

Rodrigo Santos | Sérgio Junqueira (Orgs.)

Abordagens da Morte na Escola

Uma proposta Transdisciplinar a partir do Ensino Religioso



A obra que segue coloca-se na perspectiva de oferecer subsídios acadêmicos para reflexões, estudos, pesquisas e de uma proposta pedagógica para educadores da educação básica. São escritos e produções de diferentes e diversificados pensadores, pesquisadores e periodistas que abordam o conteúdo morte como objeto de conhecimento e conteúdo a ser desenvolvido de forma inter e transdisciplinarmente no currículo escolar, mas especificamente no componente Ensino Religioso. Há também autores que contribuem com a ação pedagógica escolar dissertando sobre propostas disciplinares, dinâmicas, exercícios e práticas didático-pedagógicas desenvolvidas com estudantes, adolescentes e jovens, no intuito de fazer uma aproximação à condição do viver e do morrer. É um material que aspira oferecer uma inicial contribuição e corroborar com uma educação que se propõe ser integral na escola e, assim, buscar (re)colocar e (re)aprender a *"ars morriendi"*, ou a arte de morrer. Sabemos que cedo ou tarde todos tomam consciência de seus próprios limites, das próprias finitudes e impotencialidades frente às múltiplas e doloridas realidades de perda que surgem nos caminhos e situações cotidianas do viver. Nesta perspectiva colocamos à disposição de educadores em geral, e especificamente da educação básica, esta obra com o intuito de contribuir com um trabalho que tenha por objetivo desenvolver competências e habilidades, também para vivenciar as perdas, a morte, e o luto. Com isso colocamos em prática no currículo escolar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é o que normatiza hoje a educação básica no Brasil.

IPFER | Instituto de Pesquisa
e Formação de
Educação e Religião



editora  *fi*.org



Abordagens da Morte na Escola



Série Ciência da Religião Aplicada

Diretores da Série:

Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (IPFER)

Prof. Dr. Fábio L. Stern (PUC-SP)

Comitê editorial científico:

Prof. Dr. Frank Usarski (PUC-SP)

Prof. Dr. Frederico Pieper Pires (UFJF)

Prof. Dr. Eulálio Avelino Pereira Figueira (PUC-SP)

Prof. Dr. Fabio Mendia (URCI)

Prof. Dr. Clóvis Ecco (PUC-Goiás)

Prof. Drd. Matheus Oliva da Costa (EBRAMEC)

Prof. Drd. Rodrigo Oliveira dos Santos (PUC-SP)

Prof. Drd. Waldney de Souza Rodrigues Costa (UERN)

Prof. Drd. Elaine Costa Honorato (UFAC)

Abordagens da Morte na Escola

Uma proposta Transdisciplinar a partir do Ensino Religioso

Organizadores:

Rodrigo Santos

Sérgio Junqueira



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SANTOS, Rodrigo; JUNQUEIRA, Sérgio (Orgs.)

Abordagens da morte na escola: uma proposta transdisciplinar a partir do ensino religioso [recurso eletrônico] / Rodrigo Santos; Sérgio Junqueira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

238 p.

ISBN - 978-65-81512-28-6

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ciência da Religião; 2. Ciências sociais – Profissões e ocupações;; 3. Ensaios; 4. Sociedade; I. Título. II. Séries

CDD: 215

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciência da Religião

215

Sumário

Apresentação 9

E então serás eterno...

Sonia de Itoz

I Parte

Morte e educação

Capítulo 01 21

Falando da morte na escola

Rodrigo Oliveira dos Santos

Capítulo 02 57

Viver e a atitude diante da morte

Cezar Luís Seibt

Capítulo 03 76

Falando da morte para adolescentes e jovens

Maria Julia Kovács

Capítulo 04 87

Falando da morte no ensino religioso

Rodrigo Oliveira dos Santos; Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

II Parte

Morte e religião

Capítulo 05 109

***Día Del Muerto*: relações com a morte na epistemologia ameríndia mesoamericana**

Suerda Mara Monteiro Vital Lima

Capítulo 06 126

A percepção das crenças e rituais indígenas a respeito da morte

Milena Maria de Sousa Silva; Rosiane Barbosa Ferreira

Capítulo 07	143
A morte entre as religiões africanas e afro-brasileiras	
Wanderlan Gonçalves do Amaral	
Capítulo 08	157
O luto nas religiões do oriente-médio	
Maiko de Jesus Martins Melo	
Capítulo 09	168
A morte entre as religiões neopagãs e espiritualidades da nova era	
Fábio L. Stern	

III Parte

Abordagens psicopedagógicas sobre a morte na escola

Capítulo 10	183
Intervenções psicopedagógicas diante da morte na escola	
Kelvinn Modesto Carvalho Barbosa; Maria Jarina de Souza Manoel	
Capítulo 11	196
Representações sobre a morte como estratégias de ensino em visitas guiadas ao cemitério São João Batista em Rio Branco – AC: duas propostas *	
Armstrong da Silva Santos; Poliana de Melo Nogueira	
Capítulo 12	211
Falando da morte para crianças	
Edile Maria Fracaro Rodrigues	
Capítulo 13	224
Senta que lá vem a morte: estratégias didáticas para trabalhar o temível fim da vida no componente curricular ensino religioso tendo como base referencial a ciência da religião	
Elaine Costa Honorato	
Autores	237

Apresentação

E então serás eterno...

Sonia de Itoz

Tu tens um medo:
Acabar.
Não vês que acaba todo o dia.
Que morres no amor.
Na tristeza.
Na dúvida.
No desejo.
Que te renovas todo o dia.
No amor.
Na tristeza.
Na dúvida.
No desejo.
Que és sempre outro.
Que és sempre o mesmo.
Que morrerás por idades imensas.
Até não teres medo de morrer.
E então serás eterno.
(MEIRELES, 1963, p.45)

ABORDAGENS DA MORTE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR A PARTIR DO ENSINO RELIGIOSO coloca-se na perspectiva de oferecer subsídios académicos para reflexões, estudos, pesquisas e de uma proposta pedagógica para educadores da educação básica. São escritos e produções de diferentes e diversificados pensadores, pesquisadores e periodistas que abordam o conteúdo morte como objeto de conhecimento e conteúdo a ser desenvolvido de forma inter e transdisciplinarmente no currículo escolar, mas especificamente no

componente Ensino Religioso. Há também autores que contribuem com a ação pedagógica escolar dissertando sobre propostas disciplinares, dinâmicas, exercícios e práticas didático-pedagógicas desenvolvidas com estudantes, adolescentes e jovens, no intuito de fazer uma aproximação à condição do viver e do morrer. É um material que aspira oferecer uma inicial contribuição e corroborar com uma educação que se propõe ser integral na escola e, assim, buscar (re)colocar e (re)aprender a “*ars moriendi*”, ou a arte de morrer.

Sabemos que cedo ou tarde todos tomam consciência de seus próprios limites, das próprias finitudes e impotencialidades frente às múltiplas e doloridas realidades de perda que surgem nos caminhos e situações cotidianas do viver. No entanto, é também cabível perguntar: “onde está, ó morte, a tua vitória?” (1Cor. 15,5), já que a humanidade encontrou algumas possíveis respostas “daquilo que o ser humano é profundamente: uma Alma, o Nada, o Ser. Tu és isso: eis o que a morte há descoberto.” (PANIKKAR, 2007, p.210)

É certo que

“houve um tempo em que nosso poder perante a morte era muito pequeno, e, de fato ele se apresentava elegantemente. E, por isso, os homens e as mulheres dedicavam-se a ouvir a sua voz e podiam tornar-se sábios na arte de viver. Hoje, nosso poder aumentou, a morte foi definida como inimiga a ser derrotada, já que fomos possuídos pela fantasia onipotente de nos livrarmos de seu toque. O empreendimento tecnológico em grande parte nos seduz porque encarna hoje o sonho da imortalidade. Com isso, nós nos tornamos surdos às lições que ela pode nos ensinar.” (ALVES, 1991, p.11)

De qualquer forma a morte continua sendo uma permanente companheira existencial no cotidiano da vida. Razão pela qual torna-se necessário conhecer e aprender que “a morte não mata mais do que é matável, não mata aquilo que somos, ao contrário, nos descobre nossa verdadeira natureza. A vida muda, mas não desaparece. Na morte está a imortalidade.” (PANIKKAR, 2007, p.210)

Nesta perspectiva colocamos à disposição de educadores em geral, e especificamente da educação básica, esta obra com o intuito de contribuir com um trabalho que tenha por objetivo desenvolver *competências e habilidades*, também para vivenciar as perdas, a morte, e o luto. Com isso colocamos em prática no currículo escolar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é o que normatiza hoje a educação básica no Brasil.

Para isto, tomamos uma posição e fazemos com esse material uma

“... indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais.” (BNCC, 2017, Introdução)

Nesta perspectiva, a organização deste material/livro tomou o cuidado de propor didaticamente capítulos, organizados em três partes e que, por último, constituem-se em três profundos blocos de temas. São eles:

I Parte: MORTE E EDUCAÇÃO, com quatro artigos/capítulos, trata da questão do falar da morte na escola; discute o viver e a atitude diante da morte; discorre sobre a questão do falar da morte para adolescentes e jovens; e, por último, considera a importância de abordar a morte no componente curricular Ensino Religioso.

II Parte: MORTE E RELIGIÃO, com cinco artigos/capítulos, ajuda a perceber as relações com a morte na epistemologia ameríndia mesoamericana a partir do ritual do Día del Muerto vivenciado em culturas latinas; trata da percepção das crenças e rituais indígenas a respeito da morte; proporciona entender a morte nas religiões africanas e afro-brasileiras; distingue a morte nas religiões do Oriente-Médio; e demonstra como é entendida a morte entre as religiões neopagãs e espiritualidades da Nova Era.

III Parte: ABORDAGENS PSICOPEDAGÓGICAS SOBRE A MORTE NA ESCOLA, com quatro artigos/capítulos, traz presente de forma muito didática as intervenções psicopedagógicas diante da morte na escola; disserta e narra as representações sobre a morte como estratégias de ensino em visitas guiadas ao cemitério São Jo-

ão Batista em Rio Branco; coloca o falar da morte para crianças; e considera estratégias pedagógico-didáticas da abordagem da morte no componente curricular Ensino Religioso.

Especificamente é importante perceber que a organização dos capítulos acontece numa verticalidade crescente e de aprofundamento da compreensão do objeto de conhecimento morte, nas religiões e culturas, e aborda propostas concretas para a ação pedagógico-educacional. Ou seja, parte-se da concepção e fundamentos do conteúdo morte e adentra-se à compreensão das interpretações e das respostas dadas ao morrer nas religiões e culturas, demonstrando práticas que orientam e sustentam a atuação didático-pedagógica.

Quanto aos capítulos propriamente ditos são treze textos escritos por diferentes autores e pesquisadores de diversificadas áreas do conhecimento, mas também professores/ensinantes que refletem e trabalham com o conteúdo morte. Razão pela qual cada autor descreve com total propriedade e com muita competência, e consegue contribuir para a formação de professores, quer esta inicial ou em serviço, e instigar para que o tema morte se torne objeto de conhecimento a ser colocado no currículo escolar.

Dessa forma construiu-se um percurso de entendimento acadêmico-escolar e que provoca uma ação concreta do componente curricular Ensino Religioso que, no entanto, deve sempre buscar fazer interdisciplinaridade para melhor compreender e tratar o tema da finitude e da morte junto a crianças, adolescentes e jovens.

Adentramo-nos agora a uma pequena descrição dos capítulos para instigar a curiosidade, leitura e reflexão das valiosas contribuições aqui trazidas.

CAPÍTULO 01 - FALANDO DA MORTE NA ESCOLA, de autoria de Rodrigo Oliveira dos Santos. Coloca a questão da morte que não encontra hoje espaço para ser tratada no contexto da vida e menos ainda no cenário escolar. A mortalidade, a finitude, o luto deixaram, aos poucos, de se fazerem presentes, em detrimento do estabelecimento da sociedade con-

temporânea ser marcada pela dinâmica do mundo capitalista, tecnológico, positivista e materialista-cientificista. Ou seja, as novas formas de vida tem negado o direito fundamental da existência humana que seria também a compreensão, o sentido e o preparo para a morte. Neste cenário, as pessoas são destituídas do direito outrora fundamental de saber da própria finitude, do morrer. Diz o autor que vivemos num tempo em que o ideal é que a pessoa morra sem se dar conta de sua morte, que ela jamais saiba que seu fim se aproxima.

CAPÍTULO 02 - VIVER E A ATITUDE DIANTE DA MORTE, de autoria de Cezar Luís Seibt. Dissera que morte e os indícios que a acompanham pertencem à dimensão da condição de ser-no-mundo, já que a aceitação ou negação da morte engendra uma postura pessoal e coletiva frente a existência do ser humano. Diz o autor que a civilização atual caminhou predominantemente na direção da certeza, da segurança, da posse e do consumo, o que assegurou conhecimentos e domínio do mundo. No entanto, descartou que o solo primário e fundante da existência é um solo frágil, efêmero, temporal, circunstancial.

CAPÍTULO 03 - FALANDO DA MORTE PARA ADOLESCENTES E JOVENS, de autoria de Maria Julia Kovács. Demonstra que adolescentes e jovens buscam se situar e assumir o controle de suas vidas e desafiam limites para se constituir pessoas adultas. No entanto, a morte na sociedade moderna é um tema tabu, porque ainda há a crença de que falar sobre o tema causa sofrimento. Neste espectro do tabu e estigma, está hoje em destaque, por exemplo, o suicídio entre jovens. Os meios de comunicação e os ambientes juvenis optam pelo silenciamento sobre o tema o que, no entanto, não tem diminuído os índices de suicídios de jovens. A partir dessa constatação, diz a autora que há vários documentos de órgãos oficiais, como a Organização Mundial da Saúde, Ministério da Saúde e Conselho Federal de Psicologia, que asseguram o quanto é importante falar sobre o tema de maneira cuidadosa e reflexiva, favorecendo a escuta de quem precisa falar sobre o assunto.

CAPÍTULO 04 - FALANDO DA MORTE NO ENSINO RELIGIOSO, de autoria de Rodrigo Oliveira dos Santos e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira. O Ensino Religioso deixou de ser um componente curricular organizado e compreendido a partir das confissões religiosas ou de alguma religião, para se adequar aos pressupostos do Estado laico, que tem na liberdade religiosa um direito humano fundamental. Razão pela qual, em linhas gerais, permite melhor compreender a importância da abordagem da morte, uma vez que esse componente curricular tem como objeto de conhecimento o tema da morte nas culturas e religiões. Dizem os autores que nos diferentes tempos e espaços, a morte vem recebendo as mais diferentes concepções, sendo as mais comuns as que recorrem às explicações míticas e religiosas, evocando a imanência e/ou a transcendência humana, que concebem a vida não como um fim, mas como uma continuidade assumida de diferentes formas em cada tempo, espaço e cultura.

CAPÍTULO 05 - DÍA DEL MUERTO: RELAÇÕES COM A MORTE NA EPISTEMOLOGIA AMERÍNDIA MESOAMERICANA, autoria de Suerda Mara Monteiro Vital Lima. Trata dos processos de ensino-aprendizagem do componente curricular Espanhol como língua adicional ou estrangeira no âmbito escolar. Diz a autora que a possibilidade de problematizar o estudo linguístico a partir de um viés crítico possibilita assumir os estudos da linguagem para além de seu caráter lexical ou material (gramatical), propondo reflexões que perpassam as questões ideológicas e de poder. O texto descrito relata e reflete uma das práticas celebratórias mais difundidas para apresentar ao mundo elementos atrelados à cultura e identidade do México e suas populações indígenas: el Día de Muertos onde tal celebração remonta as mais complexas lógicas ameríndias e sua relação de equilíbrio com o cosmos.

CAPÍTULO 06 - A PERCEPÇÃO DAS CRENÇAS E RITUAIS INDÍGENAS A RESPEITO DA MORTE, de autoria de Milena Maria de Sousa Silva e Rosiane Barbosa Ferreira. Constata-se que as diferentes etnias compõem sistemas culturais próprios e carregam suas especifici-

dades quanto ao fator religioso. O texto aqui trazido pelas autoras aproxima alguns aspectos comuns entre os povos, no que se refere a traços de crenças e rituais, tendo em vista a relação de interpretação da morte através da percepção religiosa presente entre os indígenas. Para isso, aborda os principais aspectos que permeiam o universo místico em relação às considerações mais frequentes presentes no sistema de crenças indígenas e que fazem alusão ao ideal transcendental que envolve o universo ligado à morte.

CAPÍTULO 07 - A MORTE ENTRE AS RELIGIÕES AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS, de autoria de Wanderlan Gonçalves do Amaral. Os Cultos de religiões africanas e afro-brasileiras predominantemente reverenciam os antepassados. O autor trabalha com algumas das principais visões sobre a morte para as religiões de matriz africana no Brasil, a compreensão, os ritos fúnebres e os tabus em torno do morrer. Nos cultos de matriz africana morrer é um processo de ancestralidade, logo, a morte não é vista como o fim, antes como uma nova perspectiva de vida. Nesse contexto garantir ao morto os ritos funerários é uma forma de mantê-lo vivo na memória da comunidade onde ele viveu e na sociedade a qual estava inserido sendo reconhecido como membro de determinada tradição afro religiosa, como também de elevá-lo a condição de venerando ancestral.

CAPÍTULO 08 - O LUTO NAS RELIGIÕES DO ORIENTE-MÉDIO, de autoria de Maiko de Jesus Martins Melo. A morte para as religiões do Oriente-Médio não possuem um conceito único, há variadas interpretações de acordo com a época e corrente. Para a tradição judaica há judeus que acreditam na vida após a morte, como outros na mortalidade da alma. Para os cristãos católicos há vida após a morte a partir da interpretação da paixão de Jesus como prova de que todos passarão por esse processo. Já a Igreja adventista do sétimo dia e as Testemunhas de Jeová acreditam que o falecido fica “dormindo” até o final dos tempos aguardando a chamada “ressurreição dos mortos” e no chamado do juízo final ocorrerá a destruição da alma dos ímpios e a imortalidade das almas dos

justos. Para outros protestantes o velório e o luto ocorrem em função da família e não para o falecido que está nas mãos de Deus. É comum muitos protestantes convencionais utilizarem o momento de velório como meio de conversão de novos adeptos à fé protestante. E para o islamismo a morte é uma transição entre mundos, por isso é tratada como uma realidade a qual ninguém pode escapar.

CAPÍTULO 09 - A MORTE ENTRE AS RELIGIÕES NEOPAGÃS E ESPIRITUALIDADES DA NOVA ERA, de autoria de Fábio L. Stern. O neopaganismo é um movimento religioso de expressão espiritual próxima da Nova Era. A Nova Era e o neopaganismo, ao longo da história, estabeleceram muitos intercâmbios entre si, possuindo confluências em sua forma de entender a vida, o lugar do ser humano no mundo e também a morte. O neopaganismo e a Nova Era também se caracterizam pela veneração a natureza e utilização de magia como uma crítica romântica ao desencantamento do mundo provocado pelo iluminismo. As religiões neopagãs são formadas por grupos que, além de praticar feitiçaria como algo religioso, voltou a cultuar os deuses pré-cristãos em uma tentativa de reconstruir essa linhagem espiritual.

CAPÍTULO 10 - INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS DIANTE DA MORTE NA ESCOLA, de autoria de Kelvinn Modesto Carvalho Barbosa e Maria Jarina de Souza Manoel. A escola inserida na cultura também é afetada com as perdas em geral. A reação diante da morte não é a mesma, cada aluno ou profissional que atua no contexto escolar vai vivenciar o seu luto a partir de sua própria experiência, o que corresponde a compreender a morte através de sua experiência subjetiva. Uma proposta de ensino deve ter presente espaços, discussões, reflexões e um acolhimento que envolva experiências de perdas, situações limites, fase do desenvolvimento, adoecimento, qualidade de vida, perdas, acidentes e confronto com a morte.

CAPÍTULO 11 - REPRESENTAÇÕES SOBRE A MORTE COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM VISITAS GUIADAS AO CEMITÉRIO SÃO JOÃO BATISTA EM RIO BRANCO - AC: DUAS PROPOSTAS, de autoria

de Armstrong da Silva Santos e Poliana de Melo Nogueira. A narrativa socializa experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas junto a alunos dos nonos anos de uma escola estadual, e graduandos do curso de Bacharelado em História da Universidade Federal do Acre, em Rio Branco. O registro e socialização dessas ações foram organizados para compor duas possibilidades de intervenção pedagógica em diferentes níveis de ensino, por docentes com perspectivas inter e transdisciplinares a partir do tema da morte.

CAPÍTULO 12 - FALANDO DA MORTE PARA CRIANÇAS, de autoria de Edile Maria Fracaro Rodrigues. O texto aponta elementos iniciais de uma abordagem pedagógica para tratar o tema da morte com crianças. Para a autora é preciso para isso considerar o entendimento e a reflexão sobre a morte a partir do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança. E considerar o contexto social dos rituais significa oportunizar a criança a aquisição de significados. Rituais ajudam a elaborar perdas de forma construtiva, já que nas cerimônias fúnebres “emoções podem ser expressas, acolhidas e compartilhadas e a criança se sente parte da família”. Ao questionar os acontecimentos da vida o ser humano constrói um sistema de crenças e valores que lhe permite encontrar o significado para a morte e, sentido da vida, a maneira de se relacionar com as pessoas e a encarar as alegrias e tristezas que fazem parte do dia a dia.

CAPÍTULO 13 - SENTA QUE LÁ VEM A MORTE: ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA TRABALHAR O TEMÍVEL FIM DA VIDA NO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO TENDO COMO BASE REFERENCIAL A CIÊNCIA DA RELIGIÃO, de autoria de Elaine Costa Honorato. O texto busca apresentar a importância do papel da educação escolar diante do temível fenômeno da morte, tornando a escola um espaço de reflexão sobre o percurso estabelecido para todos os seres vivos. Para isto, a área de conhecimento Ensino Religioso terá como referência para seu trabalho o aporte da Ciência da Religião. O texto relata algumas experiências vividas no ambiente escolar, bem como propostas didáticas de condução de trabalhos para abordar o tema morte no Ensino

Fundamental. O objetivo do relato e da proposta é demonstrar a importância de um trabalho pedagógico que visa utilizar o espaço escolar para a formação do sujeito para a vida em sociedade.

Enfim, ao nos apropriarmos da profundidade deste material constataremos que “morte” é o que perpassa todo o processo da vida. E só faremos uma educação realmente integral quando integrarmos no currículo escolar o sentido da vida com o sentido da morte. O que significa dizer que educar para a vida é educar para morte.

Boa leitura e profundo refletir para corajosamente viver e morrer todos os dias!

Referências

ALVES, Rubem. **A morte como conselheira**, in Cassorla, R.M.S, (coord.), Da morte: estudos brasileiros, Campinas: Papirus, 1991, p.11.

BNCC, **Introdução: Os fundamentos pedagógicos da BNCC**, Brasília: MEC, 2017, in: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>

MEIRELES, Cecília. **Antologia Poética**, Rio de Janeiro: Editora Record, 1963, p. 45.

PANIKKAR, Raimon. **Ícones do mistério: a experiência de Deus, São Paulo**: Paulinas, 2007, p. 210.

I Parte:

Morte e educação

Capítulo 01

Falando da morte na escola

Rodrigo Oliveira dos Santos

Introdução

Desde tempos imemoriais, sempre fora difíceis para homens e mulheres pensarem na sua própria morte, pois isso era algo que lhes causara angústia e sofrimento, mas já houve tempo no qual a morte não lhes fora estranha, como se configurou na sociedade Ocidental a partir do final da modernidade e na contemporaneidade.

A percepção da chegada da morte, no período anterior há esses tempos históricos, era recebida com certa naturalidade, tanto pelo moribundo (gravemente enfermo), quanto pelos seus familiares, amigos e vizinhos, uma vez que “Não se morre sem ter tido tempo de saber que se vai morrer” (ARIÈS, 2003, p. 27), sabia-se que a morte faz parte do desenvolvimento humano e como tal, a atitude diante dela era de familiaridade, amizade, reconhecimento.

Situando ainda, nesses períodos, o moribundo, seus familiares, amigos e vizinhos, tinham tempo para se preparar, como se desculpar uns com os outros, resolver suas pendências, ou seja, os gravemente enfermos podiam se despedir, tinham respeitados a sua mortalidade e finitude, seus últimos momentos de vida, por isso, quase que sempre esses momentos eram marcados por vários ritos, com celebrações marcadas por diversas espiritualidades e crenças.

Essa lógica sociocultural se estendeu por muito tempo, até que a atitude diante da morte foi mudando, privando não só o moribundo, mas todos aqueles a ele vinculado de manifestarem sua dor, diante da perda iminente com o rompimento dos laços afetivos.

Essa ultrajante mudança, que tem no bojo dessas transformações diversos acontecimentos de origem político-econômicas e socioculturais, destituindo-se os seres humanos de si mesmos, da sua individualidade, da sua mortalidade, considerada agora incompatível com essas mudanças, por isso banida da reflexão, de estudos, de pesquisas, da educação, da escola.

Nesse contexto, encontramos na conjuntura atual a interdição da morte na sociedade Ocidental, fazendo com que quase tudo o que se faz ou se produz no seu interior manifeste esse tipo de atitude: de negação, de proibição. A morte tornou-se *tabu* na sociedade Ocidental, ou seja, um assunto interdito, proibido.

Pensar, estudar, pesquisar e abordar esse tema na educação e mais precisamente na escola tem sido um assunto recorrente entre tão poucos pesquisadores, tendo em vista a importância e o valor central ocupado por esta no desenvolvimento humano.

A escola, nesse novo milênio, enfrenta muitos desafios, de diversas ordens e origens, precisa urgentemente focar sua atenção no ser humano, cuidando, acolhendo, confortando e orientando frente às perdas que o acometem cotidianamente.

A morte pode ser considerada a sua maior perda, a mais certa dentre outras, a mais comum nos dias de hoje e a mais rejeitada também, implicando no sofrimento ainda maior, ao acharmos ou pensarmos que sempre será o outro que morre.

Na verdade, são muitas as ideias que tratam da abordagem da temática da morte na escola e as que podem provocar mais sofrimento são ainda bem recorrentes, tais como a antecipação da dor, da angústia e do medo, mesmo que isso seja certo e inevitável, mas nos enganamos simplesmente pelo fato de estarmos mergulhados e imersos nas ilusões da tradição, não sabendo separa-los uns dos outros, não compreendendo o

binômio fundamental da existência humana. Achando que a vida pode ser compreendida sem a morte.

É difícil encontrar consenso sobre a vida sem a morte. É difícil conhecer uma sem a outra. Assim como o binômio é um composto matemático formado por duas partes, em termos subjetivos, a morte só pode ser entendida considerando a sua outra parte, a vida.

Sendo assim, como falar, pensar, estudar, educar sobre a morte, ou seja, sobre a vida. Para muitos são opostas, contraditórias, para outros se trata de um assunto sem muito sentido, uma perda de tempo, mas para aqueles que perdem, ou seja, para aqueles que amam a vida e a morte significa tudo, pois os define, os individualiza, os situa no mundo, dando-lhes sentido, significado e segurança diante do inevitável.

Tudo isso ocorre no mundo, na existência humana, evidenciando dessa forma a chave da existência: o tempo, sendo este o grande regulador dos vínculos e laços afetivos significativos, que vem sendo inscritos na temporalidade, por isso, essa consciência da nossa breve, longa, curta ou variada temporalidade que nunca saberemos ao certo, só pode ser acessada quando a consciência da nossa finitude se faz presente. Ela é o salto que precisamos dar para termos melhor e consciente o pouco tempo que temos para aqueles a quem se ama, sabendo que a dor da perda de um ente querido é inevitável (PARKES, 2009).

Esse processo modifica e transforma os seres humanos, embora a morte sempre seja uma possibilidade certa, eles se lançam no tempo e adquirem concepções, valores e significados impressos nesse percurso, herdados quase sempre da tradição do seu próprio contexto histórico-social, cultural e político-econômico.

A escola não deveria ficar indiferente a essas mudanças, muito menos eleger valores e concepções em detrimento de outros, mesmo que isso já tenha sido um recurso facilmente identificado na sua trajetória.

Abordar a diversidade de valores e concepções na escola vem sendo encarado nas práticas do componente curricular Ensino Religioso (ER),

em conformidade com a legislação educacional e com a formação inicial desses professores na área da Ciência da Religião (CR).

Tanto esse componente da escola básica, como a sua área de formação inicial, vivem novos rumos que muito pouco se conhece, ou o que sabemos seja ainda fortemente acessado pela tradição judaico-cristã, por isso se acredita no diálogo inicial proposto não só neste capítulo, mas em toda esta obra, diante da relevância da mesma, que de forma desafiadora situa essa temática ou abordagem, embora de forma embrionário, é a primeira tentativa efetiva voltada ao contexto escolar.

É bom destacar que para o ER, a temática da morte (falecimento do corpo), do morrer (a morte enquanto processo) e da finitude (a morte enquanto processo a ser compreendido) estrutura toda sua organização pedagógico-didática, conforme seu documento inicial e não oficializado pelo Ministério da Educação (MEC), publicado pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) em 1997, para subsidiar no território nacional a identidade pedagógica da disciplina, agora sem os referencias das confissões religiosas judaico-cristãs.

O referido documento serviu de base para a prática de professores de ER em todo país, sendo fundamental para que em 2017 o MEC (BRASIL, 2017) integrasse junto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ER, onde a temática da morte se manteve presente.

No ano seguinte, veio o reconhecimento da Ciência da Religião (CR), como área de conhecimento responsável pela formação inicial desses professores (BRASIL, 2018), equiparando assim o tratamento curricular e profissional como os demais que compõem o currículo da Educação Básica (EB).

Dessa forma, nossa compreensão parte de que a morte, o morrer e a finitude ocupam um lugar central na existência humana e que a sua reflexão pode nos fornecer aportes para melhoria da qualidade de vida e que a educação e a escola, como espaços de sociabilidade por excelência, não podem ficar indiferentes à abordagem dessa temática, tomada como

objeto de análise e interpretação deste capítulo, em diálogo com o ER, pois como já apresentado, essa abordagem lhe é inerente.

1. Falando da morte na educação

A discussão em torno da abordagem da morte e do morrer na Educação, como nomeiam de um modo geral os profissionais das Ciências da Saúde e Humanas, e da finitude, própria da Filosofia, principalmente aqui a partir de Heidegger, tem suscitados inúmeros debates no meio acadêmico-científico nas últimas décadas do século XX, acerca da importância dessa inclusão no processo de escolarização, como uma dimensão inerente do desenvolvimento humano, e como tal, precisa ser abordada na educação.

Pensar nessa inclusão, ou quem sabe como ela vem sendo ou não abordada na educação, torna-se num empreendimento que a cada dia vem preocupando vários profissionais de saúde, em especial, médicos e enfermeiros, e de Ciências Humanas, com destaque para psicólogos, no sentido de que essa abordagem tenha espaço privilegiado na formação inicial de professores, pois somente dessa forma teria como chegar à escola e, conseqüentemente, aos alunos.

No Brasil, destacam-se os estudos de Maria Júlia Kovács (2003a, 2003b, 2010, 2012), principalmente, seguido por Franklin Santana Santos (2009) e Dora Incontri (2009), como pesquisadores que apontam para a importância e a necessidade da abordagem da morte na formação inicial de professores, haja vista os problemas decorrentes da interdição dessa abordagem, frente às inúmeras perdas com o rompimento de laços e vínculos afetivos significativos que estão submetidos alunos e professores, evitando assim, mais complicações no espaço escolar.

Para isso, torna-se necessária a discussão em torno do processo de institucionalização da interdição da morte e do morrer na sociedade Ocidental, que a tornou assunto proibido e que pode ser mais bem compreendido, a nosso ver, a partir das obras do francês Philippe Ariès (1982; 2003; 2014), que parte da perspectiva histórica, servindo de base para grande parte dos

trabalhos acadêmico-científicos na referida temática que, por conseguinte, compõe o aporte teórico desse estudo, ao lado do suíço Bernard N. Schumacher (2009), com a perspectiva filosófica, apontando mais para a finitude e o brasileiro José Luiz de Souza Maranhão (1987), para uma leitura mais crítica dessa questão na sociedade capitalista, além da relevante contribuição do Antropólogo e Sociólogo Edgar Morin (1997) com esta reflexão e para a própria educação, no sentido de defender a integração de diversos aspectos negligenciados, inclusive a morte, no processo educativo.

Dessa forma, pretendemos situar esta discussão com base no pensamento dos referidos autores, além de outros, relacionando-os com a referida temática.

2. Educação e tanatologia

A Educação Brasileira, segundo o art. 21 da LDB/1996, sancionada em 23 de dezembro de 1996 é composta pela Educação Básica (EB), que compreende a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) – organizado em Anos Iniciais (do 1º ao 5º anos) e Anos Finais (do 6º ao 9º anos) – e Ensino Médio (EM); e pela Educação Superior (ES), sendo que a EB abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, conforme indica o art. 1º.

De acordo com o art. 2º da referida Lei “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na EB, esses princípios e finalidades estão assegurados aos educandos por meio da *formação comum* (composta por diversos componentes curriculares), tendo em vista a formação integral do cidadão.

Todos esses componentes curriculares contribuem para o pleno desenvolvimento dos educandos, entretanto, evidenciam somente o seu

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho, ou seja, ressaltam-se apenas os aspectos da educação para a vida, como instância única, possível e suficiente da prática educativa, negando assim, a abordagem sobre sua mortalidade, como se ela não fizesse parte do desenvolvimento humano, ou seja, da vida, aqui traduzida como existência humana, uma vez que o ser humano é o único capaz de conhecer e sofrer esse evento.

Assumir essa dimensão na existência humana e sua possibilidade de reflexão e discussão na educação como um dado inerente a todos tem sido objeto de preocupação de poucos pesquisadores, diante do *tabu* construído em torno da morte, ou seja, da sua proibição, que se manifesta na interdição desse assunto e o seu banimento do convívio, familiar, sociocultural e consequente, educacional.

Dessa forma, antes mesmo de situar essa problemática na educação, faremos um breve itinerário acerca da interdição da morte na sociedade moderna e contemporânea, a partir da perspectiva histórico-social, explicitada nos estudos de Ariès (1982, 2003), Maranhão (1987), assim como de algumas reflexões pertinente sobre a temática em Schumacher (2009), D'Assumpção (1991, 2011) e Morin (1997).

Esse estudo, na atualidade, vem configurando uma nova área do conhecimento organizada mais precisamente na segunda metade do século XX, centrando suas reflexões em torno da morte e seus temas correlatos, como perda, luto, suicídio, entre outros, nomeada como *Tanatologia*, a ciência da morte, do morrer e da finitude, que em articulação com várias outras áreas do conhecimento buscam lançar vários olhares sobre esse fenômeno universal dando suporte, acolhimento e cuidado aos enlutados.

2.1 Aspectos histórico-sociais da interdição da morte

Esta seção do texto tem por finalidade apresentar alguns aspectos histórico-sociais que configuraram a interdição da morte no final da modernidade e na contemporaneidade, sendo essa interdição mais co-

mum no último, segundo o pensamento de Ariès (1982; 2003; 2014), principalmente.

Pensar nessa construção seria muito difícil sem a contribuição do referido historiador, que teve o cuidado de reunir na sua trajetória historiográfica vários documentos, vestígios, objetos, pinturas, iconografias, entre outros que fizessem referência à atitude diante da morte, em vários tempos e espaços.

Embora nos dias de hoje, a morte tenha quase que desaparecido do nosso convívio sociocultural, como se não morrêssemos, como se fôssemos imortais, é justamente na história das sociedades, no caso de Ariès, a Ocidental, que vamos perceber como esse interdito é construído, forjado, escamoteado e estereotipado, fazendo com que o fim da vida ser torne algo indiferente, desconhecido e trágico para o ser humano.

Partindo disso, antigamente, era importante que todos tomassem conhecimento da sua morte, seja ela da maneira como chegasse “Primeiramente, são advertidos. Não se morre sem ter tido tempo de saber” (ARIÈS, 2003, p. 27).

Por isso, “Observamos que o aviso era dado por signos naturais, ou ainda com maior frequência, por uma convicção íntima, mais do que por uma premonição sobrenatural ou mágica” (ARIÈS, 2003, p. 27-28) numa certa familiaridade com a morte, nomeada pelo autor como morte domada, uma vez que “Sabendo de seu fim próximo, o moribundo tomava suas providências” (ARIÈS, 2003, p. 31).

Esse momento era fundamental para esse processo no qual, o moribundo, sabendo do seu fim próximo, encaminhava sua partida, com uma cerimônia pública e organizada, sem nenhuma restrição em omitir a ninguém o que estava acontecendo, logo,

Era importante que os parentes, amigos e vizinhos estivessem presentes. Levavam-se crianças – não há representação de um quarto de moribundo até o século XVIII sem algumas crianças. E quando se pensa nos cuidados tomados hoje em dia para afastar as crianças das coisas da morte! (ARIÈS, 2003, p. 34-35).

Esse quadro, segundo o autor persistiu por quase todos os tempos, desde os tempos mais remotos até o final da modernidade, as atitudes do homem diante da morte se davam na maior naturalidade e estranhamentos:

Seria impossível expressar-se de forma mais correta. Assim se morreu durante séculos ou milênios. Em um mundo sujeito à mudança, a atitude tradicional diante da morte aparece como uma massa de inércia e continuidade. A antiga atitude segundo a qual a morte é ao mesmo tempo familiar e próxima, por um lado, e atenuada e indiferente, por outro, opõe-se acentuadamente à nossa, segundo a qual a morte amedronta a ponto de não mais ousarmos dizer seu nome. Por isso chamarei aqui esta morte familiar de *morte domada*. Não quero dizer com isso que anteriormente a morte tenha sido selvagem, e que tenha deixado de sê-lo. Pelo contrário, quero dizer que hoje ela se tornou selvagem (ARIÈS, 2003, p. 35-36).

Essa aceção sofre “[...] modificações sutis que, pouco a pouco, dão um sentido dramático e pessoal à familiaridade tradicional do homem com a morte” (ARIÈS, 2003, p. 46), como destaca o autor em “A morte de si mesmo”, com o capítulo dois da obra citada, na qual explora aspectos sutis dessa nova construção, que ele nomeia de fenômenos, sendo eles:

[...]: a representação do Juízo Final, no final dos tempos; o deslocamento do Juízo para o fim de cada vida, no momento exato da morte; os temas macabros e o interesse dedicado às imagens da decomposição física; e a volta a epígrafe funerária e a um começo de personalização das sepulturas (ARIÈS, 2003, p. 47).

Essa construção, comum ao século XII, consagra vários elementos que sustentarão as bases da interdição da morte, como ele mesmo declara:

A partir do século XVIII, o homem das sociedades ocidentais tende a dar à morte um sentido novo. Exalta-a, dramatiza-a, deseja-a impressionante e arrebatadora. Mas ao mesmo tempo, já se ocupa menos de sua própria morte, e, assim, a morte romântica, retórica, é antes de tudo a *morte do outro* – o

outro cuja saudade e lembrança inspiram, nos séculos XIX e XX, o novo culto dos túmulos e dos cemitérios (ARIÈS, 2003, p. 64).

Essa parte da sua obra é marcada pela perda de identificação da morte como um fenômeno particular de cada um, para se desviar de si mesmo, da sua própria morte, incompatível com o tempo e com as mudanças da época, ainda mais comparada com o ato sexual, da qual a morte passa a ocupar o seu lugar, vejamos:

Como o ato sexual, a morte é, a partir de então, cada vez mais acentuadamente considerada como uma transgressão que arrebatava o homem de sua vida cotidiana, de sua sociedade racional, de seu trabalho monótono, para submetê-lo a um paroxismo e lançá-lo, então, em um mundo irracional, violento e cruel (ARIÈS, 2003, p. 65).

Prevalecem, nesse período, imagens eróticas da morte nas danças macabras e nos vários relacionamentos literários, mudanças nos testamentos de várias ordens, como os desejos pessoais do moribundo, sejam eles religiosos ou não, o fato que não mais se morria como antigamente.

Nesse sentido, a interdição dessa abordagem se configurou a partir da metade do século XIX, pois,

Durante o longo período que percorremos, desde a Alta Idade Média até a metade do século XIX, a atitude diante da morte mudou, porém de forma tão lenta que os contemporâneos não se deram conta. Ora, há mais ou menos um terço de século, assistimos a uma revolução brutal, que não deixou de chocar os observadores sociais. Na realidade, trata-se de um fenômeno absolutamente inaudito. A morte, tão presente no passado, de tão familiar, vai se apagar e desaparecer. Torna-se vergonhosa e objeto de interdição (ARIÈS, 2003, p.84).

Vários aspectos, como alguns já apresentados, contribuem para que a morte se torne interdita, como as mudanças no desenvolvimento político-econômico e industrial, alterando-se as relações socioculturais, assim como o avanço das ciências médicas, da medicalização que passa a ocorrer nos hospitais, deslocando cada vez mais o local da morte, implicando,

também, na censura diante das perdas de ente queridos nesse espaço, pois a morte já não lhe cabia mais, sendo incompatível com as práticas médicas, como destaca o autor:

Portanto, o luto não é mais um tempo necessário e cujo respeito a sociedade impõe; tomou-se um estado mórbido que deve ser tratado, abreviado e apagado.

Vemos nascer e se desenvolver, por uma série de pequenos toques, as ideias que resultarão no interdito atual, fundado sobre as ruínas do puritanismo, em uma cultura urbanizada na qual domina a busca da felicidade ligada à do lucro, e um crescimento econômico rápido (ARIÈS, 2003, p. 95).

Não sobrou mais espaço para a morte nesse contexto, onde a mortalidade e a finitude deixaram, aos poucos, de se fazerem presentes, em detrimento do estabelecimento da sociedade contemporânea tão marcada pela dinâmica do mundo capitalista, tecnológico, positivista e materialista-cientificista, onde falar da morte tornou-se “Incompatível com os valores da economia industrial, a existência de moribundos e de mortos tem que ser negada” (MARANHÃO, 1987, p. 15).

Essa nova forma de viver que vem sendo defendida, tem negado o direito fundamental da existência humana que seria a sua compreensão, sentido e preparo, pois

Atualmente as pessoas são destituídas do direito outrora fundamental. Não se morria sem antes se ter tido tempo para saber que se ia morrer [...]. Hoje, o que era reconhecido é dissimulado. O ideal é que ele morra sem se dar conta de sua morte, que ele jamais saiba que seu fim se aproxima, nesse sentido, os familiares cuidam disso e podem contar com a cumplicidade do pessoal médico (MARANHÃO, 1987, p. 11-12).

Desse modo, a morte vai se afastando cada vez do ser que morre e de seus pares envolvidos, como os familiares, da vida sociocultural, para ser objeto interdito, proibido, inominável, trocando de lugar com o erótico, em suas mais diversas imagens, uma espécie de pornografia da

morte, manifesto em cenas assustadoras, a morte torna-se um espetáculo (ARIÈS, 2003).

Embora essa construção seja uma constante na mentalidade contemporânea, observamos que vários esforços contínuos não deixam de acontecer no sentido de reconhecer essa dimensão na existência humana, confirmando o pensamento de Ariès (1982, p. 329) “Não é, pois, no momento da morte nem na proximidade da morte que se torna preciso pensar nela. É durante toda vida”.

Nesse sentido, pelo menos um terço da nossa vida média perpassa pela escola básica, fora a universidade, o que ampliaria ainda mais esse tempo. Nesse período de formação, onde fica explícito somente o prepara para o exercício da cidadania e para a qualificação do mundo do trabalho, algo que nem sempre pode ser previsto, pois pode ser marcado pela perda por morte (a nossa, a do outro), entre outros tipos de perdas, que quando não dada à devida atenção pode comprometer ou dificultar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Não são poucos os casos onde a separação ou abandono dos pais se tornou um desafio para aprendizagem dos alunos. As consequências dessa separação, abandono, maus tratos, dificuldades financeiras, adoecimentos, limitações de saúde, deficiências físicas, orientação religiosa e sexual, aparência física, abusos, violências diversas, entre outros, acumulam e descarregam na escola um de seus principais desafios atuais: o da aprendizagem.

Sem condições e estruturas emocionais os alunos chegam à escola, onde também na maioria das vezes não vão encontrar acolhimento para lidar com essas questões humanas cada vez mais presentes.

O resultado não será outro, como aqueles que temos observado: o adoecimento psicológico, o mais comum, seguido de reações destrutivas de ameaça individual e coletiva.

O cenário é depressivo e alcança professores e a todos os envolvidos na escola, que vêm enfrentando várias doenças, sendo as mais comuns, a

depressão e a ansiedade, a consequência desse conjunto de fatores tem evoluído para o suicídio e as chacinas.

Os sinais não estão mais encobertos, eles se confrontam nas coordenações e orientações pedagógicas. O nível de dificuldade extrapolou, mas nossa dificuldade de reconhecer a origem dessas angústias ainda persiste. O luto, expresso nas perdas e no desamparo que alunos e professores vem enfrentando pelos seus familiares e pelo próprio Estado, que se mostram não saberem como fazer, pois estão também adoecidos, fecha o cerco para o desenvolvimento educacional dos estudantes e consequentemente, da sua atuação profissional no mercado do trabalho.

A escola pode e deve contribuir, nesse sentido, mas para isso precisa reconhecer e encarar essa realidade, enfrentando as dificuldades e desafios do nosso tempo.

A morte nunca foi tratada como deveria no ambiente escolar brasileiro, o que nos torna audaciosos em refletir sobre essa questão que nos ameaça de diversas formas, pois nem sempre a morte é o problema em si, mas a sua ameaça constante, num cenário marcado pela violência, a perda eminente de um ente querido nos devasta de tal forma que nos sentimos sem estruturas para abordar a temática com os alunos, apesar de muitas vezes ele está sofrendo com uma perda, o que poderia ajudá-lo por outro lado.

A falta de preparo, de informação e de condições nos desafia bastante na discussão desse tema voltado a educação, por isso nesse momento vale muito conhecer as experiências desenvolvidas pelo país, assim como de estudiosos do assunto, que podemos nos fornecer instruções para isso.

2.2 Uma ciência da morte

Nesse aspecto, destaca-se a Tanatologia, como área acadêmica nascida após a segunda metade do século passado, que vem se ocupando de diversos estudos relacionados ao fenômeno da morte e suas consequên-

cias, dentre eles, a proposta de uma educação para a morte, ou seja, para a vida, como segue abaixo:

A Tanatologia poderia ser definida como a ciência que estuda a morte e o processo de morrer em todos os seus aspectos: forense, antropológico, social, psicológico, biológico, educacional, filosófico, religioso e estético. Seu nome deriva do nome do deus grego Tânatos. Na mitologia grega, Tânatos era irmão de Hipnos, o Sono e filho de Nix, a Noite e Érebro, as trevas. Era representado como uma nuvem prateada ou um homem de olhos e cabelos prateados (SANTOS, 2009, p. 292).

Embora receba esse nome da mitologia grega podemos encontrar em todas as culturas, diversas formas de elaborações, sejam elas míticas ou religiosas, vem auxiliando os seres humanos, desde sempre, a lidar com esse evento que se manifesta na existência de todos os humanos, como segue abaixo:

As religiões tem um papel importante para a humanidade, principalmente quando o sofrimento e a dor se fazem presentes, oferecendo acolhida e reflexão nestes momentos, orientando para uma vida responsável, garantindo uma vida plena de felicidades. De uma forma ou de outra, todas estão relacionadas com o sentido da vida, liberdade, justiça e direcionamento da consciência (KOVÁCS, 2003, p. 185-186).

Essa forma de domar a morte tinha um caráter central assumido pelas grandes civilizações nas suas ações e reações (D'ASSUMPÇÃO, 2011), quase sempre mediadas pelo conhecimento mítico e religioso.

Além disso, destacam-se os estudos pioneiros na temática de Herman Feifel e Elisabeth Kübler-Ross, nos Estados Unidos; Philippe Ariès, na França; Wilma da Costa Torres, José Herculano Pires, no Brasil e mais recentemente, aqueles destinados à educação, com Alessandro C. Bigheto, Dora Incontri, Franklin Santana Santos e Maria Júlia Kovács.

Dentre esses autores, Elisabeth Kübler-Ross, médica suíça, radicada nos Estados Unidos na década de 60, é a que mais representa o surgimento da nova ciência.

Seus estudos e postura diante daqueles gravemente enfermos ampliaram os horizontes e encaminhamentos, não só da medicina que praticavam na época, mas de outros campos do conhecimento, na melhoria e no atendimento dos moribundos e seus familiares, proporcionando a estes maiores qualidade de vida e morte.

Kübler-Ross, nesse ponto, é uma das grandes responsáveis pela humanização da morte e do morrer, propondo acolhida e identificação ao ouvir e vivenciar o sofrimento daqueles que estavam mais próximos do seu próprio fim (KOVÁCS, 2009; MARANHÃO, 1987).

