoda muito, até aprendermos a conviver bem com a morte.”

A professora B reforça a relevância de tratar do tema. *Sim, nós professores passamos um período significativo com as crianças, dessa forma há importância de trabalhar este assunto com eles.*

Santos e Incontri (2009) acreditam que a morte é um instrumento pedagógico para refletir sobre a vida, a felicidade e o amor, é com a morte que identificamos vários sentimentos. A morte faz parte das contingências da vida. Associada a perdas, muitas vezes, há um grande sofrimento físico, psíquico, social e espiritual, mas ela pode ser de grande valia se utilizada para o aprendizado sobre o fim da vida e o fechamento de ciclos.

De acordo com Kovács (2012), não se deve associar a discussão sobre a morte apenas a situações de término da vida, pois desde o nascimento, diariamente, morre-se aos poucos. A vida é pautada de pequenas mortes cotidianas. Esta autora (2003) aborda a importância da educação para a morte, afirmando que não se trata de uma receita padronizada, mas uma forma de suscitar reflexões que provoquem o homem a refletir sobre a morte e a consequência desta para a vida.

A professora C também afirma ter ouvido falar sobre o assunto e destaca que a escola pode contribuir com a discussão da problemática. *Sim, já ouvi falar em educação para a morte, acredito que a escola pode contribuir com essa questão, mas penso que é função da família em respeito às crenças religiosas.*

De acordo com Paiva (2011, p. 236), se a escola evitar abordar este assunto acabará inculcando nos alunos a ideia de que a morte é um assunto proibido, sobre o qual não se deve falar e que o sofrimento não é fidedigno. Se a escola não sabe agir neste tipo de situação é importante que solicite a intervenção de profissionais qualificados.

Sobre a questão religiosa, Bigheto e Incontri (2009) afirmam que a religião

desempenha um papel muito importante na cultura e sociedade, explica que em várias sociedades humanas as religiões são fontes de valores éticos que dão base à conduta das pessoas e servem como instrumento de educação.

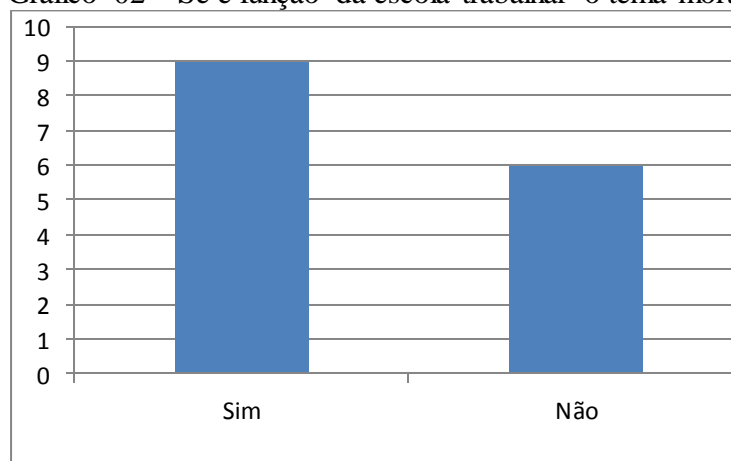
A escola plural deve passar por uma transformação do próprio ato de educar, como pura e simples transmissão de conteúdo, e passar por uma revisão do próprio conceito do ser humano e das finalidades da educação. Neste sentido, a escola deve se transformar em um local de verdadeira liberdade de pensamento e de verdadeira construção do pensamento. (BIGHETO; INCONTRI, 2009, p. 33).

Bigheto e Incontri (2009) entendem que as visões de um mundo religioso entram de uma forma natural e fazem parte dos debates e pesquisas diárias, colocadas em diálogo com as artes, ciências, filosofia, com a cultura e o mundo. Para esses autores, a escola deve se transformar em lugar que se aprende a pensar, questionar, duvidar, buscar. A escola não é um lugar onde se engolem verdades prontas e acabadas; e a formação do aluno deve dar o direito de confrontar-se com diversos pontos de vista, construídos pelos seres humanos na história.

Função da escola na educação para a morte e suas práticas

Nesta categoria sobre a função da escola trabalhar o tema morte, nove professores responderam que é função da escola trabalhar o tema e seis responderam que não. Os dados obtidos encontram-se no gráfico 02.

Gráfico 02 – Se é função da escola trabalhar o tema morte



Fonte: AUTORA (2018).

As justificativas das respostas sim foram muito semelhantes e podem ser sintetizadas na resposta da professora B. Para ela, a *escola tem o papel fundamental na construção de um*

pensamento mais brando sobre o tema “morte”, e poderia sim adequá-lo ao seu currículo ou atividade que trabalhasse esse tema.

No entender de Kovács (2010), a educação é um espaço de desenvolvimento pessoal. A autora reforça não só a importância como também a necessidade de incluir temas relacionados à morte nos espaços escolares, e que a educação para morte deve iniciar desde a educação infantil até o final de sua formação. Entendimento semelhante tem Paiva (2011, p. 55): “ao ampliar-se o conceito de escola, além de ser um espaço de aprendizagem, ela se torna um espaço de convivência, onde o aluno vai tanto estabelecer relações com os colegas quanto com os educadores.” Com esta declaração, podemos concluir que é na escola que muitos sentimentos são revelados, estas relações fazem com que o aluno sinta liberdade para expressar sua interioridade. Diante disso surge a importância do acolhimento ao aluno no momento de um conflito ou dor diante de uma perda.

Para Torres (2012, p. 128) crianças que não expressam verbalmente a dor da perda podem deslocar para uma situação externa, evitando assim lidar com o conflito interno. Sendo que a escola é seu ambiente natural, a situação escolar se torna o foco principal.

Os seis professores que responderam que não é função da escola trabalhar este tema, justificam a resposta alegando que não têm preparação sobre o tema para trabalhar com seus alunos. Afirmam que é dever da família pela questão envolver religião e crenças. Entre esses respondentes, também teve a afirmação que deveriam ter recebido formação a respeito do tema para, posteriormente, abordarem com seus alunos.