No mesmo sentido, no contexto europeu, desenvolve-se o trabalho de Lady Cicely Saunders,

Na Europa também surgira um importante trabalho com enfermos em fase terminal de suas doenças, porém ficou restrito aos locais onde acontecia. Ele teve início na França, em 1842, com as atividades de congregações religiosas que acolhiam doentes graves numa espécie de hospedaria só para este tipo de enfermos. Mas só se tornou internacionalmente conhecido a partir do trabalho de Lady Cicely Saunders, uma médica inglesa que, em 1967, instalou, na cidade de Sydenham, subúrbio de Londres, o St. Chistopher's Hospice, destinado a receber enfermos terminais somente para atendimento paliativo. Seu objetivo não era medicina curativa, que se mostrava ineficaz para aqueles enfermos, mas a medicina assistencial, de apoio e alívio dos sofrimentos físicos e emocionais (D'ASSUMPÇÃO, 2011, p. 20).

Dessa forma, dentre os principais objetivos nesses espaços, estava à ampliação da qualidade de vida aos moribundos de forma plena, possibilitando significação possível, segundo o referido autor.

Essa ampliação resultou na criação de mais de três mil *Hospices* (hospedarias) só na América do Norte, além de outros na Europa e nos Estados Unidos (D'ASSUMPÇÃO, 2011).

Kovács (2008, p. 460) associa o grande desenvolvimento da Tanatologia,

[...] após as guerras mundiais com os estudos de Hermann Feifel, com a publicação do clássico *The meaning of death* (Feifel, 1959). Esta obra sinaliza o

movimento de conscientização sobre a importância da discussão do tema morte, apesar de ainda existente mentalidade de interdição do tema. O livro inclui textos sobre a filosofia, arte, religião, sociologia. Há artigos de vários autores muito conhecidos, entre os quais destacamos: Jung, *A alma e a morte* e Marcuse, *A ideologia da morte*. Nesta obra, encontram-se também artigos temáticos como o capítulo *Trajelórias da morte* por Glaser e Strauss e o capítulo *Prevenção do Suicídio*, de Farberow e Schneidman.

A referida autora, ainda faz menção de dois periódicos importantes para nova área, o *Omega Journal of Death and Dying* e *Death Studies*, além da *Association for Death Education and Counseling* (ADEC), fundada em 1970 nos Estados Unidos, congregando vários profissionais dedicados à pesquisa e produção acadêmico-científica na temática, em nível internacional.

Na jornada da nova ciência, Santos (2009), também apresenta no contexto internacional outros pesquisadores e estudos dedicados à Tanatologia, como o ensaio de Geoffrey Gorer, *The Pornography of Death* (1959); Talcott Parsons, com o livro *Death American Society*; Jacques Choron, com os ensaios *Death and Western Thought* (1963) e *Death and Modern Man* (1964); Robert Fulton e John Hinton com as discussões *Death and Identity* (1965) e *Dying* (1967), respectivamente.

Segundo, ainda, o referido autor, temos nos Estados Unidos os trabalhos de Robert Kastenbaum, assim traduzidos, *Haverá vida depois da morte?* E o mais conhecido *Psicologia da Morte*. Na França, destaca-se Philippe Ariès, com os livros *História da Morte no Ocidente* (1975) e o *Homem perante a Morte* (1977) e Edgar Morin, com a obra *O Homem e a Morte* (1970).

Todos esses trabalhos contribuem de forma significativa para a operacionalização teórico-metodológica desse novo campo de estudos voltados para questões fundamentais do cuidado humano, com temas como a vida, luto, morrer, educação para a morte, suicídio, moribundo e seus cuidadores, dentre outros, pautados em estudos inter/pluri/multidisciplinares.

Os estudos tanatológicos no Brasil ganham forças a partir das últimas décadas do século passado, mas ainda conta com pouca representação no país, como destaca D'Assumpção (2011, p. 20):

Mais de dois mil profissionais, de quase todos os países do mundo, compõem o quadro associativo da Adec. Do Brasil, onde ainda nos encontramos engatinhando nessa área, somente quatro eram filiados à Adec no ano de 2000: Maria Helena Pereira Franco, de São Paulo; Edith Schisler, de Florianópolis, SC; Wilma Torres, do Rio de Janeiro e Evaldo A. D'Assumpção, de Belo Horizonte, MG.

Nesse sentido, vale a pena conhecer os trabalhos que vem sendo desenvolvidos no país, desde o referido período, muito bem difundidos entre os profissionais de saúde, principalmente (D'ASSUMPÇÃO, 2011; KOVÁCS, 2003a).

Nesse itinerário, destaca-se a psicóloga Wilma da Costa Torres, com a obra *A criança diante da Morte* e o filósofo e educador paulista José Herculano Pires, com o livro *Educação para a morte*.

Participam, também, desse processo, Roosevelt Cassorla, com os livros *Da morte: estudos brasileiros* e *Do suicídio: estudos brasileiros*; Rogério Lustosa Bastos e Ligia Py, com a obra *Finitude: uma proposta para a reflexão e prática em gerontologia*; Maria Júlia Kovács, com as obras *Educação para a morte: tema e reflexões* e *Educação para a morte: desafios na formação de profissionais de saúde e educação*; Léo Passini, com o trabalho *Eutanásia – por que abreviar a vida?* Maria Helena Pereira Franco, com *Estudos avançados sobre o luto*; Magali R. Boemer, com as obras *O tema da morte em sua dimensão pedagógica e a morte e o morrer*; Evaldo A. D'Assumpção, com várias obras, destacando-se *Sobre o viver e o morrer: manual de tanatologia e biotanatologia para os que partem e os que ficam*; dentre outros.

Contribuí ainda, segundo Santos (2009), com estudos nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) Marco Tertuliano de Assis Figueiredo (UNIFESP); Ayala Gurgel (UFMA); Aroldo Escudeiro, coordenador da Rede Nacional de Tanatologia em Fortaleza.

3. Espaços de ensino, pesquisa e extensão em tanatologia no Brasil

Outros espaços relevantes de produção de conhecimento em Tanatologia no Brasil são os núcleos, laboratórios ou grupos de pesquisas, sendo os mais conhecidos: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Tanatologia e Subjetividade¹ (NEPTS), da Escola de Serviço Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), fundado por Wilma da Costa Torres; Laboratório de Estudos sobre a Morte² (LEM), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), fundado em 2000 e coordenado por Maria Júlia Kovács; Laboratório de Estudos e Intervenções sobre o Luto³ (LELÚ), vinculado a Clínica de Psicologia “Ana Maria Poppovic”, da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), coordenado por Maria Helena Pereira Franco; o Instituto de Psicologia 4 Estações⁴, fundado em 1998, congregando um grupo de psicólogas, do qual Maria Helena Pereira Franco é co-fundadora; Núcleo interdisciplinar de Pesquisa em Perdas e Luto⁵ (NIPPEL), da Faculdade de Enfermagem, da USP e o Laboratório de Estudos do Luto (LAELS), da Faculdade de Psicologia da UFPA, vinculado ao PPGP e ao Serviço de Psicologia do Hospital Universitário João Barros Barreto (HUJJB), da UFPA, coordenado pela Professora. Airle Miranda de Souza, desde sua fundação em 2008.

Esses espaços têm contribuído bastante com as discussões e produções no país, principalmente no que consiste à inclusão no currículo dos cursos de formação de vários profissionais de saúde e de ciências huma-

¹ Disponível em: <http://psicologia.ufrj.br/index.php/instituto/43-pos/nucleos-de-pesquisa/44-nucleos-de-pesquisa>, acesso em 30/10/2019.

² Disponível em: <http://www.lemipusp.com.br/>, acesso em 30/10/2019.

³ Disponível em: https://www.pucsp.br/clinica/modalidades/psicoterapia-para-pessoas-enlutadas_lclu.html, acesso em 30/10/2019.

⁴ Disponível em: <http://www.4estacoes.com/>, acesso em 30/10/2019.

⁵ Disponível em: <http://www.ce.usp.br/site/index.php/eventos/mostrar/2124>, acesso em 30/10/2019.

nas, como médicos e enfermeiros, e no caso dos últimos, psicólogos, em sua maioria.

Podemos encontrar, nesse sentido, vários registros em algumas IES, com destaque para USP, no Instituto de Psicologia (IP) e na Faculdade de Medicina (FM).

Kovács (2003a) defende a necessidade da inclusão de uma disciplina no currículo do curso de psicologia após a elaboração e defesa da sua dissertação de mestrado intitulada *Um estudo sobre o medo da morte em estudantes universitários das áreas de saúde, humanas e exatas*, em 1985, haja vista que,

Não tinha, até então, o conhecimento de nenhuma disciplina sobre o tema da morte na graduação de psicologia, havia apenas o curso de especialização “Estudos e Pesquisa em Tanatologia” coordenado por Wilma Torres, desenvolvido no ISOP/Fundação Getúlio Vargas, desde 1980, transferido posteriormente para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (KOVÁCS, 2003a, p. 72).

Dessa forma, a disciplina Psicologia da Morte, ofertada pela primeira vez em 1986, como parte das disciplinas optativas, do IP/USP, a fim de possibilitar sensibilização e escuta dos processos internos perante a morte, destaca a autora.

Em 1990, ocorre a inclusão da abordagem na da pós-graduação, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PPGPEDH), da USP, após a defesa da tese *Questão da morte e a formação do psicólogo*, da referida autora, com a elaboração do programa da disciplina *Morte e desenvolvimento humano e as suas representações em crianças e adolescentes*, como relata abaixo:

Na verdade, o título que havia escolhido era “Morte e desenvolvimento humano”, que se vincula a ideia de que o fenômeno faz parte da existência, a organiza, estrutura e dá um norte. Tive de agregar a segunda parte do título para que pudesse fazer parte da área de concentração, na época, “Psicologia Escolar”. Com a ampliação da área de concentração para “Psicologia Escola e do Desenvolvimento Humano”, a disciplina passou então a, de fato, a ela

“pertencer”, integrando a linha de pesquisa “Saúde e Desenvolvimento Humano”. Por outro lado, com a presença do tema da morte nas instituições educacionais, atualmente poderia estar também integrada à linha de pesquisa em “Psicologia Escolar” (KOVÁCS, 2003a, p. 110).

Esse envolvimento, na construção de bases teórico-metodológicas pela própria autora, faz-nos escolhê-la como uma das referências centrais para este estudo, pois fica clara a identificação da mesma com o espaço escolar na sua trajetória, tornando-o objeto de preocupação devido à ausência dessa abordagem na formação de professores.

Dessa forma, os esforços contínuos da autora e a crescente produção de teses e dissertações na temática da morte nas duas últimas décadas no PPGPEDH, resultando na inclusão de nova disciplina contemplando “A questão da morte nas instituições de saúde e educação”, com base em dois projetos do LEM, pois,

Desde 1999, a equipe do Laboratório de Estudos sobre a Morte propôs um curso de extensão destinado a profissionais de saúde e educação para abordar o tema da morte. O motivo de criação de um curso de extensão, além daqueles oferecidos na graduação e na pós, deve-se ao fato de muitos profissionais nos procurarem para pedir cursos, bibliografia e supervisão (KOVÁCS, 2003a, p. 117).

Nesse empreendimento, que tem no LEM/IPUSP as bases de sustentação e produção de matérias para abordar a temática da morte, Kovács lança sua preocupação sobre os espaços escolares, como destaca abaixo:

Como já afirmei em várias partes deste trabalho, a morte faz parte do cotidiano de profissionais, mais particularmente dos de saúde, envolvendo os processos de perda de pessoas significativas, de situações de vida e de si próprio, no adoecimento e na perspectiva da própria morte, dentro de instituições e consultórios. Por outro lado, faz-se cada vez mais necessário oferecer subsídios para discussão e reflexão sobre a questão da morte nas instituições e de educação: creches, escolas, universidades e outras, pois, como já referido, o fenômeno está presente no cotidiano das pessoas, mesmo em tempos de morte interdita, como se observa pelo aumento d número de

acidentes, violência urbana e pela divulgação nos meios de comunicação; crianças vivem essas experiências, direta ou indiretamente, e, algumas vezes, sem possibilidade de compartilhar com familiares seus processos de perda (KOVÁCS, 2003a, p. 117).

Para a autora, a morte faz parte do desenvolvimento humano e, como tal, não pode ser negada, proibida, banida dos espaços de diálogos e também do processo educativo, uma vez que ela se manifesta no cotidiano das pessoas de diversas formas, seja pela violência ou por outros meios.

Nesses termos, a escola como espaço de formação e desenvolvimento humano, não deve ficar indiferente a isso, implicando cada vez mais no processo de perdas significativas com o rompimento de vínculos afetivos que ocorrem todos os dias, por isso, Kovács defende que seja feita a inclusão dessa abordagem na formação de professores, para que os mesmos possam encontrar subsídios teórico-metodológicos para atuarem frente a esses desafios, como aponta:

Ora, se falarmos da importância da educação sobre a morte, a discussão sobre este tema deve ocorrer também nas escolas e os profissionais de educação, mais particularmente os professores, devem ter subsídios para poder abrir a disponibilidade de escuta para seus alunos quando esses estiverem vivendo seus processos de perdas ou para incluir, nas atividades didáticas, as situações de morte presentes no cotidiano daquele grupo ou comunidade. Este é um ângulo novo também para mim, e percebo que estamos construindo um corpo de conhecimentos em conjunto com os profissionais que buscam esse curso. O Projeto “Falando de Morte” também traz subsídios para a discussão (KOVÁCS, 2003a, p. 118).

Como podemos perceber, o LEM/IPUSP tem sido fundamental nessa construção, pois é neste espaço que surge “O Projeto Falando da Morte”, aproximando duas áreas estimadas pela autora: psicologia e cinema, permitindo assim, que o tema da morte de crianças e adolescentes ocorra no contexto escolar.

Acerca do caráter pedagógico-didático do Projeto, a autora faz as seguintes considerações gerais:

[...]. Tem caráter educativo, na medida em que propõem informação e orientação para pessoas nas diversas fases de desenvolvimento. Além disso, oferecem subsídios para profissionais, fundamentando seu trabalho com pacientes ou alunos que estejam vivendo experiências de luto ou morte.

Acreditamos que a importância de focar o tema da morte está ligada ao fato que, ao falar desta, estamos falando de vida e, ao falar da vida, é inegável que a qualidade da mesma seja revista.

O Projeto “Falando de Morte” compõe-se de três vídeos:

“Falando de Morte: a criança” – Lançada em 27 de agosto de 1997;

“Falando de Morte: o adolescente” – Lançada em 27 de agosto de 1999;

“Falando de Morte com idoso” – Lançada em 8 de março de 2002;

O Projeto “Falando de Morte” tem como **objetivos** principais:

1. A produção de vídeos com roteiros de texto e imagens que facilitem a sensibilização e a comunicação sobre o tema da morte;
2. Investigar se os vídeos construídos são, de fato, instrumentos facilitadores para a discussão do tema da morte nos domicílios, escolas, hospitais e demais instituições de saúde e educação (KOVÁCS, 2003a, p. 133).

Cada vídeo (criança, adolescente e idoso) proposto pelo Projeto possui uma trajetória própria que se organiza desde as proposições acima (apresentação, objetivos, justificativa), propondo diversos conteúdos, sendo estes distribuídos de forma interativa, com várias atividades e finalizado com a avaliação dos vídeos, por meio de questionários.

Longe de propor respostas prontas e inquestionáveis, Kovács reconhece os desafios e a importância que o Projeto possui para a vida das pessoas, nas suas inúmeras primaveras, defendendo o caráter preventivo que o mesmo assume na educação para morte, que tem nos vídeos, uma incursão privilegiada para tal fim, como nos diz abaixo na proposta aos idosos:

Como nos outros vídeos, já mencionados, da série (“Falando da Morte – a criança” e “Falando da Morte – o adolescente”), longe de propor receitas, pretendemos abrir caminhos. Queremos ressaltar, ainda, a importância de

que o ser humano possa fazer escolhas em todos os momentos de sua existência. Longe de propor receitas, pretendemos criar um espaço para facilitação da comunicação entre os próprios idosos, também para seus familiares, profissionais de saúde e educação sobre um tema tão complexo.

Pretendemos que o vídeo proposto tenha um caráter preventivo (já que aborda uma questão tão pouco falada), propiciando o entrar em contato com algumas experiências vividas e às vezes não elaboradas, possivelmente desencadeadoras de problemas sérios, com sintomas quer no campo afetivo, quer no cognitivo, cuja causa nem sempre é evidente. Tem também um caráter reflexivo, propondo discussões e troca de experiências (KOVÁCS, 2003a, p. 151-152).

Nesse percurso, ainda podemos encontrar outras experiências da autora no contexto escolar, em especial no texto *A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores*, publicado em 2010, representa vários aspectos da sua produção já referida (1992, 2003a, 2003b, 2008) sobre este contexto, focando sua discussão no desafio da formação de professores na perspectiva da educação para a morte.

Na produção, encontramos referências sobre o projeto “Falando da Morte”, no que consiste a modificação dos referidos filmes ou vídeos (criança, em 2005; adolescente, em 2002 e idoso, produzido em 2001, mas sem alterações), acrescido de mais um, “Falando da morte com os profissionais de saúde”, de 2004.

Kovács (2010), foca sua atenção no referido texto nos dois primeiros filmes, haja vista que, em sua opinião, “[...] podem ser utilizados nas escolas como fator de sensibilização para familiares e educadores” (p. 155).

Outro aspecto relevante registrado no texto consiste na proposta de intervenção e cursos para abordar o tema da morte na escola para jovens e educadores, como se segue abaixo:

Na pesquisa “A questão da morte nas instituições de saúde e educação. Do interdito à possibilidade de comunicação entre profissionais de saúde e educação” (CNPq 2006-2009, ainda não publicada) aplicamos um questionário a 478 professores do ensino fundamental de escolas participantes do

programa “Amigos do Zippy”. Apresentamos algumas reflexões com base na discussão sobre os dados coletados.

Ao perguntar aos professores se acreditam que o tema da morte deveria ser abordado nas escolas, obtivemos as seguintes respostas: 33% dos professores consideram o tema importante, significativo e interessante; 26% acham que podem contribuir para a criança lidar melhor com a morte; 23% consideram o assunto complicado, difícil e delicado; 15% afirmam que faz parte da existência, é natural. Professores também afirmam que é necessário preparar-se para lidar com o tema, e os pais dificultam a abordagem do tema. Embora não estejam preparados, afirmam ser uma situação pelo qual todos vão passar, mesmo assim, evitam falar do assunto. Apontam que têm dificuldades em abordar questões religiosas. Pensam que o tema deve ser tratado no cotidiano escolar, criando-se espaços de reflexão, com abertura de novos horizontes (KOVÁCS, 2010, p. 159).

Como podemos observar, essa proximidade da pesquisadora/autora tem se estreitado bastante, embora não haja, até então, certo interesse das IES que cuidam da formação de professores nesses aspectos, fazendo com que nos país essas propostas de cursos para esse contexto ainda sejam nascentes (KOVÁCS, 2003a).

Esforços são reconhecidos na sua produção e vários apontamentos nesse sentido, também, evocando diversos aspectos para que esse processo seja pensado e estruturado, partindo de vários pressupostos das variadas áreas do conhecimento que compõem a proposta tanatológica, de que uma educação para a morte pode ser bem mais compreendida como uma educação para vida.

De fato, os estudos de Kovács demonstram iniciativas pedagógico-didáticas bem interessantes, ainda mais com sua proximidade desse contexto, onde a mesma enxerga questões fundamentais dos problemas na educação brasileira, ao situar o valor e a importância que uma formação adequada pode fazer nesse espaço, com o exercício do cuidado e acolhimento na formação integral dos cidadãos, de forma preventiva e responsável, parcela essa que compete também à escola.

Esses esforços são multiplicados, a outras experiências muito significativas no espaço das IES, como ocorre na FMUSP, segundo Santos (2009), com a proposta de educação para a morte:

O I curso de Tanatologia, oferecido pela disciplina de Emergências Clínicas da FMUSP cujo titular é o Prof. Dr. Irineu Tadeu Velasco, foi organizado pelo Prof. Dr. Franklin Santana Santos e realizado no ano de 2007, teve 64 horas de carga horária e trabalhou com 200 alunos das mais diversas categorias profissionais, quebrando vários paradigmas dentro dessa área, resgatando a discussão da espiritualidade de uma forma inter-religiosa no meio acadêmico e tornou-se pioneiro em muitas perspectivas, dentro desse tema, ao abordar questões, visões e práticas não contempladas por outros cursos (SANTOS, 2009, p. 297-298).

Segundo o autor, essa experiência resultou em várias produções de materiais para suporte teórico e pedagógico, como as obras *A arte de morrer: volume II* e *Cuidados paliativos: discutindo a vida, a morte e o morrer*, além de DVDs, proposta de livros para educação infantil e outros materiais para oficinas.

A proposta inicial, organizada por Santos (2009), inicialmente não conseguiu integrar várias abordagens da educação para a morte, devido ao lapso temporal, principalmente, fazendo com que ele ampliasse o referido curso, como relata abaixo:

Como projeto piloto não foi possível incluir no primeiro ano todas as abordagens que um curso com um tema como esse exige. Por esse motivo, a programação do II e III cursos de Tanatologia (www.saudeeducacao.com.br) foi revista e ampliada, dobrando a carga horária (128 hs-II e 144 hs-III e agora nas modalidades presencial e a distância), introduzindo novos elementos de discussão e reflexão, além de um concurso nacional de propostas de ensino fundamental e médio e um espaço aberto para apresentação de trabalhos científicos na área (projetos de iniciação científica, mestrado e doutorado) e propostas de ensino de Tanatologia já em andamento (SANTOS, 2009, p. 298).

Essas experiências, embora, passassem a ocorrer, mostram-se ainda embrionárias na educação, sendo apenas restrita a realização de cursos, palestras, oficinas, dentre outros, não chegando ao currículo dos cursos de formação de professores, como nos dos profissionais de saúde, elucidados por Kovács e Santos.

4. A temática da morte na formação inicial de professores

Assim como Kovács, Santos vem se dedicando em pensar acerca da necessidade e importância da abordagem da morte não somente na formação de médicos, enfermeiro e psicólogos, mas na de professores que atuam principalmente na EB.

Os esforços dos referidos autores, nessa perspectiva e com algumas poucas diferenças, juntam-se aos de Alessandro Cesar Bigheto e Dora Incontri na causa do contexto escolar, sendo que os últimos aproximam-se mais de Santos, na proposição de uma educação para a morte, ao destacar os elementos da transcendência na existência humana, como um dos aspectos fundamentais para esse processo ao lado de outros na educação, apontando, nesse sentido, para uma educação integral dos educandos, ou seja, propõem todas as leituras possíveis no ser e fazer existencial. Não que Kovács negue a transcendência, pelo contrário, como já citado acima, uma vez que, de alguma forma, todos os autores compartilham dessa preocupação e defendem que essa abordagem chegue até a escola.

Sobre essas questões, veremos como cada autor situa essa discussão no contexto escolar, objeto de preocupação deste capítulo, especialmente no que tange a formação inicial de professores, de onde essa abordagem também não deixou de ser interdita.

Dessa forma, para os autores que se ocupam com a necessidade dessa abordagem na educação, este espaço também é marcado pela interdição, tanto na escola, como na formação inicial de professores (KOVÁCS, 2003a, 2003b, 2005, 2008, 2010, 2012; INCONTRI; SANTOS,

2010; SANTOS, 2009) e por outro lado, na própria legislação educacional (INCONTRI; SANTOS, 2011, 2010), que não deixa espaço para sua abordagem.

Em se tratando da proposta de uma educação para a morte na educação, os poucos estudos que existem apontam para sua inexistência na escola e na formação inicial de professores (KOVÁCS, 2003a, 2010, 2012).

Isso tem incomodado muito a citada autora, que na sua produção teórico-científica não deixa de mencionar essa preocupação:

Em pesquisa bibliográfica praticamente não encontrei referência sobre a questão da morte associada ao contexto educacional e à formação de educadores; por outro lado, em minha experiência profissional, encontro sempre a denúncia dessa lacuna por parte de professores – ausências mais intrigantes por sabermos todos o quanto a morte está presente no universo escolar, pelas perdas que acontecem na vida de crianças e adolescentes e pela via de morte escancarada, com violência, repentina, brusca e para a qual é muito difícil se encontrar proteção (KOVÁCS, 2003a, p. 44).

Essa ausência confirma a necessidade e a urgência dessa abordagem na escola e na formação de professores, pois nesse espaço coexiste a morte interdita (proibição da abordagem vista como tabu) e escancarada (decorrente da violência), implicando no processo de ensino e aprendizagem e no adoecimento biopsicossocial (KOVÁCS, 2003a, 2010; 2012).

Kovács (2003a) associa a necessidade dessa abordagem na formação inicial e continuada de professores, devido à morte fazer parte do processo de desenvolvimento humano desde a tenra infância, para isso se apropria de bases teóricas da psicologia e da fenomenologia na perspectiva existencial, principalmente, para fundamentar seus argumentos em prol disso.

Segundo a autora, “Nos primeiros meses de vida, a criança sente ausência da mãe, à medida que vai estabelecendo vínculos afetivos – e estas primeiras vivências de separação são registradas como experiências de morte, nas quais ela se sente desamparada” (KOVÁCS, 2003a, p. 44).

Para a criança, segundo Kovács, essa ausência é comparada com uma experiência de morte, que a marca significativamente durante a sua existência, podendo ser lembrada quando do rompimento de vínculos afetivos, por isso ela precisa ser orientada.

Durante esse processo, por exemplo, no período pré-operacional, a criança não consegue compreender a morte como algo definitivo, por isso comunga da reversibilidade da vida, tentando sempre evocar a presença de alguém significativo para si própria. Sobre isso, Kovács destaca a contribuição de muitos desenhos animados para isso, que de alguma forma, não deixam de incentivar sentimentos ou atitudes de que se pode voltar a viver, implicando na elaboração do luto das crianças.

Outro argumento importante consiste no equívoco que, por meio da interdição estaremos protegendo as pessoas de sofrer, quando na realidade:

No interior da mentalidade da morte interdita existe o intuito de proteger as pessoas do contato com a dor e o sofrimento, principalmente de crianças, justificando-se que devem ser poupadas da informação, já que não vão compreender. Acredita-se que, ao não falar, a criança não perceberá que uma dada morte ocorreu. Esquecem-se os adultos do quanto ela é observadora: sente a rotina doméstica se alterou, nota os olhos vermelhos e inchados, e percebe que todos estão agindo de maneira diferente do usual. Vê-se confrontada com mensagens contraditórias: uma afirmando que está tudo bem e outra, não verbal, que indica algo muito dramático está acontecendo (KOVÁCS, 2003a, p. 45).

Apesar de não compreender esse processo como o adulto, a criança não é indiferente a ele, por isso cabe aos seus cuidadores e formadores a devida acolhida. Na adolescência, também, os equívocos persistem, como os da imortalidade, da força, da ausência da morte, entretanto, não é isso que os dados estatísticos apontam (KOVÁCS, 2003a, 2010).

Nesse sentido, para Kovács a morte faz parte do desenvolvimento humano, logo precisa ser abordada, antes de tudo, na formação inicial de professores para poder assim chegar até a escola, pois esta instituição

assume papel referencial na formação integral do cidadão, oferecendo respaldo e acolhida a todos os seus sujeitos, quando atingidos por esse processo.

Acerca disso, ficam evidentes as implicações para a educação integral do cidadão, como previsto na legislação educacional, com a negação da morte “[...], pois que o assunto nunca foi abordado de forma sistematizada, e, segundo, nem na sua formação básica, porque a morte está ausente da escola fundamental e média” (INCONTRI; SANTOS, 2011, p. 78).

Esforços contínuos vêm ocorrendo na melhoria da EB, sendo que às vezes dependem do bom senso e do comprometimento ético e profissional do professor que se vê encurralado, pois este, em muitas ocasiões tem consciência dessa necessidade, mas se encontra atado diante da ausência, ou melhor, da inexistência dessa abordagem na sua formação, logo se sente despreparado para isso.

A formação docente ainda tem se despontado como entrave frente aos desafios que se apresentam à escola contemporânea e aos processos de ensino-aprendizagem. Ainda formamos ou somos formados como se estivéssemos em determinado tempo e espaço, na inércia cientificista, esquecendo-nos do centro desse processo: o ser humano, que busca e almeja sentido existencial e a felicidade.

A negação do humano, da mortalidade e da finitude representa a anulação do ser por ele mesmo, por conhecimentos que outrora foram gerados para auxiliá-lo diante do mistério da existência, da moralidade e da comodidade de todos, porém isso não ocorreu e no tempo atual, persiste o conflito com aquilo que ele mesmo elaborou, sem recuperar suas origens, seu primeiro olhar.

A Tanatologia na educação, ao trabalhar os múltiplos aspectos correlatos envolvidos no processo da morte e do morrer, da mortalidade e da finitude, recupera a dívida suprema dada aos homens e mulheres: a vida consciente e responsável, pois esses são os únicos capazes de conhecerem sua finitude. Essa condição acompanhou toda a formatação do

conhecimento racional, “[...] como uma preparação para a morte, como uma ruminação da morte e da vida [...]” (SCHUMACHER, 2009, p. 11), como se segue abaixo:

Com razão, dizia Michel de Montaigne: “Quem ensinasse os homens a morrer os ensinaria a viver.” Com efeito, a reflexão sobre a morte é uma reflexão sobre a vida. Não é possível analisar o sentido da morte e vice-versa. Ambas análises conduzem ao mesmo resultado.

A clara e constante consciência da nossa condição de mortais nos leva a depreciar a vida, como muitos imaginam. Muito pelo contrário. Só podemos viver intensamente e apreciar realmente a vida se nos conscientizarmos de que somos finitos, contingentes, vulneráveis, mortais. À medida que nos conscientizarmos de nossa condição de mortais, perceberemos, mais e mais, que não temos o direito de desperdiçar o pouco tempo que dispõe a nossa existência; que cada instante é irrecuperável e que, por isso mesmo, deve ser aproveitado o mais plenamente possível.

Ao tomar consciência da possibilidade imediata de sua própria morte, o homem é levado a rever as prioridades e os valores de sua existência, relativizando o que até então era considerado absoluto (MARANHÃO, 1987, p. 63-64).

Nesse sentido, não pode ocorrer dissidências e dicotomias entre educação para vida e para a morte desse ponto de vista, seja na formulação do conhecimento racional e da Tanatologia, o paradoxo vida e morte são interdependentes, por isso, em nosso entendimento, deveriam permanecer na relação de partilha na educação, para prevenir e orientar o processo de perda seja na morte, no morrer e na finitude, onde a escola pode muito contribuir para isso.

Diante do exposto, a necessidade desses conhecimentos na formação inicial de professores é fundamental para que o mesmo possa chegar à escola.

Algumas experiências apontam essa necessidade e já vem ocorrendo no Brasil, embora como apontado por Kovács (2003a), a inexistência de estudos sobre o contexto escolar seja uma realidade, Santos (2014) procurou destacar na sua dissertação assim intitulada: As diversas

abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de ensino religioso no Pará, pois para esse componente curricular, a morte é um tema central.

No seu estudo curricular, identificou 16 cursos em atividade voltados para a formação inicial de professores de ER, analisando os currículos disponíveis (13), dando destaque para o da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Em suas conclusões, o autor destaca que:

O caráter existencial do ER para a formação cidadã recupera a formação integral do educando, situando as diversas abordagens que determinam a existência humana e o seu fim, não elegendo, nem formulando respostas definitivas, mas ampliando horizontes por meio da linguagem universal da verdade compreendida no círculo hermenêutico, pois na sua prática proposta busca-se rechaçar a fala individual elegida na tradição, para a fusão de perspectivas e concepções. Mas como vimos no diálogo com o texto (currículo) tomado para a formação inicial de professores de ER da UEPA, nem sempre encontramos assegurado esse espaço (SANTOS, 2014, p. 133-134).

Esse aspecto aponta para a contribuição desse componente curricular não somente para sua formação cidadã, mas também para o mundo do trabalho, pois os alunos devem estar abertos e solidários com outras formas de entendimento da vida e da morte, algo que cedo ou mais tarde todos teremos que enfrentar, logo isso não pode ser entendido com desconfiança ou desrespeito.

Além disso, Santos encontrou certas restrições com outras abordagens da morte, quando constatou um espaço privilegiado nos currículos para elaborações judaico-cristãs, o que não inviabilizou a organização dos cursos, já que em outras áreas essas restrições também podem ser visualizadas.

Essas restrições ainda persistem no ER e na formação desses professores como resquícios da sua própria história e também diante da ausência de profissionais devidamente habilitados profissionalmente

para atuar nesse campo, mas em todo caso, a presença dessa disciplina na escola continua respaldada.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História da morte no Ocidente**: da Idade Média aos nossos dias. Trad. Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

_____. **O homem diante da morte**: volume II. Trad. Luiza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **O homem diante da morte**. Trad. Luiza Ribeiro. São Paulo: Unesp, 2014.

BAYARD, Jean-Pierre. **Sentido oculto dos ritos mortuários**. Morrer é morrer? Trad. Benôni Lemos. São Paulo: Paulus, 1996.

BERTOLETE, J. M. **O suicídio e a sua prevenção**. São Paulo: Unesp, 2012.

BIGHETO, Alessandro Cesar; INCONTRI, Dora. A religiosidade humana, a educação e a morte. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana et al. **A arte de morrer** – visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 26-35.

BOTTON, Alain de. **Religião para ateus**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotados pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

- _____. Resolução nº 02, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2019.
- _____. Parecer CNE/CP nº 12, de 2 out. 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Parecer homologado pela Portaria nº 1.403. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 28 dez. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2019.
- _____. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-005-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

CALLIA, Marcos H. P.; OLIVEIRA, Marcos Fleury de (Orgs.). **Reflexões sobre a morte no Brasil**. São Paulo: Paulus, 2005.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. Trad. Carlos M. V. Gutiérrez. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

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

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **História das crenças e das ideias religiosas**. De Gautama Buda ao triunfo do cristianismo: tomo II. Das religiões da China antiga à síntese hinduísta: volume 1. 2. ed. Trad. Roberto Cortes Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

_____. **Tratado de história das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRANCO, Maria Helena Pereira et al. **Vida e morte**: laços de existência. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). **A arte de morrer** – visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana. As leis e a morte: uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil. In: **International Studies on Law and Education**. CEMOrOc-Feusp/IJI-Univ. do Porto, n. 9, p. 73-82, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isleg/73-82Dora.pdf>, acesso em 30/05/2012.

_____. 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: volume 3. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010, p. 15-29.

KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003a.

_____. **Educação para a morte**: temas e reflexões. São Paulo: FAPESP/ Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003b.

_____. **Educação para a morte**. In: Psicologia, Ciência e Profissão, 2005, 25(3), p. 484-497.

_____. Contribuições de Elizabeth Kübler-Ross nos estudos sobre a morte e o morrer. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). **A arte de morrer** – visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 207-216.

_____. KOVACS, Maria Julia. Desenvolvimento da tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer. **Paideia** (Ribeirão Preto) [online]. 2008, vol.18, n.41, pp. 457-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a04.pdf>, acesso em 25/04/2012.

_____. Educadores e a morte. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo [online], volume 16, nº 1, jan./jun. 2012, p. 71-81. ISSN 1413-8557. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/o8.pdf>, acesso em 20/05/2013.

_____. A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores. In: FRANCO, Maria Helena Pereira et al. **Formação e rompimento de vínculos**: o dilema das perdas na atualidade. São Paulo: SUMMUS, 2010, p.145-168.

MARANHÃO, José Luiz de Souza. **O que é morte**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MINOIS, G. **História do ateísmo**. Trad. Flávia Nascimento Falleiros. São Paulo: Unesp, 2014.

MORIN, E. **O homem e a morte**. Trad. Cleone A. Rodrigues. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

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

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

SANTOS, Franklin Santana (org.). **A arte de morrer** – visões plurais: volume 2. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009.

_____. **A arte de morrer** – visões plurais: volume 3. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010.

_____. Perspectivas histórico-culturais da morte. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (org.). **A arte de morrer** – visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 13-35.

SANTOS, R. O. **As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de ensino religioso no Pará**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém: UFPA, 2014.

SCHUMACHER, B. N. **Confrontos com a morte**: a filosofia contemporânea e a questão da morte. Trad. Lúcia Pereira de Sousa. São Paulo: Loyola, 2009.

STANLEY, Keleman. **Viver o seu morrer**. Trad. Maya Hantower. São Paulo: Summus, 1997.

TERRIN, Aldo Natale. **Introdução ao estudo comparado das religiões**. São Paulo: Paulinas, 20003.

Capítulo 02

Viver e a atitude diante da morte

Cezar Luís Seibt

Introdução

Costumamos reservar ou delegar a reflexão e preocupação com a morte às pessoas que já estão supostamente mais próximas dela: os idosos. Talvez devamos dizer que toleramos essa preocupação, mas buscamos, de todos os modos, ocupar-nos com a vida produtiva e distraída. A realidade da morte tratamos de ocultar, maquiagem, esquecer, assim como seus sinais e indícios, presentes em toda natureza e existência humana. Talvez seja interessante perguntar que motivo ou motivos nos levam a essa atitude em relação a esse evento natural e seus sinais sempre presentes. Perguntando de outra forma: por que enfatizamos com tanta força a necessidade de estabilidade, controle, previsibilidade, permanência, certeza, verdade e tudo o mais que não seja vir-a-ser? Nas palavras de Fromm, vivemos no espírito da “grande promessa de progresso ilimitado” que “começou quando a espécie humana assumiu o domínio ativo da natureza” e acreditamos estar “a caminho de nos tornarmos deuses, seres supremos com o poder de criar um segundo mundo, utilizando o mundo natural apenas como matéria-prima para nossa criação original” (2014, p. 23). Na linguagem deste autor, desenvolve-se o ser humano a partir da noção de ter e não de ser. Ser e ter são para ele “dois modos fundamentais de existência, duas diferentes espécies de orientação para com o eu e o mundo [...] cujas respectivas

predominâncias determinam a totalidade do pensar, sentir e agir de uma pessoa” (2014, p. 43). Esses dois modos de existência, ao que nos parece, coincidem a atitude perante a morte e, conseqüentemente, diante da vida.

Vamos aqui sugerir que morte e os indícios que a acompanham pertencem à dimensão da nossa condição de ser-no-mundo atual que não queremos ou podemos admitir, sob o perigo de que nossa vida cotidiana desmorone. Não vamos aqui tratar da morte como acontecimento que encerra uma vida, como um fenômeno a ser apresentado e explicado. No nosso caso, vamos considerar a relação com ela de um ponto de vista mais geral, do sentido que ela tem na existência e constituição dos nossos modos de viver, de pensar, de sentir. Postulamos que a sociedade pode se desenvolver mantendo a mortalidade e finitude presente ou então expulsá-la. Um e outro caso tem conseqüências fundamentais para nossa relação com a vida. São atitudes também em relação à vida. Nossa relação com a morte não deixa intocada nossa relação com a vida. E é sobre isso que queremos aqui pensar. A aceitação ou negação da morte engendra uma postura pessoal e coletiva na existência que nos torna mais humanos, mais completos e plenos, ou que tende a nos esvaziar da humanidade enquanto tal. No processo de formação como seres humanos podemos nos manter na superfície da vida, de nós mesmos, das relações e das coisas, ou podemos mergulhar na profundidade e intimidade do existir, exercitando a capacidade da entrega e do desapego.

Nossa civilização caminhou predominantemente na direção do polo da certeza e segurança, da posse e do consumo; constituiu-se nesse movimento metafísico que tratou de assegurar nossos conhecimentos e nosso domínio do mundo. Descartou, com isso, aquilo que se recusa à lógica e aos enquadramentos produzidos a partir de pressupostos que pretendem movimentar-se no âmbito da segurança. Esquecemos e, além do mais, esquecemos que esquecemos (como diria Heidegger em *Ser e Tempo*) que o solo primário e fundante da nossa existência é um solo frágil, efêmero, temporal, circunstancial. Fundamentalmente nos encon-

tramos imersos, mergulhados, encharcados numa situação, construímos sistemas e teorias que instituem, dentro desse ‘ambiente’ frágil, ilhas de segurança. O processo civilizatório pode ser pensado como um esforço humano para encontrar ou construir lugares culturais nos quais nos sentíssemos assegurados, consolados e amparados. Com isso, encaminhamo-nos para uma visão mecanicista, fragmentada, especializada, dualista e linear e nos afastamos das experiências de intimidade, fusão, complexidade, cooperação, holismo e circularidade. Enfatizamos a análise e perdemos a capacidade de síntese. Ao que parece, essa atitude tem a ver com a compreensão que temos do tempo e também da postura diante da morte.

O problema não está em estar situado em habitar já sempre determinada situação e organizar a vida dentro dela, pois é tendência normal do ser humano estruturar, consolidar e fixar sentidos e compreensões. A questão que importa é o esquecimento dessa situação incontornável que sustenta pré-teórica e pré-compreensivamente esse encontrar-se no mundo. Nesse movimento de esquecimento foi justamente o polo finitudo, que inclui o fato da morte, que ficou de fora. Trilhamos um caminho unilateral; optamos por um lado dos binômios metafísicos e fomos recalçando os outros. Tornamo-nos, como civilização e como pessoas, atrofiados, pois lutamos por afirmar a racionalidade, a luz, o masculino, e fazemos esforço para anular a irracionalidade, a sombra, o feminino. Ao nos afirmarmos, ao mesmo tempo nos negamos. Por isso, a tradição afirmativa precisa resgatar a negação, quem sabe, indo para ‘além do bem e do mal’, além da ‘verdade e do erro’, e assim por diante. Resulta que no processo evolutivo produzimos além do almejado domínio e crescimento em várias dimensões, também a massificação, a frivolidade, a superficialidade, a mediocridade e o desencantamento. Tudo vira objeto; sufoca-se o acontecimento, o vir-a-ser, a abertura. Como notam Morin e Cyrulnik “no fundo, toda vontade de ter uma teoria totalmente coerente realiza-se na perda de seu contato com o real, na sua esclerose e no seu endurecimento” (2012, p. 55).

Com isso não estamos dizendo que devemos nos rebelar e andar para o lado contrário. Pensamos que seja necessário trabalhar no sentido da integração das nossas dimensões, do nosso ser inteiro. Essa integração passa pelo resgate da finitude, da aceitação da nossa imersão numa situação a partir da qual nos entendemos e compreendemos a realidade. Da situação de negação e depreciação da nossa sombra, da nossa animalidade, e de tudo o mais que faz parte da nossa fragilidade e não-dignidade, passar para a sua aceitação e integração, de forma a possibilitar um desenvolvimento integral e harmônico, embora isso implique em aceitar riscos e a própria morte.

Carecemos de um esforço por integrar na nossa existência, desde o seu início, aquilo que Heidegger (2012) chamou de ser-para-a-morte. Não no sentido de que essa seja uma terrível fatalidade contra a qual devemos lutar desesperadamente, mas como um reconhecimento da nossa transitoriedade. Mais do que isso, um reconhecimento que dê uma perspectiva mais propriamente humana ao nosso existir, ao percurso entre a vida e a morte, percurso esse prenhe de conquistas e, ao mesmo tempo, de perdas. Saber efetivamente da finitude, não de forma racionalizada, impessoal e imprópria, permite uma visão mais ampla e profunda do que vivemos e fazemos. Por isso a questão da nossa mortalidade ou finitude não deveria ser expulsa dos processos pedagógicos. Finitos, saberemos desde o início que tudo o que fazemos também está marcado pela finitude. Nossos conhecimentos, nossas crenças, nossa organização e cultura, não estão errados, mas participam da condição finita do ser humano.

Não habitamos um mundo objetivo, neutro, asséptico, transparente, como pretendemos que seja ou gostaríamos que fosse. Não estamos nessa posição, mas sempre já enraizados e compreendendo dentro e a partir de uma situação, comprometidos com um tempo e lugar que são os nossos. Nossa consciência é intencional, o que significa que ela é feita com o material compreensivo do mundo onde moramos e não pode se livrar dele sem deixar de ser ela mesma. Pensamos com as ideias que compõe a

nossa consciência e não temos instância fora ou superior para medir essas mesmas ideias. Somos, por isso, finitos, limitados no tempo, e limitados em tudo que se refere a nós e nossas relações.

Côncios da mortalidade provavelmente não seriam tão dóceis e facilmente assimilados às normalidades das nossas sociedades. Talvez houvesse mais chance de conquistarmos autonomia, liberdade e, inclusive, a felicidade. O modelo ou paradigma baseado na não-temporalidade, no infinito, nos tornou capazes de dizer o que as coisas devem ser, mas inaptos para escutar o que as coisas mesmas mostram de si mesmas. Ao mesmo tempo perdemos a capacidade de experimentar a conexão que existe em tudo, pois avançamos na direção da especialização e separação. Nos tornamos incapazes de tolerar a transformação constante de tudo, dos ciclos intermináveis de morte e ressurreição. O resultado é que nos tornamos, como pessoas e como humanidade, insensíveis e indiferentes. Não lidamos bem com a perda e a insegurança. A natureza não nos emociona e sensibiliza, pois só serve a nossos propósitos produtivos. O mesmo se passa em relação a nós mesmos e os outros. Como escreve Crema “Temos uma tecnociência triunfante e sofisticada sem alma, sem coração, sem espírito” (2009, p. 18).

Pensar na morte implica sempre na consideração de uma certa compreensão antropológica. O sentido da morte para uma pessoa ou para um grupo tem a ver com o significado mais geral da existência e do ser humano em determinado tempo e lugar. Ou seja, para entender a importância ou insignificância, ou até ausência da reflexão sobre a morte é necessário atentar para o contexto cultural dentro do qual essa consideração se dá. Dependendo da compreensão do que seja ou deva ser o ser humano, do que seja viver, do que seja importante para o indivíduo e a coletividade, tal será também a relação com a morte e o morrer. Há sociedades e tempos nos quais a morte das pessoas não é ocultada ou maquiada, enquanto em outras faz-se todo esforço para bani-la dos espaços públicos. Em alguns agrupamentos humanos a morte do indivíduo tem pouco peso e gravidade, pois o que importa é a continuidade do

coletivo, da espécie. Já em outros a morte pessoal é tremendamente dolorosa e dramática, pois o indivíduo está no centro. O peso que ele tem em relação ao coletivo (a relação entre o individual e o social) tem papel preponderante na compreensão da morte (cf. Elias, 2001). A morte recebe, portanto, seu sentido não dela mesma, mas do contexto no qual acontece, ou seja, da interpretação que uma cultura faz dela. Essa interpretação acontece sobre o fundo de uma concepção antropológica, do que se entende que seja o ser humano na sua relação com os outros, com a sociedade, com o transcendente, com os valores deste tempo e lugar. Por exemplo, se entendemos que o ser humano seja algo como uma máquina (imagem muito presente hoje), então “nós somos criados para ser bem-comportado, trabalhar com afinco, obedecer às leis e corresponder às expectativas. Quando esse processo se rompe, temos mecânicos prontos para nos consertar” (Moore, 2009, p. 307). Neste caso não há espaço para a profundidade das vivências, para a alma, para a experiência pessoal e única.

Por outro lado, uma sociedade pode considerar a morte como a irmã invisível da vida, já sempre presente, atuando nas perdas, sofrimentos, mudanças constantes em toda realidade e, por isso, fomentar uma existência individual e social que considere essa presença da morte “no coração da nossa vida” (HENNEZEL, 2009, p. 29). E, obviamente, podemos imaginar diversas gradações entre esses dois extremos nos quais predomina a negação e ocultamento ou a aceitação e integração da morte na vida.

Ao que parece, educamos cada novo integrante da nossa coletividade segundo as expectativas sociais locais, guiados por uma visão de ser humano ideal. Na medida em que a produtividade, a força, a vitalidade, a ganância, o consumo obsessivo, a beleza, o desempenho crescente constituem a imagem de um ser humano ideal, a morte, como experiência do limite, da diminuição do poder, da beleza, da força, do desempenho, deve ser afastada. Neste caso, todos os indícios da morte e do que ela traz consigo, do processo no qual os poderes humanos que a vida nos confere

são gradativamente retirados, acabam sendo os grandes inimigos do indivíduo e da sociedade produtiva. O processo natural da morte, o envelhecimento, a perda da potência e da produtividade humana, chegam a ser consideradas doenças que precisam ser curadas. As fragilidades do corpo, da mente, do afeto, precisam ser reparadas.

Se a morte é para nós atualmente algo assustador e inconveniente, isso se deve às condições gerais da nossa existência, da imagem de ser humano que conforma nossa vida. E os processos pedagógicos não ficam à margem desse modo de ser, fazer e viver em que nascemos, onde nos tornamos o que somos, nos desenvolvemos mais ou menos em alguns aspectos da vida, nos realizamos ou não. Finalmente, por mais esforço que façamos, e por mais que consigamos postergar a sua chegada, a morte vem ao nosso encontro e nos retira o nosso ser no mundo.

Por isso, podemos dizer que cada ser humano aprende da sua comunidade a relação que deve ter com a morte, com o envelhecimento, com as perdas que inevitavelmente a vida traz consigo. E, ao aprender a falar e ser neste ambiente, aprendemos a temer, negar, valorizar, aceitar, ou seja, cultivamos uma atitude em relação à morte e ao morrer. Uma sociedade pode considerar a morte como um inimigo a ser vencido, e essa talvez tenha sido a motivação e razão mais profundas para nosso esforço humano de desvendar os mistérios e problemas do mundo, da busca do conhecimento e das técnicas e tecnologias com que alcançamos o domínio sobre a realidade.

Desenvolvemos conhecimentos e técnicas que pretendem resolver os problemas humanos, do mundo e dos objetos com que o ser humano se relaciona. Trata-se de eliminar os problemas de funcionamento, os defeitos, as imperfeições, as incompatibilidades com o projeto humano. Corrigimos, melhoramos e aprimoramos nosso corpo, suas habilidades e competências. Lutamos contra as doenças, a degradação, o envelhecimento. Um projeto de controle e domínio, esforço incansável por encontrar as regularidades que permitam cada vez mais a eliminação do inusitado, imprevisível e ocasional. Nossos conhecimentos e nossas técni-

cas domesticam o mundo, incluindo a nós mesmos, seres humanos. Esse poder do saber e do fazer tendem a submeter o futuro, o vir-a-ser, ao quadro compreensivo já disponível (Cf. HEIDEGGER, 2006; KRISHNAMURTI, 1999). Tendemos a matar a possibilidade da experiência, do acontecimento, e, conseqüentemente, da abertura para aquilo que está fora do projeto compreensivo e prático em vigência. Nos esquecemos que originariamente a vida é insegura, imprevisível, fluidez constante. Passamos a ignorar que o mundo é inóspito, cheio de perigos e oportunidades. Nos apegamos à vida organizada, programada, explicada, teorizada, domesticada e racionalizada. Passamos a percorrer somente os caminhos da civilização, as estradas asfaltadas e sinalizadas, que nos levam para lugares sempre já determinados e fugimos da vida fora daquilo que já controlamos durante o processo de desenvolvimento humano.

O problema não é o mundo de representações e técnicas herdadas da tradição, que nos legam um mundo já sempre compreendido e, de alguma forma, controlado, mas o esquecimento de que esse é o resultado do projeto que desenvolvemos. Com esse esquecimento, perdemos as possibilidades de experimentar o mundo, as coisas e a nós mesmos como acontecimento sempre novo, inaugural, misterioso e encantador. Nosso esforço por encontrar regularidades constantes que permitam organizar, planejar e controlar a vida e todos os processos humanos e materiais são algo importante e necessário. Mas talvez estejamos nos perdendo nesse empreendimento, esquecendo de nós mesmos, pois ele se torna autônomo e acaba nos submetendo ao seu cálculo. O projeto que projetamos nos engole no seu movimento, nos submete e nos retira a capacidade de criar e recriar, de pensar de forma autônoma e crítica, de ser artistas da existência pessoal e coletiva. E esse projeto é baseado na noção de infinitude.

Se levarmos adiante a nossa existência deixando de lado tudo aquilo que a morte lembra e representa, daremos a nossa vida um cunho unilateral, unidimensional. Acabamos escolhendo somente um dos aspectos

da existência humana, qual seja, o da busca da certeza, verdade e controle. O mundo que habitamos agora é controlado e calculado, sempre no máximo grau possível para nós em nosso tempo. No jogo da luz e da sombra, ficamos somente com a luz, com aquilo que a luz da civilização ilumina, daquilo que incluímos na clareira. Descartamos (ao menos tentamos) as sombras, aquilo que se oculta, se nega e resiste à representação, cálculo, planejamento e controle.

Os projetos pedagógicos, os processos de iniciação e apropriação da cultura e da tradição por cada novo ser humano, são orientados também por essa opção metafísica. Por isso mesmo, a morte e seus indícios (doença, envelhecimento, deficiências, decréscimo das competências e habilidades,...) não fazem parte nem dos currículos e muito menos da representação antropológica que condiciona os processos sociais reais de cada grupo humano. Para alcançar domínio e controle, para nos manter dentro das expectativas sociais vigentes, para estabelecer uma normalidade em todos os domínios da existência humana, é preciso acentuar ininterruptamente a vida.

Talvez seja possível e necessário que a vida e a morte voltem a se dar as mãos. Re-integrar a vida no seu fluxo, no seu elemento próprio. A racionalização em que vivemos, chamada civilização, não é má ou equivocada, mas é sempre uma possibilidade e pode ter levado adiante um desenvolvimento em que, para poder se manter estável e previsível, precisou negar uma das dimensões originárias do ser humano. A educação pode, neste caso, voltar a dar atenção ao que precisou ser 'esquecido'. Mas isso implica em revisar o projeto antropológico no qual moramos e do qual nos alimentamos, através do qual vemos, pensamos, sentimos e somos. É provável que não baste, para isso, simplesmente falar da morte e fazer dela um conteúdo nos planos de ensino. A morte, de uma forma banalizada e superficializada, está presente em todos os momentos, nos noticiários, nos jogos, nas ruas. Falta algo mais, um reencontro da humanidade com suas origens, com suas raízes; o desenvolvimento da capacidade de experimentar não só as coisas e a realidade, mas a possibili-

lidade e abertura fundamental da existência humana, que tende sempre a se fechar sobre o que já possui, sabe e pode.

Nos tornamos (e continuamos a nos tornar) indisponíveis para aquilo que já não faça parte do projeto. Por isso talvez não sejamos mais capazes de pensar, mas somente calcular, como escrevia Heidegger (2014). A educação acontece dentro desse projeto. E trata-se de pensar sobre essa questão e, quem sabe, encontrar possibilidades de reconectar o que originariamente está junto e que é separado pelas nossas explicações e técnicas. Se na nossa história acabamos por separar, desconectar, especializar, dicotomizar e isso foi importante para obtermos o domínio que alcançamos sobre nós e as coisas do mundo, trata-se agora de fazer os caminhos se cruzarem e juntarem, para que a riqueza, profundidade e densidade da vida possa se manifestar. Ouso dizer que, no fundo, o que o ser humano busca é esse reencontro, a fusão com o universo (talvez começando pela fusão com alguém), a religação (re-ligação) com o todo. No dizer de Leloup, “o que temos talvez a viver, são estas núpcias interiores, a reunião dos contrários que descobrimos como complementares” (2011, p. 115). Diferente de optar por um dos lados da moeda e fazer do outro um opositor a ser derrotado ou suplantado. Ao invés de reconhecer que os dois lados são parte da mesma moeda, normalmente nos postamos do lado de um deles e lutamos contra o outro, levando adiante a briga entre o ‘bem e o mal’ sem nos darmos conta que a moeda ainda é a mesma.

A fragmentação permitiu domínio, controle e previsibilidade. Mas essa via não conduziu o ser humano à humanização. Pelo contrário, objetificou, produziu as sensações de solidão, isolamento, falta de sentido que fizeram com que, por sua vez, essa objetificação e seus processos tivessem que ser constantemente amplificados (intensificação do trabalho, distração, entretenimento, propósitos da vida) para continuar a manter a sensação de ordem e destino certo.

A educação e sua correspondente ciência, a pedagogia, parecem que omitem uma das dimensões que compõe a existência. Sua atenção se volta preferencial e quase que exclusivamente para a criança, o adoles-

cente e o jovem em termos de faixa etária, e para a preparação para o mundo do consumo e da produção em termos de finalidade. A formação enquanto desenvolvimento humano na direção da maturidade, do desenvolvimento das potencialidades nos diversos níveis da existência humana fica esquecida. Para ilustrar essa função da educação reproduzimos um pequeno texto de Fromm, no qual ele descreve o ser humano que importa contemporaneamente.

Que tipo de homem, pois, requer nossa sociedade para poder funcionar bem, sem fricções? Necessita homens com os quais se pode cooperar facilmente em grupos grandes, que queiram consumir cada vez mais e que tenham gostos normalizados, fáceis de prever e influir. Necessita de homens que se acreditem livres e independentes, não submetidos a nenhuma autoridade, nem princípio, nem moral, mas que estejam dispostos a receber ordens, que façam o que se espera delas e que se encaixem sem estridências na máquina social; homens governáveis sem o emprego da força, obedientes sem chefes e movidos simplesmente pela meta de seguir na marcha, funcionar, continuar... (2007, p. 44-45).

Se o dever-ser do homem, a expectativa que temos em relação ao ser humano normal está correta como descrita acima, a educação tratará de realizar esse ideal. A educação não está descolada desse contexto composto pela compreensão do que as coisas são (ontologia) e do que seja o ser humano (antropologia) de um determinada tempo e lugar, como já indicamos. Tende, por isso, a reproduzir nos processos pedagógicos o ser humano segundo as demandas prévias. É um dos desafios da educação abrir espaços para além do aqui e agora, além da 'realidade' em que estamos imersos e na qual nos entendemos. Se essa 'realidade' em que existimos funciona a partir dos princípios da infinitude, onde o ter (conhecimento, bens, pessoas, qualidades, poder, controle) se sobrepõe ao ser mais e melhor (afeto, relações maduras e profundas, conhecimento de si, espiritualidade, cuidado, etc.), ou seja, onde o reconhecimento da nossa radical imersão na contingência do ser-no-mundo é evitada, há

que resgatar essa dimensão. E nos parece que isso implica em reconsiderar a tensão que a vida e a morte representam no existir humano.

Uma educação que integre a luz e a sombra, a morte e a vida, o eterno e o temporal, a força e a fraqueza humana, sem precisar ocultar e negar um ou outro. Uma existência integradora, menos atrofiada e que permita a apropriação da sua natureza contraditória, ambígua, efêmera e condicionada. Que assuma a tensão entre a presença e ausência, entre a luta para manter as coisas sob controle e domínio (posse, ter, objetificação) e o deixar ir, permitir que as coisas nos escapem, se ocultem, se neguem à presença constante; nos recoloca no fluxo. Uma tensão entre a fidelidade ao já dado, à verdade amordaçada e normalmente desvitalizada nos conceitos, representações, teorias e institucionalizações, e a fidelidade à vida vivida, ao vir-a-ser do futuro que é “por definição irrepresentável e indomável, cheio de contradições, mistérios e irritações” (ROHR, 2012, p. 16). E para Rohr “esse futuro não antecipável, a preparação para ele e a fuga dele, determinam em grande parte nossa vida” (2012, p. 16).

Talvez a grandeza do ser humano esteja na coragem de assumir sua existência de forma plena e profunda. Tendemos, no entanto, a nos limitar e apegar ao modo como vivemos, internalizando as expectativas da tradição onde nos inserimos, e ignoramos as demais dimensões da nossa existência. Nosso tempo privilegia e valoriza um ser humano que alcance o máximo de perfeição em termos de produtividade, consumo, manutenção da beleza e do desempenho, impedindo as pessoas de assumir e integrar suas fraquezas, limitações, deficiências e, inclusive, o envelhecimento. Talvez com isso nossa formação tenda a nos manter na imaturidade, infantilidade, dependência e apego.

No entanto, “tornar-se adulto é passar da idade dos contrários para a idade do complementar, para um outro modo de olhar as coisas” (LELOUP, 2011, p. 83). Maturidade implica em reconciliar-se com a própria humanidade, reencontrar-se consigo mesmo para além das especializações e fragmentações. Uma educação de tal ordem há que

contribuir para que isso aconteça, permitirá ao homem, pela integração da morte no processo do viver, “a travessia do dilaceramento, da perda dos seus ídolos, de suas ilusões” (LELOUP, 2011, p. 51). É a realização de um caminho de despertar do sono que nossa existência normal e cotidiana nos oferece; é libertar-se da cegueira em que estamos no dia-a-dia. Uma educação que permita nascer novamente, não a partir do que está disponibilizado e cristalizado na tradição, mas renascer a partir da morte dos apegos (ideias, crenças, teorias, realidades, representações, bens, potencialidades). Novamente nas palavras de Leloup, “um ser humano cresce morrendo para uma imagem dele mesmo. É um processo de morte e renascimento. Morro para um estado de mim mesmo com o qual me identifico, para ter acesso a um estado de consciência mais elevado” (2011, p. 39). Temos aqui a ênfase na necessidade de integrar a mortalidade inerente ao humano à sua existência temporal. Uma vida e educação que possam levar a uma consciência mais elevada necessitam da integrar a morte. Uma educação que não ofereça simplesmente a ‘verdade’, mas possibilite o ver e despertar de cada um para si mesmo e para sua relação com o mundo, com os outros e com o transcendente. Que abra para o desconhecido e não nos aferre ao conhecido; que permita libertar-se do passado como sugere Krishnamurti (1999).

Podemos pensar na vida como uma preparação para a morte. Sabendo que vamos morrer e que o envelhecimento dela nos aproxima, há a possibilidade de pensar que a vida no seu decurso deva ser uma preparação para esse momento final. Mas também podemos considerar a morte como uma preparação para a vida. Assim, concebendo sua realidade, nossa finitude, ela, que acontece efetivamente de forma única e irreversível em algum momento, pode ser um guia para a existência. Neste caso, a consideração da nossa finitude pode ser uma preparação para o viver.

Ser-para-a-morte, ser finito, morte, por serem a possibilidade sempre presente em cada ocasião da existência, podem jogar alguma luz sobre como viver. Talvez seja esse um importante critério: viver como se

fôssemos morrer. Mas na nossa existência cotidiana vivemos exatamente como se fôssemos eternos.

Reconhecer nossa finitude implica em aceitar que não temos controle sobre tudo o tempo todo; nos abre para o desconhecido, inusitado, inesperado, ou seja, para o acontecer. Nossa educação e nossas escolas não nos preparam para as aprendizagens possíveis neste reino do finito; só aprovam as tonalidades maiores como sugere Moore (2009, p. 18), o que torna as pessoas “simplistas, não só no pensamento, mas no próprio ser” (MOORE, 2009, p. 18). Moore fala sobre a ‘noite escura’, sobre aqueles momentos de crise profunda na vida humana, momentos de morte que preparam uma ressurreição, no sentido de que essas experiências podem nos preparar para sermos nós mesmos. O reconhecimento da morte oferece a possibilidade do “seu nascimento como pessoa, [...] alternativa à absorção pela cultura manipuladora [...] a considerar alternativas [...] resgatando da vida de submissão a metas e propósitos alheios [...] uma abordagem própria da vida” (MOORE, 2009, p. 41).

Considerações finais

Reconhecer nossa condição mortal é uma questão importante para que possamos nos re-ligar com nossas origens; para entrarmos em comunhão e desenvolvermos a compaixão; para voltarmos para casa. Associar ao movimento analítico o sintético, para superar a dissociação, fragmentação e desvinculação tão poderosos no nosso tempo. Uma alfabetização que vá além da capacidade de ler e escrever, mas que nos habilite para entrar em sintonia com o mundo, com os outros, com a natureza e com o que nos transcende absolutamente.

O resultado da atitude de negação é “o encolhimento da nossa vida interior, o embaraçamento da visão, o achatamento da racionalidade. Ao final, o auto-engano toma conta de nós” (HESSE, 2018, p. 212). Optar pela autoconsciência, ou seja, “encarar a morte [...] torna a existência

mais aguda, mais preciosa, mais vital. Essa abordagem da morte leva a uma instrução maior sobre a vida” (YALOM, 2008, p. 212).

Em traços bem gerais, ocultar a mortalidade permite a instituição da normalidade, de uma existência chamada por Heidegger de cotidiana, na qual só é possível experimentar o mundo dentro dos limites do condicionamento do contexto temporal e local onde se está situado. E, comentando Heidegger, escreve Yalom que “quando alguém se deixa consumir pelo cotidiano, afasta-se das preocupações mais profundas e do auto-exame crítico” (2008, p. 201). Expulsamos a morte para garantir nossa segurança e certeza nessa morada cotidiana, tal como se passa com os habitantes da caverna de Platão. Mas com isso impedimos o desenvolvimento mais pleno do ser humano, pois isso exige a integração dos limites, das sombras, das fraquezas na totalidade da existência.

A morte é “sombra obscura da qual jamais nos separamos” (YALOM, 2008, p. 219), apesar de todas as nossas racionalizações e substituições. Mais cedo ou mais tarde somos confrontados com nossos limites e temos a oportunidade de acolhê-los, ou então continuar negando o que efetivamente somos. Aceitar a mortalidade é aceitar uma parte importante de nós mesmos. Reprimida, ela cobra um preço, o que nos faz entrar num círculo de aprimoramento das nossas defesas, esgotando a energia num trabalho que só diminui a autoconsciência, a liberdade, a criatividade e nosso crescimento. Gastamos nossa energia tentando manter à distância aquilo que faz parte da nossa essência, sem conseguir êxito nessa empreitada, exceto brincando de faz de conta.

Extirpar parte de nós implica em atrofiamento da vida. Tudo aquilo de nós que negamos, tende a voltar com mais força e se cobra limitando nossa humanização. Encarar essa nossa irmã (como sugere São Francisco de Assis), que é parte de nós mesmos, parece ser mais lúcido, libertador e humanizador. Voltar para casa, para o lugar de onde nossas racionalizações, distrações, ocupações e técnicas nos afastaram e continuam a nos afastar. Sem precisar negar nossas conquistas, mas fazendo também o trajeto concomitante de retorno para casa, para “as coisas elas

mesmas” como diria Husserl. Nos perdemos na camada abstrata, explicativa, artificial, teórica que inventamos, sem que ela esteja errada. E a efetiva experiência da finitude nos reconduz para o ‘lugar’ de onde essa camada abstrata naturalizada brota e onde se enraíza.

Isso implica numa desconstrução do universo compreensivo baseado no esquecimento e ocultamento do ser (HEIDEGGER, 2012) e, com isso, da morte, da finitude. Desconstrução para reencontrar-se consigo mesmo, com a humanidade em si mesmo, realizando um processo de integração, aceitação, assunção da condição humana real e finita. Integrando aquilo que separamos: a morte e a vida, a luz e a sombra, o teórico e o prático, o corpo e a alma. Dando voz à condição humana como um todo, sem já logo dividir e explicar de forma a poder controlar e dominar.

Essa é a tarefa pedagógica que consideramos urgente e necessária. Não basta, como escrevemos, simplesmente tratar da morte nos currículos, ou realizar atividades teóricas e práticas que nos apresentem a morte presente na vida. Sem perfurarmos a lógica que violenta, ajusta, determina e controla (sem que normalmente o notemos), não seremos capazes de experimentar essa condição fundante, originária, libertadora e criadora da existência humana. Talvez o que seja possível fazer para possibilitar esse retorno à proximidade de si mesmo não seja outra coisa do que preparar nosso despertar, sem poder realizá-lo através de algum tipo de planejamento ou controle. Com isso, propiciar uma atitude que “manterá desperta a capacidade de espanto e admiração diante dos fenômenos e a disposição para o mistério” (SEIBT, 2015, p. 200).

Num mundo em que o que conta é a capacidade de gestão, talvez a lembrança da nossa mortalidade reintroduza a capacidade de esperar, acolher receptivamente aquilo que se recusa ao cálculo. Para além do domínio, abrir a capacidade de se preparar continuamente para o aqui e agora do acontecer. Na medida em que o desafio é a humanização e desenvolvimento mais pleno e integral do ser humano, integrar as dimensões humanas é necessária nos processos de educação. Mas, como

nota Heidegger, essa transformação e retorno à humanidade “nunca podem ser obtidos, mas só podem ser sempre preparados” (2006, p. 402). Não são planejamentos e técnicas que produzirão um ser humano mais pleno, próprio, integrado consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Se não desenvolvermos essa capacidade receptiva, de deixar-ser, voltar às coisas mesmas, seremos sempre reprodutores de uma realidade à nossa imagem e semelhança, faremos do nosso agir a produção de realidades que resultam em objetificação. Sugerimos que é justamente isso que resulta do esquecimento da morte. Da busca da superação da morte resulta concomitantemente um atrofiamento e adoecimento humano. Trazer de volta a morte é colocar ao lado desse poder a força da fraqueza, da humanidade real e não idealizada.

Precisamos de uma educação que não anula as técnicas e teorias, mas que aponte para além delas, na direção da abertura e coragem para o mistério. Uma atitude ativa, conjugada com a passividade da espera. Capacidade para viver nos limites do controle sem se perder nos seus encantos e promessas, e coragem para aventurar-se no mistério e no imprevisto. Desconstrução daquilo que constitui a (intencionalidade da) consciência para que seja possível experimentar o ‘outro’, o ‘além’, sem ajustar e enclausurar nos limites do conhecido. Capacidade de experimentar a morte e sua condição fugidia agindo em tudo e a todo momento. Exercício constante de apego e desapego.

Concordamos com Bobbio de que “a vida não pode ser pensada sem a morte” e que “respeita a vida quem respeita a morte. Leva a sério a sério a morte quem leva a sério a vida, aquela vida, a minha vida, a única vida que me foi concedida, ainda que eu não saiba por quem, e ignore por quê. Levar a vida a sério significa aceitar firmemente, rigorosamente, da maneira mais serena possível, a própria finitude” (1997, p. 40). E que “de seres humanos fixados em nossos projetos ou remorsos, podemos tornar-nos seres humanos abertos aos nossos segredos” (LELOUP, 2012, p. 97). Capacidade de abandono e entrega à vida, ao invés de nos ani-

nharmos num universo completamente controlado. Um equilíbrio sereno entre manter presente e deixar ir, entre presença e ausência.

Encarar a morte e aceitar sua presença constante no processo mesmo do viver produz uma abertura e provoca a reflexão e a meditação sobre a vida e seu sentido. Ela nos coloca diante de questões profundas e essenciais que, normalmente, na vida cotidiana, passam ao largo e assim nos privam de uma vida mais plena. Acreditamos ser possível viver no intervalo do diálogo entre o mistério da vida e da morte.

Referências

BOBBIO, Norberto. **O tempo da memória**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CYRULNIK, Boris; MORIN, Edgar. **Diálogo sobre a natureza humana**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

CREMA, Roberto. **Pedagogia iniciática** - uma escola de liderança. Petrópolis: Vozes, 2009.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FROMM, Erich. **Ter ou ser?** Rio de Janeiro: LTC, 2014.

_____. **El humanismo como utopía real**. Barcelona: Paidós, 2007.

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

_____. **Os conceitos fundamentais da fenomenologia: mundo, finitude e solidão**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Gelassenheit**. Stuttgart: Klett-Cotta, 2014.

HENNEZEL, Marie de. **Diálogo com a morte**. Alfragide: Casa das Letras, 2009.

HESSE, Hermann. **Com a maturidade fica-se mais jovem**. Rio de Janeiro: Record, 2018.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Sobre a vida e a morte**. São Paulo: Cultrix, 1999.

LELOUP, Jean-Ives. **Além da luz e da sombra** - sobre o viver, o morrer e o ser. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOORE, Thomas. **Noites escuras da alma**. Campinas: Verus, 2009.

ROHR, Richard. **Pure Präsenz** - sehen lernen wie die Mystiker. München: Claudius Verlag, 2012.

SEIBT, Cezar Luís. **Por uma antropologia existencial-originária**. Aproximações ao pensamento de Martin Heidegger. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.

YALOM, Irvin. **De frente para o sol**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

Capítulo 03

Falando da morte para adolescentes e jovens

Maria Julia Kovács

Introdução

Adolescência é a fase do desenvolvimento que adquiriu maior relevância a partir da década de 1970, como período entre a infância e a vida adulta. Seu início é associado a um grande e rápido desenvolvimento físico e psíquico. O pensamento se desenvolve com capacidade de abstração e compreensão, que permite, maior agilidade das ideias e possibilidade de discussão. Nesse período, a identidade vai se configurando em confronto com a alteridade, permitindo que o jovem possa assumir quem é. Esse confronto nem sempre é fácil e suave colocando situações de impasse com figuras de autoridade, como pais e professores. A moratória, tão importante na adolescência, se configura como a possibilidade de experimentar novos caminhos em várias esferas da vida: pensamento, nos estágios e busca da profissão, na sexualidade, nas amizades e amores. Tantas possibilidades podem trazer riscos de vida.

Vamos discutir nesse capítulo várias situações em que adolescentes terão contato com a morte, pela perda de pessoas significativas, por comportamentos autodestrutivos, suicídio, mortes violentas, cujos índices crescem assustadoramente. Adolescentes conhecem os principais atributos da morte como a irreversibilidade e a universalidade, mas, por vezes, agem como se ainda acreditassem que a morte possa ser revertida e que poderão escapar dela, porque quem morre são os outros.

Segundo Waiselfisz (2014, p. 2), “[...] as mortes violentas aumentaram de forma preocupante entre 2011 e 2012. Suicídios são formas de violência, que aumentam os índices de morte entre jovens. Na faixa etária de 15 a 29 anos, o suicídio corresponde a 8,5% das mortes, sendo a segunda maior causa de óbitos, abaixo apenas daquelas decorrentes de acidentes de trânsito. Entre 10 e 19 anos é a quarta causa de morte. Há um aumento significativo de suicídios nos grupos vulneráveis, entre os quais, pessoas LGBT e indígenas. Atualmente o suicídio é visto como grave problema de saúde pública, podendo ser visto como epidemia pela extensão do problema.

Falamos de suicídios, no plural, porque não existe o “suicídio emblemático”. São eventos com múltipla causalidade, nunca têm uma causa única. Grupos em sofrimento, vulneráveis, discriminados podem estar em maior risco para tentativas de suicídio e morte. Observa-se a presença de ambivalência e impulsividade, principalmente na história de suicídios entre jovens como aponta Fukumitsu (2013). A autora destaca a “psyache”, termo cunhado por Shneidman, para significar dor psíquica e sofrimento existencial, sentidos como excessivos e intoleráveis. É nessa circunstância que o desespero leva pessoas a verem o suicídio como única opção para eliminar o sofrimento, sentido como intolerável, constituindo o que o autor chama de visão em túnel (tunnel vision). Lembramos que o suicídio não é a única opção, mas pode ser visto assim por pessoas em desespero.

Cassorla (2004) afirma que jovens podem se matar como uma maneira de buscar excitação, como um pedido de ajuda ou para comunicar que algo não vai bem. As fantasias das pessoas que tentam se matar são importantes sinais para ajudar a entender as possíveis motivações para o suicídio e do processo vivido até a morte ser consumada. Na ideação suicida ou nas tentativas pode se perceber a ambivalência entre o desejo de morrer pelo sofrimento, dor e humilhação, e o desejo de não morrer para dar continuidade à vida. Conhecer as fantasias do jovem com ideação e tentativa de suicídio pode abrir espaço para a comunicação, e assim

encontrar o caminho para ajudá-la a reencontrar o sentido de sua vida, enfrentando o sofrimento, sem ter que se matar.

Considerando homicídios, acidentes ou suicídios, pensamos que a morte não deveria ocorrer com frequência no período da adolescência, já que se espera que jovens estejam ativamente envolvidos na construção de seu futuro, com a consolidação da identidade. Mas, não é o que mostram as estatísticas, que registram índices crescentes de mortes. Adolescentes buscam se situar e assumir o controle de suas vidas, desafiavam limites para se constituir como adultos responsáveis. A questão que se apresenta é: qual a fronteira que se apresenta entre potência e ousadia? Jovens, ao participarem de certas atividades de risco comuns na adolescência, podem morrer por não saber, ou não se conscientizar de que podem se machucar e em casos extremos sofrer sequelas graves e incapacitantes ou numa fatalidade até morrer.

A morte para adolescentes parece estar distante, porque idosos morrem com maior frequência em função de perdas e doenças decorrentes do envelhecimento. Mas, muitos jovens estão morrendo antes de seus avós e pais, como mostram os índices de mortalidade, confrontando o sentimento de onipotência, escancarando a vulnerabilidade, que pode conviver com incerteza, angústia, tédio, falta de perspectiva, potencializando o número de óbitos nessa faixa etária. Uma possível hipótese para o crescimento da mortalidade entre jovens pode estar relacionada também com comportamentos autodestrutivos, esportes radicais, abusos com o corpo, contaminação por doenças sexualmente transmissíveis e uso de drogas letais. Rodriguez (2010) aponta que é fundamental pensar como mudar a perspectiva de jovens, que acreditam que a morte não vai acontecer com eles, num movimento de conscientização sobre vida e finitude. A autora aponta que é preciso refletir porque tantas mortes injustificadas de jovens, envolvendo mortes escancaradas, invadem a vida deles sem proteção ou antídotos, provocando fortes sentimentos de vulnerabilidade. Exemplos de morte escancarada são situações de violência, catástrofes, desastres, acidentes, guerras, homicídios e suicídios.

Essas situações podem tornar o luto complicado pelo seu caráter inesperado, com perdas múltiplas e sequelas físicas. Nas grandes cidades há o agravamento destas crises por conta de mudanças no núcleo familiar, pobreza, separação, desestruturação e solidão, afetando o jovem de forma significativa.

Para alguns adolescentes, a primeira experiência de morte é de jovens, irmãos, amigos com idade próxima, muitas vezes, de forma violenta, confrontando a ideia de imortalidade presente neste período do desenvolvimento. A vivência do luto pode ser experiência marcante para jovens, principalmente quando é a primeira morte de pessoa significativa que vivenciam. Alguns se isolam, afastam-se dos familiares dando a falsa impressão de que não se importam com o acontecido. Podem sentir vergonha de expressar sentimentos, vistos como sinal de fraqueza. Os amigos procuram consolar, mas também podem estar abalados pela mesma morte, sem saber o que fazer. Alguns jovens buscam alívio do sofrimento no uso de álcool e drogas.

Domingos (2003) realizou estudo com adolescentes e verificou que eles citaram os colegas como principais fontes de apoio, corroborando os estudos já mencionados. Relataram que não se sentiam à vontade com os professores, não encontrando assim acolhida na escola. Com os familiares também não encontraram acolhimento, por vezes com os pais devastados pela mesma perda. Referiram dificuldade de voltar às atividades escolares após a perda de pessoas significativas. Por essa razão, os jovens são vistos como “enlutados anônimos”, perdidos, sem ter seu sofrimento reconhecido. O grupo de amigos, a turma, a tribo, podem se constituir como referência para jovens, oferecendo segurança, proximidade e reafirmação da identidade. A vulnerabilidade atinge o sentimento de potência e controle tão fundamentais para a consolidação da identidade, como apontam Servaty, Pistole (2006; 2007).

Em estudo, realizado por Rodriguez (2010), jovens reafirmaram a importância de falar sobre o tema da morte, que está presente na vida deles e facilita a compreensão dos sentimentos vividos pela perda de

peças significativas e na elaboração do luto. Outros acreditavam que não se deveria falar sobre a morte pelo medo do “contágio” que o sofrimento provoca. A autora reforça a ideia de que reflexão e compreensão ajudam a lidar com as mortes inesperadas. No estudo citado há um questionamento dos jovens sobre a relação entre prazer e autodestruição em certas atividades, a falta de limites, e a sensação de onipotência e invulnerabilidade, que pode ser a razão para tantas mortes entre eles. Afirmaram que para alguns jovens a vida não tem sentido e apontaram o tédio, a solidão e o vazio na alma para desejarem morrer.

Morte é um tema tabu, porque ainda há a crença de que falar sobre o tema causa sofrimento. Destacamos que o que causa sofrimento é a morte de pessoas significativas, sem possibilidade de acolhimento e expressão de sentimentos. No espectro do tabu e estigma, o suicídio ocupa lugar de destaque. Há a crença equivocada de que falar sobre suicídio aumenta sua incidência. Trata-se de mito, infelizmente ainda muito arraigado. Durante muito tempo houve silenciamento sobre o tema e mesmo assim os índices têm aumentado de maneira significativa. A partir dessa constatação há vários documentos de órgãos como a Organização Mundial da Saúde, Ministério da Saúde e Conselho Federal de Psicologia, que asseguram o quanto é importante falar sobre o tema de maneira cuidadosa, reflexiva, favorecendo a escuta de quem precisa falar sobre o assunto. A confirmação dessa perspectiva é observada no excelente trabalho do Centro de Valorização da Vida (CVV) com pessoas, que precisam desabafar sobre a solidão, abandono, sensação de humilhação, desespero, sobre sua vida e a crise que estão vivendo.

Inclusão do tema da morte nas escolas e formação de educadores

Rodriguez (2010) entrevistou sete educadores de escolas públicas e privadas. Organizou as respostas nos seguintes temas: formação de profissionais de educação; morte no contexto escolar; experiências vividas envolvendo morte; suporte e comunicação para abordar o tema da morte

com adolescentes na escola; preparação do educador; inserção do tema da morte em atividades pedagógicas. As seguintes questões emergiram: por que cursos de graduação e formação de educadores não incluem o tema da morte? Como a morte mobiliza educadores? Como conciliar atividades pedagógicas regulares e especiais relacionadas a mortes ocorridas na instituição educacional? Como o educador vê a abordagem do tema da morte nas escolas? Como gostariam que fosse seu preparo para lidar com mortes concretas, simbólicas ou escancaradas de seus alunos e familiares? Quem fará a preparação dos educadores? Como detectar lideranças? Como desenvolver a empatia nos educadores? Como inserir o tema da morte na escola como atividade didática, para complementar e ampliar a formação de crianças e jovens. Como escolher educadores que tenham mais sensibilidade e disposição interna para acolher alunos, que sofreram perdas e que possam conduzir atividades em que o tema da morte se faça presente? São muitas perguntas que exigem reflexão. A autora se refere à importância do tema morte ser debatido na escola, incluindo-se a família e a comunidade, com adolescentes e educadores compartilhando ideias.

É importante que o educador tenha empatia em relação ao sofrimento dos alunos e assim oferecer acolhida. A proposta é de cuidado, que educadores podem oferecer, desde que tenham disponibilidade e abertura para essa tarefa. Para tal necessitam de preparo e a experiência pessoal é ferramenta importante. A ajuda para facilitar a abordagem do tema envolve palestras, leituras e filmes e especialistas que possam orientá-los sobre como conversar com seus alunos. Mais do que respostas imediatas é fundamental aperfeiçoar a escuta do que está sendo posto em dúvida. As orientações, após a escuta e compreensão de adolescentes devem contemplar questões teóricas e práticas envolvendo discussões e dinâmicas de grupo. Educadores manifestaram o desejo de ter preparo para enfrentar conflitos, lidar com pais e se preparar emocionalmente, ampliando o leque de opções. Educadores propõem que o tema da morte

seja abordado em disciplinas como filosofia, literatura, ética e biologia, como apontamos em outra obra. (KOVÁCS, 2012)

A formação do educador precisa ser repensada para incluir a questão da morte, luto, comportamentos autodestrutivos e formas de acolhimento de crianças e adolescentes, ao viverem estas experiências. O educador, com atitude empática, pode ser mediador de conversas entre adolescentes, procurando ajudar na elaboração do luto. Esse preparo para lidar com a morte, não propõe receitas e sim estimula questionamentos, reflexão, autoconhecimento, sensibilização e abertura pessoal.

Para Domingos (2003), cabe à equipe de educadores nas escolas acolher, apoiar e encaminhar crianças em risco e sofrimento para atendimento. Os cuidados oferecidos nas escolas não substituem os cuidados da família, que também precisam de ajuda, mas o apoio é importante no período em que adolescentes estão na escola nas seguintes situações que demandam cuidados: perda de pessoas significativas, de animais de estimação, morte de alunos por adoecimento ou acidentes, bullying, violência, exclusão e humilhação, hospitalização, separação ou distanciamento de familiares e automutilação.

Todos os temas arrolados no parágrafo anterior confirmam a necessidade de incluir a comunicação sobre a morte como atividade na escola. E mais questões surgem: essa atividade deve ser regular incluída na programação pedagógica ou será esporádica, específica quando ocorrerem situações de perda e morte com alunos e educadores no âmbito escolar? Quem assumirá a responsabilidade da discussão: o orientador educacional, o coordenador pedagógico, o psicólogo, os professores de determinada disciplina ou a escola deveria contratar especialistas externos? Não há consenso e essa discussão precisa ocorrer no ministério e nas secretarias de educação municipais e estaduais, na criação de políticas públicas de abordagem do tema da morte nas escolas e universidades e orientação para o acolhimento e cuidado a jovens em situação de sofrimento, com encaminhamento psicoterápico, caso necessário. É preciso também incluir disciplinas que abordem o tema da morte no currículo:

biologia, ecologia, ciências sociais, filosofia, psicologia, literatura e, história. Há filmes e livros que podem se tornar elementos facilitadores para abordagem do tema da morte para adolescentes, como por exemplo “Longas cartas a ninguém” sobre suicídio escrito por Julio Emilio Braz (1998).

Em 2017 foi criada a Agenda de Ações Estratégicas para a Vigilância e Prevenção do Suicídio e Promoção da Saúde no Brasil, com o objetivo de até 2020, ampliar e fortalecer ações de promoção de saúde, vigilância, prevenção e atenção integral para a redução de tentativas e mortes por suicídio, por meio da construção de um Plano Nacional de Prevenção do Suicídio. Nessa agenda é cada vez mais importante que as escolas tomem para si tarefas relativas ao cuidado e acolhida de crianças e jovens vivendo situações de perda e morte. Para o suicídio, a agenda do governo inclui um olhar especializado para as escolas, que passam a ser espaços importantes para a prevenção de comportamentos autodestrutivos, realizando campanhas de conscientização e formação de profissionais de ensino para detectar casos de risco ou crise (MACHADO, LEITE e BANDO, 2014; SETTI, 2017). Não encontramos menção sobre políticas públicas em relação ao cuidado a jovens enlutados, egressos de hospitalização por doenças como câncer, ou com sequelas resultantes de acidentes.

Incluir os jovens na discussão sobre morte e suicídio envolve aprendizagem significativa para lidar com a crise. Essa forma de educação permite a revisão de experiências com sensibilização e construção de sentidos. É importante criar uma atmosfera de confiança, sem julgamentos, facilitando o contato com os próprios sentimentos e dos colegas. Educação para morte envolve dimensões cognitivas, conhecimento sobre a morte, rituais culturais e afetivos e deve ser incluída nas disciplinas e nas atividades extra oferecidas pela escola (KOVÁCS, 2003).

Apresentamos propostas de inclusão do tema da morte na escola, entre os quais destacamos: a discussão sobre alunos vivendo situações de morte; criação de espaços para sensibilização, escuta, acolhimento, refle-

xão, esclarecimento e expressão de sentimentos; participação da comunidade escolar em rituais funerários para apoio a familiares e amigos; atividades para o dia de Finados e outras datas significativas; encaminhamento a profissionais especializados para cuidados psicológicos e psicoterápicos e produção de material didático sobre a morte.

No Brasil, as propostas de cursos para adolescentes e educadores sobre o tema da morte ainda são raras. Incluímos nesse capítulo algumas ideias para implementação de propostas de educação para a morte que possam ter lugar em escolas, numa época em que jovens convivem com a morte interdita e escancarada. (KOVÁCS, 2003). Propomos o oferecimento de cursos para educadores sobre o tema da morte com os seguintes tópicos: morte e desenvolvimento humano com foco em crianças e adolescentes; perdas e processos de luto; comportamentos autodestrutivos e suicídio; morte escancarada: violência, acidentes; adoecimento e reintegração na escola; educação para a morte e o educador. Em conjunto com esses temas é importante acrescentar o treinamento em serviço com os seguintes itens: facilitação da comunicação com jovens enlutados, com ideação e tentativas de suicídio; integração de jovens doentes, com alta de internação hospitalar, alguns deles com sequelas. O foco é na relação professor aluno e trabalho com a classe. É interessante disponibilizar bibliografia sobre vários aspectos relacionados à morte, incluindo literatura e filmes para jovens. O projeto Falando de Morte composto por filmes didáticos, em particular Falando de Morte com o Adolescente é um instrumento facilitador para discussão em classe sobre tópicos relacionados à morte, a partir das cenas e texto do filme. Para maior detalhamento do projeto indicamos a consulta ao site do Laboratório de Estudos sobre a Morte do Instituto de Psicologia da USP: www.lemipusp.com.br.

Educadores são cuidadores de jovens em sofrimento e risco e por isso é fundamental proporcionar cuidados a eles para que possam acolher e cuidar de maneira mais eficiente. Os cursos e reuniões com supervisão de casos em que se possam agregar aspectos cognitivos, sensibilização

para recursos internos e reflexão sobre práticas educacionais são atividades que ajudarão os educadores. Àqueles que precisarem e quiserem atividades de cuidados psicológicos e psicoterapias devem ter acesso a profissionais de saúde mental que possam atendê-los.

Finalizamos esse capítulo recomendando que familiares e profissionais de saúde e educação possam abrir canais de comunicação para adolescentes, que atualmente necessitam desses espaços de escuta e acolhimento em várias modalidades.

Referencias

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Agenda de Ações Estratégicas para a Vigilância e Prevenção do Suicídio e Promoção da Saúde no Brasil: 2017 a 2020. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRAZ, J. E. **Longas cartas a ninguém**. São Paulo: Ediouro, 1998.

CASSORLA, R. M. S. Suicídio e autodestruição humana. In: WERLANG, J. N.; BOTEGA, N.J. (Orgs.). **Comportamento suicida**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOMINGOS, B. Experiências de perda e luto em escolares de 13 a 18 anos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(3), p. 577-589, 2003.

FUKUMITSU, K. O. **Suicídio e luto**: histórias de filhos sobreviventes. São Paulo: Digital Publish & Print, 2013.

KOVÁCS, M. J. Educadores e a morte. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 1, p. 71-81, Janeiro/Junho de 2012.

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

MACHADO, M. F. S.; LEITE, C. K. S.; BANDO, D. H. (2014). Políticas públicas de prevenção do suicídio no Brasil: uma revisão sistemática. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, 4(2), p. 334-356, 2014. Acesso em 5/03/2019.

RODRIGUEZ, C. F. **Falando de morte na escola**: o que os educadores têm a dizer. 2010. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SERVATY, H. L.; PISTOLE, M. C. Adolescent grief: relationship category and emotional closeness. **Omega**, Journal of Death and Dying, 54 (2), p. 147-167, 2006/2007.

SETTI, V. M. G. Políticas públicas e prevenção do suicídio no Brasil. **ÍANDÉ: Ciências e Humanidades**, 1(1), p. 104-113, 2017.

WASELFSZ, J. J. **Prévia do mapa da violência 2014**. Os jovens do Brasil, São Paulo: Ministério da Justiça, 2014. www.mapadaviolencia.org.br. Recuperado em 5 de fevereiro de 2019.

Web site: www.lemipusp.com.br

Capítulo 04

Falando da morte no ensino religioso

Rodrigo Oliveira dos Santos
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

Introdução

O Ensino Religioso (ER) adquiriu nova organização e concepção a partir da alteração do Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 23/12/1996, com a Lei nº 9.475, de 22/07/1997.

A respeito dessas mudanças em sua organização e concepção, destacam-se: é parte integrante da formação básica do cidadão, é disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, é assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, é organizado pelos sistemas de ensino, que regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos, com a participação da entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, e estabelecerão as normas para habilitação e admissão de professores e professoras.

Mediante essas mudanças, o ER, em termos legais, deixa de ser um componente curricular organizado e compreendido a partir das confissões religiosas ou de alguma religião, para se adequar aos pressupostos do Estado laico, que tem na liberdade religiosa um direito humano fundamental.

É compreensível que essas mudanças passaram a ocorrer de forma gradual, principalmente a partir da criação do Fórum Nacional Perma-

nente do Ensino Religioso (FONAPER), em 1995, que logo propôs Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), em 1996, organizado em eixos temáticos, para orientar a prática pedagógica e curricular da disciplina, encaminhado ao Ministério da Educação (MEC) no mesmo ano em que se definiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para várias áreas de conhecimento, tendo o ER ficado de fora.

Após quase 20 anos de luta pelo reconhecimento e publicação de um currículo do ER pelo MEC, em 2017 observamos essa grande conquista, com a publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), documento normativo que integra todos os componentes curriculares do ensino fundamental, no qual o ER está assegurado do 1º ao 9º anos.

Em linhas gerais, essa breve contextualização permite melhor compreender a importância da abordagem da morte no ER, uma vez que para esse componente curricular, em seu PCNER (FONAPER, 2009) e na BNCC (BRASIL, 2017), o tema da morte é basilar.

1. Morte e pós-morte

A morte é um fenômeno que atinge todos os seres vivos, mas é exclusivamente humana em termos de significado e sentido, estando longe de um consenso sobre a definição desses termos, uma vez que para a maioria das pessoas a morte não se encerra num evento físico, material ou biológico, embora essa aceção deva subsidiar as que ultrapassam aqueles de natureza meta-empírica e sobre-humana, algo que deve ser também entendido durante o desenvolvimento humano, devido o valor e importância atribuídos por eles ao fim da vida, elementos esses que auxiliam e amparam muitos diante da dor da perda, do luto.

Nos diferentes tempos e espaços, a morte vem recebendo as mais diferentes concepções, sendo as mais comuns àquelas que recorrem às explicações míticas e religiosas, evocando a imanência e/ou a transcendência humana, que concebem a vida não como um fim, mas como uma

continuidade assumida de diferentes formas em cada tempo, espaço e cultura.

As leituras da vida nessas acepções discorrem sobre o seu caráter religioso, dotando-a de sentido e significado. A existência terrena passa a ser entendida como um processo, uma passagem, uma jornada ou um aprendizado, que pode ser encerrado ou não em uma vida, ou seja, isso vai depender no que acreditam, em outras palavras, as crenças assumidas durante a vida estão conectadas ao modo de como se vive, se relaciona e se comporta, pois as ações humanas mediadas pelas suas crenças, nesses termos, não passam de lentes pelas quais os humanos enxergam o mundo a ser encarado e superado para assim poderem usufruir ou alcançar um espaço, estado ou integração no pós-morte.

Cada lente dessas elaborou uma estrutura comum em torno das vicissitudes da vida e da morte, estabelecendo várias conexões entre si e que orientam a vida daqueles que as utilizam, propondo preceitos, virtudes, normas, valores, atitudes, comportamentos. Dependendo da crença, pode receber um termo específico, como a *xariá* islâmica, o *caminho óctuplo* budista, os ensinamentos da *Torá* e do *Talmude* judaicos, o *moksha* hindu, o *ascetismo* jainista, entre outros, que só podem ser realizados em vida e apontam severamente na definição da continuidade da vida após a morte.

A morte na acepção biológica também compartilha dessa falta de consenso e designa o falecimento das funções vitais do corpo, como a ausência dos batimentos cardíacos, da respiração, das funções cerebrais e, em alguns casos, é considerada como o estado vegetativo, quando prevalece certa desorganização e limitação de resposta ao organismo, o qual pode ser parcial ou totalmente reversível (SANTOS, 2009).

A dificuldade de se chegar a um diagnóstico definitivo em termos biomédicos aponta para a utilização dos recursos tecnológicos e a medicalização a partir do último século, que prolongam, nesses casos, mesmo com limitações, algumas funções vitais.

De qualquer forma, os humanos, em suas origens e em suas mais diferentes cosmovisões míticas e religiosas, estabeleceram várias estratégias e mecanismos para encarar esse acontecimento. Sendo esperada ou não, a morte sempre mobilizou suas vidas, pois ainda hoje ela não representa o fim da vida para a maioria dos humanos.

Desde os primeiros sepultamentos encontrados na Pré-história, anteriores a cem mil anos da nossa era, pode-se constatar essa preocupação na forma como o corpo era enterrado, geralmente na posição fetal, simulando o renascimento em outro lugar, assim como a partir dos objetos enterrados juntos com ele, prevendo certas necessidades em outra possível vida, como de alimentos e armas.

Esses elementos, vistos como indícios de que a preocupação com o destino do morto apontava para a sobrevivência e ao mesmo tempo a existência da vida após a morte, pois “A crença de uma vida após a morte implica outra, a da existência de uma parte invisível e imortal do ser humano que possa sobreviver à destruição do corpo: a alma, o espírito, o duplo” (LENOIR, [s./d.]).

Com relação à parte que sobrevive a morte, ou seja, a alma e/ou o espírito, não há concordância. As tradições monoteístas tem preferência pela alma, enquanto as iniciáticas e algumas tradições asiáticas preferem o espírito, ou ainda, os que optam pelos dois.

Em termos gerais, a alma e/ou o espírito seria a parte imaterial e imortal que reside no corpo e que sobrevive a morte física/material/biológica. Com a morte, a alma e/ou espírito seria liberada do mesmo passando a residir em um lugar específico aguardando determinado julgamento ou residiria entre os vivos; em alguns casos, a alma e/ou espírito poderia retornar a outro corpo, sendo ele animal, vegetal ou qualquer outra coisa da natureza, a fim de cumprir determinada obrigação ou punição. Embora essa concepção não seja compartilhada pela maioria, observamos que a maioria dos humanos ainda continua acreditando que a morte não encerra a vida.

Os humanos que compartilham da terminalidade da vida com a morte vêm crescendo nesses últimos dois séculos, em função do acesso e desenvolvimento das ciências, da filosofia, das descobertas tecnológicas, da secularização, da racionalidade, e objetividade crescente. Para esses, as crenças tornaram-se incompatíveis com o mundo hodierno, empírico, físico e material.

Esses dois modos distintos de compreender a vida e a morte estão na base dos critérios para organização e seleção de conteúdo e dos pressupostos didáticos do ER, de acordo com os PCNER (FONAPER, 2009), o primeiro referencial curricular nacional, não oficial, proposto para esse componente curricular.