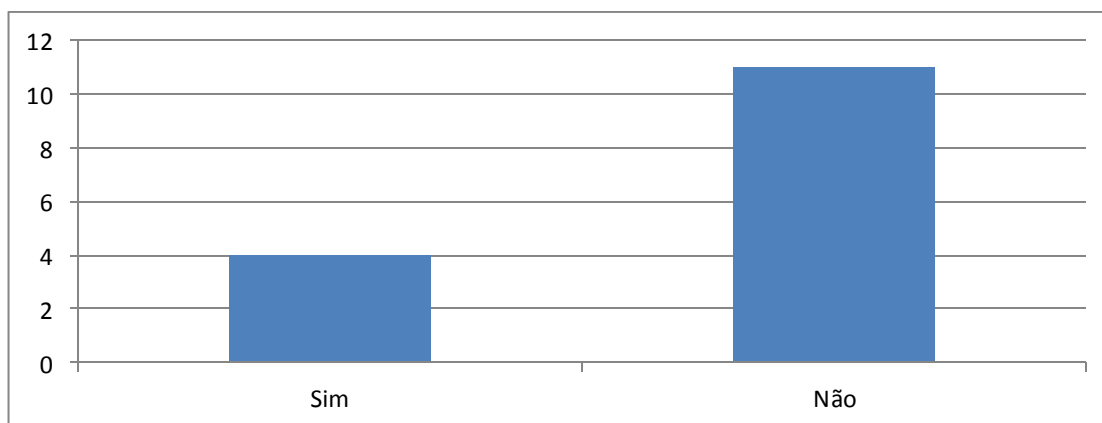
Santos (2009) explica que a educação para a morte compreende instruções formais, bem como discussões informais que ocorrem no contexto, nos momentos de ensino, nos eventos da vida diária. O evento precipitante pode ser de uma morte isolada, ou pode ser um evento de maiores dimensões como uma catástrofe.

O autor propõe a criação de uma disciplina tanatologia não só nas universidades, mas nas escolas elementares, mediante adaptações para as respectivas faixas etárias, para que a discussão sobre a morte possa ser introduzida no cotidiano da vida diária, sem medo e sem terror. Ainda na visão de Santos (2009, p. 3001), “Estamos, pois, diante de um grande desafio pedagógico e metodológico na sociedade moderna que é de criar uma proposta de educar para a morte que, ao mesmo tempo, contemple a problemática humanitária.”

Também arguímos os sujeitos a respeito de seu conhecimento de modelos didáticos que pudessem dar suporte para trabalharem o tema existencial morte. Nesta categoria que envolve a discussão sobre o currículo, obtivemos quatro respostas afirmando que conhecem algum modelo didático e já trabalharam com seus alunos fora do currículo definido pela

escola, quando surgiu a necessidade. Este trabalho foi realizado com a utilização de filmes, livros infantis e histórias. Obtivemos 11 respostas afirmando que não conhecem nenhum modelo didático para trabalhar o tema morte com crianças e nunca trabalharam ou abordaram este tema em suas aulas, como fica demonstrado no gráfico 03.

Gráfico 03 – Se conhece um modelo didático para trabalhar sobre o tema morte



Fonte: AUTORA (2018).

Os dados da pesquisa mostram-se em sintonia com o que Arroyo (2011) argumenta ao tratar do currículo como um território em disputa, no qual professores e alunos se veem envolvidos. Quem define o que deve ser tratado no currículo? Quem decide? Nas disputas acirradas as questões existenciais e da vida cotidiana são deixadas de lado. Esquece-se que há vida fora da escola e dentro dela também.

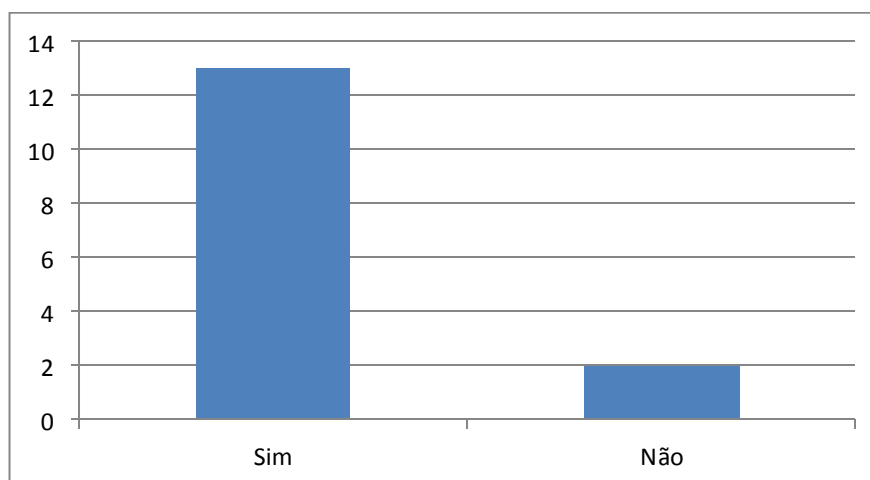
Não apenas os docentes e suas culturas e identidades são afetados pela dinâmica social, as identidades dos (as) alunos (as) se veem igualmente afetadas. [...]. Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. (Arroyo (2011, p. 12).

Dentre as respostas afirmativas, o professor H disse: *Sim conheço, filmes infantis e histórias a partir dos quais trabalho o tema quando necessário*. No tocante à responsabilidade institucional de introduzir, amparar e direcionar o trabalho dos educadores dando-lhe segurança em tratar da questão com seus alunos, os participantes da pesquisa afirmaram que a escola não tem nada específico em seu currículo para trabalhar o tema morte, porém a grande maioria entende que deveriam ser inclusos nos temas transversais. Qual o foco do currículo escolar? Arroyo (2011) refere-se ao fechamento do currículo no qual muitos conhecimentos não têm lugar.

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (ARROYO, 2011, p. 17).

Arroyo (2011) nos ajuda a entender porque temas existenciais estão ausentes ou são pouco valorizados no currículo e na escola. As disputas de forças sociais, políticas, culturais e econômicas se sobrepõem aos temas do bem viver, das memórias e das trajetórias humanas que ficam relegados à benevolência ou boa vontade do professor em abordá-los. Afirmam que o currículo da escola é constituído de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que podem ser acrescentados temas de acordo com a necessidade e realidade da escola. Mas que não há nenhuma orientação mais precisa que revele a intencionalidade explícita da escola sobre o tema, embora reconheçam que o currículo do Ensino Fundamental possui flexibilidade que permita a inserção e o estudo do tema, conforme mostra o gráfico 04.