Sobre isso, na caracterização geral do ER, de acordo com o referido documento, está previsto que a humanidade ensaiou quatro respostas possíveis como norteadoras do sentido da vida, sendo elas: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada (FONAPER, 2009).

Segundo os PCNER, cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio e obedece a uma estrutura comum, de onde são retirados os critérios para organização e seleção dos conteúdos e objetivos do ER.

Devido à sua abordagem predominantemente fenomenológico-existencial, diante dos enigmas da vida, das questões humanas, da busca de sentido, da vida além da morte, o ER tem auxiliado os seres humanos durante a sua escolarização a se perceber e se compreende, assim como aos outros nesse processo, respeitando a diversidade pluralidade cultural da escola.

A pluralidade e a diversidade existente na escola brasileira vêm sendo reconhecidas por esse componente curricular e considerada nesse processo, onde a vida e a morte não são vistas com indiferença, como antagônicas, com medo e com interdição, mas, pelo contrário, as respostas elaboradas pela humanidade acerca da vida e da morte e/ou sua continuidade obedecem a uma estrutura comum nas suas elaborações, de

onde são retirados os critérios para organização e seleção dos conteúdos, a luz dos PCNER.

Tem sido difícil para muitas pessoas reconhecer que, ao se abordar a morte, se está falando o tempo inteiro da vida, de como se vive e o que se tem feito com ela, pois o seu limite tem servido para ressignificá-la, dotando-a de sentido, significado, apoio ou suporte para esperar a chegada do inevitável e inadiável, mas diante desse acontecimento a morte não seria mais algo estranho, terrificante e externo aos seres humanos.

Quando se pensa de outra forma, deixa-se de rever as prioridades e as coisas que realmente são importantes na vida, achando que a morte não faz parte das vicissitudes humanas ou que quem sempre morre é o outro, quando, na verdade, todos estão sob a tutela da morte e podem ser surpreendidos a qualquer momento.

A vida, a existência, o *ser* e o *fazer* estão no centro dos discursos religiosos, como a sua maior responsabilidade e prioridade, afirmando o quanto se deve ser um ser humano melhor, mais responsável, presente, participativo, solidário, amoroso, desapegado, altruísta, ou melhor, os discursos são firmados no sentido que a vida terrena deveria ser vivida na prática do bem, da justiça e do amor ao próximo sem distinções.

Esse incentivo vem ocorrendo desde sempre na história humana, onde o universo religioso foi predominante e mais recentemente não deixa de orientar a vida de bilhões de pessoas, embora no mundo atual esteja presente a concepção do nada, muito comum entre ateus, céticos e agnósticos.

O ER nesse aspecto tem contribuído muito para o autoconhecimento consciente de educandos e educandas, pois sua prática tem sido encaminhada como um autocompreender da vida, da existência e também do outro, do diferente. Com o conhecimento disponível da diversidade cultural religiosa e mediante as suas liberdades e escolhas individuais asseguradas em lei, têm-se condições para melhor compreender e decidir sobre as mesmas.

Essa autocompreensão aponta para o fim da vida, ou seja, o que se acredita ocorrer após a morte. Sobre esse acontecimento, cada sistema de crença compartilha de uma concepção, que estrutura os discursos, ritos, ensinamentos e práticas religiosas para esse fim, que pode ser a reencarnação, a ressurreição e a ancestralidade.

A palavra reencarnação designa o ato ou efeito de reencarnar-se e para algumas doutrinas (como a dos espíritos), crença no retorno de uma alma à vida com outro corpo humano (BECHARA *et al.*, 2011), ou seja, indica o ato de tornar a encarnar, voltar à vida, mas em outro corpo.

Esse retorno, nas crenças reencarnacionistas, como Hinduísmo, Budismo (com suas especificidades), a Igreja da Cientologia, Espiritismo, Jainismo, Religião Tradicional Chinesa, Siquismo, Wicca, Cabala, entre outras, pode se dar ainda de diferentes formas. Quando se refere ao retorno da alma/espírito, por exemplo, no espiritismo, só ocorre em corpos humanos; já no budismo e hinduísmo, pode ocorrer em outros corpos, dependendo do carma anterior, ou seja, da lei de causa e efeito moral que influencia esse renascimento (WILKINSON, 2011).

Já a ressurreição designa o ato ou efeito de ressurgir ou ressuscitar, ou seja, tornar a surgir, reaparecer, restituir a vida, fazer reviver (BECHARA *et al.*, 2011). Diferentemente das concepções reencarnacionistas, na ressurreição o retorno à vida após a morte ocorre no mesmo corpo, com algumas diferenciações, por exemplo, entre os egípcios havia toda a preocupação com a não destruição total do corpo dos mais nobres, por isso o processo de mumificação, que garantia a identidade do corpo e seu possível retorno à vida num determinado momento.

Entre os cristãos, mulçumanos e judeus essa preocupação não se faz presente, pois os corpos são enterrados normalmente, aguardando o dia em que todos retornarão à vida, sendo mantida a identidade do corpo anterior, embora esse passe por um processo de transformação.

Com relação à concepção ancestral, vemos uma forte relação com os antepassados, ou seja, a crença de que o espírito muito mais que a alma

sobrevive a morte, podendo essa ter influências no mundo material e físico.

Compartilham dessa concepção as tradições chinesas como o confucionismo e taoísmo; o xintoísmo japonês; as tradições indígenas e afro-religiosas, em sua maioria.

Às vezes, podemos encontrar várias concepções coexistindo numa crença religiosa, especialmente aquelas de forte formação sincrética, como a umbanda. De qualquer forma, essas concepções não são exclusivas de uma ou outra crença religiosa.

Ainda existe outra concepção derivada da reencarnação, a transmigração, compreendida como a passagem da alma de um corpo a outro, seja esse humano ou animal.

Além dessas concepções, nesse componente curricular, em seus PCNER (FONAPER, 2009), está prevista a concepção do nada, embora não tão explicitada, incluem os sem-religião, ou seja, ateus, agnósticos, céticos e aqueles que não possuem uma crença definida, além de outros.

2. A abordagem da morte na BNCC

A educação e a escola brasileira recebeu pela primeira vez para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), um currículo oficial para o ER, nas suas diversas modalidades e especificidades, a BNCC, aprovada em 2017.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)¹.

¹ Documento anexo ao Parecer CNE/CP nº 15/2017, homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U., de 21/12/2017a, Seção 1, p. 146).

Nesse documento, o ER integra a V área de conhecimento, organizado a partir da sua ciência de referência, a Ciência da Religião, para o estudo sobre religiões nas escolas públicas.

Esse estudo está organizado na BNCC em três unidades temáticas, a saber: identidades e alteridades; manifestações religiosas e crenças religiosas e filosofias de vida.

Cada unidade temática reúne vários aspectos do estudo sobre religiões, como os mitos, ritos, símbolos, textos escritos e orais, crenças, entre outros que podem ser observados e comparados nos agrupamentos humanos durante a sua vida e morte.

Dessa forma, as religiões possuem formas semelhantes e diferentes sobre a organização da vida, mas quando se trata da morte, para grande parte delas, a vida continua, ou seja, a morte biológica (físico-química) não representa o final da vida.

Essas crenças sobre o pós-morte, adquiriram uma importância tão grande nas religiões que passaram a organizar a vida das pessoas de diversas maneiras, desde o seu nascimento até a sua morte, essas crenças foram sendo naturalizada dentro dos agrupamentos humanos, a ponto de sequer se darem conta dessas determinações e influências, quando partilhadas.

As origens dessas crenças estão relacionadas em grande parte a esse evento, pois a morte sempre pode ser vista como uma grande impulsionadora das religiões, ao estabelecerem elaborações sobre o final da vida física, por exemplo, para amenizar esse sofrimento diante da perda de um ente querido a religião oferece todo suporte para uma dor tão grande vivenciada pela pessoa, trazendo-lhe conforto, segurança e até mesmo a aceitação, dependendo da situação que provocou aquela perda.

Esse aspecto que integra grande parte das religiões também cumpre um papel fundamental para sua própria manutenção e pode ser observado como um tema central e nuclear para as mesmas. A morte não é um problema para religiões. É algo esperado e tratado durante toda a vida. É ela que motiva e incentiva as pessoas a serem melhores. É ela que provo-

ca medo e terror, para aqueles que não se sentem a vontade para melhorar. É ela que liberta. É companheira, presente e persistente. Enfim, é ela que organiza a vida das pessoas nas religiões.

E para aqueles que não possuem religião? A morte não atinge, influencia ou impõe algo? Com certeza sim! De forma diferente, mas com anseios e dúvidas que podem ser bem semelhantes, mas é importante conhecer essas formas, pois assim como nas religiões, os que não se orientam por crenças religiosas, tem outras crenças que precisam ser estudadas.

Nesse sentido, o ER oferece sua contribuição como componente curricular para o estudo desse fato humano do qual ninguém pode/poderá escapar, desenvolvendo competências e habilidades nos alunos para que os mesmos saibam lidar com esse processo que faz parte do desenvolvimento humano.

A cada momento espalham-se mais notícias de que a morte ganha um lugar mais notável nas escolas, aquele lugar advindo da violência, provocado pelas ausências e negligências dos sistemas e organizações humanas, o que não deixa de ser também uma responsabilidade de cada pessoa, pois o direito fundamental a vida está cada vez mais abreviado, ameaçado e escamoteado. Em alguns momentos as religiões também falham quanto a isso.

Diante disso, o ER tem a sua parcela de contribuição para uma educação para a morte, deixando claro, como alguns exemplos acima, que há uma lógica interna no desenvolvimento das religiões que impulsionam as pessoas para serem melhores. A morte, em muitas delas vai cobrar, enquanto em outras pode possibilitar outra vida, mediada pela anterior, dando outra chance para ser melhor. O fato é que de uma forma ou de outra as religiões apontam essas ideias orientadoras para a vida das pessoas.

Entre os que não se identificam com as crenças religiosas esse fato também não lhes é negado. Isso não significa dizer que os mesmos não enfrentam ou sofrem com a perda de um ente querido, pelo contrário,

entre eles é bem comum o incentivo de se aproveitar da melhor maneira possível cada momento e oportunidade como se esse fosse o último, pois após a morte não existe nada. Logo, esse tempo que lhes é dado, os mesmos procuram vive-lo de forma intensa.

Esses temas e conteúdos aparecem de forma explícita ou não em todo currículo do Ensino Fundamental do ER na BNCC, a exemplo: ritos de morte (4º ano); mitos de morte (5º ano); concepções de pós-morte (8º ano); concepções de vida e morte nas religiões e para os sem-religião, ritos fúnebres, (9º ano).

Diante disso, o Ensino Religioso, com base na Ciência da Religião, apresenta condições e resultados positivos para essa abordagem na escola, observando, comparando e analisando como cada religião lida com esse fato inadiável na vida humana, não o negando como vem sendo feito em vários espaços institucionais do Estado brasileiro.

A escola, como um espaço privilegiado de sociabilidade e aprendizado humano não pode mais adiar essa discussão e inclusão dessa temática na sua agenda pedagógica, pois a morte, o luto e o suicídio estão presentes nesse espaço, fora as situações de perdas, ausências, vínculos, apegos, entre outros ameaçados ou que ameaçam direito dos alunos podem acarretar ainda mais situações de morte.

O ER não pode ser mais visto como um veículo que transporta uma crença, sentido existencial ou o encontro com o religioso. Ele é um componente curricular, assim como os demais, que se debruçam sobre seus objetos de estudo viabilizando conhecimentos sobre os mesmos e não para os mesmos com a finalidade pedagógica de desenvolver competências e habilidades que lhes sejam uteis e aplicáveis na sua realidade, da qual a crença ou a não crença possa fazer parte.

Esse aspecto é de suma importância, pois esse estudo assume segundo a sua própria área de referência o estudo sobre religiões, a partir de uma perspectiva de fora, ou seja, de forma externa ao discurso e universo religioso, o que por consequência impede qualquer discurso ou interpretação equivocada, fundamentalista e apologética de qualquer

referência religiosa ou não religiosa, como ainda podem ser observados com frequência.

Nesse sentido, o ER pode contribuir de forma efetiva para uma educação para morte, viabilizando recursos e instrumentos científicos que fornecem condições de observar e comparar como as religiões se fazem presentes ou não na vida das pessoas.

3. Sugestão para o estudo sobre a morte na BNCC

Vale ressaltar que o aprendizado precisa ser desenvolvido levando em consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno, respeitando o tempo a forma como o mesmo aprende, pois os conteúdos devem estar adequados para a recepção dos alunos (SANTOS, 2018).

Esse aspecto é também recomendado na BNCC, e vem fazendo parte das discussões educacionais atuais dentro da teoria da *transposição didática*, com os estudos de Michel Verret (1927-2017) e Yves Chevallard (1946-) (SANTOS, 2018).

Nesse sentido, na BNCC organiza o currículo do ER em três partes:

1. **Unidades temáticas:** aparecem organizadas em três subtemas de estudo: identidades e alteridades; manifestações religiosas; crenças religiosas e filosofias de vida. As unidades temáticas são baseadas nas relações que os humanos estabelecem entre si e com o seu meio ambiente, nos diferentes contextos histórico-geográficos. Essa relação pode ser dada pela imanência (dimensão concreta, biológica) ou transcendente (dimensão subjetiva, simbólica).
2. **Objetos do conhecimento:** aparecem diversificados em cada uma das unidades temáticas. São subtemas das unidades, por exemplo, ritos religiosos é subtema da unidade manifestações religiosas; crenças religiosas é subtema da unidade de crenças religiosas e filosofias de vida e assim por diante.
3. **Habilidades:** na BNCC pode ser compreendida como práticas, cognitivas e socioemocionais, que resultam em atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ainda sobre as habilidades, as abreviações e números podem ser assim explicados para o seguinte código: EFo4ERo3: EF = Ensino Fundamental, o4 = 4º ano do EF, ER = Ensino Religioso e o3 = a 3ª habilidade do referido ano.

Abaixo segue o proposto da BNCC para o estudo na morte, com algumas sugestões e contribuições nossas:

Tabela 01: Sugestões de atividades e material teórico para o estudo da morte no ER a partir da BNCC

Unidade temática	Objetos do conhecimento	Habilidades	Sugestão
4º ANO			
Manifestações religiosas	Ritos religiosos	(EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).	O professor pode perguntar aos alunos se os mesmos já visitaram o cemitério ou participaram de algum um ritual funerário ou sepultamento. A partir disso, o professor pode coletar essas informações e propor uma atividade para eles. Dependendo das informações, ele pode falar da importância dos ritos para o luto, destacando como algumas religiões orientam e acolhem seus enlutados ou pode também explorar com os mesmos as diferenças religiosas no encaminhamento do corpo durante alguns rituais (objetos, vestimenta, comportamento, restrições, tempo de luto, entre outros). Para consultar: D. Incontri; A. Bigheto. C. <i>Todos os jeitos de crer...</i> ; G. Minois. <i>História do ateísmo...</i> ; J-P. Bayard. Sentido oculto dos ritos mortuários...; W. C. Torres. <i>A criança diante da morte...</i>
5º ANO			
Crenças religiosas e filosofias de vida	Mitos nas tradições religiosas	(EF05ER03) Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).	A sugestão anterior é válida para início do estudo e ser encaminhada no sentido do que os alunos (quem perdeu ou presenciou o ritual fúnebre) acreditam sobre o que pode acontecer com a pessoa morta. Nesse momento o professor pode narrar algumas histórias sobre o surgimento/origem da vida e da morte nas diversas religiões, considerando também as versões filosófico-científicas. Após isso ele pode refletir com os mesmos a diversidade de histórias, assim como a permanência das mesmas nos agrupamentos religiosos ou não religiosos humanos. Para consultar: D. Incontri; A. Bigheto. C. <i>Todos os jeitos de crer...</i> ; J. C. Melatti. Índios do Brasil...; M. Eliade. <i>O conhecimento sagrado de todas as eras...</i> , <i>Tratado de histórias das religiões...</i> ; B. Ribeiro. <i>O índio na história do Brasil...</i> ; R. Prandi. <i>Mitologia dos orixás...</i> , A. S. Franchini e C. Seganfredo. <i>As 100 melhores histórias da mitologia...</i> ; M. J. Kovács. <i>A morte no contexto escolar...</i> , W. C. Torres. <i>A criança diante da morte...</i>

8º ANO			
Crenças religiosas e filosofias de vida	Doutrinas religiosas	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.	As sugestões anteriores também podem ser acessadas para início do estudo. É interessante identificar as ideias que eles conhecem sobre a vida e morte. O professor pode viabilizar um diálogo aberto com a participação dos alunos no encaminhamento da aula. Ao ser apresentada a concepção pessoal ou a de outros grupos religiosos e não religiosos, os alunos podem ser incentivados a buscar sobre essas fontes. Os livros religiosos acabam sendo os mais comuns, mas tem aquelas doutrinas advindas das tradições orais, com destaque para as matrizes indígenas e afro-brasileiras, também registradas em livros. A visitação a um espaço religioso para certificar o ponto de vista desses grupos pode ser bem interessante para o aprendizado. Para consultar: D. Incontri; A. Bigheto. C. <i>Todos os jeitos de crer...</i> ; M. J. Kovács. <i>A morte no contexto escolar...</i> ; J. S. Croatto. <i>As linguagens da experiência religiosa...</i> ; A. N. Terrin. <i>Introdução ao estudo comparado das religiões...</i> ; F. D. V. Abellán <i>et al. Religiões e culturas...</i>
9º ANO			
Crenças religiosas e filosofias de vida	Vida e morte	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade,	As sugestões anteriores podem ser utilizadas e bem mais aprofundadas, já que os alunos têm bastantes informações sobre as religiões e também o sem religião. A 3ª habilidade pode ser trabalhada, por exemplo, a partir de alguns filmes, com o apoio das suas narrativas. Filmes como deuses do Egito, Thor Ragnarok, vingadores, ressurreição, entre outros. Para a 4ª habilidade serve as sugestões anteriores e considerando a contribuição dos filmes, para destacar os sem religião, pode-se exibir o filme Prometheus. As indagações desse filme são bem atuais e contextualizadas com o desejo humano pela imortalidade, apropriando-se da ciência e da tecnologia. Harry Potter e as relíquias da morte: parte I e II também reforça esse desejo numa perspectiva mágica, místico-esotérica. Nessa continuidade, tem-se bastante informação para abordar as concepções religiosas e não religiosas. A visitação aos cemitérios pode ser bem positiva para o aprendizado dos alunos, por exemplo, sobre o tratamento dado ao morto no seu sepultamento, pois nos cemitérios judaicos há uma igualdade no sepultamento, enquanto para os cristãos, não. Essa atividade pode ser ampliada para pensar a cremação, o sepultamento nas religiões afro-brasileiras e assim por diante, pois essas concepções religiosas são evidenciadas durante a

		reencarnação, transmigração e ressurreição).	vida e também depende dos vivos para os encaminhamentos do morto no pós-morte. Para consultar: D. Incontri; A. Bigheto. C. <i>Todos os jeitos de crer...</i> ; G. Minois. <i>História do ateísmo...</i> ; M. Poceski. Introdução às religiões chinesas...; A. Botton. <i>Religião para ateus...</i> ; R. Blank. <i>Encontrar sentido na vida...</i> ; M. J. Kovács. <i>A morte no contexto escolar...</i> ; J. S. Croatto. <i>As linguagens da experiência religiosa...</i> ; A. N. Terrin. <i>Introdução ao estudo comparado das religiões...</i> ; F. D. V. Abellán <i>et al. Religiões e culturas...</i> ; B. N. Schumacher. <i>Confrontos com a morte...</i>
--	--	--	--

As sugestões apresentadas são decorrentes das nossas experiências acumuladas nesses anos atuando na pesquisa, estudo e experiência em sala de aula. O que não impede que cada professor possa buscar outros meios e materiais para o estudo sobre a morte nesse componente curricular.

Referências

- ABELLÁN, F. D. V. (Org.). **Enciclopédia do estudante**: religiões e culturas: crenças e mitologias de todas as civilizações. Trad. P. L. Vasconcelos, R. R. Silva, Y. Carvalho. São Paulo: Moderna, 2008.
- ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Trad. Luiza Ribeiro. São Paulo: Unesp, 2014.
- BAYARD, Jean-Pierre. **Sentido oculto dos ritos mortuários**. *Morrer é morrer?* Trad. Benôni Lemos. São Paulo: Paulus, 1996.
- BECHARA, E. (Org.). *Dicionário escolar de língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BERTOLETE, J. M. **O suicídio e a sua prevenção**. São Paulo: Unesp, 2012.
- BIGHETO, Alessandro Cesar; INCONTRI, Dora. A religiosidade humana, a educação e a morte. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana et al. **A arte de morrer** – visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 26-35.

BLANK, R. **Encontrar sentido na vida**: propostas filosóficas. São Paulo: Paulus, 2008.

BOTTON, Alain de. **Religião para ateus**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotados pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Parecer CNE/CP nº 12, de 2 out. 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Parecer homologado pela Portaria nº 1.403. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 28 dez. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcpo12-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. Resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 31 dez. 2018b. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-005-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

CALLIA, Marcos H. P.; OLIVEIRA, Marcos Fleury de (Orgs.). **Reflexões sobre a morte no Brasil**. São Paulo: Paulus, 2005.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. Trad. Carlos M. V. Gutiérrez. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

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

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **História das crenças e das ideias religiosas**. De Gautama Buda ao triunfo do cristianismo: tomo II. Das religiões da China antiga à síntese hinduísta: volume 1. 2. ed. Trad. Roberto Cortes Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

_____. **Tratado de história das religiões**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros curriculares nacionais ensino religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. **As 100 melhores histórias da mitologia**: deuses, heróis, monstros, e guerras da tradição greco-romana. 9. ed. Porto Alegre: L&P, 2007.

FRANCO, Maria Helena Pereira et al. **Vida e morte**: laços de existência. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

INCONTRI, D.; BIGHETO, A. C. **Todos os jeitos de crer**: ensino inter-religioso. 2. ed. São Paulo: Ática, 2011.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana. As leis e a morte: uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil. In: **International Studies on Law and Education**. CEMOrOc-Feusp/IJI-Univ. do Porto, n. 9, p. 73-82, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isleg/73-82Dora.pdf>, acesso em 30/05/2012.

_____. 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: volume 3. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2010, p. 15-29.

KOVÁCS, M. J. **Educação para a morte**: desafio na formação de profissionais de saúdes e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003a.

_____. **Educação para a morte**: temas e reflexões. São Paulo: FAPESP/ Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003b.

_____. **Educação para a morte**. In: Psicologia, Ciência e Profissão, 2005, 25(3), p. 484-497.

_____. Contribuições de Elizabeth Kübler-Ross nos estudos sobre a morte e o morrer. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (Orgs.). **A arte de morrer** – visões plurais: volume 1. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 207-216.

_____. KOVACS, Maria Julia. Desenvolvimento da tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 2008, vol.18, n.41, pp. 457-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a04.pdf>, acesso em 25/04/2012.

_____. Educadores e a morte. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo [online], volume 16, n^o 1, jan./jun. 2012, p. 71-81. ISSN 1413-8557. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/o8.pdf>, acesso em 20/05/2013.

_____. A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores. In: FRANCO, Maria Helena Pereira et al. **Formação e rompimento de vínculos**: o dilema das perdas na atualidade. São Paulo: SUMMUS, 2010, p.145-168.

- LENOIR, F. Vida após a morte. In: *História Viva*. Entre o céu e o inferno: com as religiões monoteístas descreveram a viagem ao além desde a Antiguidade. São Paulo: Ediouro; Duetto, [s./d.]. p. 6-7. (Grandes temas, edição especial temática, n. 25).
- MARANHÃO, José Luiz de Souza. **O que é morte**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 2014.
- MINOIS, G. **História do ateísmo**. Trad. Flávia Nascimento Falleiros. São Paulo: Unesp, 2014.
- PRANDI, R. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- POCESKI, M. **Introdução às religiões chinesas**. Trad. Márcia Epstein. São Paulo: Unesp, 2013.
- RIBEIRO, B. **O índio na história do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Global, 2009.
- _____. Perspectivas histórico-culturais da morte. In: INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana (org.). **A arte de morrer – visões plurais: volume 1**. Bragança Paulista, SP: Comenius, 2009, p. 13-35.
- SANTOS, R. O. **As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de ensino religioso no Pará**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém: UFPA, 2014.
- SCHUMACHER, B. N. **Confrontos com a morte: a filosofia contemporânea e a questão da morte**. Trad. Lúcia Pereira de Sousa. São Paulo: Loyola, 2009.
- TERRIN, Aldo Natale. **Introdução ao estudo comparado das religiões**. São Paulo: Paulinas, 2003.
- TORRES, W. C. **A criança diante da morte: desafios**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- WILKINSON, P. **Guia ilustrado Zahar: religiões**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rev. téc. Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

II Parte:

Morte e religião

Capítulo 05

Día Del Muerto: **relações com a morte na epistemologia ameríndia mesoamericana**

Suerda Mara Monteiro Vital Lima

Introdução

Nos processos de ensino-aprendizagem de espanhol como língua adicional ou estrangeira em âmbito escolar há sempre uma tentativa de reflexão acerca do (não) lugar do que convencionalmente ficou conhecido como América Latina, posto que na dinâmica colonizatória, a epistemologia ocidental impôs sua lógica no processo de narrativização do que consensualmente se alcunhou como “Novo Mundo”, traduzindo a filosofia, a epistemologia e as diversas práticas ameríndias a partir da lente eurocêntrica. A possibilidade de problematizar o estudo linguístico a partir de um viés crítico possibilita assumir os estudos da linguagem para além de seu caráter lexical ou material (gramatical), propondo reflexões que perpassam as questões ideológicas e de poder que produzem saberes e discursos, convencendo e institucionalizando o que é adequado ou relevante em determinadas disciplinas.

Por isso, se tem dado cada vez mais ênfase, no âmbito dos estudos linguísticos e literários que perpassam o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira ou adicional, à reflexão de aspectos das culturas não reconhecidas como hegemônicas, porque além de problematizar a aparente estabilidade das relações de poder em âmbito linguístico

e conseqüentemente discursivo, se encontram possibilidades alternativas para compreender o mundo e suas relações. No caso do ensino de espanhol, uma das crenças amplamente difundida dizia/diz respeito à uma norma padronizada ou um modelo linguístico e cultural sempre atrelado a um paradigma peninsular europeu que se impõe como norma. Apesar do constante avanço nesse debate ainda é ampla a distribuição de materiais que abordam de maneira marginal as complexidades do Abya Yala (espaço conhecido como América Latina), sua epistemologia e filosofia, folclorizando seus saberes, práticas e relações.

Por conta de posturas didáticas que sucumbem a uma determinada lógica colonizatória, que minimiza a importância dos saberes ameríndios “debido a que prima en el estudio de la sociedad americana la perspectiva heleno-eurocentrista [que] induce a muchas desvirtuaciones de la sociedad americana y mundial, de las cuales oculta el acionar y la vitalidad de la continua presencia histórica ameríndia” (LÓPEZ HERRERA, 2016, p.24) é que propomos este estudo, que se centra na cosmogonia e epistemologia ameríndia mesoamericana como importante aspecto do ensino-aprendizagem do espanhol em âmbito escolar/acadêmico, posto que “ los millares de textos ameríndios (los mitos) esperan ser estudiados de manera prioritaria, sin ellos no se entiende no solo el proceso de la literatura americana y mundial, sino toda la historia mundial” (LÓPEZ HERRERA, 2016, p. 26).

Nossa proposta consiste em refletir sobre uma das práticas celebratórias mais difundidas em escala global para apresentar ao mundo elementos atrelados à cultura e identidade do México e suas populações indígenas: *el día de muertos*. É inegável que o sistema neoliberal que promove uma reificação do mundo, deslocando e subvertendo os sentidos e valores das palavras, absorve essa prática como um mecanismo para o estímulo do consumo turístico, por exemplo ,e, muitas vezes, em âmbito acadêmico, os diversos elementos de cunho epistêmico, filosófico e cosmogônico ameríndio são apagados ou ignorados em detrimento de abordagens essencializantes que camuflam a riqueza simbólica das práti-

cas imbricadas aos diversos saberes ameríndios sempre revitalizados a partir dos diversos sentidos e conexões estabelecidos com a morte, que reclamam outras lógicas e outros sentidos. Geralmente há uma grande difusão da ideia de que o *Día de muertos* se resume a *las calaveras de azúcar* (caveiras de açúcar) ou a pintar o rosto como o de uma *catrina*, no entanto, as práticas e elementos envolvidos em tal celebração remontam as complexas lógicas ameríndias e sua relação de equilíbrio com o cosmos, o que inclui as formas vegetais, animais, minerais, humanas e divinas.

01. Algumas práticas nas comunidades *Mayas*

No Golfo do México, na *Península Yucatán*, há uma comunidade maia, conhecida como *Pomuch'*. Em tal localidade indígena, os parentes mortos têm sua presença literalmente reclamada ao longo do período da celebração do dia dos mortos, posto que os corpos são exumados, e, a partir daí, um longo, lento, cuidadoso e carinhoso ritual tem início. É importante que o parente tenha deixado o mundo dos vivos por um mínimo de quatro anos (esse período tem relação com o tempo que se acredita ser o necessário para que o morto faça o seu percurso pelo *inframundo*). Após esse tempo o corpo é retirado do *camposanto* ou cemitério e os seus ossos são cuidadosamente depositados sobre uma manta e guardados em uma caixa de madeira até o dia 02 de novembro. A semana que antecede a referida data é o momento em que os vivos se dedicarão a honrar de diversas maneiras esses mortos.

Um aspecto importante que deve ser ressaltado é que as várias honrarias devem ser propiciadas pelos parentes dos mortos, posto que é uma obrigação de cunho interfamiliar. Outro ponto importante é que o lar é preparado para receber de maneira calorosa e respeitosa os visitantes do *más-allá*, que deve estar adornado com altares, flores e fotografias para

¹ As informações sobre as práticas celebratórias do *día de muertos* nessa comunidade foi elaborada com base nas informações do texto de Jimena Sánchez-Gámes, em artigo publicado na revista *México Desconocido*, a quem fazemos a devida referência, indicando os dados da publicação no final do texto.

que este jamais experimente o alienamento resultante do esquecimento. Além disso, há um processo de limpeza dos ossos que é executado pelos parentes. Esses ossos são cuidadosa e carinhosamente limpos, um a um, com pincéis e panos, a fim de que não sejam danificados e a limpeza ocorra de maneira cabal, enquanto, com muito vagar se conversa com o morto a fim de atualizá-lo das mudanças e destinos dos diversos familiares depois de sua partida.

Os ossos, depois de limpos, deverão ser depositados em uma caixa de madeira que deve ser confeccionada pela família, no entanto, tais ossos não podem ser depositados de maneira aleatória. Primeiro, devem ser colocados os ossos longos, maiores, como os dos braços e das pernas, em seguida, os ossos curvos, como os das costelas. Depois os ossos dos quadris, seguidos das partes menores, como as vértebras, os dedos, pés e mãos. Por fim se depositam a mandíbula e o crânio. Para que o parente possa sentir-se confortável e honrado, com muita antecedência se confecciona a manta que adornará e receberá os ossos dentro da caixa, sendo fundamental que nela esteja bordado o nome do defunto e outros elementos como as flores de *cempasúchil*, da qual trataremos com mais detalhes adiante. Tais bordados são elaborados por mulheres que integram a família.

Essa pequena descrição nos permite perceber que para essa comunidade ameríndia não há qualquer tipo de medo ou asco nesse processo. A relação estabelecida com os mortos indica que os vivos devem sempre cuidar de seus mortos a fim de que eles não se sintam sós, isolados ou abandonados, posto que essa condição configura apenas um caminho diverso do caminho dos que permanecem vivos, ou ainda poderíamos dizer que tal estado nada mais é do que uma outra forma de existência ou de vida que segue tendo estreita relação com o mundo dos vivos.

Na comunidade de *Pomuch* há uma comida que se elabora especificamente para esta celebração e se chama *pibipollo*, que é um tipo de *tamal*. Um alimento muito difundido em toda a região andina e mesoamericana que consiste em uma massa de milho e feijão recheada de

carne de frango, de porco ou de gado, que se tempera com muito *achiote* (coloral). Depois disso, o *tamal* gigante é envolvido em uma folha de bananeira e é “sepultado” para que seu cozimento ocorra debaixo da terra. O *pibipollo* é uma metáfora do processo e do percurso do indivíduo pelo *inframundo*, além de ser metáfora do entre lugar que constitui a conformação do povo “americano”, já que

en ambos contextos históricos, el andino y el mesoamericano, los antiguos mitos recibirían el tremendo impacto de otros mitos: los extranjeros, que pretenderán borrar por la fuerza los anteriores para ocupar su sitio. Al fin, la historia les dio un rostro no esperado: quedaron entrelezados en una difícil unión en la que todavía se debaten los creyentes (AUSTIN e MILLONES, 2015, p. 17).

Assumimos que o alimento preparado especificamente para celebrar a visita dos entes familiares mortos é metáfora desse contato cultural do saber ameríndio com a lógica ocidental porque a retirada do *pibipollo* do solo depois de seu cozimento pode fazer alusão à ideia da ressurreição cristã para alguns, ainda que possa ser interpretada como a possibilidade de estabelecer conexão com o mundo dos vivos ou dos homens nessa data em que, as portas do *Mictlán* (*inframundo* ou mundo dos mortos) se abre para que haja uma interação entre os dois espaços.

Enquanto essa comida é elaborada especificamente no seio da comunidade *maya* de *Pomuch*, há outros elementos já citados para reverenciar os mortos que são compartilhados como comuns em toda a extensão do território oficialmente denominado México, como os altares. Há elementos que são imprescindíveis na composição de tais altares em honra aos mortos, como a água, velas, os círios em forma de “cruz”², o copal, o *cempasúchil*, o *pan de muerto*, *los tamales*, *el petate*, a fotografia do morto, *las calaveras de azúcar*, *el papel chino*, o *pulque* ou *tequila*, el

² Este símbolo também pode ser considerado um elemento ambivalente, posto que o que será identificado com a cruz, elemento religioso europeu, pode ser na verdade a representação ameríndia da lógica espacial sagrada do *Cemanahuac*, que pode referir-se a um hieróglifo nahuatl, formado por quatro pontos unificados por um centro, de acordo com Laurette Séjourné. Esta ideia é ratificada por Alfonso Caso, para que, “esta ideia fundamental de los cuatro puntos cardinales y la región central, se encuentra en todas las manifestaciones religiosas del Pueblo azteca”.

izcuintle e o sal. Tais elementos devem estar distribuídos no altar, que poderá ter diversos níveis ou andares. Tanto os componentes do altar como seu ordenamento apresentam relação direta com os mitos cosmogônicos e os saberes dos povos pré-hispânicos, questões sobre as quais discorreremos agora.

02. Mitos cosmogônicos e a lógica ameríndia mesoamericana

Para Carlos Ramos Rosete uma “cosmovisión es un conjunto de ideas, juicios y raciocínios que cada persona en lo individual, e incluso que cada cultura en lo particular, elabora con relación a lo divino, a lo humano y al universo” (RAMOS ROSETE, 2006, p. 11), sendo os mitos, a ciência, a filosofia e a religião alguns dos elementos que constituem essa cosmovisão. Uma cosmovisão mítico-religiosa, segundo o mesmo autor, seria aquela que elabora um ordenamento sagrado do universo a partir de relações entre o homem e a divindade. Essa constitui a lógica que significa, ordena, representa e justifica o universo ameríndio mesoamericano. Para os *nahuatl*, em sua lógica ordenadora, o mundo estava dividido em três grandes sessões: o *Cemanahuac*, o *Topán* e o *Mictlán*.

O *Cemanahuac* é a grande casa onde habita o homem, sendo tal espaço subdividido em “cuatro rumbos más un centro” (RAMOS ROSETE, 2006, p. 32), cada rumo correspondia a um ponto cardinal. O rumo norte ou negro era a região da infertilidade; o rumo sul ou azul, o lugar da abundância de vida e fertilidade da fauna e da flora; o rumo leste ou branco, onde nasce a vida divina, porque é a região da luz solar e o rumo oeste ou vermelho, a casa do sol, onde ele “**muere** descansando y descansando **muriendo**” (RAMOS ROSETE, 2006, p. 32, grifo meu).

Ainda, segundo Ramos Rosete, a região do “*Topán*, lo que nos sobrepasa” (2006, p.36) é a região metafísica onde estão alojados os deuses, especialmente o deus da dualidade *Ometéotl*, a quem todos os demais deuses estão subordinados e há também na direção oposta ao *Topán*, o “*Mictlán*, en donde moran los muertos” (2006, p. 36). O termo

em si, na língua *nahuatl*, é usado para designar lugares baixos ou subterrâneos com nove divisões e nesse espaço vive um casal divino, “el señor y la señora de la región de los muertos que son Mictlantecuhtli y Mictlancíhuatl” (2006, p.36). Em um dos mitos cosmogônicos mais importantes, conhecido como *La leyenda de los cinco soles*, se conta sobre o processo de criação do homem e a relação entre o universo humano e divino. Nesse processo uma das fases mais importantes diz respeito à jornada de *Quetzalcóatl* (que é considerado o dador da vida e o pai da humanidade na cosmogonia *nahuatl*) pelo Mictlán e os desafios impostos pelo deus do *inframundo* para que a humanidade pudesse ser resgatada, o que indica a relação de capital importância da morte e de seus espaços de representação na lógica ameríndia dentro do processo de justificação e composição do cosmos e da humanidade.

No relato cosmogônico da *Leyenda de los cinco soles*, cada sol representa uma era ou um período de tempo que corresponde a um dos quatro elementos naturais que representavam cada era e foram utilizados até seu esgotamento para a produção de vida. Ao fim de cada era, o que representava o fim da potência de cada um dos elementos, a saber, o fogo, a água, o vento e a terra, os elementos essenciais, sagrados e de aspecto divino, relacionados a deidades específicas do panteão *maya, mexicana (azteca) e/ou nahuatl* haviam chegado a um ponto de esgotamento e na quinta era seria necessário reordenar todo o cosmos a partir da criação de um elemento vital, o sol. Como as forças elementares já haviam sido consumidas, a única maneira de gestar um novo curso astral seria através do sacrifício divino. Por isso são eleitos dois deuses como candidatos, um rico e belo e outro, pobre e enfermo, porque na lógica ameríndia, a sustentabilidade do equilíbrio cósmico se dá a partir do processo dialético do princípio da oposição complementar. Ao se lançarem no fogo os deuses se sacrificariam tendo que percorrer obrigatoriamente uma jornada no *inframundo* e ressurgir apresentando uma outra forma, uma forma astral que a partir de sua energia gestaria vida. No entanto não podemos preterir que a jornada do próprio astro

sol, a deidade máxima nas diversas culturas mesoamericanas e andinas, remonta diariamente o trajeto rumo ao Mictlán, renascendo a cada amanhecer, já que o seu descenso pela linha do horizonte representa sua ida ao *inframundo* ou *Mictlán* e o seu renascimento a cada novo dia representa a sua saída bem-sucedida e vitoriosa, sendo, portanto, o percurso do *Mictlán* ou da morte obrigatório na/para a gestação da vida e do equilíbrio do próprio astro/divindade e da própria manutenção da vida cósmica.

No enredo mítico é o deus pobre e feio que se lança de maneira desnudada ao sacrifício e se converte no poderoso astro, que no *Canto a Huitzilopochtli*, uma oração em homenagem ao deus solar, é descrito como “vestido con su camisa amarilla y apoyado em su bastón de plumas brillantes” (p. 31). No entanto, o Mictlán sujeitou o sol ao ritmo da vida e da morte: “ cada día, al llegar al occidente, descenderá muerto al inframundo, y de allá saldrá nuevo por el oriente, como la vez primera que hizo marchar al mundo” (AUSTIN e MILLONES, 2015, p. 35). A partir daí todos os deuses compreenderam que sua passagem pelo *Mictlán*, o que representava o sacrifício de suas vidas, potências e sacralidade, era essencial para que o mundo nascesse e pudesse ser permanentemente provido de fertilidade e transformação, devendo ele mesmo, o universo após criado, passar por esse processo cíclico vital que envolvia passagem obrigatória e transformadora pelo mundo dos mortos ou *descarnados*. A ordem e sentido da vida e do universo estão tão imbricadas à morte na lógica ameríndia mesoamericana que segundo Federico Navarrete Linares

Los hombres del Quinto Sol se llamaban a sí mismos *macehualtin*, es decir, ‘los que fueron merecidos’, porque **nacieron de la muerte** gracias al sacrificio de los dioses, a la ofrenda de su sangre viva y sagrada. Igualmente, sabían que el Sol iluminaba su mundo unicamente gracias a la autoinmolación de todos los dioses. Por ello, los nahuas consideraban que debían pagar su deuda con los dioses ofrendándoles su propia sangre y su propia vida. De no hacerlo el mismo Sol perdería fuerza para alumbrarlos y las bendiciones de los dioses se tornarían en maldiciones (2002, p.35).

Tais questões primordiais estão diretamente relacionadas aos elementos metafóricos da celebração do *Día de Muertos*, posto que se acredita, que todos aqueles que passam por um processo de morte natural ou por doença estão destinados ao *Mictlán* e no dia 29 de outubro suas portas se abrem para que, por alguns dias, os vivos e os não-vivos possam se reencontrar, atualizar suas relações e relembrar que a morte é um dos elementos constituintes da vida, assim como o presente é apenas o passado interrompido que volta a eclodir. Não podemos deixar de salientar que essas datas foram adaptadas por conta da repressão eurocêntrica. A fim de que os ritos em honra dos mortos e dos deuses que se sacrificaram para nos dar vida pudessem ser mantidos, essas datas foram se adequando ao calendário judaico-cristão ou católico, por isso as datas mais ressaltadas se referem aos dois primeiros dias de novembro no calendário ocidental, que coincidem com o dia dedicado a “*todos los santos*” e o dia “*de los fieles defuntos*”.

No entanto as relações continuam, posto que depois dos sacrifícios divinos para a criação das forças astrais, a única maneira de dar vida ao homem consistia em resgatar o único elemento que ao longo das quatro eras sobrevivia ao desgaste permanente da morte, os ossos. Por isso é que na cultura *nahuatl* e *maya* é muito popular a representação dos *descarnados*, ou aqueles que literalmente tiveram suas carnes consumidas pela morte, já que em contato direto com os corpos enterrados, ao retirá-los do solo, os maias percebiam que os ossos continuavam resistindo. Por isso a caveira, em suas diversas representações, que incluem símbolos temporais nos calendários pré-hispânicos representam a imortalidade ou perenidade. Segundo Ramos Rosete

En el mundo nahuatl no existió la noción de alma (psiqué) como co-principio substancial del hombre, más bien, las personas muertas son consideradas como sujetos descarnados. Los descarnados son aquellas personas que perviven después de la muerte en el ‘más allá’ en donde de algún modo siguen viviendo. Los muertos son entendidos como aquellas personas que ya no tienen cuerpo, se encuentran descarnadas en lugares que ya no son el

Cemanahuac en donde ‘de algun modo existen’(...) en el más allá existe lo que queda después del descarnamiento, pues el pensamiento nahuatl tomó como referencia física a los huesos humanos como un reflejo o signo de pervivencia después de la muerte, es decir, cuando una persona muere su cuerpo experimenta una paulatina descomposición en donde poco a poco la carne se va deshaciendo y lo único que quedan son los huesos (...) ,el esqueleto (2006, p. 51-52).

Diante disso era necessário que os ossos humanos remanescentes das quatro eras anteriores pudessem ser resgatados do *Mictlán*, para que o deus *Quetzalcóatl* pudesse devolver-lhes a vida a partir de seu resgate do *inframundo*. Ao arriscar-se, sacrificando-se nessa jornada, o deus dador da vida a humanidade foi acompanhado de seu *nahual* ou de uma de suas formas animais, o cão *izcuintl*, uma raça canina muito difundida como exclusiva do México. Tal forma animal, como diversas outras, era uma das formas sagradas do deus *Quetzalcóatl*, que depois passou a ser uma companhia obrigatória na travessia do morto pelos níveis do *Mictlán*, por isso mesmo é que sua representação nos altares é obrigatória, posto que em determinadas paragens a presença do animal é vital na execução das tarefas do *Mictlán*, o que fez com que, por muito tempo, os maias enterrassem junto com o morto um *izcuintl* ou cão de cor amarela, para que ele pudesse ajudar o morto em sua jornada no *inframundo* ou *Mictlán*, que está composto por nove níveis. No primeiro nível o morto “debía cruzar um ancho río conocido con el nombre de Chignahuapan, aferrándose a la cola de un perro [cachorro] color amarillo (...) sin la ayuda del perro, ele descarnado se ahoga, lo cual significa perderse para siempre y no encontrar el descanso definitivo” (RAMOS ROSETE, 2006, p. 57).

No enredo mítico, *Quetzalcóatl* desce ao *inframundo* a fim de resgatar os ossos humanos para doar-lhes outra vez o dom da vida. No entanto, o senhor do *inframundo* tenta impedir que os ossos sejam retirados do seu domínio elaborando uma armadilha que consistia em cavar um grande buraco para que *Quetzalcóatl* caísse nele resultando em que os ossos se danificassem e misturassem, não sendo mais possível devolver a vida aos humanos. O plano de *Mictlantecuhtli* é bem-sucedido no

sentido de que o deus *Quetzalcóatl* cai em seu engodo e ao tropeçar no grande buraco deixa que os ossos se quebrem e se misturem, o que faz com que o deus chore e se desespera acreditando que a vida humana não poderia mais ser resgatada. No entanto, seu *nahual*, a forma animal canina *izcuintl*, lhe consola e aconselha, dizendo, que mesmo misturados e rotos, tais ossos ainda poderiam ser usados para reestruturar a vida humana. Diante disso *Quetzalcóatl* mais uma vez se sacrifica, doando o sangue vital e fecundo do seu membro para que a vida humana pudesse ser restaurada. Disso podemos concluir que, dentro da estrutura mítico cosmogônica ameríndia a origem da vida humana está diretamente relacionada aos espaços representativos da morte, e que vida e morte, caras de uma mesma moeda, estão imbricadas à fertilidade e sacralidade divinas que se materializam no corpo e no sangue humanos, que são ao mesmo tempo, e dialeticamente, divinos.

Diante do exposto é possível perceber inúmeros elementos fundamentais da narrativa mítico-cosmogônica dos povos ameríndios que são simbolicamente vitais na celebração do *día de muertos* no México, em que as representações das caveiras (calaveras) ou esqueletos existem nas mais diversas formas, desde a culinária, com as *calaveritas de azúcar*, que levam o nome do morto em suas testas, ou no famoso *pan de muerto*, que tem o formato de um defunto, posto que é moldado com mãos superpostas sobre o peito, ou ainda com as diversas *catrinas* e *catrines*, esqueletos vestidos com uma indumentária aristocrática, uma das formas mais populares de se adornar para celebrar a festividade, os *mexicráneos* (crâneos gigantes ornados com cores, símbolos e elementos diversos), que possuem espaço reservado no *Museo de la Muerte*, mas tomam as ruas da capital em forma de grande exposição ao ar livre durante todo o mês de outubro até o dia 02 de novembro. Há também as *mojigangas*, bonecos gigantes em forma de caveiras com grandes crâneos que permeiam todo o desfile na capital em honra aos mortos, para citar alguns exemplos. De acordo com Ramos Rosete toda a cosmovisão ameríndia

ha tenido su repercusión cultural en la celebración del día de muertos en México, en donde las calaveras (sea solamente el cráneo, o sea todo el esqueleto) representan a un sujeto individual que ya murió, igualmente, se entiende por qué los cráneos de dulce llevan siempre el nombre de una persona em concreto, en resumen, la herencia prehispánica con relación a la muerte, repercute en la celebración mexicana del día de muertos con alusión a calaveras que representan individualmente a cada persona descarnada que ha muerto (2006, p. 52, 53).

Como já indicamos, o *Mictlán* ou *inframundo* é um espaço composto por nove níveis, no entanto é necessário trazer à baila que para os povos ameríndios mesoamericanos existem quatro espaços destinados àqueles que já não habitam o *Cemanahuac*. De acordo com a lógica ameríndia, o que determina esse lugar não tem qualquer tipo de relação com um estilo de vida baseado em um espectro moral relacionado à bondade ou maldade. Antes, a maneira como se dá a morte é que determina a conexão com o espaço do *más-allá*. Além do *Mictlán*, os outros espaços eram denominados *Ruta del Sol*, *Árbol de Nodriz* e *Tlalocan*. Este último é a morada ou paraíso do deus *Tláloc*, deidade relacionada ao elemento da água, sendo representado como o deus do raio, da chuva e do trovão. Por isso os escolhidos para esta morada eram aqueles cuja morte estava permeada pela água, como aqueles que morriam afogados ou que eram atingidos por um raio. Segundo Alfonso Caso “los que mueren ahogados o por rayo o por lepra, o de alguna enfermedad que se consideraba relacionada con los dioses del agua, van al Tlalocan, el paraíso de Tláloc, que queda al sur, el lugar de la fertilidad” (1971, p. 80).

La Ruta del Sol, de acordo com Ramos Rosete será o lugar dos guerreiros mortos em combate, ou ainda daqueles que morreram sendo sacrificados aos deuses. Este lugar era reservado aos mais corajosos e valorosos, por isso é que as mulheres chamadas *primerizas* (que experimentavam o parto pela primeira vez) ou qualquer outra mulher que morresse no parto estavam destinadas a tal lugar, posto que elas eram encaradas como guerreiras que travavam a batalha mais dura. A batalha

pela própria vida e pela vida de seus bebês. Isso lhes concedia uma dignidade incomparável, por isso durante a noite elas poderiam se converter em mulheres deusas:

Dicha mujer formaba parte de las mocihuaquetzque o mujeres valientes. Estas mismas mujeres por las noches cuando ya se ocultaba el sol se convertían en cihuateteo, las mujeres diosas, quienes bajaban a la tierra a llorar por sus hijos que no pudieron educar (...) Los guerreros y los sacrificados acompañan al Sol desde el amanecer hasta el mediodía (cenit), constituyendo la parte masculina del día; y las mujeres acompañan al sol desde el mediodía hasta el anochecer, constituyendo la parte femenina del día (RAMOS ROSETE, 2006, p. 54-55).

Além disso, Afonso Caso adiciona a estas informações, que nos permitem compreender a complexidade simbólica da morte em toda a lógica ameríndia que permanece viva e entremeada em todas as práticas atuais do povo mexicano, que tais mulheres mortas no parto habitam esse paraíso que é também denominado *la casa del maíz*. Ainda que tal informação possa parecer deslocada ela constitui um dos elementos vitais e mais significativos de diversas culturas ameríndias mesoamericanas, incluindo os povos *nahuatl*, *mexica* e *maya*. O *maíz* é o milho, o alimento sagrado regalado por *Quetzalcóatl* aos homens através de outros sacrifícios e que representa mais um elo com a divindade e nos une como irmãos através do milho, tendo em vista que em algumas culturas específicas, como na cultura *quiché*, também mesoamericana, os deuses fizeram a carne humana do milho:

El relato quiché del origen del hombre, como anteriormente se dijo, narra toda una serie de intentos de los dioses para crear un ser humano que sea capaz de tener una viva interrelación con ellos. Uno tras outro, los fracasos les indican que el material elegido para formar al hombre fue impropio; pero por fin descubren que la mezcla debe hacerse con el maíz [milho] blanco y el maíz amarillo (AUSTIN e MILLONES, 2015, p. 81).

É por sua importância sagrada e sua representação simbólica como elo entre o divino e o humano, bem como laço entre os homens, representando a ingestão e a passagem pelo corpo do presente divino, doado pelas mãos dos deus na refundação da vida e do mundo, depois resignificado como a própria carne do homem em versões diversas de sua origem e criação que os alimentos elaborados a partir do milho são marcadamente presentes e essenciais na celebração do *día de muertos*, pois como já indicado anteriormente, o popular *tamal*, que é uma pasta de milho recheada com carnes, é um dos elementos obrigatórios no altar em honra aos mortos, assim como o *pibipollo*, alimento emblemático, exclusivo dessa data é constituído também pelo milho, relembrando que nossa vida e morte, bem como os lugares do pós vida seguem associados a esse elemento divino, que na exegese mítica cosmogônica é símbolo vital e polissêmico.

O lugar conhecido como *Árbol de Nodriza* ou *Chichihuacuauhco* é o espaço destinado a crianças e bebês “que morían sin haber alcanzado el uso de la razón. Allí eran alimentados por ese árbol, de cuyas ramas gotteaba leche” (LEÓN PORTILLA, 1997, 208) e por fim temos o *Mictlán*, destino de todos os demais que não se encaixavam nas situações anteriormente referidas. Este termo faz alusão ao lugar comum dos mortos. No entanto, para que o descarnado pudesse finalmente descansar ao lado do casal divino do *Mictlán* era necessário atravessar oito níveis a fim de chegar no último (o nono), que representava a meta final de qualquer descarnado. Por isso é que os altares em honra aos mortos presentes em todos os diversos espaços e comunidades no México apresentam seus altares com diversos níveis, porque cada nível do altar faz alusão aos estágios ou níveis do *Mictlán*.

No primeiro nível é necessário, como já indicamos anteriormente, que o morto atravessasse um largo rio com o auxílio de um cão amarelo, sendo, portanto, fundamental a representação do *izcuintl* no altar do morto, representação que atualiza permanentemente a narrativa fundacional na qual este animal, uma das formas sagradas do deus

Quetzalcoatl se imortalizou como o companheiro na empreitada da jornada ao Mictlán para o resgate dos ossos, e consequentemente, da vida da humanidade. De acordo com Ramos Rosete nos demais níveis o morto também enfrentará outras diversas provas, como atravessar altas montanhas que se movem e se cruzam sem que ele seja triturado; cruzar um cume de pedras que ferem como navalhas; afugentar jaguares ou outros animais ferozes que tentavam devorar seu coração, entre diversas outras desafiadoras tarefas. Por isso “surge la posibilidad y la necesidad de que los vivos ayuden a los muertos en su viaje (...) dando lugar a las ofrendas mortuarias que perviven hasta nuestros días” (2006, p.59).

Por tal razão é que nos altares não pode haver a ausência de água ou de comida, tendo em vista que os entes queridos mortos necessitam do cuidado e auxílio dos vivos a partir de suportes que ajudem a resistir a trajetória dos desafios dos níveis do *Mictlán* e também, porque ao sair do *inframundo* para visitar os vivos a cada ano, os descarnados enfrentam uma longa viagem de ida e de regresso. Associada a esta lógica está também a necessidade das velas flamejando permanentemente e presença abundante das flores de *campasúchil* e suas pétalas que adornam altares, formando grandes arcos, caminhos que conduzem e guiam os mortos e esculturas nos cemitérios. Tanto as chamas das velas como a flor do morto possuem a cor amarela, similar à cor do sol, que guia, ilumina e mantém aquecido o descarnado em todas as suas rotas, impedindo que ele possa ficar perdido ou sofra com o frio. A flor do morto ou *campasúchil* está ligada em sua justificativa mítica à deidade máxima solar, que converte uma mulher em aromática e colorida flor amarela, que ao ser tocada por seu amado em forma de colibri se abre em vinte pétalas, que é o significado literal de seu nome.

Sem dúvida há uma grande diversidade de outras práticas e manifestações celebratórias em honra aos mortos que não pudemos contemplar ao longo dessas breves considerações. No entanto, não parece haver qualquer dúvida no sentido de que as práticas e símbolos presentes nessa prática nos permitem experimentar uma outra lógica de

tempo-espaco, no qual todos os elementos estão conectados e o que é divino não está dissociado do humano, assim como o passado é na verdade presente/futuro, porque ele é a matéria vida no/do presente, auxiliando-nos em uma reflexão que foge a limitações e demarcações absolutamente fabricadas já que

El pensamiento mítico no sólo está vigente, sino que sigue siendo el fundamento de las concepciones de una parte considerable de la humanidad. Es conveniente, por tanto, estudiar no sólo la persistencia del mito, sino la forma en que éste se entrelaza con todos los aspectos de la vida en las distintas tradiciones, como se convierte en uno de los medios de expresión de las cosmovisiones y como interviene en las distintas épocas y los diversos espacios como pieza imprescindible para la construcción de culturas (AUSTIN e MILLONES, 2015, p.15).

Para que sejamos capazes de escapar ao engodo de persistir em tomar a “América Latina” como um apêndice da Europa, especialmente no que diz respeito à sua produção epistemológica é vital não olvidar, como nos alerta Luis Alberto López Herrera que

en 1492 llega nuestro guerrero *padre* europeo y la invade, se topa con la belleza y la riqueza de la casa que construyó nuestra familia materna amerindia (...) há decidido arbitrariamente apoderarse de ella, (...) decide destruir nuestra casa antigua y construirse una nueva, según su gusto europeo y sus intereses tan particulares. (...) se tira abajo los sólidos muros, con cierta facilidad, y cuando llega el momento de destruir las fundaciones repara que como están solidamente constituidas desde hace milenios le será imposible continuar su devastación. Decide que será mejor de aprovechar tan ‘buenas bases’ milenarias para construir sobre ellas su “nueva” casa. (2016, p. 38).

Por isso, aproveitando a metáfora de López Herrera, não sejamos “filhos” cegos e ignorantes.

Como professores, nossa prática pedagógica deve ocupar-se de reflexão constante acerca de uma formação que proporcione autonomia e lucidez, permitindo que sejamos capazes de “ler” nossa condição complexa solidificada em bases profundamente ameríndias. O ensino-

aprendizagem de espanhol, bem como diversas outras disciplinas, deve ocupar-se de tais questões, porque do contrário, permaneceremos sempre mutilados, impossibilitados de ver e compreender os elementos que nos constituem e que foram apagados e silenciados por epistemologias tendenciosas.

Referências

AUSTIN, A.L.; MILLONES, L. **Los mitos y sus tiempos**: creencias y narraciones de mesoamérica y los Andes. México: Ediciones Era, 2015.

CASO, Alfonso. **El Pueblo del Sol**. México: Fondo de Cultura Económica, 1971.

SÁNCHEZ-GÁMEZ, J. Pomuch y sus muertos limpios. In: **México desconocido**: Día de Muertos. México, n. 25, p. 14-17, 2017.

LÓPEZ HERRERA, L. A. Los discursos ameríndios, de antes y después de la invasión de América, son el fundamento de toda la sociedad americana. In: **Das Margens**. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.

NAVARRETE LINARES, F. Vivir em el universo de los nahuas. In: **Arqueología Mexicana**: mitos de la creación. México, D.F. Volumen X, n. 56, p.30-35, julio-agosto de 2002.

RAMOS ROSETE, C. **Introducción a la cosmovisión nahuatl**. México: ED. UPAEP, 2006.

Capítulo 06

A percepção das crenças e rituais indígenas a respeito da morte

Milena Maria de Sousa Silva

Rosiane Barbosa Ferreira

Introdução

Para se abordar um assunto tão complexo que trata dos aspectos que permeiam o pensamento indígena sobre o tema morte do ponto de vista religioso (crença) é necessário ter ciência da diversidade que envolve tal objeto de estudo, primeiramente, devemos levar em consideração que não se pode generalizar tais perspectivas tendo em vista a variedade de povos indígenas; ou seja, as diferentes etnias compõem sistemas culturais próprios que carregam suas especificidades, incluindo nesse aspecto, o fator religioso. Como ressalta Galvão (1960), os grupos indígenas que vivem no território nacional: “apresentam diferenças em aspectos importantes de sua cultura” (GALVÃO, 1960, p. 30), a intenção do texto é fazer os apontamentos que permite aproximar alguns aspectos em comum entre os povos ao que se refere a traços de crenças e rituais tendo em vista a relação de interpretação da morte através da percepção religiosa presente entre os indígenas.

Ao abordar o tema morte, levamos em consideração os componentes comuns encontrados na literatura pesquisada semelhante à classificação apontada por Melatii (2011, p. 5) quando escreve acerca da “uniformidade e a homogeneização cultural em favor de uma maior

atenção nas relações sociais, poderíamos apontar os laços das sociedades indígenas entre si e com as sociedades nacionais, mantendo cada qual como uma totalidade sócio-cultural”.

Nesse sentido, abordaremos os principais aspectos que permeia o universo místico em relação às considerações mais frequentes presentes no sistema de crenças indígenas que fazem alusão ao ideal transcendental que envolve a avaliação simbólica que permeia o universo ligado à morte; para isso optamos metodologicamente a uma abordagem bibliográfica comparativa de autores que se ocupam a estudar tal temática, assim os estudos de Fernando (2007), Navarro (1995), Nimuendajú (1956), Ribeiro (1996), entre outros se torna fundamental para fornecer o suporte teórico necessário à escrita do tema.

Práticas de rituais dos povos indígenas: crenças, ritos e morte

Em se tratando das populações indígenas é certo ressaltar que as mesmas dispõem de variedades ritualísticas em relação a seus respectivos rituais e divindades. No momento que acreditam na integração mediada que acontecia entre homem, animais e plantas em relação ao estabelecimento de uma comunicação com o cosmo mítico, esse modelo de inter-relação entre os seres tinha intenso valor antes da colonização lusitana. (FERREIRA, 2018, p.26).

Com a gradativa dominação dos portugueses nesses territórios a partir do século XVII muitos grupos étnicos foram dispersos, colonizados ou mortos, os sistemas de crenças das populações indígenas sobre danças na sua dinâmica e acabam construindo redes de (re)significações que tecem o imaginário permeado pelos ‘mistérios compartilhados’.

A natureza e os Deuses mantinham uma simbiose, onde as representações de ambos ocorrem em expressões ritualísticas, simbólicas e míticas já que possuem afinidades com todo o universo fenomenológico religioso. (FERREIRA, 2018).

Ao nos referirmos aos diferentes tipos de rituais, podemos dizer que estes consistem em *desnudar as crenças* (no sentido de despir-se de suas tradições ou crenças) por este motivo não é de se espantar que se tenha realizado o funeral de tradições e rituais de morte dos povos indígenas. Percebe-se que a interpretação da morte está para além do desaparecimento de sentimento ou enterramento do indivíduo; o estudo busca o reavivamento de populações mortas em um estado de linearidade de povos que sobrevivem emerso ao “desaculturação de um período decolonialista”.

Na contemporaneidade se tenta reconstruir de maneira intercultural a ‘ressureição mítica’ e ritualística que existiram antes da chegada dos colonizadores nas diversas expressões religiosas ocorridas nos territórios indígenas. Atualmente, vivencia-se o poder de líderes religiosos ocupando o lugar de liderança como o pajé que para Maúes (2005, p. 260), “pode se dar por uma forte repressão, a que estiveram sujeitos as crenças e as práticas legadas da pajelança na Amazônia, desde o século XVII, quando esteve em Belém a visitaçao do Santo Oficio da Inquisição (1763-1769)”, trazendo a imposição missionaria que acaba por eclipsar crenças e rituais de enterramento de determinados grupos indígenas; poderíamos falar como ‘morte espontânea dos rituais’ induzida pela perda total ou parcial de conhecimentos que acabaram por se perder com o tempo.

Neste sentido, mesmo que as influências indígenas estejam enraizadas na população brasileira, principalmente nos povos amazônidas, a diversidade étnica vem contribuir em muitos aspectos de crenças religiosas e superstições em que se é possível perceber-las e ter uma noção de sua dimensão quando nos voltamos aos estudos relacionados no processo de sepultamento, por exemplo. As urnas em cerâmica encontradas em sítios arqueológicos são importantes fontes de estudos, pois nos remetem aos rituais funerários praticados de povos indígenas.

Fenomenologia religiosa e morte

Etimologicamente pode-se afirmar que a palavra religião se mostra como algo estranho ao cotidiano dos templos, mesmo sendo ela considerada universal, aparentemente, está ligada à palavra *religio*¹, que apresentam vários sentidos como: escrúpulo, consciência, exatidão, lealdade e outros fins, que deixam o termo sem uma definição para os religiosos.

Partindo do entendimento que todas as culturas e povos tiveram e tem uma expressão religiosa deve então as religiões respeitarem suas riquezas e multiplicidades. Pelo preceito, que o religioso deva descobrir os passos ao respeito mútuo, as diversas formas de se ler e se entender o termo religião. Da postura frente à alienação religiosa, Fernando, (1999, p.5)² refere-se a religiosidade do caboclo na Amazônia e afirma que a religião “não é patrimônio de ninguém, é condição de ser humano. Fala-se do homo religiosus que identificaria essa abertura ao transcendente, ao divino, ao sagrado”. Eliade (1992), comunga do mesmo pensamento e diz que, “o homem é por natureza religioso, o que possibilita sua afirmação ao transcendente, não faz mais do que manifestar o caráter incrivelmente reflexivo de sua compreensão do mesmo, com uma busca ativa dos fins últimos de sua experiência com o sagrado.

Nesse sentido, a configuração do sagrado, está acima de qualquer significado formado ao temo religião, e o ponto de partida seria o de compreender a relação de fé (vista no aspecto da influência católica) e crenças entre o divino e o humano, com o sentido de purificar e conceder a relação entre a criação e o criador.

No entanto, uma noção de transversalidade pensada entre a relação do fenômeno religioso com o aspecto social, pela grande relevância da

¹ Origem da palavra religião: do latim *religio*, que significa “louvor e reverencia aos deuses”. Os etimologistas discutem bastante a respeito, sobre a real origem etimológica da palavra “religião”. As ciências das religiões /Giovane Filoramo e Carlos Prandi: [tradução Jose Maria de Almeida]. São Paulo: Paulus, 1999.

² Consulte a religiosidade do caboclo na Amazônia em: http://www.nacaomestica.org/hemero_070105_diario_do_amazonas_religiosidade_cabocla.htm.

interpretação que atualmente pode-se fazer diante as mudanças mencionadas por Prandi (2012, p. 263) que diz “toda religião só pode ser lida na história, lugar dos fenômenos, conceitos e por isso a formulação conceitual deve conter, ao mesmo tempo, o princípio normativo e a necessidade da sua gradual realização”. Desta maneira, a região Amazônica é considerada um grande arcabouço de inferências populacional, sendo um território em que existe uma espécie de “almagação religiosa, onde a cosmovisão do mestiço e do caboclo amazônico, foram assim convertendo-se numa intrincada amalgama de ideologia nativa europeia” (FERNANDO, 2007, p. 5).

Os conceitos polissêmicos das religiões de cunho universal que trazemos para o estudo advêm do espanto a que se refere Fernando (2007, p.5) “que traz as delicadas descobertas de culturas denominadas por teólogos de selvagens, cujo primitivismo induziu os etnólogos a considerar suas religiões como exemplares”. Como é o caso vivenciado por Taylor (1996) quando ficou de frente com o animismo (crenças de seres sobrenaturais).

Pensando neste contexto de diversas definições que sofre a religiosidade amazônica, Gomes (2012), afirma: “a religiosidade tem sua expressão nos seres míticos, a exemplo dos espíritos da floresta” (GOMES, 2012, p.520). Por este caminho é possível perceber pelas formas que estão delineadas nos objetos cerâmicos, urnas funerárias, representam aspectos de crenças religiosas de uma cultura que apresentem tecidos estéticos, independente de seu tempo, espaço e fragmentos históricos que podem ser provenientes de crenças em deuses, registro da relação com o sagrado e do luto, como ilustra a figura de urnas com formatos de animais, humanos e gravuras naturalísticas encontradas em áreas que provavelmente seria utilizada para fins de enterramento.



Imagem 01: Urnas funerárias indígenas descobertas na Amazônia.

Fonte: Instituto Mamirauá, 2018.

Essas peças arqueológicas expressam bem o momento, ao afirmar que nelas se encontram materiais que carregam todo um legado histórico-cultural por meio do qual possamos compreender a dinâmica de cultura assumida nos rituais funerários em que os sepultamentos realizados por sociedade indígena tradicionais em regiões que se encontraram vestígios de cemitérios e urnas funerárias.

Classificadas por historiadores, antropólogos e arqueólogos, dois tipos de sepultamento sendo estes considerados de grau de simples ou grau secundário. O primeiro pode chegar a ocorrer o abandono do corpo ou alguns procedimentos de enterramento por enfeixamento, direto na terra, em balaios ou em urnas funerárias; o segundo segmento, depois do corpo decomposto, os restos passam a serem recolhidos e colocados em urnas de argila em que estão visivelmente expostos grafismos ao deus sol, lua, terra e biodiversidade, com primorosos acabamentos e detalhes de acordo com a hierarquia e posição social, dependendo da sociedade indígena. Constantes fatos e descobertas demonstram a necessidade de um melhor olhar e estudos aprofundados referentes a práticas de civilizações que já foram dizimadas como as Marajoaras e Tapajônicas.

No entanto, Ivan guarani, de 43 anos, que participa do movimento indígena no estado de Tocantins e estudante de Direito na Universidade Federal de Tocantins (UFT) afirma em entrevista realizada pelo Núcleo Tocantinense de Arqueologia (NUTA), da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) que o ritual de enterramento foi abandonado com o passar do tempo, isso se deve a inserção de outras culturas e pela falta de terra os ossos são lavados para que as almas ficassem limpas e fossem em paz. Ele diz que o ritual faz parte das crenças religiosas, um mandamento do Deus *Nhãm Jdará* (NUPARQUE, 2013).



Imagem 02: Os ossos indígenas encontrados em Tocantins/Palmas em tímido estudos revelam supostamente ritual pós-morte

Fonte: Marta Iansen, 2011.

Outro aspecto fundamental relacionado a uma visão de crenças quando se refere ao tema morte entre os indígenas diz respeito à maneira como ela é expressa ritualmente, mas especificamente, por meio do enterramento sendo possível analisar convergências de interpretações que propiciam um entendimento acerca do tratamento ao morto e o que se é esperado por ele no pós-morte; quando se atenta à maneira como é estruturado essa relação e se percebe como é interpretada a morte para as comunidades indígenas. A historiadora Maria Domezi (2015) ressalta sobre os Wayana e Aparai (povos que vivem em áreas de fronteira entre Brasil, Suriname e Guiana Francesa) a crença no *akwari*, um princípio espiritual animado intrínseco ao ser humano que se subdivide após a morte e uma parte dele continua a permanecer pelas proximidades do lugar onde o indivíduo habitava em vida e a isso considera nocivo aos

moradores que permanecem na localidade; a respeito dessa crença “o procedimento habitual é abandonar a aldeia em que se teve um falecimento” (DOMEZI, 2015, p. 31).

Crenças, ritos e morte

Entre os saberes culturais presentes nos povos indígenas que habitam o território do Pará, pode-se encontrar, entre tantos rituais, o de enterramento em aldeias indígenas tradicionais, algumas aldeias utilizam o Urucum para pintura de partes do corpo tanto do morto, quanto de seus entes mais próximos entes do enterro. A definição desse exemplo por meio das pinturas se reflete a ideia de que “qualquer objeto, ato, acontecimento, qualidade ou relação que serve como vínculo a uma concepção ao transcendente, será significado do símbolo”. (GEERTZ 1989, p. 67-68)

Pode-se compreender a morte como um processo entre os indígenas e os poderes por eles considerados sobre humanos, na qual, muitas vezes se estabelece uma dependência, relação esta que se expressa, por meio de símbolos, emoções como confiança e até medo do castigo que desencadeiam ações de culto ou atividades pré-estabelecidas nas aldeias. A morte pode expressar uma consciência de “medo da relação que se tem com o sagrado, demonstrando a sua convicção no transcendente” (FERREIRA, 2018, 40).

A configuração do Sagrado está acima de qualquer significado formado ao termo morte e o ponto de partida seria o de compreender a relação da fé instaurando crenças entre o divino e o humano com o sentido de purificar e conceder a relação entre a criação e o criador, assim o sentimento religioso sustenta a crença numa superação da dor e o vazio da morte, passando a interpreta-la de acordo com o que tua religião te faz acreditar.

Nesse sentido, a expressiva crença para além de um espírito do falecido que se separa do corpo físico que irá habitar outra dimensão,

também, é possível perceber uma permanência de parte desse princípio animado no mundo dos vivos que acaba se transformando em uma ameaça para as pessoas próximas do falecido; assim, o abandono das áreas habitadas quando se tem um caso de morte na aldeia é parte de uma ritualística religiosa ligada à ideia de uma continuidade ou permanência daquele indivíduo que passou pela morte física.

Ao fazer o apontamento da interpretação dos povos indígenas acerca da recepção da morte, o assunto ganha contornos dentro do aspecto dos saberes e práticas indígenas promovendo valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar a história de cada povo indígena, valorizando a oralidade e história.

Nos estudos de Darcy Ribeiro (1996) sobre o povo *Ka'apor* percebemos pelo modo como o autor descreve os procedimentos tomados para o enterro, infere-se que o mesmo representa uma passagem, tendo em vista a maneira como é expressa a prática; pois sobre esse aspecto o autor escreve: “Então arrumam um pequeno tapiri em cima e dentro dele deixam farinha, água tabaco e um foguinho aceso” (RIBEIRO, 1996, p. 121), quando na aldeia se faz um sepultamento os procedimentos são, sobretudo, deixar mantimentos como comida, tabaco etc. para o falecido, assim como; “Além do fogo e alimentos, o morto recebe suas armas, mas o homem vai nu e a mulher apenas com a tanguinha usual, ambos sem qualquer adorno” (RIBEIRO, 1996, p. 121). Por meio dessa prática entre os *Ka'apor* se concebe a ideia que em algum momento o morto precisará desses utensílios, sempre reforçando a concepção de continuidade daquele indivíduo; assim uma prática comum em termos de sociedades indígenas quando se trata de uma representação simbólica sobre como se manifestar diante da morte e tratar desses defuntos se percebe uma diversificação quanto às ritualísticas destinadas ao cumprimento religioso dessa “passagem”.

Desta maneira, a definição de morte traz o reflexo aos discursos que a coloca em foco ao sentimento infinito, sem explicação, sem fim e que passa por diversas e diferentes interpretações que aborreciam os filósofos

e intelectuais que começaram a manifestar suas ideologias contra as diversas formas a qual a morte era interpretada nas tradições indígenas. Na verdade, só se pode falar de morte ou tentar conceituá-la dentro de um contexto macro de ideologias no qual a obediência, pelo luto ou a que você acredita que lhe proporcione a busca ao transcendente, deixando de se armar para as demais crenças existentes e os desvios de significados que elas representam para a sociedade.

O mito da Terra sem Mal e considerações sobre a interpretação da morte

Quando se atenta aos aspectos simbólicos presentes nas lendas e mitologias indígenas podemos identificar algumas concepções na ideia de morte e seu caráter transcendental excedendo a ideia meramente física do fato, ou seja, a morte física é permeada pelo significado de ser parte de um ciclo que permite conceber outras realidades de imaginário que frequentemente encontramos uma noção que se relaciona a ideia que evolve, também, o tema morte; o exemplo mais representativo sobre o entendimento de se atingir um estado ideal por meio das narrativas místicas seria o mito da Terra sem Mal que consiste, como destaca Navarro (1995), numa espécie de paraíso (fazendo um paralelo didático com a concepção cristã) sendo uma localidade ideal onde haveria abundância de provimentos, ausência de sofrimento e trabalho, a vida seria marcada por um estado permanente de gozo e não existia mais morte, todos que conseguissem chegar a Terra sem Mal viveria eternamente.

Segundo Navarro, a religião dos Tupi-Guarani tinha como cerne essa evocação da mitologia, pois “a essência de sua religião era a crença na Terra sem Mal, a *Yby marã-é'yma* dos tupis, a *Yvy marã-e'y* dos guaranis” (NAVARRO, 1995, p.64), um ponto bastante pertinente quando falamos no mito da Terra sem Mal é que essa localidade poderia ser alcançada em vida, pois se tratava de um território que estava no plano físico-geográfico; essa peculiaridade é o que tem sido pelos estudiosos o

ponto de maior interesse em pesquisas voltadas as concepções religiosas dos grupos indígenas, estando a Terra sem Mal em “um lugar acessível aos vivos, onde seria possível ir de corpo e alma, sem passar pela morte. Nela estão os ancestrais que morreram, mas a morte não seria condição necessária para atingi-la” (NAVARRO, 1995, p.65).

Para o presente estudo é pertinente atentarmos a informação indicada no mito e descrita por Navarro que diz respeito à presença dos ancestrais, eles já fazem morada nessa localidade que, no entanto, pode ser adentrada sem passar necessariamente pela morte. Através do mito percebemos a interpretação de uma relação de vida que transcende o físico, cuja crença está baseada em uma pós vida, por meio da existência de uma parte no ser humano que não acaba com a morte física, mas que permanece e habita como ser imortal a Terra sem Mal. É possível relacionarmos de uma maneira geral os mitos ligados a uma passagem do plano terreno para o espiritual implica mencionar que essa crença é baseada em uma continuidade em que a vida não se encerra com a morte física, e sim há uma transcendência ligada à existência de espíritos que dependendo de cada comunidade é interpretado de diferentes formas, e procedendo de uma determinada maneira acerca da recepção dessa morte para a aldeia, contudo, de uma forma genérica poderíamos ressaltar a crença da existência da alma que habita uma outra dimensão após deixar o corpo do indivíduo que morreu é compartilhado com diversos grupos indígenas.

A permanência da alma no pós-morte

O que se trata de uma concepção acerca da morte do ponto de vista religioso os estudos de Curt Nimuendajú (1956) sobre os Apinayé também revelam uma riqueza de elementos que traduzem a maneira como interpretam e se posicionam diante do elemento morte dentro do grupo. É notória a ideia de uma transposição que supera o físico, a crença nas almas que se desvinculam do corpo após a morte é um dos pensamentos

centrais que relacionam a religiosidade entre os Apinayé, o que se liga a uma perspectiva de uma maior durabilidade da ‘vida’; assim, a ideia de alma consiste na mutação do indivíduo que morre; é interessante notar nos estudos de Nimuendajú que a atribuição de uma permanência na alma é uma característica que está vinculada aos humanos, pois segundo as observações feitas pelo autor, é categórico em afirmar “que apesar de outros seres como animais e plantas possuírem, também, uma alma, ela não é duradoura após a morte destes” (NIMUENDAJÚ, 1956, p. 107), diferente dos humanos em que atribui uma maior permanência, pois para a concepção Apinayé as almas não são imortais, porém elas vivem por longos períodos, depois podem se transmutar, contudo, elas tornam-se “apenas invisível em condições comuns” (NIMUENDAJÚ, 1956, p. 107), no entanto, pode-se tornar visível de acordo com sua vontade.

É válido atentar entre os Apinayé sobre a maneira como a alma se manifesta e o local em que ela habita está intimamente ligado aos hábitos que faziam parte da sua vida e à causa mortis, assim se pensar em um lugar diferenciado em que as almas residem não faz parte da crença como Nimuendajú escreve: “A habitação das almas dos defuntos não é no céu e nem no mundo subterrâneo [...], as almas dos defuntos residem na própria superfície da terra, nos lugares onde seus portadores viveram e onde foram sepultados” (NIMUENDAJÚ, 1956, p. 107). Se pensar, por exemplo, em cada situação de morte, isso refletirá como se manifesta a alma em questão havendo várias especificidade, entre elas estão: “as almas dos que morreram assassinados vagam solitariamente porque teme as outras e oferecem um aspecto terrível porque ostentam os mesmos ferimentos que o recebera” (NIMUENDAJÚ, 1956, p. 108). Um fator pertinente escrito pelo autor diz respeito às:

Almas dos mortos habitam principalmente os cemitérios e as taperas das antigas aldeias. Comem da mesma maneira que os vivos, não tendo falta de frutos na roça mesmo durante o verão; mas suas comidas tem gosto diferente das nossas. Ao consumir essa comida, as almas novas, se ligam

definitivamente à essa existência, e não desejam mais voltar para o meio dos vivos (NIMUENDAJÚ, 1956, p. 108).

Sobre as características atribuídas aos Apinayé ao que se consideram acerca de uma perspectiva pós morte, indicada pelo autor, é possível atentar para as semelhanças da crença do que seria o modo vida da alma com o modo de viver terreno; esse ‘reconheço’ é bem próximo da rotina que o indivíduo teve em vida, como é expresso em relação ao ato de se alimentar como descreve Nimuendajú que se mostra como uma necessidade no pós morte, porém ao mesmo tempo essa ‘nova experiência’ é entendida como um tempo ou lugar de superação ou aprimoramento do que havia na condição humana. Ao mencionar esse espaço como um lugar em que a alma não tem preocupações quanto à relação dos provimentos não havendo uma preocupação com estações do ano e conseqüentemente com escassez alimentar já expressa um fator de diferenciação; assim como é apontado no trecho acima, a ausência do desejo de voltar à convivência com os vivos depois que se ingere esse alimento que tem um gosto diferente do mundo terreno.

O alimento, então, fica sugerido que se trata do elemento que permite concluir essa ‘passagem’ do mundo material para o mundo das almas e assim se identificar de vez com essa nova condição, ou seja, a noção da ingestão desse alimento é o que podemos definir como a corroboração ou mesmo o rito de passagem para o transcendente que se inicia com a morte física como já expresso por Mircea Eliade (1996) que define essa passagem pela morte “como a suprema iniciação, quer dizer, como o começo de uma nova existência espiritual” (ELIADE, 1996, p. 95), no caso dos Apinayé o que desperta a consciência dessa nova realidade, e passam a incorporar essa experiência da alma de modo que a identificação com esse novo estado é entronizado por meio do desejo de permanecer nessa realidade e romper o vínculo de convivência com os vivos.

Nesse sentido, o próprio local de habitação das almas descrito seria os cemitérios e taperas das antigas aldeias com isso se já denota o rompimento nas relações com os vivos que identificam um modo de proceder

semelhante ao terreno que, no entanto, em certos termos está desvinculado destes; embora se tenha essa percepção o que é válido nos limites do texto é a noção da percepção simbólica/religiosa atribuída à morte, a interpretação sobre a existência de uma vivência que transcende o físico, o que fica bem evidente quando nos remetemos as representações e confere quanto ao enterro, pois os rituais que as comunidades indígenas praticam para esses casos traduzem o que se espera para aquela morto em questão, lidar com essas particularidades nos permite compreender a dimensão representativa que o tema morte assumi para esses povos quando atentamos para os procedimentos tomados nesses casos.

Considerações finais

De acordo com as discussões apresentadas relacionadas à morte e suas concepções entre os indígenas, podemos apresentar a ideia de uma ausência de dados e fatos que permitam uma afirmação precisa a respeito de como a morte e os seus rituais se manifestam entre os indígenas.

Tomando como base os estudos de Navarro (1995), Eliade (1996), Ferreira (2018) e Melatii (2011) podemos concluir que a morte e suas representações dependem das etnias e do contexto no qual se vive. Desta forma, o que mais se destaca é a questão da transcendência e os rituais perpassam pelo processo cultural e suas peculiaridades (urnas, vasos...). Assim, o que mais caracteriza as ideias dos autores é que os ritos fazem parte de uma concepção de que os indígenas veem a morte como uma passagem e conexão com a ancestralidade e que não deve ser um momento de um puro sentimento de perda.

É possível lançar a ideia de uma convergência quando a concepção de morte entre os diferentes povos indígenas baseados na análise dos autores estudados de que nas mitologias referentes a explicação do pós morte esteja a noção de uma continuidade que excede o plano físico, ou seja, a morte física não é o fim naquele individuo, há uma parte que permanece e tem suas faculdades preservadas que diz respeito as almas

dos falecidos. Essa noção de permanência da alma é o que traz o sentido das expressões ritualísticas relacionadas à morte.

Com base nos autores apresentados, podemos também trazer algumas inquietações que poderão motivar novas pesquisas de forma etnográficas para compreender de que forma as etnias assumem uma nova configuração do entendimento da morte, tendo em vista, que os anos de colonização e de acultramento provocam um ressignificar de ações que modificam o modo de conceber a morte. Esta releitura do tema permite um aproximar das ideias do decolonialismo que procura confrontar e desconstruir ideias tidas como verdades inquestionáveis e que minimamente permitem um olhar mais crítico do que vem sendo praticado ao longo dos séculos.

Esse olhar diferenciado deve estar carregado de preocupações e sem neutralidades, ou seja, entender o tema da morte como algo meramente finito é uma postura superficial e que demanda de amadurecimento intelectual e ritualístico de uma sociedade marcada pela transitoriedade de fatos e fenômenos. Com isso, a percepção das crenças e rituais indígenas a respeito da morte é algo que demanda reflexões que sobressaem o imaginário e adentra numa concepção científica e mensurável.

Finalmente, as crenças e rituais, de acordo com os autores lidos e discutidos, transitam entre os saberes e os fazeres do cotidiano e são diretamente influenciados pelas práticas diárias dos indivíduos que criam e recriam suas perspectivas em relação à morte. Assim, o termo da semiótica embasa a ideia de que as concepções se diferem e que todas necessitam de uma representatividade capaz de fazer com que os indivíduos assumam a capacidade de inter-relacionar seus saberes por meio de uma ação dialética e reflexiva dos fatos.

Referencias

BARRETO, C. **Meios místicos de reprodução social**: arte e estilo na cerâmica funerária da Amazônia Antiga. Museu de Arqueologia e Etnologia/ Programa de Pós-Graduação em Arqueologia. São Paulo: USP: 2009.

DOMEZI, Maria Cecília. **Religiões na história do Brasil**. São Paulo: Paulinas, 2015.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERNANDO, A. **A religiosidade do caboclo na Amazônia**, 2012. Disponível em: http://www.nacaomestica.org/hemero_070105_diario_do_amazonas_religiosidade_cabocla.htm, acesso em 20/09/2019.

FERREIRA, R. B. **Cerâmica Amazônica**: a resignificação/releitura dos objetos de cerâmica icoaraciense entre dinâmica das religiosidades. Dissertação de mestrado em Ciências da Religião. Belém/PA: UEPA, 2018.

GALVÃO, Eduardo. **Áreas culturais indígenas do Brasil 1900 - 1959**. Boletim Museu Paraense Emílio Goeldi, n.s., Antropologia, nº 8, Belém, 1960.

GOELDI, E. **Excavações Arqueológicas em 1895**. 1ª parte: as cavernas funerárias artificiais dos índios hoje extintos no rio Cunany (Goanany) e sua cerâmica. Memórias do Museu Goeldi: Belém, Museu Goeldi, 1905, p. 1-45+estampas.

GOMES, A. O. T. **As relações entre filhos/as de santo no cosmo religioso umbandista**: uma abordagem a partir do contexto de Viçosa/Al. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciência Política, Lusofonia e Relações Internacionais da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHUT, Lisboa/Portugal. 2012.

MAUES, R. H. Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião. In: **Estudos Avançados**, vol. 19, n. 53, 2005, p. 259-274.

MELATTI, J. C. Capítulo 1: Por que áreas etnográficas? In: MELATTI, J. C. **Áreas etnográficas da América Indígena**. Brasília, DF: UnB, 2011, p. 1-10.

NAVARRO, Eduardo Almeida. A terra sem mal, o paraíso Tupi-Guarani. In: **Cultura Vozes**, v. 89, n. 2, mar./abr. 1995, p. 61-71.

NIMUENDAJÚ, Curt. Os Apinayé. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Tomo XII, 1956.

PEREIRA, E.S.; KERN, D. C.; VERÍSSIMO, C. U. Nota sobre o salvamento arqueológico do sítio AP-MA-03: Pacoval, Macapá, AP. In: **Revista de Arqueologia**, v. 5: p. 55-67, 1986.

PRANDI, Reginaldo. **Os mortos e os vivos**: uma introdução ao espiritismo. São Paulo: Três Estrelas, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **Diários índios**: os Urubu-Kaapor. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
Disponível em: <http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2013/07/ossos-de-indigenas-encontrados-no-tocantins-revelam-ritual-pos-morte.html>. Acesso em: 20/06/2019.

Capítulo 07

A morte entre as religiões africanas e afro-brasileiras

Wanderlan Gonçalves do Amaral

Introdução

As religiões de matriz africana são organizadas no Brasil a partir século XIX, fruto do amálgama cultural das varias etnias que foram escravizadas neste país. Sua estrutura compreende todo o universo cosmológico africano, suas crenças, saberes e ritualidades. Cultos que predominantemente reverenciam os antepassados, fazendo em alguns casos referencia ao culto católico aos santos e à espiritualidade das religiões ameríndias que também cultuam seus mortos vivenciando isso através do transe, experiência religiosa vivenciada pelos africanos.

As religiões africanas em sua origem estavam estritamente ligadas aos clãs, às famílias e linhagens. Segundo descreve Bastide, entre as etnias da costa ocidental da África, a religião centrava-se no culto aos mortos, em suas linhagens de antepassados. A religião dos negros da África Oriental também possuía o culto aos mortos, porém aliado a um outro elemento nela mais destacado: o culto de deuses encarregados de “departamentos da natureza” (agricultura, fertilidade, etc.). No Brasil cada uma dessas etnias seguiu caminhos diferentes de adaptação de suas crenças às realidades locais. No caso dos bantos, onde o culto dos mortos ocupava papel central em sua cosmologia, a solução mais simples seria adaptar suas crenças à religiosidade católica, ameríndia ou de outras etnias africanas. Tal adaptação se mostrou mais fácil no caso das religiões ameríndias: “Porque os pajés faziam falar os mortos com seus maracás e as índias entravam imediatamente em transe, o que explica a aceitação imediata da pajelança ou catimbó pelos bantos” (Bas-

tide, 1971:88). A adaptação da religião aos cultos ioruba e daomeanos foi mais difícil, pois neles se adoravam mais as divindades do que os ancestrais. A adaptação ao catolicismo foi mais fácil para os bantos do que para os sudaneses, o que explica também que as confrarias (também conhecidas como irmandades) tivessem maior aceitação entre esta etnia que entre os daomeanos e iorubas (CORDOVIL, 2006, p.70).

Para os cultos afros brasileiros, a liturgia é um elemento de ligação com as origens destas religiões na África. Se, na tradição cristã católica, as diversas celebrações litúrgicas preconizam o gozo das alegrias celestiais, nas tradições afro a “Terra Santa” africana é buscada desde a constituição das casas de culto, ao êxtase pleno do fiel, momento único quando suas divindades cruzam os espaços metafísicos entre o Brasil e o Continente Africano, apoderando-se de seus filhos, vindo assim celebrar com seus descendentes brasileiros os mistérios da vida e seus desdobramentos.

Cada tradição religiosa foi, ao longo dos tempos, estruturando sua liturgia através de rituais que têm como função primordial renovar a ligação entre a divindade e seus devotos. Toda ação litúrgica é carregada de significados que se expressam materialmente pela simbologia do sagrado, dos elementos de convergência no culto aos deuses que, sensivelmente, através dos ritos, tem a função de mostrar aos olhos a realidade do invisível, num processo em que a pessoa vislumbra através dos rituais, sejam eles de qual natureza for, os benefícios da divindade a seu favor.

A religião mostra ao ser humano, através dos ritos, uma interpretação misteriosa da ação divina na história da humanidade, uma organização cósmica inspirada no sagrado, a qual mantém a vida e o equilíbrio de todas as coisas no mundo. É essa interação com o sagrado que possibilitará ao ser humano compreender melhor as questões fundamentais do existir e seu dever.

Para Durkheim (2001), essas práticas compõem, juntamente com o sistema de ideias, a própria religião. É o que faz os seres humanos agi-

rem, e nesse movimento de fazê-los agir, ela cria e recria a fé, elemento eterno da religião. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem as realidades do grupo, cabendo aos ritos à vivência destas representações na comunidade religiosa.

Neste texto serão expostas algumas das principais visões sobre a morte para as religiões de matriz africana no Brasil, sua compreensão, os ritos fúnebres e os *tabus* em torno desse processo tão natural quanto o viver, mas que causa tanta dor e incômodo.

Viver e morrer: processos de ancestralidade

Conta um *itan'* que, Oxalá o grande Pai da Vida há dias tentava fazer sem sucesso um boneco com a terra seca. *Nanan*² a grande Mãe Ancestral o observava de longe. Ele tentou diversas vezes sem sucesso moldar o pequeno ser até que *Nanan* aproximando-se dele e disse que poderia o ajudar. Aceitando, *Nanan* molhou a terra com sua água, mexeu e formou uma massa e entregou a Oxalá para que ele criasse os seres humanos. Modelando um a um com paciência e habilidade, soprou sobre eles e *èmí*³ e assim povoou o mundo. *Nanan* tendo participação efetiva e afetiva na formação da vida pediu a Oxalá uma única coisa em troca, que ao ser retirado o *èmí* dos seres humanos o seu corpo fosse devolvido para a terra de onde ele foi formado a partir do amálgama da vida que deu forma e consistência aos seres humanos⁴. Eliade (2010) nos lembra do simbolismo destes dois elementos da natureza que geram a vida:

A água é portadora de germes; também a Terra é portadora deles, mas na Terra tudo dá fruto rapidamente. Os estados latentes e os germes ficam por vezes durante vários ciclos nas águas antes de chegarem a manifestar-se; a Terra pode-se quase dizer que ela não tem repouso: o seu destino é gerar in-

¹ Palavra em ioruba que classifica contos, mitos, oralidade sagrada sobre as divindades e seus feitos.

² Divindade de origem Daomeana, é a senhora da vida e da morte, princípio primordial de tudo que existe.

³ Sopros da vida.

⁴ É por esse motivo que o corpo dos afros religiosos deve ser sepultado e nunca cremado.

cessantemente, e dar forma a vida a tudo o que volta para ela inerte e estéril. As Águas encontram-se no começo e no fim de todo acontecimento cósmico; a Terra encontra-se no começo e no fim de toda vida. Toda manifestação se realiza acima das águas e se reintegra ao caus primordial através de um cataclismo histórico (o dilúvio) ou cósmico (o *mahâpralaya*). Toda manifestação vital tem lugar graças à fecundidade da terra; toda forma nasce dela, viva, e volta para ela no momento em que a parte da vida que lhe tinha sido concedida esgotou; volta a ela para renascer, mas, antes de renascer, para repousar, para se purificar, para se regenerar (ELIADE, 2010, p. 206).

Joana dos Santos (1998) em seu texto sobre morte detalha a integração total do corpo sem vida entregue a terra que o recebera reintegrando-o a natureza, origem e destino de todos, onde o físico desintegra-se e retorna para os três reinos que classificam seres e elementos que formam o amálgama da vida. Seja nos elementos tácitos ou naqueles que apenas sentimos.

No momento em que o ser humano expira, seu *èmi*, seu principio de existência genérica, desprende-se do corpo e retorna ao *òrun*. A respiração que constituiu o *èmi* reintegra-se assim a massa de ar que lhe deu origem. Algumas histórias contam que os *èmi*, imperecíveis, se acumulam numa certa região do *òrun* para corporizar-se em novos indivíduos.

Uma vez enterrado, o corpo se decompõe, suas partes úmidas reintegram-se nas águas contidas na terra, sua carne e suas partes obscuras são absorvidas pela terra e suas partes brancas integram o giz. O corpo se transforma e passa a integrar os elementos genéricos ou princípios fundamentais. (SANTOS, 1998, p. 58).

Nos cultos de matriz africana morrer é um processo de ancestralidade, logo, a morte não é vista como o fim, antes como uma nova perspectiva de vida. Nesse aspecto, viver e morrer faz parte do existir e sua materialidade é o vínculo de coesão que ordena e dá sentido a vida nas comunidades de culto afro brasileiro. Portanto, viver é seguir os passos dos ancestrais e morrer é caminhar para junto deles.

Para as religiões de matriz africana viver é ritualidade e morrer também. Os ritos que iniciam as pessoas para uma nova vida a partir da

consagração pessoal de cada um a sua divindade serão ministrados sobre elas de forma própria após o *èmí* voltar para o *aiyé*⁵. Nesse contexto garantir ao morto os ritos funerários é uma forma de mantê-lo vivo na memória da comunidade onde ele viveu e na sociedade a qual estava inserido sendo reconhecido como membro de determinada tradição afro religiosa, como também de elevá-lo a condição de venerando ancestral.

Após a morte é necessária à realização das obrigações religiosas próprias da tradição de matriz africana a qual o morto fazia parte, o ritual do sepultamento e os ritos fúnebres são o momento religioso que marcam o desligamento do corpo físico do iniciado deste plano material, etapa importante para que o morto possa tornar-se um ancestral, por isso é imprescindível que a liturgia do desligamento seja ministrada sobre o corpo falecido. Observando a tradição de cada família religiosa os ritos realizados seguem costumes e modo próprio, sendo necessário em alguns casos, como no dos sacerdotes líderes das comunidades, que o corpo do falecido(a) esteja no espaço religioso no qual foi iniciado, consagrado para sua divindade, afim de que os ritos de passagem o libertem dos laços meterias que os ligavam àquele local sagrado e a este mundo, iniciando-o para a nova vida que o aguarda.

Como citado anteriormente, morrer para as religiões de matriz africana é passar para outra realidade, é continuar sua caminhada em outro espaço de tempo e lugar. O espírito de quem partiu irá viver junto com as divindades e os ancestrais. Portanto, a morte não significa o fim, mas uma mudança de plano existencial que faz parte da dinâmica da vida em seu ciclo que reproduz o nascer, o crescer, o viver e o morrer.

É o processo pelo qual toda a espiritualidade afro-brasileira vivencia sua fé, pois em cada oferenda sacralizada, em cada *ebó*⁶ ministrado, em cada reza entoada o ciclo da vida é louvado e o seu o *axé* reforça e vivifica toda a comunidade que os celebra. A natureza é a grande guardiã de todo este mistério do existir e do morrer, pois é dela e para ela que tudo con-

⁵ A terra.

⁶ Oferendas realizadas para limpeza e equilíbrio da energia da pessoa, seu *axé*.

verge, sendo a grande integradora da fé e da tradição dos cultos de matriz africana, religiões classificadas como de integração, pertencentes à matriz sacralizadora da natureza (PIAZZA, 1976).