Gráfico 04 – Sobre espaço para trabalhar o tema morte no currículo



Fonte: AUTORA (2018).

Sobre a questão se o currículo tem espaço para trabalhar o tema morte, 13 treze participantes responderam que sim, que tem espaço e pode ser incluso nos temas transversais, como fica sinalizado na resposta que segue. *Sim o currículo da escola é flexível, tem espaço nos temas transversais.* (PROFESSORA I).

De acordo com Secretaria de Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na apresentação dos temas transversais, destaca a contribuição da escola, que é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. (BRASIL, 1997).

Um projeto pedagógico poderá ser orientado por três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos ideais; incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar. (BRASIL, 1997, p. 24).

Moreira (2006) afirma que é preciso que o currículo escolar busque integrar os conteúdos de diferentes temas nas escolas, possibilitando ao aluno resolver problemas de sua vida diária, bem como desenvolver habilidades intelectuais e valores.

A esta questão, dois participantes responderam que não têm espaço no currículo para trabalhar este tema. Justificaram suas respostas com base no argumento de que apresentam dificuldades para lidar com a morte, pois na escola que trabalham o tema é pouco ou quase nunca falado. *O currículo não tem espaço para trabalhar este tema, porque os professores não têm preparação para trabalhar com a morte.* (PROFESSORA E).

Para Kovács (2003), a educação para morte envolve dimensões cognitivas, conhecimento sobre morte, rituais e culturas afetivas para lidar com sentimentos. Diante desta questão confirma-se a necessidade de o professor ter um embasamento teórico sobre a educação para a morte.

Torres (2012) concorda que falar com criança sobre morrer não é uma tarefa fácil, pois existe a necessidade de o adulto proteger a criança. A autora também destaca que a morte implica na questão da própria finitude humana, falar da morte implica nos seus próprios medos e ansiedades em relação ao processo da morte e o morrer. “Para evitar ferir a criança e ser ferido é que o adulto adota a tática do silêncio em relação à morte.” (TORRES, 2012, p. 167).

Esta conspiração de silêncio, além de ser uma estratégia inútil é também estratégia inibidora para a criança, uma vez que as fantasias, jogos infantis e os dados resultantes de estudos sobre a aquisição conceitual de morte pelas crianças, mostram que ela sabe muito acerca da morte, mais do que o adulto geralmente supõe. Considera-se a estratégia inibidora porque a criança interpreta o silêncio como significado que deve guardar para si as perguntas e sentimentos em relação a determinados assuntos. (TORRES, 2012).

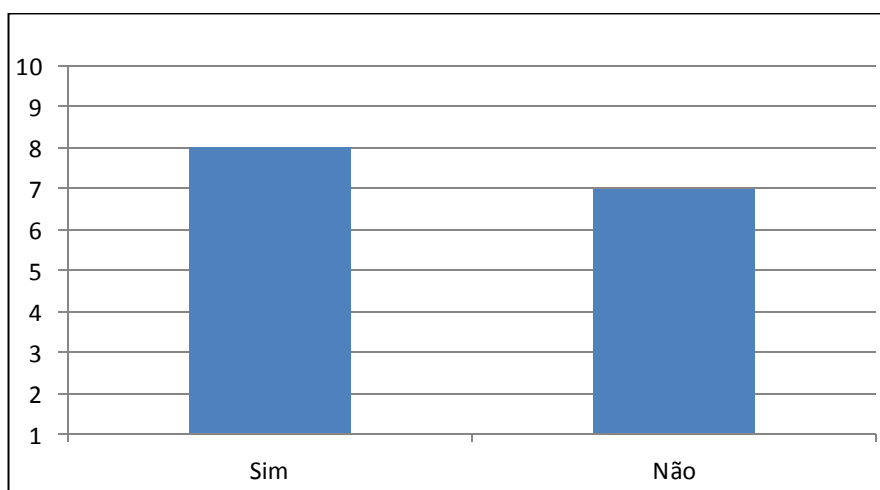
Perguntamos aos professores se identificam alterações no comportamento dos estudantes quando ocorre um episódio de morte ou perda e como procedem, de forma prática, mesmo não se sentindo preparados para isso. Do total de participantes, oito afirmam que percebem alterações comportamentais dos alunos quando estão de luto. Relataram que evidenciaram alterações no rendimento do aluno, quando o mesmo passou por uma perda.

Essa afirmação condiz com a descrição de Worden (1998) sobre o luto, o autor fala sobre as reações do luto, que são sentimentos, sensações físicas, cognições e comportamentos já descritos e explicados no decorrer da pesquisa. Após a morte, o enlutado necessita de um tempo para adaptação à nova realidade e o comprometimento é relativo à intensidade da relação.

As crianças, da mesma maneira que os adultos, diferem em suas reações em relação à morte ou a qualquer outro fenômeno, ainda assim pode-se declarar que a perda estimula a criança a certos padrões de comportamento, de modo geral acompanhada por uma progressão de etapas e sentimentos. (BOWBLY, 2004). Diante dessa questão podemos considerar normal que a criança tenha o desempenho escolar diminuído, que demonstre tristeza, saudades e recordações persistentes da pessoa morta, ou então se mostre hiperativa, irritadiça e impaciente, devido à sua pouca habilidade para lidar com os sentimentos, como já descrito anteriormente na compreensão da criança sobre a morte.

Dos sete professores que responderam que nunca evidenciaram nenhuma alteração no comportamento da criança, 3 deles justificaram sua resposta afirmando que nunca tiveram a experiência, pois nenhum dos seus alunos passaram por uma perda significativa. Os dados obtidos encontram-se no gráfico 05.

Gráfico 05 - Percepção de alteração no comportamento do estudante



Fonte: AUTORA (2018).

A professora A reforça as percepções apontadas no gráfico ao manifestar que [...] *sim, as crianças são muito sensíveis e emotivas. Quando são acometidas por esta perda chegam à escola abatidas e chorosas. Esta tristeza fica visível por vários dias refletindo na concentração. A mesma, muitas vezes, fica muito abatida, perde o ânimo para o estudo e isto*

consequentemente decai seu rendimento.