Conta outro *itan* que a origem da vida tem início em um mundo onde seres humanos, divindades e ancestrais viviam juntos em plena harmonia. Em um determinado momento o ser humano comete um *ewo* (transgressão) desestruturando o equilíbrio. Após esse ato *Oloorun* (o Deus Supremo) divide o mundo em duas dimensões, a terra, *aiyé*, mundo dos seres humanos e o *òrun*, mundo das divindades e dos ancestrais. Essa ruptura causou um grande desequilíbrio, pois separou os seres humanos da sua essência primeira e as divindades de seus devotos. Nenhum ser humano poderia voltar ao *òrun* em vida e nenhuma divindade poderia vir ao *aiyé* em seu corpo sagrado, desagregação total, caos.

Para que a separação pudesse ser menos nociva aos seres humanos e para que as divindades pudessem manter contato com este mundo elas pediram a *Oloorun* que, sendo sábio, justo e generoso encontrasse uma solução para reordenar o que foi desalinhado. Então, *Oloorun* decidiu que as divindades poderiam vir à terra manifestada nos corpos dos seus devotos e que *Exú*⁷ seria o comunicador nesse processo, o mensageiro entre as divindades e os seres humanos através do jogo divinatório dos búzios, e guardião do *axé*. Assim se restabelece a comunicação entre os seres humanos e as divindades sendo o corpo principal meio de comunicação e experiência com o sagrado em vida, assim as divindades poderiam vir ao *aiyé* manifestadas nos corpos dos seus filhos. Este *itan* expõe a sacralidade da vida através do desejo das divindades de não separar-se dos seus devotos visitando este mundo continuamente, manifestadas nos corpos de seus sacerdotes e sacerdotisas, como também a necessidade do desligamento das amarras terrenas após a morte para que os seres humanos possam regressar para a sua origem primeira.

Os ritos reforçam essa necessidade e o simbolismo ambíguo em que o viver e o morrer retratam realidades paralelas que coexistem funda-

⁷ Exú é o orixá da comunicação, o guardião. Ele é a ponte entre o mundo dos orixás e a terra.

mentalmente na cosmologia e na cosmogonia dos cultos afro-brasileiros, como se destaca abaixo:

Nos quadros iniciáticos, o simbolismo do nascimento acompanha quase sempre o da morte. Nos contextos iniciáticos, a morte significa a superação da condição profana, não santificada, a condição do “homem natural”, ignorante do sagrado, cego para o espírito. O mistério da iniciação revela pouco a pouco ao neófito as verdadeiras dimensões da existência ao introduzi-lo no sagrado, a iniciação o obriga a assumir a responsabilidade de homem. É importante ter esse fato em mente: o acesso à espiritualidade traduz-se, em todas as sociedades por um simbolismo de morte e de um novo nascimento. (ELIADE, 2010, p. 156).

Para as religiões de matriz africana cada pessoa sobre a terra tem a missão de cumprir o seu *odú* (destino). Acredita que os mistérios da vida e da morte são regidos por uma Lei Maior, uma Força Divina que da o equilíbrio a todas as coisas e é a integração celebrada entre os seres humanos, a natureza e tudo o que existe na terra (*aiyé*) em comunhão com o *òrun*. Essas realidades física e espiritual são continuação uma da outra e conseqüentemente devir de todo iniciado.

Ikú (a morte) é quem vem buscar os espíritos daqueles que se vão. Na cultura afro-brasileira é de se esperar que um filho de santo (*omo orixá*) viva muito, mas se a pessoa foi levada ainda cedo pode ter sido por alguma ação negativa dela ou de seus entes. Havendo tempo para que a pessoa tenha a oportunidade de saber os motivos pelos quais adoeceu ou possa demonstrar o risco da visita de *Ikú*, o oráculo dos búzios é consultado e através de ritos, obrigações e oferendas indicadas por ele, *Ikú* será afastada daquela pessoa. Se já ancião, deve-se respeitar a vontade de *Oloorun* e deixar que *Ikú* cumpra a sua missão.

Os ritos da despedida

Logo após a morte os primeiros ritos são ministrados sobre o corpo, onde estes o prepararão para sua passagem, banhos, oferendas, roupas,

paramentos, insígnias são colocadas sobre ele. Cânticos e rezas próprios e que apenas neste momento são proferidos conduzem este primeiro momento, o velório e o sepultamento. Portanto, a ritualidade da morte nas religiões de matriz africana é um *tabu* e o único momento em que se pode ter conhecimento sobre esses ritos funerários é quando alguém da comunidade parte para o *òrun*, por respeito e temor a *Ikú* que sendo invocada em um momento não oportuno possa trazer infortúnios para toda a comunidade.

É por isso que durante os ritos fúnebres todo zelo e cuidado pela ritualística é importante, seja no vestir ou nas insígnias e adornos usados pelas autoridades e pelos demais membros da comunidade, cada um segundo o posto que ocupa na *egbé*⁸. Essa ritualística tem como função primordial afastar para longe dos membros da comunidade os *egun* (espíritos dos mortos) e manter a coesão e integridade de todo o terreiro enlutado. Cito como exemplo uma das insígnias mais comuns de ser observada nessa ocasião, os trançados de *palha da costa*⁹ usados pelos devotos durante o período do ciclo dos ritos fúnebres e também de uso cotidiano pelos recém-iniciados durante os primeiros sete anos de iniciação e durante a renovação dos votos iniciáticos.

O contra-egun (contregun ou *ikan*) serve para proteger e resguardar o corpo do *yaô* da aproximação de *eguns*, das *ajés*, dos *axós* e dos *ajás*. Confeccionado com fios de *palha-da-costa* trançados, forma um bracelete que é colocado nos dos braços do *yaô*, quase na altura do ombro. Este artefato também é usado pelos iniciados e por adeptos em vários outros preceitos e segmentos da religião. A umbigueira (*entrekan*) também é feita com *palha-da-costa* trançada e é colocada ao redor da cintura. Simboliza uma proteção para a parte central do corpo humano (BARROS, 2011, p. 105).

O branco é a cor que marca o luto, os membros da comunidade durante os rituais devem vestir-se como manda a tradição de sua casa. Segundo Turner (1974), o branco representa a preservação e continuidade

⁸ Comunidade.

⁹ Palha de uma palmeira africana chamada *Igi ogoró*.

de da vida e nos cultos de matriz africana essa cor é usada do nascer ao morrer. Geralmente mulheres e homens cobrem a cabeça, silêncio e modéstia são exigidos a todos. Cada um segundo sua posição na casa faz o que lhe é permitido durante o ritual. As comunidades de outros terreiros comparecem ao velório para se solidarizar com a casa enlutada, durante a cerimonia é dado a elas uma participação para homenagear o falecido e rogar pelo descanso dele.

Após o sepultamento tem início o ritual fúnebre do *Axexe* para o Candomblé da nação *Ketu*¹⁰, *Pango Nvumbi* para a nação *Angola*¹¹, *Sihun* ou *Zelim* para a nação *Jeje*¹², *Tambor de Choro* para o *Tambor de Mina*¹³, *Arresun* para o Batuque no Rio Grande do Sul. Enfim, rituais que na maioria das vezes duram sete dias, exigem preceitos que devem ser cumpridos minuciosamente. Nessas cerimônias as divindades ligadas à morte são louvadas e recebem oferendas para que conduzam em paz até os ancestrais o espírito do falecido(a).

*Oyá*¹⁴, *Omólú*¹⁵ e *Nanan* presidem a passagem, a força dos ventos de *Oyá Orun Mesan*, a mãe dos nove céus; a terra de *Omólú* ultima morada dos corpos sem vida e as águas primordiais de *Simino Nanan* sacralizam a despedida. Sobre a terra nascemos para este mundo e renascemos para a ancestralidade, dentro dela os corpos retornam a sua origem primeira liberando o *êmi* que retornara para o *aiyé*. No sétimo dia é feita a ultima oferenda deste primeiro ciclo do rito de passagem do morto, tudo que lhe pertencia no terreiro será desfeito, quebrado, rasgado, destruído para este mundo e reconstruído para o outro, desligamento total dos laços com a terra. Oferendas de grãos, folhas, bebidas, alimentos e sacrifícios

¹⁰ Rito de origem Iorubá.

¹¹ Rito de origem Bantu.

¹² Rito de origem Fon.

¹³ Religião de matriz africana tradicional dos estados do Pará e Maranhão tem sua origem no sincretismo entre as tradições iorubá, fon e as religiões tradicionais dos povos da floresta.

¹⁴ Orixá dos ventos e tempestades é ela quem conduz o espírito dos mortos até o *òrun*. Em suas invocações é chamada de *Íyá Orun Mesan*: Mãe dos nove céus, ou *Íyá Omo Mesam*: Mãe dos nove filhos.

¹⁵ Divindade de origem daomeana, senhor e rei da terra, ligado a morte, a doença e a cura.

serão depositados no *carrego*¹⁶, logo após sua realização é levado por sacerdotes encarregados deste ofício para ser entregue a natureza. Toda a *egbé* acompanha de costas a saída do cortejo em silêncio reverente, ninguém pronuncia o nome de ninguém durante o ritual, os únicos nomes pronunciados são os dos membros da comunidade já falecidos. É uma forma de pedir a eles que venham receber aquele(a) que partiu e o auxiliem na passagem.

Em seguida todos tomam banho de *amaci*¹⁷, vestem seus *axós* (roupa), defumam seus corpos com resinas e aromas vegetais e minerais, próprios para esse ritual, esperam os sacerdotes que foram levar o *carrego* retornarem ao terreiro e purificarem os seus corpos para então participarem de uma ceia regada a frutos do mar e vinho. É o banquete da nova vida que celebra a passagem do morto e faz a saudade ser amenizada pelo acolhimento e fraternidade da comunidade do terreiro.

O *axexe* será celebrado quando o falecido(a) fizer 1, 3, 7, 14 e 21 anos de morto, conforme seu posto na comunidade, como também pelo número de obrigações pagas. É o mesmo tempo em que em vida os votos de iniciação são renovados pelos iniciados, são períodos de recolhimento, oferendas e celebração. Portanto, morrer é também uma iniciação para a outra vida, pois assim como entre os vivos ter todas essas obrigações realizadas lhes afere *status* de *Egbon*¹⁸, que para os cultos de matriz africana é imprescindível, pois sendo religiões de oralidade o *status* de “mais velho” dá a pessoa experiência, conhecimento e respeito na comunidade e fora dela. Assim será para o morto ter o ciclo das obrigações *pós morte* concluído para alcançar o *status* de *Egungun*¹⁹:

Portanto, os ritos de passagem mudam a condição do iniciado a eles submetido, definindo fundamentalmente as etapas transitórias do pro-

¹⁶ Balaio onde serão depositados os objetos sagrados e de uso pessoal do morto na comunidade.

¹⁷ Banho de ervas cheirosas maceradas.

¹⁸ Mais velho.

¹⁹ Espírito iluminado, um ancestral.

cesso de sociabilidade e cultura do ser humano em seu meio, estabelecendo posições e dando sentido ao viver e ao morrer:

O próprio Van Gennep definiu os rites de passage como “ritos que acompanham toda mudança de lugar, estado, posição social de idade” Para identificar o contraste entre “estado” e “transição”, emprego “estado”, incluindo todos os seus outros termos. É um conceito mais amplo do que “status” ou “função”, e refere-se a qualquer tipo de condição estável ou recorrente, culturalmente conhecida (TURNER, 1974, p. 116).

A sequência dos ritos funerários seguirá o tempo de iniciação e obrigações pagas pelo falecido. As obrigações correspondem ao período dos anos acima citado, também dependerá do grau hierárquico da pessoa falecida. Portanto os ritos de uma *Ialorixá* ou *Babalorixá* sacerdotes supremos de um terreiro serão sempre mais extensos e observados rigorosamente pelos membros da comunidade. Geralmente o luto é de um ano sem função alguma na casa, somente coisas internas ligadas a manutenção e zelo pelos altares da casa. Após esse período o oráculo dos búzios será consultado para que as divindades digam quem será a nova liderança daquela comunidade.

Neste caso vale frisar a importância dos ritos funerários para que o espírito do morto possa alcançar seu devir, a ancestralidade. Por isso, durante o ciclo que compreende os ritos fúnebres seu espírito vivera liminarmente até que todos os rituais sejam realizados e ele possa alcançar o nono céu, onde vivem os ancestrais, de acordo com o trecho abaixo:

As entidades liminares não se situam aqui nem lá; estão no meio e entre as posições atribuídas e ordenadas pela lei, pelos costumes, convenções e cerimônia. Seus atributos ambíguos e indeterminados exprimem-se por uma rica variedade de símbolos, naquelas várias sociedades que ritualizam as transições sociais e culturais. Assim, a liminaridade frequentemente é comparada à morte, ao estar no útero, à invisibilidade, à escuridão, à bissexualidade, às regiões selvagens e ao eclipse do sol ou da lua (TURNER, 1974, p. 117).

A liturgia das religiões é sobre todo fruto da organização social do ser humano em seu meio. Todo ser humano tende a organizar o “caos” (a morte gera caos), para ele tudo se torna passível de observação; as coisas vistas e classificadas segundo sua funcionalidade e necessidade. Portanto, é da natureza e cultura humana classificar seu meio, criando assim hábitos e costumes que formarão um ritual diário de manutenção e cuidado da vida e da sociedade como um todo (LÉVI-STRAUSS, 1976).

Para Turner (1974) o ritual reflete a contradição da sociedade, religioso e social se espelham um ao outro, e seus aspectos visam compreender a estrutura em que se alicerça a sociedade. Todo ritual por mais que seja extraordinário fala da ordem social e dialoga com suas regras de forma bem direta. Exerce a função de manter a ordem. É como uma válvula de escape que alivia a tensão gerada pelos desvios da estrutura que mantém a sociedade. Sua organização indica uma hierarquia que mantém a ordem das coisas.

Todo ritual é uma ação simbólica, e toda a atitude que expressa um significado é ritual. Por ser simbólico transmite uma mensagem que fala dos valores vigentes para a comunidade que o celebra. Os ritos provocam rupturas, geram crises, separam e reintegram socialmente os sujeitos (TURNER, 1974), com o objetivo de através de estas fases transmitirem e tornar presente o conhecimento adquirido pela sociedade que os realiza.

A forma e o conteúdo dos ritos para a religião expressam uma realidade mística e material; mística no sentido misterioso e relacional com o sagrado, e material na organização humana dos ritos em honra do sagrado. Eles expressam a existência divina em sua ritualística e a materializam na tradição vivenciada cotidianamente. Sabendo que o presente na experiência religiosa é um referencial do transcendente (CROATTO, 2001).

Com certeza o universo do culto afro-brasileiro é bastante amplo, indo muito além do que aqui foi apresentado, porém a particularidade estudada neste texto é, sem dúvida, um dos aspectos mais importantes para essas religiões através dos quais se podem desenvolver uma obser-

vação mais abrangente sobre o fenômeno religioso de matriz africana. A palavra *axexe* significa origem em ioruba é ela que expressa de maneira mais forte os ritos fúnebres nas religiões afro-brasileiras, pois sua liturgia faz o morto voltar a sua origem primeira.

Ikú asè indè ò

Que os mortos descansem em paz!

Referencias

CORDOVIL, Daniela Correa. **Etnografia, modernidade e construção da nação**: estudo a partir de um culto afro-brasileiro. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2006.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. São Paulo: Paulinas, 2001.

DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulus, 2001.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: WMF. 2010.

FERRETTI, Mundicarmo. **Terra de caboclo**. São Luís: Plano Editorial, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

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

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

LUCA, Taissa Tavernard. **Devaneios da memória**: a história dos cultos afro-brasileiros em Belém do Pará na versão do povo-de-santo. Belém: UFPA, 1999. (Trabalho de Conclusão do Curso de História).

_____. **Revisitando o tambor das flores:** a federação espírita e umbandista do Estado do Pará como a guardiã de uma tradição. Recife: UFPE, 2003. (Dissertação de Mestrado).

_____. **Tem branco na guma:** a nobreza europeia montou corte na encantaria mineira. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010 (Tese de Doutorado).

BARROS, Marcelo (org.). O candomblé bem explicado: Nações Bantu, Ioruba e Fon. Rio de Janeiro: Palas, 2011.

NINA RODRIGUES, Raimundo. **Le animismé fétichisté dans lês négres baiens.** Salvador, 1900.

_____. **Os africanos no Brasil.** Brasília: 8. ed. Brasília: UnB, 2004.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do candomblé:** história e ritual da nação jeje na Bahia. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

A análise antropológica de rituais. Série Antropologia, Brasília, v. 270, p. 01-35, 2000.

PIAZZA, Waldomiro Octavio. **Introdução à fenomenologia religiosa.** Vozes, 1976.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagôs e a morte.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TURNER, Victor W. **O processo ritual:** estrutura e anti-estrutura. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

VERGOLINO E SILVA, Anaíza. **O tambor das flores.** Dissertação (Dissertação em Antropologia) – UNICAMP: São Paulo, 1976).

VERGOLINO-HENRY, Anaíza. **História comum, tempos diferentes.** In: *A Amazônia e a Crise da Modernidade.* Belém: MPEG, 1994.

Capítulo 08

O luto nas religiões do oriente-médio

Maiko de Jesus Martins Melo

O judaísmo, o cristianismo e sua subdivisão protestante seguindo do islamismo são as principais grandes religiões que possuem como berço de nascimento o Oriente Médio, área localizada ao sudoeste do continente asiático, desse modo, são religiões orientais e não europeias como estão comumente classificadas, elas são chamadas também de religiões abraâmicas por terem no profeta Abraão a origem e o conhecimento do Deus único. Apesar dessas semelhanças, ambas possuem características únicas no que diz respeito às ideias teológicas, dogmas e interpretações a respeito da vida e morte do ser humano, como seus seguidores devem tratar e se relacionar quando esta realidade se mostra perante eles. Tendo em vista as diferentes características, neste capítulo abordaremos os principais aspectos da morte e o luto nessas religiões além dos rituais mais comuns durante esse processo.

1. A morte e o luto na religião judaica

O judaísmo é conhecido como a primeira religião monoteísta da história, onde o Deus único escolheu um povo conhecidos primeiramente como Hebreus, depois chamados de Judeus. Segundo a Torá, o livro sagrado dos Judeus, por volta de 1800 a. C. Abraão recebeu um sinal deste Deus para a tribo abandonar o politeísmo, crença em vários Deuses, e

viver em Canaã, a terra prometida que atualmente compreende o território da Palestina¹.

Em relação ao tema da morte, eles não possuem um conceito único no judaísmo, esta ideia tem várias interpretações de acordo com a época e corrente judaica, essa crença demonstra que muitos judeus acreditam na vida após a morte, como outros na mortalidade da alma. De maneira geral, a tradição judaica ensina a tratar a morte com respeito e não ter necessidade de temer ela. Seguindo a crença na vida após a morte, a cultura judaica afirma que a criação do homem comprova a eternidade da alma, pois nele foi plantada a semente da eternidade, “E o Todo Poderoso formou o homem do pó da terra e soprou em suas narinas a alma da vida. Genesis 2: 7”. Com a morte, a alma e o corpo, que em vida formavam uma só entidade se separam; por isso o corpo deve ser enterrado² no máximo em 24 horas, para assim voltar à matéria, ao pó, pois vai perdendo a conexão com a alma que será transferida para o mundo espiritual. Essa transferência ocorre por etapas: 3 dias após a morte; 7 dias; 30 dias; 3 meses; 11 meses e se encerra com um ano após o enterro do ente querido, nesse processo o luto é essencial para preparar os familiares no processo de despedida como também buscar e fortalecer a compreensão da existência humana, pois segundo a Torá, a morte é retratada como um “retorno para casa”. A seguir abordaremos com mais profundidade essas etapas.

2. O Kvod Hachaim

A vivência do luto no judaísmo é chamada de Kvod Hachaim que significa “a consideração dos sentimentos dos vivos”, a prática consiste no dever judaico de amparar os familiares do falecido, se preocupando com o bem estar mental, espiritual e emocional. A lei judaica indica perí-

¹ Este fato esclarece que a religião judaica é uma religião oriental ao invés de ocidental como é entendida no senso comum.

² A cremação é proibida pela cultura judaica, segundo a torá “do pó vestes e ao pó retornará”. Genesis 3:9 e atualmente também em respeito aos seis milhões de judeus que foram cremados pelos nazistas

odos sucessivos de luto, de acordo com o processo de separação da alma do corpo, já mencionado e vai diminuindo gradativamente. O primeiro período lutuoso é chamado de Shivá, que se estende até o 7º dia, onde os parentes do falecido são acompanhados por familiares e amigos, é levado comida para passarem o máximo de tempo possível e durante esse período são feitas rezas na casa, para a alma do falecido, que iniciou o processo de união com Deus³. O segundo período é chamado de Sheloshim, que significa “trinta” e inicia logo após o fim da Shiva e se estende por 23 dias até o nascer do sol do 30º dia após o enterro. O último ciclo, chamado Avelut, significa literalmente luto e perdura até um ano após o enterro ou até o aniversário do falecido, e é praticado exclusivamente no caso da morte do Pai ou da Mãe.

3. Práticas e proibições durante o luto

É importante ressaltar algumas práticas e proibições durante a vigência do luto na tradição judaica. Relataremos de forma sistemática cada uma delas de acordo com a Shivá, Sheloshim e Avelut.

Durante a Shivá: Os enlutados, Avel em hebraico, não comem da própria comida na primeira refeição após o enterro, é oferecido a eles a Seudat Havraat, refeição do reestabelecimento e conhecida também como refeição do consolo, consiste de pão e ovos. Eles devem se sentar durante a Shivá em bancos de até 30 cm, cobrir os espelhos e superfícies polidas, como televisão e quadros envidraçados, pois é proibido rezar na frente desses objetos⁴. Eles não saem de casa durante a Shivá, os amigos e familiares organizam as três principais rezas diárias: Arvit, Sharcharit e a Minchá, seguidas da Amidá (Grande Oração) a qual todos ficam de pé em direção à Jerusalém e a Cadish, a mais antiga oração litúrgica judaica⁵ que consiste em uma declaração da infinita grandeza de Deus e no mo-

³ Segundo a Cabala (sistema filosófico esotérico judaico), os judeus acreditam que a alma do falecido volta ao lugar onde viveu e faleceu.

⁴ Eles acreditam que devido a alma do falecido voltar ao lugar onde viveu, sua forma pode aparecer nesses objetos.

⁵ Todas essas orações, principalmente a Cadish são praticadas por 11 meses a contar do dia do enterro.

mento de luto se traduz como um apelo pela redenção e salvação. Durante os setes dias eles deixam uma vela ou lamparina de azeite de oliva acesa e ao lado, um copo de água com um pedaço da mortalha do falecido. Há o costume também de se fazer caridade neste período, onde eles recolhem com um prato ou cofrinho na mesa as doações em nome do falecido. Os enlutados não trabalham nesse período, salvo algumas exceções consultando um rabino. São proibidos o uso sapatos de couro, como também não podem cortar os cabelos, fazer a barba e aparar as unhas, o uso de gel e produtos de limpeza em geral é proibido, o banho é permitido apenas com água fria. Eles não podem manter relações sexuais⁶.

Durante a Sheloshim: Neste período os enlutados já podem realizar algumas atividades, como retornar ao trabalho e viajar em casos de negócios, bem como participar das cerimônias de Berit Milá (Circuncisão), Pidion Haben (Resgate do primogênito) e o Bar-Mitsvá, celebrada quando o jovem atinge os 13 anos e é chamado para a lei da Torá. As demais proibições já citadas continuam proibidas, como passar e usar roupas novas – exceto as íntimas-, ir a festas, cinema, teatros e assistir televisão. Casar é proibido nesse período, exceto se a data já tiver sido marcada. No último dia do Sheloshim é realizada uma celebração no cemitério, onde um pedaço da mortalha do falecido é enterrado na sepultura, recitando os Salmos 16, 17, 33, 72, 91, 104 e 130.

Durante o Avelut: Durante o Avelut apenas algumas proibições ainda prevalecem como as relacionadas às roupas, festas, banho e corte de cabelo, sendo este último permitido quando algum amigo fizer uma Gueará, advertência sobre a necessidade de corta-los. Nas sinagogas, nesse período os enlutados não costumam se sentar nos lugares habituais. No fim do Avelut é realizada uma visita ao cemitério e é apenas nesse momento que a lápide, chamada no judaísmo de Matsevá é colocada no túmulo e então à pessoa é liberada do luto⁷, a tradição judaica proíbe a

⁶ Durante o Shabat as proibições da Shivá são suspensas, exceto as de caráter íntimo.

⁷ Alguns judeus esperam os 12 meses habituais para inseri-lá mesmo com a liberação do luto no fim da *Sheloshim*.

continuação das proibições após os 12 meses, pois considera a dor e o pesar excessivo uma falta de confiança em Deus.

4. A morte e o luto na tradição cristã católica

O cristianismo é uma das maiores religiões no mundo em termos de adeptos, seu surgimento tem raízes na tradição judaica seguindo a crença da realização profética da vinda do Messias e na cultura romana pela conversão do imperador Constantino, que obrigou o império a adotar a crença judaico-cristã como oficial. Nessa abordagem iremos retratar algumas particularidades gerais sobre a morte e o luto nessa tradição e em suas ramificações, como o protestantismo⁸, visto que muitas práticas bebem da fonte judaica, como a prática do enterro a qual já expusermos anteriormente.

A doutrina cristã católica acredita na vida após a morte a partir da interpretação da paixão de Jesus como prova de que todos nós passaremos por esse estágio através do juízo final. Deste modo, um dos sacramentos católicos chamado de santa unção, mais conhecido como extrema unção era inicialmente praticado quando o enfermo estava prestes a morrer. Consiste basicamente em unguir a fronte e as mãos do enfermo proferindo uma oração litúrgica. A extrema unção só pode ser realizada por um sacerdote ou bispo, hoje ela pode ser feita quando alguém adquire uma doença grave tendo mais um sentido de superação do sofrimento do que certeza da morte.

Nos primeiros séculos da doutrina, quando a morte chegava, era realizada uma vigília no templo e o corpo era enterrado ao lado da igreja, a partir de então, missas eram realizadas regularmente para assegurar o descanso da alma do falecido⁹.

⁸ Os grupos denominados como protestantes são amplos e possuem inúmeras particularidades as quais é impossível abranger neste capítulo, abordaremos os aspectos mais gerais desta doutrina.

⁹ As missas eram celebradas em Latim, língua inacessível pra grande parte da população.

Atualmente no processo de velório e enterro é celebrada uma missa de corpo presente com o objetivo de pedir a Deus para interceder pelo descanso eterno da alma do falecido, em especial para aqueles que supostamente se encontram no purgatório, é usado diversos objetos ritualísticos como o incenso, água benta, velas, flores e um crucifixo. O incenso demonstra sinal de veneração; a água benta possui a finalidade de recordar do primeiro sacramento da igreja, o batismo; a vela significa a vida que vai se esvaindo; a luz seria um sinal de Deus; e o crucifixo simboliza a morte de Cristo e a esperança da ressurreição¹⁰.

Como já mencionado anteriormente, o processo de luto na igreja católica é de origem judaica, porém sem um conjunto de normas ortodoxas, com determinações e proibições claras durante a vigência do luto. Tradicionalmente se usa roupas pretas como indicação do estado de luto pelos membros da família e após o sétimo dia de falecimento é celebrada a missa de 7º dia, celebração tipicamente brasileira, pois não existe na liturgia oficial, remonta ao período colonial onde era difícil todos os amigos e parentes estarem presentes durante a missa de corpo presente e sepultamento devido às grandes extensões e dificuldades territoriais, com isso ela era realizada para fornecer uma despedida mais adequada e orar pela alma que partiu. A duração do luto segue o costume judaico de 12 meses em que é celebrada uma missa *in memoriam*.

5. A morte e o luto na tradição cristã protestante

A doutrina Protestante teve início com a reforma de Martinho Lutero no século XVI onde ele revelou denúncias de desvios cometidos pela Igreja Católica, em especial por causa da venda de indulgências, certificados que garantiam o lugar da pessoa no paraíso, independentemente dos atos cometidos por ela em vida, em consequência disto, abandonaram muitas ideias católicas, seja em relação às noções de purgatório, limbo

¹⁰ A cremação é rejeitada por muitos cristãos devido à crença popular em que a ressurreição seria o retorno idêntico do corpo carnal, porém não há nenhuma proibição formal por parte da Instituição católica.

como as práticas ritualísticas de morte, velório e luto, como por exemplo, a missa de corpo presente.

Eles acreditam que a morte é uma passagem para outra vida, mas não aceitam a reencarnação, pois a alma após a morte é limitada, aguardando a ressurreição em Cristo. Algumas doutrinas evangélicas¹¹ como a Igreja adventista do sétimo dia e as Testemunhas de Jeová, acreditam que o falecido fica “dormindo” até o final dos tempos aguardando a chamada “ressurreição dos mortos” e o chamado para o juízo final, então ocorrerá a destruição da alma dos ímpios e a imortalidade dada por Deus às almas dos justos, essa nova crença a respeito do pós-morte elimina outra ideia de origem católica, a ideia de Inferno. A unção dada aos enfermos é praticada com o objetivo de cura e não como prelúdio da morte. Eles também abandonaram a prática de acender velas e realizar missas, na interpretação deles, essas práticas são cultos em referência aos mortos, o que eles proíbem, interpretando qualquer tentativa de relação entre os vivos e os mortos como ação maléfica, isto é, prática ligada ao Diabo.

Para a doutrina protestante, o velório e o luto ocorrem em função da família e não para o falecido que está nas mãos de Deus. Logo, não precisa de nossos cuidados, inclusive é comum muitos protestantes convencionais utilizarem o momento de velório como meio de conversão de novos adeptos à fé protestante sob a justificativa de evitar a desgraça (a destruição da alma), em hospitais essa prática também é comum, a qual o protestante costuma visitar um enfermo na tentativa dele não morrer sem antes “aceitar Jesus” sob a interpretação da passagem bíblica “Eu sou a ressurreição e a vida, aquele que crê em mim, ainda que esteja morto, viverá” (João 11, 25).

Entre os protestantes é comum entoar cânticos para consolar os entulados, essa prática que tem origem no protestantismo norte americano o qual a música é usada para vencer as dificuldades e sofrimentos da vida, no caso em questão, a perda do ente querido, e também para se

¹¹ No Brasil é usado o termo genérico “evangélico” para todos os protestantes e não somente aos ligados à reforma do século XVI.

sentir na companhia de Deus. Em algumas doutrinas evangélicas tradicionais há o hábito de se produzir Necrológios, uma pequena biografia nos jornais da igreja exaltando a prática de fé do falecido e sua contribuição em vida para a comunidade.

8. A morte e o luto na religião islâmica

A religião islâmica teve sua origem no ano de 610 d. C. no deserto de Hedjaz onde atualmente compreende o território da Arábia Saudita. De acordo com a tradição, a religião iniciou com as revelações divinas dadas pelo Arcanjo Gabriel ao profeta Muhammad que em árabe significa Louvado, conhecido no ocidente como profeta Maomé, nome que para os muçulmanos é considerado uma falta de respeito, pois os nomes próprios não podem ser traduzidos.

Durante os retiros que Muhammad fazia nos arredores de Meca, ao longo de 23 anos, o Arcanjo Gabriel lhe ditou as Suratats (capítulo), pois o Profeta era analfabeto, mas possuía uma excelente memória, esses capítulos se transformaram no Alcorão, o livro sagrado da religião islâmica¹².

A morte para o islamismo é uma transição entre mundos, por isso é tratada como uma realidade a qual ninguém pode ser salvo ou escapar, o homem após a morte abandona o mundo da matéria para viver uma outra vida, chamada de Man'and, nesse sentido eles acreditam que a existência continua na forma de ressurreição física e espiritual. De acordo com a crença, o comportamento em vida tem ligação direta com a nossa existência após a morte, devido a esta ideia, a vida após a morte será de recompensa ou castigo conforme nossa conduta terrena, logo, isso nos obriga a fazer o que é correto e não cometer pecados. Para o muçulmano que segue o Alcorão não há motivos para temer a morte, pois ela está próxima a cada vez que respiramos. Ao tomar conhecimento do falecimento de um muçulmano eles recitam uma oração fúnebre

¹²Os muçulmanos aceitam a existência de 3 livros sagrados fora o Alcorão: A torá dos judeus, os Salmos de Davi e os Evangelhos de Jesus.

chamada Salat-ul-janaza, que representa uma última homenagem para o falecido.

Segundo a crença mulçumana, a Man'and possui várias etapas: A morte; O túmulo; O Barzakh, que significa barreira, que impede a alma de retornar à vida terrena e fica entre a morte e a ressurreição; O Qyiamat, a grande ressurreição e dia do juízo e por fim a Akhira, o mundo da eternidade, que pode ser o céu ou inferno, dependendo da crença e obra da pessoa em vida. Para eles, o Barzakh é uma espécie de reino espiritual onde todas as almas irão passar, não importando a forma de sepultamento, nesse reino as qualidades positivas e negativas da personalidade do indivíduo serão manifestadas, pois eles estarão em um estado de existência similar a um sonho¹³ enquanto o corpo permanecer “inativo” até a sua ressurreição. Apesar desses detalhes, os mulçumanos afirmam que jamais poderemos ter certeza de tudo no que se diz respeito ao mundo pós-morte, por incapacidade de compreensão da infinidade do espaço do Criador do universo.

Com a morte, os mulçumanos acreditam que a alma está instável e ainda continua pairando no corpo até seu sepultamento, por isso o enterro deve ocorrer o mais rápido possível e o corpo jamais deve ficar sozinho. Após o enterro é rezado a Salat-ul-Wahshat. Na primeira noite de enterro com o objetivo de dar paz à alma que partiu. A cremação é proibida pela crença, considerada um ato de desonra, deve-se tratar o corpo do falecido como se ele ainda estivesse vivo, mesmo depois de enterrado, é proibido até mesmo pisar sobre a sepultura.

A prática lutuosa entre os mulçumanos, denominada de Iddah, proíbe a prática de chorar, lamentar e demonstrar pesar de forma excessiva pelos mortos. De acordo com os ensinamentos contido no livro de ditos e práticas mulçumanas, o Ahadith, o crente deve receber a morte assim como qualquer calamidade, com paciência e dignidade, recitando o versículo do alcorão “Somos de Deus e a ele retornaremos” 2: 156. Para a

¹³ No *Barzakh*, as limitações do corpo não existe, por isso eles afirmam que esse estado de consciência da alma é maior que em um sonho.

crença, a morte não é a aniquilação da existência, como demonstramos anteriormente. Logo, por mais que haja lamento, nada trará os mortos de volta e conseqüentemente, mudar os decretos de Deus.

O luto deve ser praticado de forma discreta, não sendo permitido o uso de qualquer ato, adereço e vestimentas (como as roupas escuras no luto cristão) que demonstre o estado de luto, a tradição permite o período de no máximo três dias de luto, com exceção no caso de perda do marido, a qual a esposa pode guardar a morte do esposo por até 4 meses e 10 dias, o costume de fazer reuniões ou celebrações durante o luto também não é permitido, pois de acordo com o alcorão, qualquer tentativa de fazer auxílio, pedir intercessão ou desejar que o morto responda as orações são consideradas ações heréticas, que conduzem a idolatria e a negação da unidade absoluta de Deus. É recomendado apenas orar para Deus perdoar e ser clemente com os mortos e fazer preces (Duás em árabe) para a alma do parente falecido, mas de maneira simples, preferencialmente sozinho. Outra prática comum que segundo o islam é benéfico ao falecido é o parente dedicar a ele ao realizar a Caridade, Zakat e a Hajj, peregrinação à Meca, duas práticas rituais consideradas pilares da religião muçumana.

Durante o luto é permitido a Ziarat, visita das sepulturas com o objetivo de se fazer reflexões e meditações sobre a existência e o nosso fim, esse momento é ideal para fazer Duás. Há o costume de dizer a frase quando chega ao cemitério "A paz esteja contigo, ó crentes muçumanos, que morais aqui, nós estaremos, se Deus quiser, reunidos convosco. Rogamos a Deus que a nós e a vós conceda o bem estar e o perdão". A prática da Ziarat também tem limitações de acordo com o alcorão, logo, quem for visitar o ente querido não pode circundar a sepultura; se inclinar em sinal de respeito (Indica haram, um pecado gravíssimo de idolatria, só Deus merece tal atitude); não se prostrar; não beijar os túmulos, jazigos ou qualquer parte; não pedir nada ao defunto; não colocar comida e bebida junto ao túmulo.

O Islã recomenda que os túmulos sejam simples, fato este que faz com que muitos cemitérios mulçumanos sejam bem discretos e sem muita diferença entre outro não mulçumano, a não ser pela cruz no túmulo bem comum ao cristianismo.

Referência

Autor desconhecido. **A morte no Islam**. Disponível em: <<http://www.islamemlinha.com/index.php/artigos/islam/item/a-morte-no-islam>>. Acessado em: 01 mar. 2019.

_____. **Os cristãos e os ritos funerários**. 2016. Disponível em: <<https://www.lesdokimos.org/pt/blog-pt/2016-01-24-os-cristaos-e-os-ritos-funerarios/>>. Acessado em: 05 mar. 2019.

_____. **Missa do sétimo dia**: qual seu significado. Disponível em: <<https://cemiterio.semmisterio.com.br/missa-de-setimo-dia/>>. Acessado em: 05 mar. 2019.

CAMPOS, Leonildo Silveira. Protestantes brasileiros diante da morte e do luto: observações sobre rituais mortuários. In: **REVER**. Ano 16, n. 03, set./dez., 2016.

FRIDLIN, Jairo. **Minchá e Arvit com tradução e transliteração**: com as leis de assistência aos enfermos e do luto judaico. São Paulo: Chevra Kadisha, 2006.

JACOBUCCI, Nazaré. **O significado da morte e o processo de luto na visão do islamismo**. 2016. Disponível em: <<https://perdaseluto.com/2016/11/08/o-significado-da-morte-e-o-processo-de-luto-na-visao-do-islamismo/>>. Acessado em: 03 mar. 2019.

JACOBUCCI, Nazaré. **O significado da morte e o processo de luto na visão do judaísmo**. 2016. Disponível em: <<https://perdaseluto.com/2016/08/24/o-significado-da-morte-e-o-processo-de-luto-na-visao-do-judaismo/>>. Acessado em: 04 mar. 2019.

LAMM, Maurice. **A maneira judaica de morrer**. Disponível em: <http://www.chabad.org.br/ciclodavida/Falecimento_luto/artigos/maneira.html>. Acessado em: 04 mar. 2019.

Capítulo 09

A morte entre as religiões neopagãs e espiritualidades da nova era

Fábio L. Stern

O neopaganismo é um movimento religioso de resposta tanto à violência da igreja quanto ao cientificismo iluminista. É uma expressão espiritual próxima da Nova Era, movimento contracultural que teve seu apogeu na década de 1970 com os hippies, mas que ainda segue presente na sociedade. A Nova Era e o neopaganismo, ao longo da história, estabeleceram muitos intercâmbios entre si, possuindo confluências em sua forma de entender a vida, o lugar do ser humano no mundo e também a morte.

Suas origens jazem no início da Idade Moderna, quando vários pensadores começaram a tecer duras críticas à igreja católica por conta da Inquisição. Segundo Russell e Alexander (2008), intelectuais do século XVIII passaram a declarar que a caça às bruxas foi utilizada como uma forma de demonização das religiões pré-cristãs. Com isso, uma série de grupos que desejavam reconstruir essas religiões foi se estabelecendo, culminando no que viria a ser conhecido hoje como o neopaganismo.

O neopaganismo e a Nova Era também se caracterizam pela veneração à natureza e utilização de magia como uma crítica romântica ao desencantamento do mundo provocado pelo iluminismo. As religiões neopagãs são formadas por grupos que, além de praticar feitiçaria como algo religioso, voltaram a cultuar os deuses pré-cristãos em uma tentativa de reconstruir essa linhagem espiritual.

Embora haja intenso transito religioso nesses meios, Hanegraaff (1996) explica que nem todo novaerista é necessariamente neopagão, e nem todo neopagão é um novaerista. Ainda que tais identidades religiosas se cruzem, elas possuem suas especificidades. Os novaeristas misturam muitas religiões (religiões asiáticas, religiões de matriz africana, xamanismo, espiritismo, gnosticismo, esoterismo, cristianismo popular etc.) e ao mesmo tempo não se considerem parte de religião alguma. Já os neopagãos tendem a se declarar como adeptos de uma religião específica, geralmente são politeístas, cultuando um casal principal de deuses chamados genericamente de “a Deusa” e “o Deus”. Além disso, existe um apelo à ciência na Nova Era que não costuma ser notado entre os neopagãos, assim como há uma oposição forte ao cristianismo entre os neopagãos que não necessariamente é presente na visão comum novaerista.

Esse capítulo apresentará algumas das crenças sobre vida após a morte e o morrer entre neopagãos e novaeristas. Como religiões descentralizadas, é muito difícil falarmos monoliticamente sobre elas. Nesse sentido, o leitor deve ter em mente que o que aqui está escrito não resume integralmente todo o campo, existindo variações entre os diferentes grupos que podem não ter sido contempladas por esse texto.

Postura frente à morte

Tanto o neopaganismo quanto a Nova Era são religiões reencarnacionistas, que acreditam que o desenvolvimento espiritual começa muito antes do nascimento e que continuará para além da morte. Mas diferente de outras religiões desse tipo, que buscam por um desligamento desse mundo visando transcender a vida terrena rumo à iluminação (p. ex. budismo e hinduísmo), os novaeristas possuem uma abordagem hedonista, na qual o prazer terreno desempenha um papel importante na religiosidade.

Novaeristas consideram estar vivo uma bênção, pois cada encarnação é uma nova jornada de autoconhecimento. A vida não é vista como

fonte de sofrimento ou provações, mas como regozijo. Segundo Hane-graaff (1996), essa visão otimista faz com que usualmente os novaeristas não vejam a morte como um problema e nem tratem a morte como o oposto da vida. Para eles, a morte é simplesmente uma fase da vida, tão válida quanto qualquer outra. Assim como a infância se transforma em maturidade, e a velhice dá as boas-vindas à morte, a morte também é entendida como algo passageiro, cuja etapa seguinte é a reencarnação.

Os neopagãos, em especial, possuem grande reverência pela morte. Para eles, vida e morte são parte de uma mesma totalidade, como a luz e a escuridão. O calendário anual neopagão, também chamado de Roda do Ano, é organizado seguindo as estações (primavera, verão, outono e inverno), que simbolizam o ciclo da vida. Do mesmo modo que o inverno é sucedido pela primavera, a morte é entendida como mais uma vivência rumo ao renascimento. Nesse sentido, ela é ao mesmo tempo um mistério e o derradeiro rito de passagem, sendo é tratada como uma etapa iniciática importante da evolução espiritual (HANEGRRAAFF, 1996).

Também chama à atenção que a própria divindade do neopaganismo morre e renasce todos os anos. Assim como as plantas murcham no outono e a natureza rebrota na primavera, o neopaganismo declara que o Deus se sacrifica no final do outono para garantir a sobrevivência da vida durante o inverno, renascendo no solstício como a Criança da Promessa. Além disso, todos os meses a Deusa, representada pela lua, minguava e desaparece no céu, voltando a ressurgir em alguns dias na lua crescente. Esses ciclos são vistos pelos neopagãos como provas de que a vida continua após a morte.

Diversas divindades são cultuadas no neopaganismo como deificações da morte. Dentre as mais populares, é possível citar Kali, Morrigan, Hel, Plutão, Perséfone, Hécate, Veles, o Deus Cornífero, Coatlicue, Baba Yaga, Anúbis e Osíris. O número de divindades cultuadas, porém, pode ser muito maior, variando imensamente de tradição para tradição.

Diferente dos espíritas, os neopagãos não acreditam que as pessoas levam pendências espirituais para as vidas futuras. A crença dominante é

de que tudo o que se faz, de bom ou de ruim, retorna ainda nessa vida. Assim, o motivo pelo qual reencarnam seria para reencontrar as pessoas que amam, para que possam amá-las novamente. Essa crença é reforçada pela frase de encerramento de seus rituais: “feliz encontro, feliz partida, para um feliz reencontro”. Ela não só indica o desejo de rever os membros da comunidade religiosa em uma nova celebração, como também é um lembrete de que um dia todos reencontrarão seus entes queridos que já faleceram. Outro texto neopagão famoso que também reforça essa crença é o mito de descida da Deusa, cujos versos referenciam neopagãos renascem dentro da linhagem mágica de suas próprias famílias (GRIMASSI, 2004).

No neopaganismo a cor mais comum para o luto é o branco, embora rituais neopagãos e novaeristas que trabalhem com perdas, desapego e outras formas de morte simbólica utilizem outras cores também, como laranja, preto e roxo. A questão do desapego, em especial, possui um apelo muito grande na Nova Era, como observado pelos textos de Arrien (1997). Os ancestrais e amigos já falecidos proporcionam simbolicamente importante aprendizado aos vivos sobre a arte de se deixar ir.

Paradoxalmente a dor do luto é desencorajada, sobre a égide de que o apego seria prejudicial ao desenvolvimento espiritual. Como existe uma cobrança para deixar o falecido partir para que seja reencontrado na próxima vida em felicidade, uma grande pressão é exercida – muitas vezes de forma subliminar – para que as pessoas não demonstrem sua tristeza. Assim, uma relação ambígua com a morte é notada: os neopagãos a celebram constantemente, mas uma expressão total do luto não é estimulada. Em outras palavras, o luto é ritualisticamente canalizado em momentos específicos, mas fora desses contextos as expressões de luto nem sempre são bem-vinda, sobre a égide de que comprometeriam o feliz reencontro com a pessoa que partiu. Deve-se, nesse sentido, viver e amar ao máximo as pessoas no presente, enquanto estão encarnadas, para que seja possível deixá-las partir quando seu tempo terreno se acabar.

Mas em determinados rituais e épocas do ano os novaeristas consideram que é possível se comunicar com os espíritos dos falecidos. Como descreve Hanegraaff (1996), sessões de mediunidade fazem parte do arcabouço ritualístico da Nova Era, mas elas são diferentes das do espiritismo, onde os adeptos buscam geralmente se comunicar com espíritos recém-falecidos. Os novaeristas dizem canalizar espíritos de povos antigos, de outras constelações, de galáxias alienígenas, de deuses das mitologias mundiais, anjos de guarda, e pessoas desencarnadas de locais míticos como Avalon, Lemúria e Atlântida.

A forma e os contextos em que tal conexão acontece dependem muito de grupo para grupo, como é possível notar na etnografia feita por Castro (2016). No entanto, há uma tônica dominante na celebração aos “antigos” que parece estar presente em quase toda a Nova Era em si. Tais conexões podem acontecer por forma de incorporação, canalização, evocação ritual, oferendas, consulta aos oráculos, construção de altares para os ancestrais ou simples a menção aos espíritos durante as cerimônias.

Reencarnação

Diferentes de outras religiões reencarnacionistas, na Nova Era há uma crença de que todas as vidas são vividas simultaneamente. Hanegraaff (1996) explica que como os novaeristas consideram que o tempo é uma ilusão, a linearidade das reencarnações não lhe faz sentido. Com isso, alguém vivo hoje estaria vivendo, conjuntamente, outras reencarnações há séculos atrás, e vidas futuras em anos que estão por vir. Além disso, as idades de cada vida não necessariamente coincidem. Alguém que é jovem hoje pode estar vivendo, ao mesmo tempo, como um bebê no passado, como um idoso no futuro, e inclusive já estar morto em alguma de suas várias outras encarnações.

Essa compreensão é bastante difícil de explicar a quem não é novaerista. Uma imagem que considero que pode auxiliar é a do sistema solar. Imaginando que o sol seria o próprio espírito da pessoa e cada planeta uma

de suas encarnações, a cada translação um ciclo de nascimento e morte se completaria. Essa imagem auxilia no entendimento de que da mesma forma que os planetas não necessariamente dão a volta em torno do sol no mesmo ritmo, mas suas órbitas coexistem no espaço, cada encarnação vive sua vida de modo independente, orbitando ao redor do espírito.

Essa imagem também auxilia-nos a entender o apelo que terapias de regressão, canalizações e oráculos possuem entre os novaeristas. Eles acreditam que cada encarnação vivencia uma biografia única, cujo aprendizado espiritual é compartilhado com todas as outras vidas. No geral, teríamos acesso a esse aprendizado apenas através da intuição ou rituais específicos, mas quando dois desses “planetas” se alinham, alguma comunicação mais intensa pode ser estabelecida, possibilitando a canalização da sabedoria espiritual. Nesses casos, os novaeristas acreditam que o *déjà vu* e experiências de quase morte seriam indícios desse mecanismo.

Para um novaerista, quando uma encarnação termina, acontece o descarte de seu ego mortal. Conforme explica Hanegraaff (1996), isso permitiria à alma entrar em contato com a consciência superior, simbolizada como o “sol” no exemplo do sistema solar. Na verdade, a Nova Era declara que nosso eu verdadeiro é a consciência superior, e não nossos egos encarnados. Conquanto o ego mortal estiver existindo, a consciência superior ficaria adormecida, mas no período posterior à morte, a pessoa recuperaria a consciência dessa identidade maior. Nesse sentido, a noção de “eu” que cada um tem enquanto está encarnado morre junto de seu corpo físico.