A professora H corrobora dizendo: *Já presenciei mudanças no comportamento da criança.* E a professora M manifesta-se revelando: *[...] já presenciei e era um familiar muito próximo da criança, o mesmo apresentou dificuldades de concentração.* Por sua vez, a professora L confirma que a criança apresenta sinais que podem identificar que algo está acontecendo com ela. *Sim já vivenciei, a criança fica realmente abalada e triste.*

Na perspectiva de Bowlby (2004, p. 04), “[...] a perda de uma pessoa amada é uma das experiências mais intensamente dolorosa que o ser humano pode presenciar.” É penosa não só para quem experimenta, mas também para quem a observa. Diante da afirmação do autor, compreende-se a necessidade de buscar recursos para ajudar a criança.

Segundo o olhar de Torres (2012), para ajudar a criança no processo de luto, algumas medidas devem ser tomadas, como promover a comunicação aberta e segura com a criança, ouvindo-a, escutando-a e sendo compreensivo toda vez que ela expressar os sentimentos. O autor também afirma que para dialogar com uma criança sobre a morte é preciso sensibilidade para considerar a sensibilidade da criança.

As respostas dos demais participantes que afirmaram já ter vivenciado alterações no comportamento da criança, se encaixam na categoria de alterações comportamentais que influenciam no rendimento escolar da criança.

Os dados demonstram que os professores, em sua grande maioria, não se sentem preparados para trabalhar este tema com as crianças, o que remete à uma reflexão sobre seus processos formativos, seja na formação inicial ou continuada. No entender de Arroyo (2011) os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, a sermos educadores (as). A lacuna identitária fica exposta na urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz.

O currículo, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como referente único. Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa. O termo aulista é a síntese: passar a matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores que vinha de uma concepção conteudista do currículo. (ARROYO, 2011, p. 25).

Depreende-se desta análise que o professor se sente no dilema de cumprir um cronograma e uma relação de conteúdos em determinado tempo e tratar de aspectos que permitam entender seus alunos e dar-lhe subsídios para que possam entender-se a si mesmos. Mas como fazer diferente se profissionalmente não possui os meios para isso?

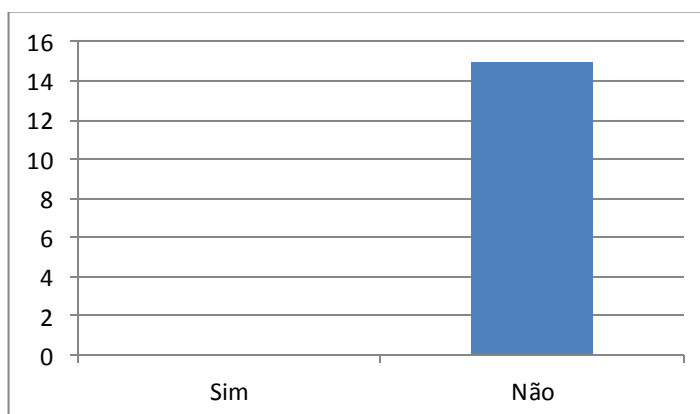
Formação do professor e o tema existencial morte

Os professores participantes da pesquisa, em sua totalidade, revelam que não tiveram nenhuma disciplina que abordasse o tema morte em sua graduação. Porém, julgam importante, externam a respeito da importância de repensar o currículo da formação do professor para que o mesmo possa contemplar estes assuntos, que possam sair de sua graduação possuindo algum conhecimento sobre o tema, para que se sintam seguros em trabalhar o assunto com seus alunos. A disciplina de didática foi referida como o componente curricular que aborda assuntos delicados, contemporâneos, mas não trata da morte. Por ser um tema candente e inerente à vida e ao cotidiano do ser humano, consideram a necessidade de preparo para lidar com esta questão.

Complementando a ideia, Arroyo (2011, p. 25) explica que “as políticas neoliberais, sua ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência”. Estas políticas fazem com que o educador esteja descapitalizado de saberes que são fundamentais para conduzir a sala de aula e orientar os estudantes em questões nucleares que dizem respeito ao ser humano. “O ser educador (a), a identidade educadora nem sempre fez parte de nossa identidade profissional. Quando no cotidiano das salas de aula, no convívio e nas relações com os alunos precisamos recorrer às artes de educar nos sentimos carentes de seus domínios. Despreparados.” (ARROYO, 2011, p. 24).

Foi questionado a seguir sobre a formação docente e a abordagem do tema morte na graduação. Os dados obtidos encontram-se no gráfico 06.

Gráfico 06 – A formação docente e a abordagem do tema morte na graduação



Fonte: AUTORA (2018).

O gráfico acima remete à uma reflexão por parte das instituições formadoras de professores e de seus professores. Revela a cisão que há entre a formação do professor e as necessidades do cotidiano ou demandas da prática educativa. Arroyo (2011, p. 26), questiona: “Como atender a essa função cada vez mais demandada da infância, adolescência, juventude com que trabalhamos nas salas de aula? A identidade educadora disputa com a identidade docente em tempo completo. Disputa com a condição reducionista de aulistas.” O ser educador, preocupado com as questões humanas perde espaço e subsume em relação às demandas instrumentais do mundo produtivo.

As condições de trabalho não melhoraram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando papéis que os educandos demandam nas salas de aula são limitadas e estão sendo freadas pela retomada da condição de aulistas, treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. (ARROYO, 2011, p. 27).

Os depoimentos dos professores demonstram as lacunas que precisam ser superadas para que o professor esteja empoderado dos conhecimentos, saberes e estratégias que permitam o exercício da docência com segurança e auxiliem seus alunos em momentos de travessia difíceis, como é o caso da morte e das perdas. Quando assim for, a escola cumprirá sua função de contribuir com o aprendizado e para a vida dos estudantes.

A categorias relacionadas e sobre as quais refletimos, permite-nos compreender alguns fatores que dificultam a abordagem do tema morte nas escolas: a formação inadequada dos professores e dificuldade de acesso e desconhecimento da existência de material didático ou algo que possa contribuir para instrumentalização do professor em relação ao tema morte.

Percebe-se também aspectos relacionados ao modo como alguns professores compreendem a questão da morte. Abordar este tema envolve preparação sobre o assunto, é necessário que o educador saiba qual é o seu papel de facilitador da expressão de opiniões e angústias de seus alunos, esta tarefa representa um desafio para qual irá envolver suas crenças e seus próprios conceitos sobre morte.