Isso faz com que a própria ideia de encarnação tenha um sentido singular na Nova Era. Não existiriam vidas passadas ou vidas futuras em sentido estrito, mas apenas uma vida, que é o próprio espírito ou consciência superior, simbolizado pelo sol em nosso esquema ilustrativo. Cada encarnação é apenas uma abstração dentre várias existentes, uma ilusão de um ego encarnado que foi criado pelo espírito, cujo objetivo é pedagógico, ou seja, proporcionar um aprendizado espiritual a ser apropriado pela consciência superior, o nosso eu verdadeiro.

As condições de cada reencarnação são consideradas uma escolha entre os novaeristas. Eles acreditam que escolheram o período histórico, o local geográfico, o sexo, a etnia, a cor da pele, e até mesmo os familiares e pessoas que hoje fazem parte de seu círculo social. Essa escolha é feita para melhor lhes proporcionar os aprendizados espirituais de que necessitam ao seu processo de evolução. Dessa forma, o reencontro com desafetos de outras encarnações, como comumente acreditam os espíritas, não faz parte do sistema de crenças novaerista. Há uma concepção de que se alguém teve problemas com outras pessoas em uma de suas encarnações, a tendência do espírito é não colocar mais aquela pessoa entre os círculos sociais de suas outras encarnações.

Assim como a morte, a própria reencarnação pode ser divinizada nos contextos de Nova Era e neopaganismo. Algumas das divindades que costumam ser cultuadas entre os neopagãos com maior frequência como deificações da reencarnação são a Deusa Tríplice, o Homem Verde, o Deus Cornífero, Baldr, Istar, Perséfone, Dioniso, Osíris, Adônis, Krsna, Mitras, Anapel, Arianrhod, Cernunnos e Dagda.

Além-túmulo

Na Nova Era, há pouco consenso sobre o que acontece após a morte. Embora a crença na reencarnação seja constante, pouco se fala sobre o que, de fato, aguarda-nos do outro lado. Existem grupos que consideram que as pessoas assumem outras vidas em outros mundos e planos não materiais. Outros acreditam que é possível reencarnarmos não apenas como humanos, mas também como animais e plantas. Arrien (1997) diz que os familiares que partiram antes de nós estarão a nos aguardar no momento da morte, para nos auxiliar a fazer a passagem para o outro plano. Grimassi (2004) descreve ainda crenças de que as pessoas poderiam se tornar seres lunares, solares ou estelares, em uma escala evolutiva de acordo com sua progressão espiritual.

No neopaganismo, o nome mais comum para o além-túmulo é País de Verão. Segundo Grimassi (2004), é como se fosse uma recriação moderna do reino mítico de Hiperbórea, lugar descrito na mitologia grega como sempre aquecido, onde o sol nunca se põe. Ali não existiria velhice, doença ou fome. Por conta disso, não é incomum que pessoas de fora do neopaganismo entendam erroneamente o País de Verão como o paraíso. Todavia, diferente das religiões abraâmicas, o País de Verão não é um local de recompensas pelos feitos em vida. Todas as pessoas, tenham elas sido boas ou ruins, igualmente terminariam no País de Verão. O que mudaria é a vivência de cada um nesse local, e isso teria pouco a ver com sua biografia.

Existe uma concepção, descrita por Prieto (2006) e Wright (2018), de que a experiência do País de Verão é projetada pela própria pessoa após a sua morte. Seria algo similar ao filme *Amor além da vida*, em que cada alma cria a sua realidade no além-túmulo de acordo com suas crenças pessoais. Não apenas a geografia do além-túmulo, como também a própria aparência “física” da pessoa nesse local seriam moldadas por seus pensamentos. Isso, porém, teria um contraponto, pois pessoas cujos padrões de pensamento são pessimistas poderiam criar verdadeiros “infernos particulares” em sua passagem pelo País de Verão, mesmo este sendo um reino de abundância e felicidade. Na Nova Era, nada é mais poderoso do que o poder do pensamento. E esse poder pode distorcer a nossa percepção, alterando nossa própria realidade.

A razão para a passagem da alma pelo País de Verão é de reconexão espiritual com a consciência superior. Ali as pessoas voltariam a ter consciência de quem são verdadeiramente, poderiam rever todos os seus feitos não só dessa, mas também das outras encarnações, e voltariam a se integrar ao self e aos deuses.

Os mecanismos de reencarnação não são claros na Nova Era. O próprio Hanegraaff (1996), ao descrever isso, pontua que os textos novaeristas são bastante variados a esse respeito. Há grupos que acreditam que uma nova vida encarnada não é a mesma vida que se foi, do mesmo jeito que uma folha que cai no outono, quando seus nutrientes são reabsorvidos pela

raiz da árvore para gerar uma nova folha, essa nova folha não é exatamente a folha antiga. Outros consideram que reencarnar ou não reencarnar é uma questão de escolha pessoal. Aquela alma pode decidir ficar para sempre integrada ao espírito e nunca mais voltar ao plano terreno, ou pode escolher reencarnar para viver os prazeres terrenos mais uma vez. E há ainda grupos que, ao considerar a existência de múltiplas encarnações simultâneas, consideram que uma encarnação isolada é uma abstração de um todo muito maior. Durante a morte essa ilusão acabaria. Seria como a gota saber que é uma onda no mar. Sendo assim, quando chegasse o momento de reencarnar, a identidade individual da “gota” não entraria em questão, mas sim a consciência do todo, que é a “onda”.

Principais rituais

Como já foi apresentado, muitos rituais do neopaganismo giram em torno da morte. Os dois principais são o réquiem e o samhain (lê-se “sáuin”). Eles dizem respeito, respectivamente, ao rito de passagem para os recém-falecidos e ao festival anual de celebração dos ancestrais.

A etnografia de Castro (2016) descreve dois exemplos de celebração neopagã para o samhain, demonstrando que o desenho dos rituais pode ser muito variado de grupo para grupo. De modo geral, o ritual é celebrado ao fim do outono, cerca de um mês e meio antes do solstício de inverno. Ele simboliza a última colheita e também é uma comemoração do abate de animais para estocar carne para o inverno. É importante atentar, porém, que nenhum animal é abatido em rituais de neopaganismo. Como as religiões neopagãs são releituras do folclore rural europeu, essa data foi criada tendo em vista os costumes desses povos, que estocavam carne nessa época para terem comida nos meses de neve. Isso é traduzido no neopaganismo no sacrifício do Deus, o principal elemento simbólico do samhain. O Deus é representado como um animal a ser abatido para garantir a continuidade da vida. Ele morre deixando a promessa de seu retorno no solstício como o filho da Deusa, a Criança da Promessa.

No samhain, existe uma crença de que o véu entre as encarnações fica mais fino nessa noite. Sendo assim, é considerado um momento no ano em que seria possível uma comunicação com as almas dos mortos. Algumas tradições fazem isso de modo mais explícito, incorporando os espíritos ancestrais durante esse ritual. Em outras tradições, essa comunicação é mais implícita: os amigos e parentes falecidos são lembrados, é posto um lugar a mais à mesa de jantar, histórias de família são recontadas etc., mas não há necromancia ou comunicação direta com os mortos em sentido estrito (cf. CASTRO, 2016).

O mais comum é que o samhain seja celebrado durante a madrugada, como uma vigília pelos ancestrais. No entanto, há alguns grupos que acabam por fazer o ritual em outras horas do dia e em formato reduzido, adaptando-se às necessidades da vida urbana de seus participantes. Também não é incomum que o samhain seja considerado o equivalente ao ano novo em diversas vertentes de neopaganismo.

O réquiem é o ritual de sepultamento de mortos no neopaganismo. No Brasil, como o neopaganismo é uma religião minoritária, alguns neopagãos registram em cartório instruções sobre como querem que seu sepultamento seja feito, colocando um advogado como procurador para que sua vontade seja respeitada após a morte. Contudo, mesmo assim existem casos em que familiares derrubam judicialmente esses documentos por não aceitarem um sepultamento neopagão. Assim, Prieto (2006) descreve dois formatos para o réquiem: um com o corpo do falecido presente, e outro sem o corpo presente, apenas com a comunidade religiosa do neopagão.

Com o corpo presente, o ritual é feito durante os preparativos para o sepultamento. O corpo do morto é purificado com água e sal, e depois abençoado pelos quatro elementos. Se o neopagão deixou instruções sobre detalhes específicos a serem seguidos durante o réquiem, eles são minuciosamente respeitados, por consistirem seu último desejo. Em caso de corpo ausente, a celebração é feita uma lunação após a morte da pessoa (cerca de 29 dias), e uma foto do falecido é passada de mãos em mãos entre os presentes. Em ambos os casos, cada pessoa presente fala,

uma por vez, palavras públicas de carinho, respeito, saudade, gratidão, e pode contar alguma história pessoal e momentos que viveu ao lado do falecido. As comidas favoritas e um objeto da pessoa também são colocados no altar (PRIETO, 2006).

Se o réquiem estiver sendo celebrado com o corpo presente, o ritual se estende também para o sepultamento, que pode ser a cremação ou o enterro. O caixão é consagrado pelos quatro elementos, uma libação com vinho pode ser feita e o objeto pessoal do falecido é sepultado junto dele. Caso o réquiem seja realizado uma lunação após a morte da pessoa, o objeto pessoal é igualmente consagrado, mas ele é enterrado, então, aos pés de uma árvore (PRIETO, 2006).

Após um ano e um dia da data de morte da pessoa, o réquiem deve ser repetido, visando honrar sua memória e guiá-la definitivamente ao País de Verão.

Referenciais

ARRIEN, Angeles. **O caminho quádruplo**: trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário. São Paulo: Ágora, 1997.

Não é uma literatura acadêmica, mas sim um livro novaerista que apresenta diversos rituais e compreensões sobre xamanismo nos meios da Nova Era. A questão da morte é tratada no capítulo que fala sobre o caminho do mestre.

CASTRO, Dannyel Teles de. **A festa das almas**: o culto aos ancestrais no neopaganismo.

Último Andar, São Paulo, n. 28, p. 125-140, 2016.

Um artigo científico de fácil localização gratuita na Internet, é um estudo etnográfico de como o culto aos ancestrais ocorrem em grupos neopagãos de Belém, no Pará. Contém também informações de relevância na explicação do que é neopaganismo.

GRIMASSI, Raven. **Enciclopédia de wicca e bruxaria**. São Paulo: Gaia, 2004.

Trata-se de outra obra religiosa, ao invés de acadêmica. Essa enciclopédia foi organizada para apresentar ao adepto do neopaganismo as principais terminologias utilizadas em seus meios. Contém verbetes que jogam luz ao tema aqui discutido.

HANEGRAAFF, Wouter J. **New age religion and western culture: esotericism in the mirror of secular thought.** Leiden: Brill, 1996.

Considerada uma das grandes obras de referência aos estudos sobre o movimento da Nova Era, contém um capítulo específico que aborda a questão da morte entre as espiritualidades novaeristas. Possui versões em PDF disponíveis na Internet. Apenas em língua inglesa.

HOWARTH, Glennys; LEAMAN, Oliver. **Enciclopédia da morte e da arte de morrer.** Lisboa: Quimera, 2004.

Versão portuguesa da enciclopédia da Routledge, contém diversos itens sobre morte nas religiões, além de informações gerais sobre morte e luto. Dentre os verbetes, há informações sobre novos movimentos religiosos e algumas formas de esoterismo que também são encontradas entre os círculos da Nova Era.

PRIETO, Claudiney. **Ritos de passagem: celebrando nascimento, vida e morte na wicca.** São Paulo: Gaia, 2006.

Também não é um livro acadêmico, mas um livro religioso da wicca, a forma de neopaganismo mais popular no Brasil. Nesse livro o sacerdote wiccano Claudiney Prieto apresenta os principais ritos de passagem dessa religião, reservando um capítulo inteiro para os festivais relacionados à morte.

RUSSELL, Jeffrey B.; ALEXANDER, Brooks. **História da bruxaria.** São Paulo: Aleph, 2008.

Essa obra, organizada por um jornalista e um historiador, apresenta em sua parte final a história da bruxaria contemporânea e o surgimento do neopaganismo. Não aborda especificamente a questão da morte, mas pode servir de suporte ao professor que deseja discutir neopaganismo em sala de aula.

WRIGHT, Mackenzie Sage. **Wiccan views on life after death.** 31 mai. 2018. Disponível em: <<https://exemplore.com/wicca-witchcraft/Wiccan-Views-on-Life-After-Death>>. Acesso em 18 jul. 2018.

Artigo de Internet escrito por uma mulher neopagã que explica as concepções de vida após a morte mais comuns no neopaganismo. Embora escrito em inglês, é um material de fácil acesso público.

III Parte

Abordagens psicopedagógicas sobre a morte na escola

Capítulo 10

Intervenções psicopedagógicas diante da morte na escola

Kelvinn Modesto Carvalho Barbosa

Maria Jarina de Souza Manoel

Introdução

Assim como o nascimento, a morte não passa despercebida. Da gestação ao parto, qualquer evidência que certifique a existência da vida ganha proporções significativas. A valorização da vida ocorre na iminente ameaça da finitude, caracterizada como um fenômeno biológico, psicológico e social.

Inquietações acerca da existência de vida após a morte, enquanto transição para uma nova dimensão espiritual, permeiam o imaginário daqueles que se veem diante do óbito.

Busca-se diversas formas encontrar alento para angústia face a finitude. Muitos são aqueles que buscam na religiosidade uma resposta. Dogmas, crenças e doutrinas podem oferecer uma resposta para os questionamentos. Do nascimento à reencarnação, da evolução à perfeição ou, do castigo à recompensa. Cada uma segue seus próprios fundamentos e os seus seguidores, sustentam-se na garantia de consolar a perda de entes queridos e, da angústia ao se deparar com o fim.

É necessário refletirmos sobre o fim e suas renúncias ao percurso terreno, os impactos que morte provoca na cultura e nas relações humanas. A escola inserida na cultura também é afetada com a perda de um sujeito. A reação diante da morte não é a mesma, cada aluno ou profissi-

onal que atua no contexto escolar vai vivenciar o seu luto a partir de sua própria experiência, o que corresponde a compreender a morte através de sua experiência subjetiva.

Inexiste respostas para essas questões relacionadas a morte de forma simples e precisa. O tema não é simples, a percepção da finitude tem interpretações culturais diversas.

Para explorar a morte e suas consequências no ambiente da escola, é necessário primeiro defini-la. Ao explorar a palavra, morte, podemos delimitar os impactos deste fenômeno no ambiente escolar.

Conceituando a morte

Para compreender a morte é importante identificar a origem da palavra de acordo com a língua portuguesa. De acordo com o minidicionário Larousse (2009), morte é um termo que se origina do latim *mors*. Está relacionada a cessação definitiva da vida, o falecimento, óbito. Mais também está relacionada a destruição, a ruína, dor violenta, animação e imobilidade.

Como processo irreversível e natural, inerente a todo organismo vivo, a finitude pode ser caracterizada por esse estado estático. A energia que circula pelo corpo, responsável pelo funcionamento de todos os órgãos é interrompida, o corpo passa do estado orgânico ao inorgânico.

A partir da leitura das obras póstumas de Nietzsche, Nassar (2008), considera que seria preciso reinterpretar a morte. E, que a matéria não pode ser reduzida ao que é exterior, indiferente e imóvel.

Quando se trata de “mundo morto” considera-se a força e a vontade em potência. De acordo com Nassar (2008), as contribuições de Nietzsche levam-nos a uma reflexão de que a força e espaço são representações diferentes, que apontam para a mesma condição. Seu legado foi dizer que matéria não existe, e que essa deve ser substituída pela palavra força. Uma força de grandeza, estável ao passo que sua essência é resultado de tensões sendo nesse estado flutuante. Como afirma Nassar (2008, p.100):

Em outras palavras, o mundo é construído por uma quantidade mensurável da força que não sofre nenhum aumento ou diminuição. Porém, é preciso dizer que “essencialmente” as forças não são grandezas, mas qualidades.

Com a inexistência do erro no mundo morto, os seres humanos seriam na verdade seres repletos de forças; é exatamente como se estivéssemos o tempo inteiro em uma luta. De acordo com Nasser (2008), Nietzsche estimula seus leitores a encontrar prerrogativas que estejam para além de uma finitude. Ele associa que o juízo de valor está condicionado a função orgânica. O que estaria em jogo nesta luta é exatamente à vontade em potência como nos assegura:

O olho, por exemplo, não serve primordialmente para ver, ou a mão para manusear, pois os sentidos herdados por esses órgãos são bebedouros de um processo de assenhramento de uma vontade de potência (NASSER, 2008, p.103).

As contribuições de Nietzsche, sobre a força, a vontade em potência amplia a compreensão sobre a morte. Essas ideias contribuem para pensar no conceito de pulsão e morte em psicanálise.

Um conceito básico, assim, convencional, provisoriamente, ainda, um tanto obscuro, mas que não podemos dispensar na psicologia, é o de instinto [Trieb]. Vamos tentar preenchê-lo de conteúdo, a partir de ângulos diversos. Primeiramente, sob a ótica da fisiologia. Ela nos deu o conceito de estímulo e o esquema do arco reflexo, segundo o qual um estímulo que vem de fora para o tecido vivo (a substância nervosa) é descarregado para fora por meio da ação. Essa ação se torna apropriada na medida em que substância estimulada à influência do estímulo, afasta-a do raio de ação dele (FREUD, 1915, p.53).

Durante a sua primeira dualidade instintual, Freud (1988[1910]) faz referência a palavra *Trieb*¹, se referindo a essa como a força proveniente

¹ Pulsão al. *Trieb, Instinkt*; esp. *Pulsión*, fr. *Pulsion*, ing. *Drive, Instinct*. Termo surgido na França em 1625, derivado do latim *pulsio*, para designar o ato de impulsionar. Empregado por Sigmund Freud a partir de 1905, tornou-se um grande conceito da doutrina psicanalítica, definido como a carga energética que se encontra na origem da atividade motora do organismo e do funcionamento psíquico inconsciente do homem. Cf. Roudinesco e Plon, 1998, p.628.

do organismo e relacionada ao estímulo que é proveniente do ambiente externo que, em contato com organismo, promove uma ação de descarga como reação ao estímulo vindo do ambiente externo. Freud considera que o primeiro estímulo não vem de exterior, mas que parte do interior do próprio organismo, isto é, da tensão que ocorre no aparelho psíquico, cuja descarga se dá no corpo e corresponde a uma ação externa do organismo.

O instinto vai ser descrito por Freud como a força que atua sobre o orgânico e que se manifesta de dentro para fora do indivíduo:

O instinto, por sua vez, não atua jamais como uma força momentânea de impacto, mas sempre como uma força constante. Desde que não ataca de fora, mas do interior do corpo, nenhuma fuga pode servir contra ele (FREUD, 1915, p.54).

O texto acima referenciado reitera a relação do pensamento freudiano com o conceito de Nietzsche apresentado por Nasser (2008) de vontade em potência. Durante esse período, conhecido como primeira dualidade instintual, Freud conceitua o instinto como o conjunto das funções biológicas que atendem a conservação do indivíduo, e o conjunto das funções biológicas que atendem a conservação da espécie. Conhecidos como instintos de autopreservação e instintos sexuais (FREUD, 1998 [1910]).

Os avanços dos estudos psicanalíticos permitiram uma segunda dualidade instintual que substitui a palavra instinto pelo termo pulsão, na revisão teórica de 1920, a pulsão é introduzida na obra psicanalítica como pulsão de vida e pulsão de morte.

Simanke (2014, p. 74) destaca que a segunda dualidade de Freud tem como principais características:

Uma das principais características dessa segunda dualidade era restringir o alcance quase universal que a primeira concebia à meta de conservação. Há várias razões para isso por exemplo, a teoria freudiana da sexualidade mostrou que as metas sexuais podiam divergir imediatamente daquilo que

tivesse a ver com a conservação da espécie, isto é, da função biológica da reprodução.

Freud considera que a pulsão de morte agiria em direção inversa a pulsão de vida. A pulsão de morte atuaria em proporção inversa na finalidade de desfazer as relações estabelecidas, restabelecendo o estado anterior que exige uma capacidade estrutural reduzida, estado de ausência de organização do próprio ser vivo, o estado inanimado da matéria. Freud descreve então o que seria a pulsão de morte:

Contradiria a natureza conservadora dos instintos o fato de que a meta da vida fosse um estado nunca alcançado antes. Este deve, antes ser um estado antigo, inicial, que o ser vivo abandonou alguma vez e ao qual aspira regressar por todos os rodeios da evolução. Se for legítimo admitir como uma experiência sem exceções que todo ser vivo morre, regressa ao inorgânico por razões internas, não podemos dizer nada de diferente disso: a meta de toda a vida é a morte. E, retrospectivamente: o inanimado esteve aí antes do que é vivo (FREUD, 1998 [1920], p. 38).

Infere-se que na segunda dualidade, Freud considera que a meta geral se encontra redefinida. A meta de conservação relacionado ao esforço de preservação do indivíduo é substituída pela tendência ao retorno ao estado anterior a vida. Ele considera que pulsão de morte está associada aos instintos de conservação.

No campo teórico da fenomenologia a morte pode ser caracterizada como fenômeno de amplitude tridimensional: biológico, social e psicológico. Reiterando que a morte é parte integrante da própria vida e faz parte da constituição do indivíduo:

A morte se caracteriza pela interrupção completa e definitiva das funções vitais de um organismo vivo, com o desaparecimento da coerência funcional e destruição progressiva das unidades tissulares e celulares (KOVÁCS, 2002, p.10).

Ressalta-se que a morte, também, é um fenômeno que está inserido na cultura, e como tal se caracterizando como um fenômeno cultural. A

religiosidade como parte que integra a cultura, exerce sobre seus adeptos forte influência no que se refere a morte e aos seus diversos rituais. Costa (2008) sustenta que católicos veem a morte como caminho para vida eterna; espíritas a relacionam a reencarnação e; indígenas à ancestralidade. Existe, ainda, aqueles que não acreditam em nada, considerando a morte um acontecimento natural.

No mundo contemporâneo a morte é veiculada por redes sociais, mídias eletrônicas e noticiários televisivos, quase em tempo real. As notícias chegam sem a mínima possibilidade de elaboração, dado o ritmo instantâneo do mundo tecnológico a morte se torna companheira cotidiana, invasiva, e sem limites. “Mortes estão próximas (real ou simbolicamente)” ativam estratégias de defesa, exigem um comportamento que permita a sobrevivência emocional. Independentemente da idade cronológica, o sujeito, face a presença da morte, é sempre uma criança desamparada (KOVÁCS, 2002, p. 486).

Há profissionais que lidam com a terminalidade de forma natural, cuidam do sofrimento em seu cotidiano, sem envolvimento emocional. Para outros, a assistência e os cuidados prestados ao paciente, aproxima o profissional da experiência de morte, potencializando seu contato com o luto. O aumento do número de casos de aids e de câncer com crianças e adolescentes, coloca profissionais da escola e dos hospitais em contato direto com a morte.

Como ficam os profissionais que atuam com essas crianças e adolescentes, e os amigos e colegas que fazem parte de seu convívio cotidiano? As informações nem sempre chegam corretamente, criando expectativas e desilusões constantes. Esses advenços são observados por Kovács:

Por outro lado, o surgimento e o aumento, dos casos de Aids e de câncer em crianças e adolescentes faz com que vivencie o estar doente, hospitalizados por longos períodos, privados de brincadeiras, dos amigos, das atividades escolares, das relações amorosas, da formação da identidade, ao mesmo tempo em que convivem com a perspectiva da morte. O desenvolvimento da tecnologia médica, dos diagnósticos e tratamentos cada vez mais sofisticados trouxeram o prolongamento da vida, embora nem sempre tenhamos garan-

tia da qualidade desta, principalmente nos casos dos idosos (KOVÁCS, 2002, p. 487).

O acometimento de doenças como a aids e o câncer a crianças e adolescentes e as suscetíveis internações provenientes do processo de adoecimento. Comprometem a rotina desses alunos. Os inúmeros procedimentos aos quais são submetidos os colocam em contato constante com a finitude. Essa experiência torna necessária a discussão de estudos que viabilizem uma educação para a morte. Uma proposta de ensino que envolva experiências de perdas, situações limites, fase do desenvolvimento, adoecimento, qualidade de vida, perdas, acidentes e confronto com a morte.

É a partir desta realidade, em que crianças e adolescentes estão inseridos que se torna necessária a emergência de aprofundar os estudos relacionados a morte no ambiente escolar. Não é possível passarmos nessa fase dedicada aos estudos, sem que se considere a morte e as suas repercussões na escola.

O psicopedagogo diante da morte na escola

A psicopedagogia é uma área de conhecimento que atende a um método que contribui, em conjunto com outras ciências, como a psicologia, a psicanálise, a pedagogia para solucionar ou amenizar os problemas relacionados ao âmbito escolar. Estes problemas podem ser provenientes do ambiente familiar, escolar, cultural, social e econômico. A sua aplicabilidade visa promover a aquisição de conhecimento incidindo no processo de ensino e aprendizagem, facilitando o acesso ao saber a criança e do adolescente.

A atuação do psicopedagogo na instituição escolar visa a fortalecer a identidade, bem como buscar o resgate das raízes da instituição, ao mesmo tempo em que procura sintonizá-la com a realidade que está sendo vivenciada no momento histórico atual, buscando adequar essa escola as reais demandas da sociedade (ARAÚJO et al., 2015, n.p.).

É importante que se diga que o conhecimento não é adquirido apenas na escola, e sim em todos os espaços de convívio onde ocorre a interação social, quer seja na família, na escola, ou comunidade na qual a criança está inserida. A criança e adolescente aprendem com o mundo que os cercam.

O psicopedagogo deve criar estratégias que vão contribuir para que o aluno (a) enfrente suas dificuldades, podendo essas serem decorrente de um processo de perda ou sendo provenientes de ordem, psíquica, social ou biológica. Ao traçar uma estratégia, o psicopedagogo deverá considerar como pode contribuir para que o aluno (a) tenha garantida sua aprendizagem. Conforme afirma Costa (2008)

Ainda dentro das sessões de diagnóstico o psicopedagogo aplicará outros procedimentos tais como: entrevista operativa centradas na aprendizagem (EOCA); provas projetivas; provas piagetianas ou operatórias; hora lúdica; análise do material escolar; provas pedagógicas e visitas a escola.

Ao traçar um plano de ação para atender a demanda apresentada pelo aluno (a), o psicopedagogo precisa de um planejamento que considere os conteúdos que precisam ser atingidos, e para tal a utilização de uma metodologia adequada, que atenda a idade e o processo de desenvolvimento em que a criança ou adolescente se encontra. E imprescindível aplicação de avaliações, elas vão evidenciar os avanços alcançados com a execução do planejamento e com a intervenção do psicopedagogo.

O atendimento aos alunos deve ser “multidimensional” de acordo com Scoz, (2002, p. 22) explorando as principais dificuldades que comprometem o processo de ensino e aprendizagem. “Que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, sociais e afetivos”. O aluno não pode ser rotulado, nem pode ficar à margem do ensino por alguma dificuldade que esteja enfrentando. É exatamente nessa dificuldade apresentada pelo aluno que o psicopedagogo vai intervir, criando possibilidades atuando na garantia do ensino e a aprendizagem.

É importante ressaltar que existe diferença entre atuação do psicólogo escolar e do trabalho do psicopedagogo como sustenta Araújo et al. (2015, n.p.):

A psicopedagogia é construída a partir de dois saberes e práticas: da psicologia e da pedagogia. Também recebe influência da psicanálise, porém diferencia-se da psicologia escolar em dois aspectos: origem, formação e atuação. Quando á origem, a psicologia escolar tem como foco compreender as causas do fracasso escolar e a psicopedagogia tem como função procurar as causas e tratar determinadas dificuldades de aprendizagem específicas.

O psicopedagogo é o profissional que trabalha a partir de uma interdisciplinaridade, refletindo sobre as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, intervindo de forma preventiva e curativa viabilizando a aprendizagem que fora interrompida por qualquer tipo de infortúnio.

A morte é um fenômeno que se manifesta em diversos contextos de inserção do indivíduo. Na escola, ela pode surgir com a perda de um ente querido da criança ou do adolescente, ou ainda, a vivenciando do luto por esses em decorrência da perda de um amigo, colega ou profissional da escola.

A perda de um ente querido pode imobilizar alguns indivíduos. Contribuindo para que permaneçam na experiência de luto, sem elaborar a dor do objeto de amor perdido. O psicopedagogo precisa estar atento às demandas que à criança/adolescente podem apresentar.

De acordo com Bossa (1994, p.74):

O diagnóstico psicopedagógico é um processo contínuo sempre revirável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia numa atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que esta atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo de observação ao acompanhamento da evolução do sujeito (Bossa, 1994, p.74).

O psicopedagogo vai atuar no atendimento acolhendo o aluno, e suas principais dificuldades que podem estar relacionadas a uma disciplina

específica ou a um conjunto de disciplinas. Os problemas decorrentes de uma perda podem comprometer o rendimento escolar incluindo a necessidade de intervenção de outros profissionais. O psicopedagogo diante da falta de foco ou atenção nas aulas, mesmo com suas intervenções pode ampliar o atendimento ao aluno encaminhando para outros profissionais.

Em casos específicos que envolvem o enfrentamento ao luto, os psicólogos podem oferecer uma escuta para o aluno que está enfrentando essa perda. A escuta clínica possibilita que o aluno coloque em palavras o seu sofrimento, o que é fundamental para a elaboração do luto.

A criação de roda de conversar pode contribuir para um atendimento coletivo, permitindo que cada colega, funcionário, aluno ou professor possa externalizar a sua dor diante da perda. Essas são algumas medidas que podem cooperar para que a criança ou adolescente possa desempenhar suas habilidades na escola, encontrando recursos para enfrentar o luto, reduzindo os prejuízos decorrentes da experiência de dor pela perda de ente querido.

Os impactos da perda: entre o Luto e a melancolia

É inevitável considerarmos que a experiência de perda, ou luto nos acompanha desde nossa constituição. Estando presente em cada pessoa, essa experiência pode passar na vida de um sujeito, que superando suas frustrações recorda de outras situações semelhantes a essa. Como pode permanecer em outras pessoas, que vivenciam a experiência da perda como se estivessem atreladas ao objeto perdido com sua própria vida.

Em Freud, (1917 [1915], p. 175) o luto profundo é caracterizado por uma reação à perda de uma pessoa amada, a perda da capacidade de eleger um novo objeto de amor – o que significaria substituir o que foi perdido. É normal que o sujeito supere sua experiência de perda e encerrando sua realidade. Esta é uma condição natural e inerente ao indivíduo.

O termo melancolia, usado por Freud (1917 [1915]), é essencial para entendermos como ocorre um comprometimento da integridade do su-

jeito com o seu adoecimento psíquico. Ele nos revela que esse sujeito perde o interesse pelo mundo exterior e interior, vivendo uma sensação apática em relação à vida.

A melancolia se caracteriza, em termos psíquicos, por um abatimento doloroso, uma cessação do interesse pelo mundo exterior, perda da capacidade de amar, inibição de toda atividade e diminuição da autoestima, que se expressa em recriminações e ofensas à própria pessoa e pode chegar a uma delirante expectativa de punição. Esse quadro se torna mais compreensível para nós se consideramos que o luto exhibe os mesmos traços, com exceção de um: nele a autoestima não é afetada (Freud, 1917[1915], p.172-173).

Quando a pessoa não atende ao ideal da sociedade, não responde aquilo que se exige de um sujeito saudável, estabelecendo vínculos e se constitui enquanto sujeito. Sua libido está toda voltada para o Eu. O Eu é super investido e como se não houvesse uma separação deste eu com objeto perdido. O adoecido não faz separação entre o eu e o objeto de amor que perdeu:

O melancólico ainda nos apresenta uma coisa que falta no luto: um extraordinário rebaixamento da autoestima, um enorme empobrecimento do Eu. No luto, é o mundo que se torna pobre e vazio; na melancolia, é o próprio Eu. O doente nos descreve o Eu com indigno, incapaz e desprezível; recrimina e insulta a si mesmo, espera rejeição e castigo. Degrada-se diante dos outros; tem pena de seus familiares, por serem ligados a alguém tão indigno. [...] O quadro desse delírio de pequenez- predominantemente moral - é completado com insônia, recusa alimentação e uma psicologicamente notável superação do instinto que faz todo vivente se apegar a vida. (Freud, 1917 [1915], p. 176).

Na verdade, ficam presos simbolicamente a uma fase, sem conseguir conviver com a experiência da perda sem que esta lhe cause sofrimento a ponto de imobilizá-la, sem conseguir erigir a barreira que separe o sujeito do Outro.

Levando em consideração os argumentos mencionados sobre a morte e o luto, a morte e suas repercussões no ambiente escolar têm convocado profissionais como psicopedagogos, psicólogos e professores a

atuarem de forma efetiva na produção de estudos e estratégias de enfrentamento. Não podemos mais ignorar a morte, já é tempo de encará-la de frente.

Referências

ARAÚJO, A. JOVELINO et al. A importância da família no processo ensino- aprendizagem, na concepção da psicopedagogia. In: **Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**, 5., Paraíba: UEPB, 2015. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_MD1_SA11_ID1690_3107_2015105617.pdf > Acessado em 11/07/2019.

BOSSA, NADIA A. **Fracasso escolar- um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: artes médicas, 1994.

COSTA, Antonio M. Ferreira. **O fenômeno da morte na psicopedagogia e no ensino religioso**.(2008) Disponível em < <https://cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT34/ARTIGO%20SEM%20HUMANIDADES.pdf> > Acessado em 10/07/2019.

FREUD, Sigmund (1915). **Os instintos e suas vicissitudes**. Companhia das Letras: São Paulo, 2010.

_____. (1917[1915]) **Luto e melancolia**. Tradução, introdução e notas de Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naif, 2011. - Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. Moisés y la religión monoteísta. In: Strachey, J. & Freud, A. (Ed.). Obras completas de Sigmund Freud. Traducción J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1998 [1938]. v. 23, p. 1-132.

_____. Más allá del principio de placer. In: Strachey, J. & Freud, A. (Ed.). Obras completas de Sigmund Freud. Traducción J. L. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1998 [1920]. v. 18, p. 1-62.

KOVÁCS, Maria Julia. Educação para a morte. In: *Psicologia ciência e profissão*. 25(3) p.484-497. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v25n3/v25n3a12.pdf>> Acessado em 15/07/2019.

NASSER, Eduardo. Nietzsche e a morte. In: *Caderno de filosofia alemã*. Nº11, p.99-110, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Kelvin/Downloads/64790-Texto%20do%20artigo-85777-1-10-20131118.pdf> Acessado em 20/07/2019.

MINIDICIONÁRIO LAOUSSE DA LÍNGUA PORTUGUESA. Larousse da língua portuguesa. 3. Ed; São Paulo: LAUROSSE, Brasil.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SIMANKE, Richard Theisen. O trieb de freud como instinto 1: sexualidade e reprodução. In: **Scientia studia**: São Paulo, V12, N1, p.73-95. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v12n1/04.pdf>> Acessado em 14/07/2019.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis: Vozes; 2002.

Capítulo 11

Representações sobre a morte como estratégias de ensino em visitas guiadas ao cemitério São João Batista em Rio Branco – AC: duas propostas ^{1*}

Armstrong da Silva Santos

Poliana de Melo Nogueira

Introdução

O presente capítulo visa socializar experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas junto a alunos dos nonos anos da escola estadual Padre Diogo Antônio Feijó, e graduandos do curso de Bacharelado em História da Universidade Federal do Acre, em Rio Branco a partir de 2013. O registro e socialização dessas ações foram organizados neste texto para compor duas possibilidades de intervenção pedagógica em diferentes níveis de ensino. Estas são propostas factíveis e que podem ser desenvolvidas e aprimoradas por docentes com perspectivas inter e transdisciplinares a partir de um tema comum, a morte.

Acreditamos que visitas guiadas a espaços cemiteriais orientadas por objetivos de ensino podem colaborar na reflexão sobre contextos históricos; sobre problemáticas sociais e os modos de mulheres e homens pensarem sobre religião, arte; conformação de espaços urbanos, a morte

^{1*} Este artigo compila uma série de experiências de ensino/aprendizagem realizadas na escola Padre Diogo Antônio Feijó e Universidade Federal do Acre entre os anos de 2013 e 2016, contendo trechos de relatórios finais de disciplina e notas de planejamento das atividades, organizados aqui como texto único.

e a vida enquanto ocorrências biológica e/ou sociais, entre outros aspectos. Essas e outras discussões permeiam nossa escrita no diálogo constante com as possibilidades abertas a alunos de várias idades a partir do aprendizado experiencial dos conteúdos escolares sempre buscando um conjunto de atitudes éticas e transformadoras de realidades sociais.

Corroborando as análises da historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2012), acreditamos que a interdisciplinaridade é fundamental na busca por uma educação que vise a formação de cidadãos plenos, no entanto, as propostas interdisciplinares ainda ensejam dificuldades no que concerne à implementação prática dessas ações. Levando essas dificuldades em consideração e procurando mostrar que ações pedagógicas realmente interdisciplinares são possíveis, socializamos nas linhas seguintes exemplos dessas ações que foram desenvolvidas em salas de aula do Ensino Fundamental e de graduação universitária, localizadas em Rio Branco no Acre e que tiveram a disciplina de História como ponto de articulação com outras áreas do conhecimento.

Desenvolvimento

As diferentes formas de intervenção técnica sobre os espaços públicos trazem, além do aspecto funcional, outros significados que, embora negligenciados nos currículos da educação formal, estiveram (e estão) presentes nos modelos de construções e nos usos que são atribuídos e se reproduzem sobre e nesses espaços. A análise crítica dessas edificações, suas disposições e utilizações nas cidades, podem servir como instrumento pedagógico que possibilite a reflexão sobre os sujeitos que as pensaram e o contexto histórico que as viabilizou. Neste sentido, refletir sobre os cemitérios (sua localização, disposição dos túmulos e/ou formas dos jazigos), por exemplo, pode nos ser útil no estudo sobre o papel dos indivíduos nos acontecimentos históricos; sobre as maneiras através das quais homens e mulheres dividem e produzem seu mundo social; como

formularam e formulam representações acerca da morte, religiosidades, arte, trabalho e experiências cotidianas.

Se é verdade, como reza o ditado, que “na morte nos tornamos todos iguais”, então porque os túmulos dispostos no cemitério São João Batista, em Rio Branco, não são edificadas da mesma maneira? Uma possibilidade aventada para responder a esta questão talvez seja considerar que o que fazemos com nossa morte (enquanto sociedade) reproduz o que fazemos com nossa vida (também mediados pelas relações sociais). Dito de outro modo, se há diferenças sociais e econômicas; formas diferenciadas de conceber divindades e as relações com o mundo, essas práticas serão, em grande medida, reproduzidas em espaços considerados sagrados como os cemitérios por exemplo, inscrevendo nesses locais representações e ordenamentos próprios dos contextos sociais em que são construídos e reconstruídos. Neste sentido, é compreensível (embora seja questionável) que representações de poder e prestígio, exclusão e pobreza figurem em túmulos dispostos lado a lado e, às vezes, uns sobre os outros, em ruas, vielas e becos que lembram a própria malha urbana da capital acreana.

Ao refletir sobre isso compreendemos que utilizar o cemitério enquanto ferramenta pedagógica é uma importante via para a construção abordagens dos conteúdos curriculares de forma significativa, interdisciplinar e diferenciada para problematizar ordenamentos sociais, características e sincretismos religiosos, questões biológicas, éticas e filosóficas que giram em torno dos sentidos de vida e morte.

No ensino fundamental...

Pensando no aprendizado experiencial dos conteúdos de História e buscando um conjunto de atitudes que refletissem a aplicabilidade de conceitos como ética e respeito mútuo no contexto escolar, propusemos, a partir de 2013, uma série de ações cuja temática da morte funcionava como ponto aglutinador de atividades educacionais desenvolvidas na

escola Pe. Diogo Antônio Feijó. Com base no contato orientado com o espaço dedicado aos mortos (cemitério) e das experiências educacionais a partir daí desenvolvidas, analisamos e discutimos nossas práticas e atitudes dentro e fora da escola, buscando construir um melhor convívio entre os membros da comunidade escolar.

Uma vez que o cemitério São João Batista em Rio Branco no Acre não possui um quadro de historiadores e guias que pudessem ser contatados para orientar os alunos durante a visita proposta, realizamos um trabalho prévio de mapeamento e coleta de informações do interior daquele espaço para que, durante as aulas de campo a serem realizadas pudéssemos responder a possíveis questionamentos levantados pelos alunos e potencializar aquela experiência educacional. Paralelamente, em sala de aula, os estudantes tiveram acesso a textos e discussões que evidenciassem o culto aos mortos realizados em diversas sociedades, as relações entre vida e morte e o histórico dos cemitérios nas sociedades ocidentais. Este momento foi importante como preparação para as aulas de campo, uma vez que essa orientação prévia possibilitou que os alunos compreendessem os objetivos das atividades a serem realizadas, fomentando interesse e envolvimento nas ações propostas.

Ainda antes do campo, os alunos foram orientados a organizar um caderno de notas que deveria ser preenchido com as impressões que os mesmos tiveram tanto das discussões realizadas em sala de aula quanto durante a visita. O objetivo dessa ação foi o de possibilitar que os alunos se habituassem a registrar as atividades desenvolvidas por eles, produzindo um acervo que pudesse, posteriormente, ser utilizado na sistematização de seus conhecimentos em textos e outros materiais didáticos autorais, produzidos por e não apenas para uso daqueles alunos. Os registros deveriam ser ampliados pela produção de imagens possibilitada pelo uso de câmeras, celulares e outros dispositivos de captura que os alunos tivessem a disposição. Neste sentido, os alunos foram incentivados a levar esses aparelhos ao local de visita.

Diversos conteúdos foram alinhavados nesta proposta, ampliando possibilidades para uma atuação interdisciplinar. Desse conjunto de conteúdos, podemos destacar o estudo gêneros textuais; as relações entre vida e morte em diferentes momentos históricos; religiosidades e as diferentes formas de culto aos mortos; as cidades, os cemitérios e suas inter-relações; representações cartográficas; arte mortuária; questões relacionadas à saúde, práticas de higiene e processos de decomposição de organismos. Cada uma dessas possibilidades foram apresentadas aos professores das disciplinas de Geografia, Educação Artística, Ensino Religioso e Língua Portuguesa, Educação Física e Ciências, para que estes pudessem aproveitá-los no ensino de conteúdos específicos de suas respectivas áreas de conhecimento (votaremos a esse tema mais à frente).

As aulas de campo foram marcadas para o contra turno e as turmas realizaram as atividades em dias diferentes (um dia para cada turma). Assim procedemos para reduzir a quantidade de alunos que deveriam ser atendidos por vez, aumentando a atenção individualizada e o aproveitamento da atividade de campo. Durante a execução das atividades, os alunos registraram em seus cadernos de campo características gerais do espaço visitado, a disposição e as formas de alguns túmulos, representações artísticas e religiosas apresentadas nos ou ao redor dos jazigos, entre outras coisas. Os dados presentes nos túmulos (como nomes, datas e homenagens) também foram registrados. Destaque neste sentido tiveram os túmulos em que constavam a identificação de pessoas que atualmente também dão nome a pontes, ruas e alguns bairros da cidade de Rio Branco, a respeito dos quais, coube ao professor fazer pequenas explanações sobre o papel político e social desempenhado por alguns daqueles sujeitos.

Outro ponto digno de nota foi o impacto e a curiosidade que os alunos demonstraram quando se depararam com túmulos de crianças. Eles paravam, fotografavam e conduziam outros alunos para que pudessem ver esses túmulos. Naquela oportunidade pudemos discutir com eles as concepções de velhice e juventude na sociedade ocidental, bem como a

vinculação discursivamente estabelecida entre juventude e vida por um lado e velhice e morte por outro. Discussão também aventada pela pesquisadora Ecléa Bosi, intelectual cujas análises nos serviram de fundamentação. Para ela,

Além de ser um destino do indivíduo, a velhice é uma categoria social. Tem um estatuto contingente, pois cada sociedade vive de forma diferente o declínio biológico do homem. A sociedade industrial é maléfica para a velhice. Nas sociedades mais estáveis um octogenário pode começar a construção de uma casa, a plantação de uma horta, pode preparar os canteiros e semear um jardim. Seu filho continuará sua obra.

Quando as mudanças históricas se aceleram e a sociedade extrai sua energia da divisão de classes, criando uma série de rupturas nas relações entre os homens e na relação dos homens com a natureza, todo o sentimento de continuidade é arrancado de nosso trabalho. Destruirão amanhã o que construímos hoje (BOSI, 1994, p. 77).

Acompanhando essas análises, posteriormente pudemos traçar possíveis vínculos entre as reações que os alunos tiveram frente aos túmulos de crianças e a normalidade com que lidavam com jazigos de pessoas idosas. Discussão que pôde ser aprofundada em parceria com a disciplina de Ensino Religioso, evidenciando a promoção de práticas de respeito à integridade de seres humanos de todas as idades. Nessa abordagem os alunos entraram em contato com textos que destacavam o tratamento dedicado aos idosos em sociedades tradicionais ou que baseavam suas organizações sociais na tradição oral. O objetivo desse procedimento foi levar os alunos a perceberem que naquelas sociedades o idoso figura enquanto fonte de conhecimento e respeito. A morte dos idosos nas referidas sociedades representa uma grande perda uma vez que ele é reconhecido como portador das memórias e um elo entre as antigas e novas gerações. Fato muito diferente do que ocorre nas sociedades não centradas na tradição oral e moldadas pelas práticas de consumo, pela cultura da pressa e da produtividade.

O caráter nocivo da sociedade de consumo que se sustenta a partir da promoção do desejo por produtos colocados no mercado sob a bandeira

ra da novidade e da inovação, faz com que se crie, também do lado dos consumidores, uma espécie de culto àqueles que são capazes de se manterem atualizados no que diz respeito à aquisição e utilização desses (novos) produtos, gerando uma dupla exclusão: a dos sujeitos que não possuem as condições monetárias para consumir esses itens (os mais pobres) e a dos sujeitos que trazem em seus corpos as marcas do envelhecimento (os idosos). Para os indivíduos que apresentem essas duas características (ser pobre e ser velho) simultaneamente, em nossa sociedade, esse problema é substancialmente potencializado.

O sociólogo Zygmunt Bauman (2007) discute de maneira muito interessante essas relações de consumo e as conseqüentes formas de exclusão socialmente produzidas. Ao evidenciar o papel desempenhado pelo lixo na sociedade de consumo, o pesquisador desmascara o ordenamento social que termina por desvalorizar todos os indivíduos que passam a se tratar como concorrentes na tentativa de evitar o descarte. Para o autor,

O lixo é o principal e, comprovadamente, mais abundante produto da sociedade líquido-moderna de consumo. Entre as indústrias da sociedade de consumo, a de produção de lixo é a mais sólida e imune a crises. Isso faz da remoção do lixo um dos principais desafios que a vida líquida precisa enfrentar e resolver. O outro é a ameaça de ser jogado no lixo. Em um mundo repleto de consumidores e produtos, a vida flutua desconfortavelmente entre os prazeres do consumo e os horrores da pilha de lixo. A vida talvez seja sempre um “viver-para-a-morte”, mas, para os que vivem na líquida sociedade moderna, a perspectiva de “viver-para-o-depósito-de-lixo” pode ser a preocupação mais imediata e consumidora de energia e trabalho (BAUMAN, 2007. p.17-18)

É interessante perceber as alterações nas relações sociais organizadas em torno da produtividade, do consumo e do culto à juventude abordados nas análises de Bauman. Se os significados da vida são construídos pelas experiências que marcam os sujeitos no transcurso entre o nascimento e a morte, e essas experiências estão fundamentalmente vinculadas à esfera do consumo e produção, então, na atualidade, organi-

zamos nossa vida como uma grande tentativa de escapar ao descarte e a grande batalha se dá no campo de nossa inscrição ou não no grupo dos “produtivos”. Essa corrida desenfreada dificulta os momentos de desaceleração e reflexão demorada sobre os sentidos da vida e a elaboração de possibilidades de relações mais éticas e respeitosas entre os sujeitos.

Esta é uma perspectiva muito próxima das considerações tecidas por Ecléa Bosi (1998), que destaca em seus estudos as atenções dispensadas às crianças e práticas de abandono reservadas, em alguns casos, aos indivíduos que envelhecem. Para a socióloga,

A sociedade rejeita o velho, não oferece nenhuma sobrevivência a sua obra. Perdendo a força de trabalho ele já não é produtor nem reproduzidor. Se a posse, a propriedade, constituem, segundo Sartre, uma defesa contra o outro, o velho de uma classe favorecida defende-se pela acumulação de bens. Suas propriedades o defendem da desvalorização de sua pessoa. O velho não participa da produção, não *faz* nada: deve ser tutelado como um menor. Quando as pessoas absorvem tais ideias da classe dominante, agem como loucas porque delineiam assim seu próprio futuro.