Fica claro que os professores vivenciam e identificam comportamentos de seus alunos, revelando que compreendem a pertinência do assunto na atividade do docente, porém, alguns apresentam dificuldades em abordar o tema. Desta forma podemos pensar sobre a importância da adequada formação acadêmica dos docentes ou em sua formação continuada, para que os mesmos tenham subsídios teóricos sobre este tema em discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação, realizada com base em investigação bibliográfica e de campo, que teve com tema central de abordagem a morte nos currículos escolares do Ensino Fundamental das séries iniciais do primeiro ao quinto ano e como objetivo inquirir sobre a presença/ausência deste tema existencial nos currículos e na prática pedagógica cotidiana em escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), no município de São Miguel do Oeste, SC, chega à sua etapa conclusiva trazendo respostas e algumas interrogações em aberto também.

O resultado final, obtido pelos dados coletados mediante respostas dos professores ao questionário aplicado, comprova que por eles passarem uma grande parte do dia com seus alunos, percebem comportamentos e frustrações dos mesmos. Destacam também que alguns comportamentos afetam seu rendimento escolar e essas alterações comportamentais prejudicam o desenvolvimento escolar.

Os professores revelam que sentem a necessidade de contribuir com a formação integral de seu aluno. Identificam na escola um centro de intercâmbio social para o desenvolvimento da criança, reconhecem-na como um lugar de desafios para construção e formação de cidadãos. Estão cientes do seu papel como educadores, sabem que a escola trabalha com a formação das pessoas e contribui para o processo do desenvolvimento humano.

É na escola que muitas das emoções são reveladas, na questão do processo de luto, muitas vezes, a criança não consegue dialogar com os familiares porque percebe que também estão de luto e por medo de entristecê-los com sua dor, acaba não falando em casa e por isso se cala. Mas o professor, percebendo o comportamento do aluno, neste momento, possui uma oportunidade para abrir o assunto e discutir sobre a questão, esclarecendo as dúvidas, pois o tema morte pode ser abordado de várias formas.

Por meio da análise dos dados coletados na pesquisa, percebeu-se que alguns professores caracterizam a compreensão da morte como uma questão religiosa, por isso sentem dificuldades de abordá-la com os seus alunos, devido a isso apresentaram dificuldades de trabalhar sobre o tema. Este aspecto revela uma fragilidade de sua formação e de sua compreensão, que fica restrita a um dos aspectos, sem considerar outras possibilidades como o conhecimento advindo de outras vertentes, como a ciência, a filosofia, a psicologia, etc.

Deixamos claro que o professor pode trabalhar a morte sob outros ângulos, isso não significa que estamos discordados da questão religiosa, pois já citamos anteriormente no

decorrer do desenvolvimento desta pesquisa que a compreensão da morte varia de acordo com a cultura, religião e as vivências que acumulamos no decorrer da nossa existência.

A morte também é discutida nas diferentes ciências, não precisa ser unicamente na questão religiosa, existe possibilidade de acolher a pessoa que está sofrendo. Através da escuta podemos conversar sobre morte sem envolver a religião. A religião é algo que deve ser respeitado, por isso surge a necessidade de escutar a criança, entendendo sua compreensão sobre a morte, sobre as suas crenças familiares. As crenças religiosas não impedem que o aluno seja acolhido, não podemos ignorar a dor e os sentimentos do aluno quando ele traz esse assunto para escola. Para a elaboração do luto deve ser falado sobre. Ocultar o assunto ou evitar falar sobre ele, só dificulta a elaboração do mesmo.

Não estamos afirmando que o professor tem que chamar unicamente para si a responsabilidade de tratar com o aluno o processo do luto, mas ele pode contribuir e identificar alterações no comportamento do aluno e, quando necessário, fazer o encaminhamento para um profissional especializado trabalhar de forma clínica e terapêutica essa questão com a criança. Mas até que ponto ele está preparado para isso? Os dados da pesquisa demonstram que ele se sente fragilizado nesta questão e reconhece seu despreparo.

A morte é um assunto que faz parte da rotina da criança, que está presente em nossa vida. Se ninguém está livre de morrer ou perder alguém, porque não se preparar mais para este assunto? Quanto mais se oculta ou se nega mais assustador ele se torna. Não precisamos falar de morte o tempo todo, mas quando surge a necessidade deve ser falado, esclarecendo as dúvidas da criança, contribuindo para sua formação como ser humano, para a sua vida que continua, mesmo depois que deixa a escola. Como estudamos o ciclo vital (nascer, crescer e morrer), precisamos abordar mais sobre a morte, sobre a finitude humana, para assim combater o medo, o receio de abordar este assunto, já que faz parte da nossa existência.

Outro dado que chamou nossa atenção nesta pesquisa foi sobre a pergunta que envolve a escola e sua tarefa de trabalhar a questão da morte. Tivemos respostas que “não” é de sua responsabilidade, mas por outro lado, os mesmos professores responderam que já sentiram necessidade de trabalhar este assunto e não trabalharam por não se sentirem preparados. Uma grande parte dos participantes da pesquisa responderam que é dever da escola trabalhar o assunto e que deve ser incluso no currículo nos temas transversais. Talvez a justificativa para isso esteja na pergunta onde manifestaram que não tiveram a oportunidade de tratar desta questão no seu processo formativo, o que remete à uma profunda reflexão sobre este aspecto por parte de formadores e instituições formadoras. Como enfoca Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa e nele há muito espaço para o fazer pragmático, para a preparação

para o trabalho e muito pouco espaço para questões existenciais e relacionadas à vida. A história e os percursos humanos enfrentam tensas disputas e acabam cedendo lugar para as questões instrumentais práticas do sobreviver e do mundo do trabalho, deixando de lado os temas do sentido e da existencialidade humana.

Os professores descreveram que na escola onde trabalham não existe algo específico no currículo sobre o tema morte, entretanto, alguns externam que já trabalharam este tema “fora” do currículo pré-definido pela escola, com as crianças em algumas situações cotidianas que ocorreram na prática pedagógica. Daí pode-se pensar no que alguns autores denominam de currículo real, currículo oculto, currículo nulo e currículo explícito, fazendo com que o professor tenha que ter a capacidade de protagonizar sua prática de acordo com os desafios com que se depara.

Quanto ao conhecimento de modelos didáticos para trabalhar o tema morte com crianças, a maioria apresentou que não tem conhecimento sobre isso. Aqueles que afirmaram que já trabalharam este assunto com os alunos o fizeram por meio de filmes, livros e histórias infantis. As respostas demonstram que não há material didático-pedagógico e nem um planejamento definido no currículo para trabalhar o tema morte com as crianças; e que fica para a criatividade e conveniência do professor a escolha da estratégia e a criação das condições para a abordagem do tema.

Com base nos dados coletados chegamos à conclusão que a morte é um tema que permeia o currículo escolar das escolas participantes da pesquisa, apesar de ser pouco trabalhado na prática cotidiana escolar e não ser abordado na formação do professor para as series iniciais. Conclui-se que, mesmo assim, alguns professores vão além do currículo definido e produzem práticas significativas com seus alunos quando tratam da questão da morte. Estão buscando conhecimentos para melhor entendimento do assunto, pois os mesmos têm certa autonomia para trabalhar o tema com seus alunos quando surge a necessidade, demonstrando que não há um engessamento absoluto do currículo escolar. Os professores demonstraram esforços significativos na tentativa de melhor compreender o tema investigado, reconhecendo que a função da escola é formar pessoas com capacidade para evoluir e se relacionar com a sociedade de modo saudável, ser capaz de aprender a lidar com seus sentimentos.

Esta pesquisa permitiu-nos compreender a importância de o professor buscar conhecimentos que estão fora do currículo escolar, “transgredir” suas fronteiras na prática pedagógica cotidiana, capacitar-se, munir-se de referenciais e saberes para enfrentar a disputas de território própria dos currículos escolares, fazendo com que a identidade

educadora se sobreponha à identidade instrumental pragmática do auleiro.

Pela análise dos dados concluímos que o professor não pode ater-se somente ao que está definido no currículo formal, ele deve ousar e trabalhar outros temas de acordo com a necessidade que emergir do cotidiano ou conforme a demanda dos seus alunos, mesmo que isso implique em ter que buscar por conta própria os recursos e os conhecimentos para realizar seu trabalho. Esta postura ativa e de sujeito é que diferencia os bons professores, preocupados com a aprendizagem dos seus alunos, daqueles conformados e passivos.

Outro item que percebemos é que a morte ainda é um assunto que não está incluso no cotidiano de algumas escolas. Por mais que ela esteja presente em nossa vida, muitas vezes, é ignorada ou evitada, isso justifica muitas das respostas dos professores que afirmaram que já sentiram necessidade de falar ou discutir o tema com seus alunos, mas não se sentiram preparados para isso, portanto, se calam. O que nos faz compreender esta questão são os sentimentos que surgem com a morte, pois, em algumas culturas, a morte sempre foi um tabu que as pessoas evitam falar, e, portanto, tudo que é pouco falado se torna mais assustador. Nesta direção é que esta pesquisa cumpriu seu objetivo de tratar identificar se este tema é tratado ou não com estudantes do EF, mas acima de tudo, trazer subsídios, problematizar e disseminar a relevância de pensarmos e refletirmos sobre temas candentes como este, próprios de seres finitos como nós.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Almir. **A morte em Heidegger**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- AIUB, Monica. Luto e filosofia clínica. In: SANTOS, Frankin Santana; SCHLIEMAM, Ana Laura; SOLANO, João Paulo Consentino (Orgs.). **Tratado Brasileiro sobre Perdas e Luto**. 1. ed. São Paulo: Atheneu Editora, 2014, v. 1, p. 63-68.
- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Eros & Thanatos: a vida, a morte, o desejo**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, 1991.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- BIGHETO, Alessandro Cesar; INCONTRI, Dora. A religiosidade humana, a educação e a morte. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana. **A arte de morrer - visões plurais: volume 1**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 26-35.
- BOCK, Silvio Duarte. **Orientação profissional: abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- BONAMINO, Alcía; MARTÍNEZ, Silvia Alcía. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, SP: v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BOWLBY, John. **Apego** - a natureza do vínculo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. v. 1.

_____. **Apego e perda**: separação. São Paulo: Martins Fontes, v. 2, 1973, 1984.

_____. **Separação** - angústia e raiva. São Paulo: Martins Fontes, 2004, v. 2.

_____. **Perda** - tristeza e depressão. São Paulo: Martins Fontes, 2004, v. 3.

BRANDÃO, Janito de Souza. **Mitologia Grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, v. 1.

_____. **Mitologia Grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987, v. 2, 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Conselho Nacional de Educação. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. DF, 28 nov. 1968. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: 25 jan. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília/DF, 15 dez. 2010. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466/2012**. Disponível no site: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 28 jun. 2013.

_____. **Parecer CNE nº 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: DF, 03 dez. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** - apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BULFINCH, Thomas. **O livro da mitologia**. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013.

BYINGTON, Carlos. Aspectos psiquiátricos do suicídio. **Boletim de Psiquiatria**, v. 12, n. 1-4, p. 13-32, 1979.

CARVALHO, Carlos Augusto Santos. **Aspectos relevantes para uma história da evolução do currículo de Matemática na segunda metade do século XX: o caso do Colégio de Aplicação da UFRJ**. 2012. 258 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Departamento de Ciências Matemática e da Natureza, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://www.pg.im.ufrj.br/pemat/44%20Carlos%20Augusto%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Juliana Cardeal da; LIMA, Regina Aparecida Garcia de. Luto da equipe: revelações dos profissionais de enfermagem sobre o cuidado à criança/adolescente no processo de morte e morrer. [Online]. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 151-157, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692005000200004>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. 2. reimp. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

D'ASSUMPCÃO, Evaldo Alves. **Sobre o viver e o morrer** - manual de tanatologia e biotanatologia para os que partem e os que ficam. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DELEVATTI, Alex Faturi. **A educação básica como direito fundamental na Constituição brasileira**. Florianópolis, SC: Dionsc, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ESOPO, Grécia Antiga. In: MELTZER, Donald. **Death: an anthology of ancient texts, songs, prayers and stories**. San Francisco, North Point Press, 1984.

FLAVELL, John H; WELLMAN, Henry M. Metamemory. In: KAIL, Robert V; HAGEN, John W. (Eds.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, N. Y: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 3-33.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UECE Departamento de Ciências Humanas, 2002. 127 f. Apostila. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-_METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

FRANCO, Maria Helena Pereira. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. **Vida e morte, laços da existência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FRANCO, Maria Helena Pereira; MAZORRA, Luciana. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 503-511, out./dez. 2007.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Psicologia de Grupo e a Análise do Ego (1921). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAMBOA, SILVIO SANCHEZ. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007 (2012).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007 (2010).

GOULART, Fabio Ortiz et al. Vida após a morte nas mitologias. Um pequeno dossiê para curiosos por mitologia. Rio grande, RS: CLP, 2015.

GUIMARÃES, Ruth. **Dicionário da mitologia grega**. São Paulo: Cultrix, 1972.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Campinas: Ed. da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012.

HOPPEN, Norberto; LAPOINTE, Liette; MOREAU, Eliane. Um guia para a Avaliação de Artigos de Pesquisa em Sistemas de Informação. **REAd**, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 2, p. 1-34, nov. 1996. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19397/000300124.pdf?sequence=1>>
Acesso em: 01 out. 2015.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette. **Currículo e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva; MANRIQUE, Ana Lúcia. Reformas curriculares em cursos de licenciatura em matemática: intenções necessárias e insuficientes. **Ciência e Educação**, Bauru, SP, v. 21, n. 3, p. 623-635, 2015. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0623.pdf>>: Acesso em: 25 jan. 2017.

KASTENBAUM, Robert; AISENBERG, Ruth. **Psicologia da morte**. São Paulo: Pioneira, 1983.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 2011. Disponível em:
<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-burocracia.pdf>>.
Acesso em: 10 jan. 2017.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. **Educação para a morte: Desafio na formação de profissionais de saúde e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **Educação para a morte: temas e reflexões**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiros, religiosos e aos seus próprios parentes**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchark; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOUZETTE, Fernanda Lucena; GATTI, Ana Lúcia. Luto na infância e as suas consequências no desenvolvimento psicológico. **Iniciação Científica**, Revista Eletrônica, ano 1, n. 1, p. 77-79, ago. 2007.

LUCRÉCIO. **Da natureza**. In: Os pensadores: Epicuro, Lucrecio, Cícero, Sêneca e Marco Aurélio. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-34.

LUPER, Steven. **A Filosofia da morte**. São Paulo: Madras, 2010.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do currículo**. Paraíba. v. 6, n. 2, maio-ago. 2013. p. 340-354. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/3732/9757>>. Acesso em: 30 de jan. 2017.

MAZORRA, Luciana. Luto na infância. **Encontro**, uma publicação do Centro Universitário Anhanguera de Santo André, v. 6, p. 23-28, jan./dez. 2001.

MELO, Rita. **Processo de luto o inevitável percurso face a inevitabilidade da morte**. 2004. Disponível em: <<http://www.integra.pt/textos/luto.pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2014.

MEUNIER, MARIO. **A legenda dourada**: Nova mitologia clássica. São Paulo: Ibrasa, 1961.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) [e-book].

_____. Currículo, utopia e pós-modernismo. In: _____. **Currículo**: questões atuais. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 9-28.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, cultura e sociedade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-48.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 11-28.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Psicologia Social).

NOMA, Amélia Kimiko. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil dos anos 1990**. V Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC19.pdf>>. Acesso em: 17 de ago. 2017.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio./ago. 2008.

PAIVA, Lucélia Elisabeth. **A arte de falar da morte com crianças**. 3. ed. Aparecida, SP, Ideias & letras, 2011.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRISZKULNIK, L. A criança diante da morte. **Pediatria Moderna**, v. XXVI, n. 6, p. 490-496, out. 1992.

REIS E SILVA, Daniela. Famílias e situações de luto. In: OSORIO, Luiz Carlos; DO VALLE, Maria Elizabeth Pascual. **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 376-398.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill, 2013.

SANDERS, Catherine M. **The Mourning After: dealing with Adult Bereavement**. New York: John Wiley & Sons, Inc, 1999.

SANTOS, Franklin Santana. A tanatologia e a universidade. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). **A arte de morrer: visões plurais: volume 1**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 289-303.

SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora. A educação para a vida e para a morte: do Ensino Fundamental à universidade. In: SANTOS, Franklin Santana (Org.). **A arte de morrer: visões plurais**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, v. 3. p. 15-29.

_____. Tanatologia- a ciência da educação para a vida. In: SANTOS, Franklin Santana (Org.). **A arte de morrer: visões plurais**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, v. 2. p. 13-36.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: USP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

SAYLOR, J. Galen; ALEXANDER, William M. **Planejamiento dei currículo en la escuela moderna**. Buenos Aires: Troquei, 1970.

SCHUMACHER, Bernard N. **Confrontos com a morte: a filosofia contemporânea e a questão da morte**. São Paulo, SP: Loyola, 2009.

SILVA, Luís Eron. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Antonio L. L.; RUIZ, Erasmo M. Cuidar, morte e morrer: significações para profissionais de enfermagem. **Revista Estudos Psicológicos**, PUC-Campinas, v. 20, n. 1, p. 15-25, jan./abr. 2003.

SOUZA, Rosa Fátima. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

TORRES, Vilma da Costa. **A criança diante da morte**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **A criança diante da morte**: desafios. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. Morte e vida da Filosofia. **Pensar-Revista Eletrônica da FAJE**, v. 2 n. 1. p. 08-23, 2011. Disponível em: <<http://faje.edu.br/periodicos/index.php/pensar/article/viewFile/1052/1474> >. Acesso em: 10 jan. 2017.

WALSH, Froma; MC GOLDRICK, Monica. **A perda e a família**: uma perspectiva sistêmica. In: _____. (Orgs.). **Morte na família**: sobrevivendo às perdas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 27-55.

WERNECK, Hamilton. **Você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

WORDEN, James William. **Terapia do luto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. **Experiências emancipatórias e educação**. Porto Alegre: Corago, 2013.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização da Instituição Escolar

Eu, abaixo assinado, responsável pelas escolas estaduais do município de São Miguel do Oeste, SC, autorizo a realização do estudo **Presença/Ausência do tema existencial morte nos currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Objeto de estudo, serão as séries iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de investigar se a morte, enquanto tema existencial é abordado ou não nos currículos escolares e na prática pedagógica cotidiana dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do município de São Miguel do Oeste, SC.

Para coleta dos dados, vamos utilizar questionário e os participantes assinarão o termo de consentimento livre e esclarecido, para que os sujeitos não sejam identificados adotaremos pseudônimos, inclusive das escolas. Os respondentes terão ciência dos objetivos e propósitos da pesquisa, bem como assinarão um termo de consentimento livre e esclarecido, para respondentes não identificados.

Para realização da coleta de dados e organização dos mesmos, a pesquisadora contatará a instituição relacionada para esta investigação com data previamente agendada, a fim de expor as intenções do projeto e aclarar os objetivos e procedimentos da pesquisa, através da Carta de Apresentação. Uma vez explicitada à finalidade da pesquisa, solicitar-se-á a assinatura do Termo de Coparticipação pela direção em exercício de modo que permita a participação da instituição no trabalho investigativo.

A escolha do local justifica-se por possibilitarem um ambiente necessário e condizente com as intenções da pesquisa, pois é neste espaço que se encontram um número expressivo de professores do Ensino Fundamental.

A ser conduzido pelo pesquisador abaixo relacionado. Fui informado(s) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: Aplicação de questionário para coleta de dados junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2012). Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela

recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Miguel do Oeste, SC _____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

Assinatura do Pesquisador
Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler
RG.4.219393/SSP/SC
Rua Almirante Barroso, 662, (49)8829-9920

APÊNDICE B - Termo de Autorização da Instituição Escolar

Eu, abaixo assinado, responsável pela escola particular do município de São Miguel do Oeste, SC, autorizo a realização do estudo **Presença/Ausência do tema existencial morte nos currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Objeto de estudo, serão as séries iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de investigar se a morte, enquanto tema existencial é abordado ou não nos currículos escolares e na prática pedagógica cotidiana dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do município de São Miguel do Oeste, SC.

Para coleta dos dados, vamos utilizar questionário e os participantes assinarão o termo de consentimento livre e esclarecido, para que os sujeitos não sejam identificados adotaremos pseudônimos, inclusive das escolas. Os respondentes terão ciência dos objetivos e propósitos da pesquisa, bem como assinarão um termo de consentimento livre e esclarecido, para respondentes não identificados.

Para realização da coleta de dados e organização dos mesmos, a pesquisadora contatará a instituição relacionada para esta investigação com data previamente agendada, a fim de expor as intenções do projeto e aclarar os objetivos e procedimentos da pesquisa, através da Carta de Apresentação. Uma vez explicitada à finalidade da pesquisa, solicitar-se-á a assinatura do Termo de Coparticipação pela direção em exercício de modo que permita a participação da instituição no trabalho investigativo.

A escolha do local justifica-se por possibilitarem um ambiente necessário e condizente com as intenções da pesquisa, pois é neste espaço que se encontram um número expressivo de professores do Ensino Fundamental.

A ser conduzido pelo pesquisador abaixo relacionado. Fui informado(s) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: Aplicação de questionário para coleta de dados junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Miguel do Oeste, SC _____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do responsável pela Instituição

Assinatura do Pesquisador
Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler
RG.4.219393/SSP/SC
Rua Almirante Barroso, 662, (49)8829-9920

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Fui convidado (a) como voluntário (a) a participar do estudo **Presença/Ausência do tema existencial morte nos currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental** que tem como objetivo identificar e interpretar a presença/ausência do tema morte nos currículos escolares. A pesquisa está sob responsabilidade do pesquisador (a) Rosilei dos Santos Rodrigues, aluna do Mestrado em Educação URI Campus de Frederico Westphalen, Departamento de Ciências Humanas. O pesquisador acredita que ela seja importante porque poderá contribuir para conhecer os currículos escolares, e os possíveis temas do cotidiano que são inclusos e trabalhados com os alunos em sala de aula.

A minha participação no referido estudo será de sujeito para responder a um questionário de coleta de dados.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como contribuir para a produção e avanço de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas. Fui informado também, que os riscos são mínimos ou quase inexistentes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade destes dados, bem como a não exposição dos mesmos. Todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência a que tenho direito.

A participação no estudo não terá nenhum custo para mim e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Fui esclarecido (a) de que o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que meus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se eu achar que a pesquisa

não está sendo realizada da forma como fui esclarecido (a) ou que estou sendo prejudicado (a) de alguma forma, poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Frederico Westphalen, pelo telefone Fone: (55)3744-9200 - Ramal 306, entre segunda e sexta-feira das 13h30min às 17h30min ou no endereço Av. Assis Brasil, 709 - Bairro Itapagé Subsolo da Biblioteca Central no centro Integrado de Pesquisa e Extensão.

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Tendo sido orientado quanto ao teor deste estudo e compreendido a natureza e o objetivo do mesmo, manifesto meu livre consentimento em participar.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
E-mail:	

São Miguel do Oeste _____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador
Rua Almirante Barroso, 662, (49)8829-9920

APÊNDICE D - Termo de Ciência e Questionário Anônimo

Você está convidado (a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) Rosilei dos Santos Rodrigues Kepler. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado (a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI – Frederico Westphalen (Fone: (55)3744-9200 - Ramal 30

QUESTIONÁRIO

- 1- Você já ouviu falar em educação para morte? Você acredita ser função da escola trabalhar esta questão? () Sim () Não Por que?
- 2- Você conhece algum modelo didático para trabalhar o tema morte com as crianças?
- 3- Já sentiu necessidade de trabalhar este tema com seus alunos? Se sim, como?
Encontrou alguma dificuldade em trabalhar?
- 4- A escola tem algo, específico, planejado no currículo, relacionado ao tema morte?
- 5- Como é definido o currículo da escola? Há espaço para trabalhar o tema morte?
- 6- Você já percebeu ou evidenciou alteração no rendimento escolar do aluno quando o mesmo passa por uma perda de um ente querido?
- 7- Você teve alguma disciplina ou conteúdo, em sua graduação, que abordou o tema morte?