Nos cuidados com a criança o adulto “investe” para o futuro, mas em relação ao velho age com duplicidade e má-fé. A moral oficial prega o respeito ao velho, mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicada mas firmemente dos postos de direção [...] quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra desvalorização (BOSI, 1998. p. 77-78)

Essas análises puderam fundamentar as discussões em sala de aula, aproveitando as experiências proporcionadas pelo campo. A partir das diferentes reações (registradas nos cadernos de notas) dos discentes diante de túmulos de crianças e de idosos, os professores de Ciências e Educação Física puderam então contribuir com a crítica à estrutura social, trabalhando com os alunos os processos biológicos envolvidos no envelhecimento e as formas através das quais podemos vivenciar a senescência com saúde e vitalidade. Desse modo, os professores aprofundaram o que foi trabalhado na disciplina de Ensino Religioso com

o intuito de promover práticas de respeito e valorização não apenas da pessoa idosa, mas de todos os seres humanos.

Outro tema trabalhado surgiu da análise e da comparação dos espaços da cidade e a constituição interior do cemitério. A distribuição das quadras e a disposição dos túmulos no cemitério São João Batista serviram de mote para a discussão dos processos de urbanização de Rio Branco, focalizando as diversas tentativas por parte de distintos administradores (territoriais, governamentais e municipais) de estabelecer separações entre espaços centrais da cidade, destinados ao comércio e às elites econômicas, e áreas periféricas, destinadas aos mais pobres. De modo semelhante ao que ocorreu na capital do Acre, também no cemitério São João Batista ocorreram essas investidas sobre os espaços, refletindo na disposição de túmulos ricamente edificadas posicionados ao lado e até sobre jazigos simples e precariamente identificados.

Essa discussão pôde ser aprofundada nas aulas de Geografia, momento em que os alunos puderam, orientados pela professora daquela disciplina, destacar aspectos dos projetos de urbanização propostos para Rio Branco e as consequentes formas de exclusão e resistência postas em ação durante aqueles processos (reforçados ou amenizados em diversos outros momentos da história da capital acreana).

No ano de 2014, as aulas interdisciplinares com base na temática da morte com atividades de campo no cemitério São João Batistas foram replicadas e, desta feita, na disciplina de Geografia os alunos puseram em prática os conhecimentos adquiridos nas aulas sobre representações cartográficas. A proposta para aquele ano foi de que os alunos elaborassem pequenos mapas sobre locais da capital acreana que tivessem o nome de algum dos personagens históricos que fossem identificados durante o campo. Os mapas deveriam apresentar o contexto de organização do espaço analisado; características físicas e populacionais (no caso de bairros e/ou ruas e avenidas); fotografias tanto do espaço representado quanto do túmulo cujas pessoas que foram homenageadas nos referidos locais da cidade. Respectivamente as abordagens seriam orien-

tadas pelos professores das disciplinas de História, Geografia e Educação Artística.

Ainda no que diz respeito às aulas de Educação Artística, os alunos puderam observar, registrar e discutir aspectos ligados à arte mortuária e religiosa disposta em diversos jazigos; representações de fé e apreço oferecidas como por amigos e familiares aos entes queridos ali sepultados; poesias, orações, esculturas e a própria forma dos túmulos puderam ser analisados e as imagens coletadas foram organizadas em exposição fotográfica protagonizada pelos alunos.

Todas as ações foram acompanhadas pela disciplina de Língua Portuguesa, cuja professora teve o cuidado de trabalhar a análise dos diversos gêneros textuais coletados e orientar a escrita dos alunos tanto no que tange à forma, à criatividade e correção. O resultado desse acompanhamento pôde ser visto nos relatórios produzidos (exigência do professor de História) pelos alunos sobre as discussões realizadas a partir da aula de campo de 2013 e na feira cultural realizada na escola no ano de 2014.

O conteúdo de uma dessas produções textuais, foi entregue pelo aluno J.L.C.S. do nono ano “A” de 2013, que ilustra as linhas seguintes:

Visitação – Cemitério São João Batista

No dia 19 de setembro de 2013, visitamos o cemitério São João Batista, um cemitério simples, mas com muito conteúdo, marcado pela desigualdade social. Visto que, por um lado, observamos túmulos ilustres, bem cuidados e limpos, e, por outro, túmulos feios, malcuidados e sujos, mostrando apenas pobreza e miséria.

Ao caminhar pelos jazigos, nos deparamos com milhares de histórias, e pelos túmulos podemos até imaginar quem era tal pessoa e a que classe social ela pertencia. Por exemplo, é mais fácil localizar o túmulo de alguém rico ou famoso que o de nossos próprios parentes. Isso acontece porque as pessoas ricas têm condições de fazer um belo túmulo nos locais mais beneficiados, ou seja, de acesso mais fácil. Mas a questão é: faz diferença para o defunto? Se não, pra quê gastar tanto com alguém que já não tem mais vida?

Esse é o capitalismo e assim está o mundo atual, onde nem depois da morte estamos iguais; onde o túmulo se torna o espelho de quem se foi; onde as pessoas não se importam mais com o que são, só com o que têm. Afinal, o

que é melhor, já que todos vão morrer, ser ou ter? (J. L. C. S. Produção textual, Rio Branco, outubro de 2013).

No texto produzido por J.L.C.S. podemos identificar diversos dos temas abordados pelas várias disciplinas, por exemplo, a reprodução no microcosmos do cemitério, das formas de exclusão e esquecimento presentes na cidade de Rio Branco; as diferenciações sociais e econômicas promovidas pelo desenvolvimento das sociedades capitalistas estendidas aos jazigos edificadas no interior do cemitério São João Batista e a impossibilidade da igualdade em sociedades organizadas a partir desses critérios.

Ao finalizar seu texto com um questionamento em vez de uma afirmativa, J. L. C. S. nos convida a rever prioridades invertendo uma lógica que valoriza o ter em detrimento do ser. Para o aluno, o ter se tornou sinônimo de ser, abrindo caminho para a desconsideração da ação ética e mútua em razão da concorrência entre os seres humanos que apenas desejam acumular propriedade, reproduzindo processos de exploração e pobreza classificada, ao mesmo tempo como expoente da depreciação social dos indivíduos que estão nessa condição. Para o estudante, se faz necessária uma completa revisão desses valores objetivando a construção de uma sociedade mais justa. Opinião que pôde ser elaborada a partir de uma aula de campo desenvolvida em um local geralmente deixado à margem pelos programas oficiais, pelo planejamento escolar das disciplinas em geral e de História em particular.

Como afirmamos, os resultados das ações interdisciplinares puderam ser visualizados em uma amostra cultural protagonizada pelos alunos dos nonos anos da escola no ano de 2014. No evento os alunos montaram maquetes, exposições fotográficas, relatos de experiência, pequenos documentários sobre as possibilidades de pensar a respeito da morte e a problematização da sociedade em que vivem. Parte dos trabalhos apresentados na ocasião ainda podem ser observados em blog² organizado e mantido pelos alunos da escola.

² Disponível em: <<<https://diogofejjounindoconhecimentos.blogspot.com/2014/12/a-vida-e-morte-como-estrategia-de-ensino.html>>>. Acesso em 30/10/2019.

É evidente que todas as possibilidades elencadas anteriormente como propostas de trabalho a serem executadas interdisciplinarmente não puderam ser visualizadas no planejamento das atividades de campo. Muitas delas surgiram no transcorrer dessas atividades e a partir das situações vivenciadas por alunos e professores no espaço do cemitério bem como nas atividades em sala de aula. No entanto, sem o planejamento inicial, que possibilitou a atividade em si (aula de campo), nenhuma dessas propostas poderiam ter surgido.

Entre graduandos e professores da rede Básica de ensino...

No que diz respeito aos discentes universitários e docentes da rede pública, a iniciativa foi desenvolvida no ano de 2016 em parceria com o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE)/ História, Geografia e Filosofia, que funciona na Universidade Federal do Acre (UFAC). Acompanhando as orientações previstas no projeto institucional do laboratório em questão, propusemos uma abordagem interdisciplinar cuja visitação e análise crítica do cemitério São João Batista nos serviu de base prática.

Os objetivos versavam sobre as relações estabelecidas no espaço urbano de Rio Branco para além da funcionalidade das construções e conformações espaciais, evidenciando relações de poder, religiosidades, modos de vida, práticas cotidianas, entre outros aspectos possíveis de serem visualizados a partir do cemitério em tela. A ação pedagógica se deu primeiramente pela organização de um grupo temático através do *Whatsapp*. O grupo em questão foi composto por alunos matriculados na disciplina de História e linguagens docentes e discentes de outros cursos contatados a partir do LIFE e que manifestassem interesse em participar das ações a serem desenvolvidas.

Na referida rede social, denominamos o grupo de estudos de “Necrópole Fórum” onde disponibilizamos artigos, vídeos e imagens relacionadas à temática da morte e os participantes deveriam, utilizar

esses materiais para ler, assistir, formular suas opiniões e discuti-las no grupo. A partir de suas manifestações no “Fórum” traçamos semelhanças e disparidades entre estas e as formulações de alguns filósofos ao longo da história Ocidental.

Nesta direção, os professores de filosofia, que fazem parte do LIFE, foram convidados a falar em alguns encontros da Disciplina de História e Linguagens sobre os posicionamentos de alguns filósofos acerca do tema da morte. Eles trouxeram trechos de textos de filósofos como Platão, Epicuro, Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger e cruzaram com algumas das afirmações destacadas do grupo de *Whatsapp*, apontando pontos de aproximação e divergências tanto em relação às perspectivas dos autores referenciados quanto em relação com os posicionamentos indicados no grupo.

A ideia que permeou as referidas discussões foi evidenciar as relações entre reflexão e prática filosófica, ou seja, mostrar que a filosofia é uma prática acessível a todos que se dediquem a este exercício. Além disso, durante as aulas, os professores destacaram como o tema da morte orientou diversos aspectos do pensamento filosófico Ocidental ocupando mesmo um aspecto fundador da autopercepção humana enquanto ser diferenciado dos outros animais. Como analisou Viviane Mosé (2013), provavelmente foi a partir da consciência da morte que a consciência humana se manifestou. Para ela, a partir da percepção da morte enquanto destino imutável nos tornamos capazes de problematizar a vida; de pensar os processos inerentes ao seu próprio acontecimento e nos autoavaliarmos tendo a morte como horizonte. E essa autoavaliação torna possível que o indivíduo tome consciência de si e pense o mundo tendo a si próprio como parâmetro.

Esta é uma discussão interessante em contextos contemporâneos nos quais a pressa e a produtividade; os processos de negação das formas de sofrimento e a promessa de extensão indefinida da vida propagandeada pelo atual modelo técnico-científico, relegam as dores da existência e a própria morte a espaços de silenciamento e ocultação. Se, como afirma

Mosé, foi a consciência da morte que nos legou a distinção enquanto humanidade, então os processos de negação e silenciamento sobre a morte não nos estariam ocasionando prejuízos quanto às nossas formas de autoavaliar e avaliar o mundo?

Com esse questionamento em mente, agendamos uma aula de campo no Cemitério São João Batista com o intuito de continuar as discussões no espaço do próprio cemitério. O objetivo era o de coletar imagens e entrevistas com trabalhadores e visitantes daquela necrópole. Estes relatos, notas e imagens nos possibilitariam refletir sobre as relações entre as formas de organização da sociedade atual, a morte e o morrer. O texto da historiadora Circe M. F. Bitencourt (2012), que aborda a importância da interdisciplinaridade nas práticas de ensino, assim como as obras de Edgar Morin (1970) e Philippe Ariès (1989), que abordam as diferentes representações sobre a morte elaboradas em diferentes contextos sociais nos inspiraram na elaboração de um roteiro de entrevistas a ser aplicado junto aos trabalhadores e visitantes do cemitério bem como de base para organização do vídeo/resultado dos encontros virtuais e presenciais do “Fórum”.

Merece destaque no trabalho os aspectos identificados pelos alunos quanto a reprodução no ambiente cemiterial de características socioeconômicas facilmente encontrados em outros espaços da cidade; análise e comparação dos espaços da cidade e a constituição física do interior do cemitério e indícios de diferentes ciclos migratórios ocorridos no processo de constituição populacional acreano. Declarações de naturalidade, nacionalidade, aspirações políticas inscritos em lápides e túmulos também foram observadas, registradas e discutidas apontando possibilidades de trabalho conjunto entre várias áreas do conhecimento.

O material resultante das discussões do “Fórum” (vídeos, textos e fotografias) foram utilizados como recursos didáticos em um minicurso realizado no II Seminário LIFE entre os dias 26-28 de outubro de 2016. A intenção foi a de replicar a experiência em escala maior junto aos discentes e professores da rede pública de ensino participantes do minicurso

para que estratégias de ensino semelhantes pudessem ser provocadas e implementadas em diferentes níveis de ensino.

Cosiderações finais

Como afirmamos, as experiências narradas neste texto figuram enquanto experiências em construção e podem, caso haja interesse, ser ampliadas, complementadas e questionadas por educadores atentos aos objetivos individuais de suas áreas de formação sem desperceber dos propósitos da educação como um todo, com caráter interdisciplinar e que não deve deixar de vislumbrar a formação de cidadãos plenos para o exercício de seus direitos.

Referências:

ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Trad. Luíza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BITENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

_____. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe**: do homo sapiens à crise da razão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

Capítulo 12

Falando da morte para crianças

Edile Maria Fracaro Rodrigues

Quem nunca se encantou com a expressão de descoberta de uma criança diante de uma curiosidade como, por exemplo, de onde vem o arco-íris? O adulto se empolga em dar explicações que satisfaçam a curiosidade da criança, talvez porque seu encantamento o contagie e renove sua esperança na vida.

Para Cortella (2006, p.17-18), o imaginário de uma criança de três ou quatro anos de idade é fantástico, pois consegue imaginar-se com superpoderes, enfrentando inimigos ou buscando forças em amigos fantasiosos. E a partir de seis ou sete anos já consegue entender a relação de causa e efeito do mundo. Indagar a realidade, segundo o autor, questionando “por que isso acontece?” ou “por que não? É uma forma de espiritualidade “que, dependendo dos pais e docentes, podem ou não ser dirigidas por um canal positivo”” (CORTELLA, 2006, p. 18).

E quando essa curiosidade envolve questões mais complexas como a morte? A morte e o processo de morrer podem trazer percepções diferentes como passagem, separação ou finitude. E os conflitos decorrentes da morte revelam sentimentos diferentes que necessitam de discussão e de análise, para assim propiciar um enfrentamento mais apropriado desse processo.

Matteddi e Pereira (2007) apontam que o processamento da morte revela-se paradoxal e que “[...] o processamento moderno da morte parece negar a tese de que quanto mais as sociedades se modernizam, mais

os indivíduos adquirem capacidade de refletir sobre as condições de sua existência e, assim, modificá-las”.

Para os autores, o processo de modernização da sociedade trouxe empecilhos para o processamento de momentos cruciais da existência, “pois se dissolvem as bases sociais de experiência. Segundo esse argumento, à medida que a individualização liberta os indivíduos das estruturas sociais, mais dificuldade eles encontram para processar a morte” (MATEDDI e PEREIRA, 2007).

Então, como falar sobre a morte e o que falar? O tema é desafiador para familiares e educadores! Kovács (2012, p. 72) aponta que “não responder a perguntas ou silenciar com o intuito de protegê-las pode ser uma forma de defesa quando não sabem o que fazer e a criança também se cala”.

As perdas e a morte fazem parte do desenvolvimento humano, desde o nascimento até o fim da vida. Bem pequenas, as crianças podem se deparar com a morte de um animalzinho de estimação, a morte de um familiar ou até mesmo enfrentar situações de doenças terminais.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, o presente texto aponta elementos iniciais de uma abordagem pedagógica do tema. Considera-se o entendimento e a reflexão sobre a morte e o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança. O aspecto do desenvolvimento da experiência religiosa também precisa ser contemplado na tentativa de compreender a criança e sua relação com a fé. Esses são fatores importantes a serem considerados para estratégias na abordagem deste tema no cotidiano infantil.

Faz parte da vida

No livro “A arte de falar da morte para crianças”, Paiva (2011) aponta o quanto a morte faz parte do nosso cotidiano. Para a autora, a morte invade nossa vida repentinamente, sem aviso prévio, e está presente nos meios de comunicação, nos desenhos animados e até nos jogos eletrônicos.

Além das situações apontadas pela autora, é fácil constatar que a morte está presente nas comunidades em casos de homicídios, acidentes, suicídios e até massacres em escolas. Situações como essas nos levam a buscar entendimento de questões ligadas à violência, à nossa origem e ao nosso destino.

Como evento social fundante da humanidade, a morte “pode ser descrita como o núcleo de um complexo cultural que envolve técnicas, costumes e valores” (MATEDDI E PEREIRA, 2007). E cada cultura foi construindo seu universo de símbolos e significados que permite uma leitura de mundo, que guia interpretações e ações.

De acordo com Giacomini, Santos e Firmo (2013) a morte é conhecida na história, como um evento social próprio da humanidade e compreendida em cada cultura, como um universo de símbolos e significados que permite os sujeitos de um grupo interpretar suas experiências e guiar suas ações.

Para os autores, “no Ocidente, da Idade Média até a metade do século XX, geralmente, a morte acontecia em casa, junto à família.” e há uma perda de sistemas simbólicos que envolvem “o acompanhamento, o morrer, a morte, o luto e o além da morte, deixando para cada um a iniciativa dessas significações”. A consequência é um vazio cultural que “coloca a carga dos indivíduos a invenção, o sagrado, o respeito; enquanto a pessoa que vai morrer fica submetida ao silêncio, à infelicidade absoluta, à rejeição, à culpabilidade dos próximos” (GIACOMINI, SANTOS E FIRMO, 2013, p. 2.488).

A forma de ritualização de uma sociedade revela como essa sociedade se organiza e se reorganiza diante das mudanças e como ela simboliza esses momentos. E o ritual fúnebre é a sinalização do entendimento que uma determinada cultura tem da morte (SOUZA e SOUZA, 2019).

Entre os povos da pré-história era costume enterrar os mortos dentro de um vaso de argila, “com os membros encolhidos na forma de embrião humano, podemos supor que tais povos da pré-história acreditavam na sobrevivência do homem depois da morte, pois esta é a crença dos povos primitivos [...]” (PIAZZA, 2005, p.11). O exemplo trazido por

Piazza revela uma perspectiva de esperança. A descoberta da transcendência garante a continuidade da vida e o medo da morte é solucionado pelos ritos e pelos mitos.

Na descrição sobre o Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 436), lemos:

A dimensão da transcendência é matriz dos fenômenos e das experiências religiosas, uma vez que, em face da *finitude*, os sujeitos e as coletividades sentiram-se desafiados a atribuir *sentidos e significados à vida e à morte*. Na busca de respostas, o ser humano conferiu valor de sacralidade a objetos, coisas, pessoas, forças da natureza ou seres sobrenaturais, transcendendo a realidade concreta (grifos da autora).

Considerar o contexto social dos rituais significa oportunizar à criança a aquisição de significados. Rituais ajudam a elaborar perdas de forma construtiva. Para Kovács (2012, p.73), nas cerimônias fúnebres “emoções podem ser expressas, acolhidas e compartilhadas e a criança se sente parte da família”. Assim para a autora, tais cerimônias não causariam dor às crianças.

Ao questionar os acontecimentos da vida o ser humano constrói um sistema de crenças e valores que lhe permite encontrar o significado para a morte e, sentido da vida, a maneira de se relacionar com as pessoas e a encarar as alegrias e tristezas que fazem parte do dia a dia.

Desenvolvimento social (Vygotsky)

O relacionamento com o mundo é uma longa aprendizagem que implica na descoberta do outro, de outras realidades, das marcas de outras linguagens e de outros gestos. Muitas são as maneiras que as relações de ensino e aprendizagem de uma criança se estabelecem: com familiares, com crianças de uma mesma faixa etária, com colegas de outras faixas etárias, e com a estrutura escolar e comunitária, incluindo a comunidade de fé. Além disso, é preciso também considerar o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo da criança.

O psicólogo bielo-russo, Vygotsky (1896-1934), dava significativa importância à cultura e à linguagem na constituição do ser humano. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito central de sua proposta, refere-se ao desenvolvimento atual da criança (nível de desenvolvimento efetivo ou real) e o desenvolvimento que poderá atingir (nível de desenvolvimento potencial) quando resolve problemas com auxílio de um adulto e de outras pessoas. E mitos, contos de fadas, canções e histórias, por exemplo, segundo Vygotsky, podem contribuir no processo de socialização da criança para a respectiva cultura.

Esses pressupostos apresentam dois pontos importantes para refletir como falar da morte. O primeiro é que crianças de uma mesma idade podem apresentar desempenhos diferentes crianças de diferentes idades podem apresentar desempenhos semelhantes. Cada criança tem seu tempo e é preciso criar um espaço para que ela possa se expressar seus sentimentos em relação à perda.

Segundo ponto a ser destacado é que a literatura infantil também pode ser uma grande aliada nos momentos difíceis, criando um ambiente propício para conversar com as crianças.

Livros como “A arte de falar da morte para crianças” (PAIVA, 2011) dão aportes teóricos para familiares e educadores por meio da apresentação de discussões realizadas com educadores sobre uma seleção de 36 livros de literatura infantil que abordam o tema da morte.

Nas histórias, a criança pode se identificar com os processos vividos pelos personagens. Filmes como *Bambi*, *Rei Leão* e *Viva! A vida é uma festa* abordam o tema da morte e do adoecimento podem ser utilizados nas escolas e pelas famílias.

Desenvolvimento cognitivo (Piaget)

“Na qualidade de epistemólogo, Piaget dedicou toda a sua vida à investigação de um problema central: a formação e o desenvolvimento do

conhecimento” (GIUSTA, 2013) e chegou a conclusões que atribuem bem mais importância aos processos internos do que aos interpessoais.

Para o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que também se dedicou ao tema da evolução da capacidade de aquisição de conhecimento pelo ser humano, o desenvolvimento do conhecimento é descrito como um processo de estágios sucessivos. “Se a criança explica em parte o adulto, podemos dizer também que cada período do desenvolvimento anuncia, em parte, os períodos seguintes” (PIAGET & INHELDER, 2003, p.11).

Piaget apresenta quatro estágios de desenvolvimento. No estágio Sensório Motor (0 a 02 anos), a falta de função simbólica não permite ao bebê fazer evocações de pessoas ou objetos na ausência deles (PIAGET & INHELDER, 2003).

No estágio Pré-Operatório (02 a 07 anos), a criança se vê envolta em uma realidade existencial que é um mundo interior de representações, que possibilita a formação de símbolos mentais que representam objetos, pessoas ou acontecimentos ausentes.

No estágio Operatório Concreto (07 a 11 anos), todas as situações estão sujeitas à verificação empírica, isto é, situações de experimentação concreta, que possibilitam estabelecer relações e abstrair dados da realidade.

No estágio Lógico Formal (12 a 15 anos), o pensamento lógico alcança sua expressão máxima e é possível buscar soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade.

Fazendo, então uma relação das características das crianças a partir dos estágios de desenvolvimento, no estágio sensório-motor, a criança não consegue perceber claramente que a morte é definitiva e irreversível, mas já entende e sente a ausência.

“No estágio pré-operacional, segundo Piaget, a criança percebe a morte como um acontecimento temporário, que pode ser revertido, que é possível morrer ‘só um pouquinho’. Filmes, revistas e desenhos reforçam esse conceito” (KOVÁCS, 2016).

Para Kovács (2016), esse estágio oferece as maiores preocupações. Como apresentam pensamentos mágicos, as crianças creem que o que pensam ou desejam pode ocorrer. Se ocorrer uma morte, podem relacionar o fato ao seu desejo ou pensamento. A autora indica que nesse estágio, o uso de metáforas para explicar a morte deve ser evitado. Expressões como “sono eterno” pode causar incompreensão, porque se confunde com o sono diário, o mesmo ocorre quando se fala da morte como “viagem eterna”, comparada com as viagens de fim de semana, com ida e volta. O que tem como objetivo diminuir a dor pode causar dificuldades de compreensão.

Crianças mais velhas já compreendem que a morte é irreversível e universal, por isso não se deve agir como se nada tivesse acontecido. A compreensão de que o corpo físico não pode viver depois da morte, irreversibilidade, inclui o reconhecimento da impossibilidade de mudar o curso biológico ou de retornar a um estado prévio o que leva à compreensão de que tudo que é vivo morre, universalidade. Explicar não ameniza a dor, mas permite que a criança possa recorrer àquelas pessoas com as quais se sente mais segura.

Desenvolvimento afetivo (Wallon)

E os sentimentos e as emoções na visão de Wallon (1879 -1962), com a gênese da inteligência que é genética e organicamente social. Para ele, a estrutura orgânica do ser humano supõe a intervenção da cultura para uma atualização. Para Wallon, o ser humano é fruto da sua forma de entender o todo. Por isso, a ação do outro sobre a criança e as interações da criança com os outros têm um papel importante em sua obra.

Galvão (1995) descreve os estágios wallonianos (Impulsivo-emocional, Sensorio-motor e projetivo, Personalismo, Categorical e Adolescência) como sucessão de fases com predominância afetiva e cognitiva, ocorrendo uma alternância entre as formas de atividades e de interesses da criança, denominada de alternância funcional. Cada fase predominan-

te (de dominância, afetividade, cognição) é um processo permanente de integração e diferenciação e integra as conquistas realizadas pela outra fase, construindo-se reciprocamente.

Pelo alto poder de contágio, as emoções têm uma importância decisiva para a integração do grupo social (GALVÃO, 1995, p. 65). A emoção é social e alimenta-se das reações que provoca, nos outros e no ambiente. Porém, a atividade intelectual pode diminuir os efeitos da emoção que tendem a se dissiparem diante de uma atividade reflexiva.

Para Giusta (2013), a emoção, tem como função inicial a comunhão como outro, a união entre os indivíduos, em virtude das suas reações orgânicas, da sua fragilidade. A princípio “é indistinta, mas engendrará as oposições e os desdobramentos que gradualmente vão dando origem às estruturas da consciência”.

No texto “Educadores e a morte”, Kovács aponta a importância de haver espaço para emoções e sentimentos, favorecendo a comunicação. “Educadores precisam entrar em contato com sua visão de morte, seus processos de luto, já que exercem influência significativa em seus alunos, atentos às suas palavras e ações” (2012, p.75).

Apesar de ser extremamente doloroso ver uma criança triste, é essa tristeza natural do luto que a ajudará a lidar com a angústia da perda. Para Kovács (2008), “nos estudos dos conceitos básicos sobre o luto, há os que verificam como perdas afetam estruturas de significado na vida, já que o luto é considerado uma profunda transição existencial”.

Desenvolvimento religioso (Fowler)

James W. Fowler é um dos pesquisadores que desenvolvem pesquisas no campo da relação com o Transcendente e com o referencial da psicologia do desenvolvimento. Em seu livro *Estágios da fé* apresenta o papel das comunidades sociais e destaca o impacto da formação advinda desses espaços e como a visão de mundo e a de sociedade são profunda-

mente influenciadas, e até mesmo moldadas, pelas imagens e construções partilhadas do grupo ou classe (FOWLER, 1992, p. 93).

Fowler postulou sete estágios da fé, distintos entre si e são processados de forma sequencial crescente e acumulativa. Não há estágio mais ou menos importante do que outro, porque cada um revela em si características necessárias para o amadurecimento da fé (entendida aqui como religiosidade). Adaptam-se de Rodrigues e Junqueira (2009, p. 114-118) as linhas gerais postuladas por Fowler até o 3º estágio.

- **1º. estágio - Fé indiferenciada** (antes dos dois anos): A família é importante para propiciar uma sensação de valorização e o cuidado dispensado à criança traz o sentimento de ser amada e querida. Para Fowler, é nessa base que a criança forma uma concepção de Deus em quem pode confiar.
- **2º. estágio - Fé intuitivo-projetiva** (2 a 6 anos): Fato e fantasia ainda não se diferenciam nitidamente. A fé começa a se apresentar por meio da atitude da criança de imitar os adultos em suas ações e gestos. A afetividade predomina em detrimento da razão. A autoridade está centrada nas figuras paternas e nos adultos mais significativos, bem como a confiança. Deus é imaginário, de forma antropomórfica e mágica.
- **3.º estágio - Fé mítico-litera** (sete a 12 anos): A criança questiona as imagens de fé trazidas do estágio anterior, testando-as de acordo com os ensinamentos significativos dos adultos. A fé é “corporativa”, pois o grupo tem grande influência, produzindo o sentimento de que pertence a um grupo de fé, caso o meio o proporcione. Com isso aprende a linguagem das lendas da comunidade específica. Nesse estágio, a criança começa a estabelecer diferenças entre os conceitos de natural e sobrenatural. Contudo, Deus continua a ser entendido de maneira antropomórfica.

A partir da compreensão dos três estágios da fé propostos por Fowler e aqui apresentados, percebe-se que o desenvolvimento religioso está interligado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. Inicialmente, cada indivíduo está intimamente relacionado com as experiências de fé da família.

É no ambiente familiar, espaço primário de construção de seus primeiros modelos de comportamentos e relacionamentos, que a criança cresce, desenvolve e expõe seus sentimentos. O afeto encontrado no seio familiar pode ser entendido como a energia necessária para a superação

da dor e do sofrimento. Para Paiva (2011), as condições do funcionamento familiar contribuem para a qualidade da elaboração do luto.

Além disso, para a autora, é importante pensar em alternativas para que a criança possa ser amparada no enfrentamento de suas perdas pelas pessoas que dela cuidam, tanto em seu ambiente familiar, no contexto escolar, como também no ambiente da saúde.

Considerações finais

Falar sobre a morte com crianças pode ser um desafio e para enfrentá-lo é preciso levar em conta, como se viu no decorrer do texto, o desenvolvimento humano e uma linguagem apropriada.

A criança vive na família e na escola, em meio a descobertas e aprendizados e passa uma grande parte de sua vida na escola. Assim, não há como evitar a abordagem da reflexão da morte no espaço escolar. E é possível elencar justificativas para não falar com as crianças sobre a morte como, por exemplo, a falta de uma adequada formação docente, os conteúdos e competências a serem desenvolvidos voltados para uma formação para o mercado, e até mesmo a carência de materiais didáticos sobre o assunto.

Porém, a morte invade a escola. Em março de 2019, os jornais estampavam o massacre na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano (SP). Dois jovens mataram oito pessoas e feriram onze em um ataque suicida contra uma escola pública e uma locadora. Foi o nono atentado do gênero desde 2002 no Brasil.

Falta o acolhimento a crianças e jovens enfermos, que em suas limitações, tem suas potencialidades desvalorizadas. Há que se pensar em uma estrutura que considere as faltas das crianças por causa dos sintomas da doença, efeitos colaterais dos tratamentos, bem como a parceria entre instituições, para que os trabalhos escolares possam ser levados ao hospital, buscando-se criar melhores condições no leito, com adaptações necessárias.

Também é necessária uma formação docente. A escola é um espaço de construção e reflexão de experiências importantes para a vida social que contribuirão para o desenvolvimento nos aspectos afetivos, sociais, filosóficos e científicos.

É preciso falar com naturalidade, sem negar a dor e o sofrimento. Contudo, muitas vezes, os pequenos podem ter dificuldades em transformar o sentimento em palavras e podem apresentar alguns sintomas de alerta como agressividade, apatia ou um desejo muito grande em chamar a atenção. Familiares e educadores precisam estar atentos a esses sinais.

É preciso reconhecer a tristeza e a dor da perda e que é necessário um tempo para aprender a conviver com a situação, observando cuidadosamente a experiência da criança.

É preciso ouvir a criança e ser bom ouvinte representa estar disponível ao que a criança expressa, compartilhando sentimentos.

Que a sensibilidade de todos os agentes responsáveis pela educação da criança seja construída, avaliada e reconstruída para articular na espaço familiar e no espaço escolar o processo de educação que promova o reencontro da razão com a vida, que considere as necessidades vitais, as aspirações e os conhecimentos de todos os envolvidos nesse processo.

Crianças são capazes de entender que a vida também é feita de despedidas, pois diariamente se despedem de seus familiares para ir à escola, por exemplo. Mas há a esperança do reencontro.

Crianças são capazes de enfrentar mortes simbólicas como situações de mudança de ano, de classe, de professores, de amiguinhos, processos de separação, perdas financeiras... Mas há a esperança do recomeço.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017.

CORTELA, Mario Sergio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

FOWLER, J. *Estágios da Fé: A Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Busca do Sentido*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

GALVÃO, Izabel. *HENRI WALLON: uma concepção dialética do desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIACOMIN, Karla Cristina; SANTOS, Wagner Jorge dos; FIRMO, Josélia Oliveira Araújo. *O luto antecipado diante da consciência da finitude: a vida entre os medos de não dar conta, de dar trabalho e de morrer*. Ciência e saúde coletiva [online]. 2013, vol.18, n.9, pp.2487-2496. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013000900002&script=sci_abstract&tIng=pt Acesso em julho de 2019.

GIUSTA, Agnela da Silva. *Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas*. Educação em revista. vol.29 no.1 Belo Horizonte Mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-46982013000100003 Acesso em julho de 2019.

KOVÁCS, Maria Julia. *Desenvolvimento da Tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer*. Paidéia (Ribeirão Preto) vol.18 no.41 Ribeirão Preto Sept./Dec. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-863X2008000300004

_____. *Educadores e a morte*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 71-81. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/o8.pdf>. Acesso em julho de 2019.

_____. *Falando de morte com crianças*. psico.usp, n.2/3, 2016. Disponível em <http://www.ip.usp.br/revistapsico.usp/index.php/30-commentor-2/79-falando-de-morte-com-criancas.html> Acesso em julho de 2019.

MATTEDI, Marcos Antonio; PEREIRA, Ana Paula. *Vivendo com a morte: o processamento do morrer na sociedade moderna*. Caderno CRH vol.20 no.50 Salvador May/Aug. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-49792007000200009 Acesso em julho de 2019.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. *A arte de falar da morte para crianças: a literatura infantil como recurso para abordar a morte com crianças e educadores*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PIAZZA, Waldomiro O. *Religiões da Humanidade*. 4^o ed. São Paulo: Loyola. 2005,

RODRIGUES, Edile Maria Fracaro; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. **Fundamentando pedagogicamente o ensino religioso**. Curitiba, IBPEX, 2009.

SOUZA Christiane Pantoja de; Souza, Airle Miranda de. *Rituais fúnebres no processo do luto: significados e funções*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 35, Brasília, 2019, Epub. July, 04, 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-37722019000100509 Acesso em julho de 2019.

Capítulo 13

Senta que lá vem a morte: estratégias didáticas para trabalhar o temível fim da vida no componente curricular ensino religioso tendo como base referencial a ciência da religião

Elaine Costa Honorato

*Se quiseres poder suportar a vida, fica pronto para aceitar a morte
(Sigmund Freud).*

1. Introdução

A estrelinha da minha vovó não brilha hoje porque está chovendo, meu cachorro virou nuvem, meu avô foi viajar, minha tia, foi morar com o papai do céu.... Algumas frases são clássicas na vida das crianças quando o luto se apresenta. Esse texto busca apresentar a importância do papel da educação escolar diante desse temível fenômeno, naturalizando a escola como um espaço para se refletir sobre um percurso já estabelecido para todos os seres vivos. E, cientificar que a disciplina Ensino Religioso tendo como referência a Ciência da Religião, é o componente curricular mais preparado para conduzir essa temática nas salas de aula.

Diante disso, o texto traz um relato de algumas experiências vividas no ambiente escolar, bem como propostas didáticas de condução a trabalhos que aborde o tema morte no Ensino Fundamental. Para destacar o papel da escola em temas contemporâneos como a morte, referencia-se aqui com Libâneo (1998), que nos traz uma reflexão sobre a representação do papel da escola diante de temas polêmicos.

Nas concepções e segmentos sobre o tema morte, o texto apresenta contribuições teóricas da autora Paiva (2011), que traz uma vasta experiência sobre o tema. E, para retratar sentimentos vividos a partir do fechamento de ciclo da vida, utiliza-se Abramovich (1989). O texto traz ainda uma breve fundamentação de normativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (BRASIL, 1997; 1998).

2. O lócus do ensino religioso: a indispensabilidade de organização e delegação de temas como a morte para se trabalhar na educação básica.

Há quem diga que a tão temerosa morte é uma das coisas mais difíceis que temos que enfrentar na vida. E, há quem diga que a morte, não é uma das coisas mais difíceis de enfrentar na vida, e sim a mais difícil, uma vez que esse acontecimento é algo invencível e carrega segredos irreveláveis. Como diz o velho ditado popular: “Para tudo tem se um jeito nessa vida, menos para morte”. Sendo assim, a morte é um fenômeno que assombra o homem e causa curiosidades e, mesmo sendo um acontecimento natural, a morte causa temor.

Uma das razões que geram o medo da morte está centralizada no mistério de sua chegada, ou seja, ainda que em casos de doenças terminais exista uma leve impressão da chegada iminente da morte, o tempo se mantém em um campo secreto, isso quer dizer que, não sabemos quando e como iremos partir. Dessa forma, é comum escutarmos pessoas indagando uma situação de morte, expressando um amedrontamento com a frase “Aqueles que se foram nunca voltaram para dizer como é lá, se é que existe uma continuidade”. Para além dessa indagação, por mais que se espere dentro de um contexto imperdível a tão temerosa morte, é comum existir o espanto acompanhado por uma tristeza inabalável pela pessoa que infelizmente, teve que partir.

Embora a morte seja a lei natural de todos os seres vivos, o fato de ser um fenômeno que causa temor está totalmente interligado a religião, uma vez que a religião busca cumprir um papel de conforto ao responder questões sem repostas e procura levar o sentido da existência humana apontando a continuidade da vida. Dessa forma, a fé pelo que irá ocorrer após a morte é uma manifestação muito particular e, assim como existe diversas definições sobre o que é a morte, na religião, existe também, diversas interpretações do que de fato irá acontecer com uma pessoa após a sua morte.

Dessa forma, assim como o homem busca o conforto na religião, a escola deveria cumprir um papel fundamental de levar aos educandos um conhecimento que não podemos desassociar de fatos interligados a vida. Para Libâneo (1998), a educação é um fator essencial para conduzir determinadas questões que influenciam no desenvolvimento do ser humano.

[...] educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...]. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano” [...] (LIBÂNEO, 1998a, p. 22).

Neste sentido, entende-se que a escola poderia cumprir um papel de formação integral do sujeito para a sociedade. É na escola que aprendemos a ler e a escrever, ferramentas fundamentais para a comunicação social. É na escola que aprendemos as operações básicas como contar, somar, subtrair e dividir, operações essas essenciais para seguir a vida. É na escola que nos deparamos com um universo de conteúdos que formam nossa identidade e facilitam a convivência social. E, justamente pelo fato da escola fazer parte do desenvolvimento de um indivíduo para a sociedade, conforme prescrito por Libâneo (1998) entende-se, que é dever da escola assumir como segmento, ensinamentos que causam uma reflexão e aprendizagem sobre temas como sexualidade, gênero, fenô-

menos religiosos, bem como, o objetivo central desse texto, sobre a morte.

Esse desafio de trabalhar temáticas contemporâneas em salas de aula são propostas muito bem representadas na Ciência da Religião como base norteadora para a aplicabilidade do Ensino Religioso, uma vez que a concepção e a base da Ciência da Religião no âmbito escolar, parte do pressuposto de conduzir um trabalho fundamentado na dimensão humana, conforme apresenta Passos (2007):

[...] em termos de Ciência da Religião, estamos, antes de tudo, falando da importância humana dessa abordagem: como dimensão do ser humano, filosoficamente compreendido como aberto ao transcendente, e também do ser humano na qualidade de sujeito culturalmente situado dentro de referências religiosas, informado de múltiplas maneiras sobre elas e, muitas vezes, agindo deliberadamente a partir delas (PASSOS, 2007, p. 75-76).

Segundo Abramovich (1989), devido à morte ser vista de diversas maneiras e ser representada pelo indivíduo de acordo com a sua cultura, é de extrema relevância iniciar um diálogo com seres que estão em fase de desenvolvimento, como as crianças:

[...] tantas espécies de vida, tantas possibilidades de morte..., portanto é fundamental discutir com a criança, de modo verdadeiro, honesto, aberto, como isso acontece e como poderia não acontecer... compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda [...] (ABRAMOVICH, 1989, p.113).

Neste sentido, a BNCC como documento (BRASIL, 2018) trouxe uma concepção de bastante relevância quando destaca o Ensino Religioso como um componente curricular que conduz um trabalho pautado em “Crenças Religiosas e Filosofia de vida”, pois se entende que:

De acordo com Abramovich (1989), existem diversas possibilidades de elaborações sobre a morte e é de extrema importância dialogar sobre esse fenômeno com as crianças na escola, espaço ideal para isso, pois nem todas as famílias estão preparadas para lidar com essa situação.

Ao contrário do documento oficial e do pensamento de Abramovich (1980), é comum encontrarmos pessoas que carregam uma preocupação em falar sobre a morte com crianças e adolescentes, e as justificativas, são diversas.

No caso das crianças, os pais acreditam que o tema morte é um assunto muito sério e delicado para ser abordado, causando traumas impossíveis de serem contornados nessa faixa etária, e o resultado disso são histórias inventadas para justificar a ausência dos que já foram. Na adolescência, a morte muitas vezes é apresentada, porém acompanhada por um silêncio ou a popular frase do “Porque a vida é assim”, e aquele adolescente, se desenvolve sem enxergar ou compreender o fenômeno da morte com a naturalidade que realmente deva ser trabalhada nessa faixa etária.

Para Paiva (2011) “Atualmente, a criança não participa do processo de morte e seus rituais”, a autora explica que isso não acontece devido essa situação apresentar uma subestimação da capacidade de entendimento da criança sobre a morte, dessa forma, é alegado proteção, porém, a autora destaca que esse método de proteção enfatiza os ganhos e se nega as perdas, não valorizando a necessidade de encarar a realidade de frente e como realmente devemos enfrentar os problemas da vida. A autora enfatiza ainda que devido essa proteção, é reforçado a dificuldade da criança em lidar com o brinquedo quebrado, a perda de um animal de estimação, um amiguinho que se muda, e conseqüentemente a morte de alguém que se preza muito.

Nesse sentido, apresentam-se atividades que podem ser utilizadas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. O objetivo desse relato e dessas propostas é de mostrar a importância de um trabalho pedagógico que visa utilizar do espaço escolar como mais uma atividade de formação do sujeito para a vida em sociedade.

3. Proposta de atividades para se trabalhar a morte na educação básica.

Atividade I – Caixa de memórias

- Público Alvo: anos iniciais e finais do ensino fundamental.
- Objetivo da proposta: naturalizar o tema morte em parceria “escola e família”, proporcionando um momento de verbalização e reflexão sobre a temática na casa do aluno (a).
- Proposta: em uma caixa, o professor deverá colocar várias literaturas apropriadas para a faixa etária que está conduzindo o projeto. Na caixa, deverá ter um caderno em que os familiares do aluno (a), deverão registrar como foi o momento de leitura em família. Esse momento será compartilhado posteriormente em sala de aula para a introdução da abordagem, reflexão e aproximação do tema morte. Na contracapa do caderno, deverá constar o tutorial que conduzirá esse momento em família. As questões escritas no tutorial deverão ser registradas no caderno para auxiliar o professor na condução do trabalho em sala de aula.
- Procedimento da proposta: a “caixa de memórias” deverá passar por toda sala de aula. Irá para residência dos alunos às sextas – feiras e voltará às segundas-feiras, quando em roda será compartilhado esse momento em sala de aula. É de extrema importante que o professor (a) compartilhe a proposta em reunião pedagógica com os pais.

O tutorial da contracapa para o registro e posterior à introdução das reflexões e abordagem sobre o tema morte em sala de aula são:

- Qual foi o livro que você e sua família escolheram?
- Existe alguma razão específica para a escolha desse livro?
- Como foi esse momento em família?
- Quem estava com você?
- O que foi conversado após a leitura realizada?
- Lembrou-se de alguém ou alguma situação específica?
- Descreva o que sentiram com esse momento.

➤ Lista dos possíveis livros que poderão estar na caixa:

- COMEÇO, MEIO E FIM (FREI BETO);
- PARA ONDE VAMOS QUANDO DESAPARECEMOS? (ISABEL MINHÓS E MARTINS);
- VAZIO (CATARINA SOBRAL);
- A CAIXA DE PREOCUPAÇÕES: PERFEITA PARA CRIANÇAS CHEIAS DE MEDOS (SUZANNE CHIEW);
- CONTOS DE ENGANAR A MORTE (RICARDO AZEVEDO);
- O ANJO DA GUARDA DO VOVÔ (JUTTA BAUER, COSAC NAIFY);
- O CORAÇÃO E A GARRAFA (OLIVER JEFFERS, SALAMANDRA);
- É ASSIM (PALOMA VALDIVIA);
- MAS POR QUÊ??! A HISTÓRIA DE ELVIS (PETER SCHÖSSOW, COSAC NAIFY).

O PCN (BRASIL, 1997), traz como tema Transversal na proposta a temática Pluralidade Cultural, o “respeito, conhecimento e valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território Nacional”. Entretanto, essa temática também orienta o professor a ampliar seu trabalho de diversidade humana ao propor a extensão de pluralidade cultural, além das fronteiras do Brasil:

[...] para o professor e para o aluno, uma abertura para a consciência de que a realidade em que vivem é apenas parte de um mundo complexo, fascinante e desafiador, na qual o elemento universal subjacente e definidor das relações intersociais e interpessoais deve ser a Ética. Propicia, ainda, a percepção de que essa característica sociocultural é expressão de uma pluralidade dinâmica para além das fronteiras do Brasil, a qual tem sido benéfica e estimuladora na definição de valores universais (BRASIL, 1997).

Dessa forma, por meio desse trabalho realizado em parceria entre a escola e família, é possível mostrar aos alunos as diferentes maneiras de encarar a morte e refletir sobre os sentimentos que esse fenômeno inevitável nos traz. Na roda de segunda-feira, quando a caixa da memória se abre, o professor se encontrará diante de uma oportunidade ímpar em que poderá explorar o máximo que pode de seus alunos para posterior a

isso, trabalhar com textos, poemas entre outras estratégias didáticas que facilitam entender e conduzir esse trabalho.

Diante da atividade apresentada, destaca-se que a disciplina Ensino Religioso é o componente curricular mais preparado e indicado para se trabalhar temas delicados como a morte, pois a disciplina Ensino Religioso permite colocar em pauta questões reflexões sistemáticas, conforme destaca Passos e Meneghetti (2007, p. 114) “O fenômeno religioso, em toda a sua extensão e complexidade, atravessa a história cultural da humanidade e reflete o aprendizado de homens e mulheres, no que se refere aos modos de entender a vida e a realidade diante da transcendência”.

De acordo com os autores mencionados e, considerando a “conjuntura mundial”, o fenômeno religioso apresenta um espaço “fértil” para uma reflexão sistemática, marcadas pelas interrogações existenciais mais significativas. Dessa forma, é possível destacar e afirmar que o componente curricular Ensino Religioso é a disciplina mais preparada para conduzir trabalhos que abordam questões de complexidade existencial.

Atividade II – Críticos de cinema: uma forma não clássica de encarar e refletir sobre a morte no ambiente escolar

- Público Alvo- Ensino Fundamental I e II (Cabe ao professor escolher a classificação dos filmes).
- Objetivo da proposta- Proporcionar aos alunos uma maneira diferente de refletir sobre a morte. No caso, levar os alunos a realizar leituras críticas sobre a forma que a morte é apresentada nos filmes.
- Proposta- Realizar um encontro cinematográfico quinzenal, cujo o objetivo seja propor aos alunos enxergar os diversos tipos de luto e perdas. Fazer entendê-los que a morte não se encontra apenas quando uma pessoa que gostamos morre, e sim quando perdemos diversas coisas que nos fazem bem como um trabalho, objeto, animal. A ideia da proposta é enxergar essas perdas em filmes e refletir sobre o desenrolar das situações apresentadas, com o intuito de reflexão e aprendizagem.
- Procedimento da proposta: De quinze em quinze dia, transformar a sala de aula num ambiente totalmente cinematográfico. Realizar uma sessão pipoca e

propor analogias, discussões, críticas cinematográficas sobre os temas apresentados nos filmes.

Segundo Giroux (2012), existe uma política de inocência por trás dos produtos lançados pela Walt Disney. Dessa forma a ideia da sessão cinema é desvendar o olhar inocente dos alunos e renascer pensamentos críticos que podem ajuda-los a encarar as situações de perdas de forma consciente, ou seja, fazer com que os alunos entendem o processo de um ciclo que se fecha. Para Winer (1993),

A empresa Walt Disney não faz apenas filmes e administra as várias Disneylândia do mundo. Ela é proprietária do canal Disney e de uma estação de TV, grava discos e publica livros, compra livros para transformá-los em filmes que são exibidos nos seus canais a cabo e vende e produz músicas e textos para editoras. (WINER, 1993, p.743).

Nesse sentido, o objetivo do projeto “Críticos de cinema: uma forma não clássica de encarar e refletir sobre a morte no ambiente escolar”, tem como proposta, aproveitar o máximo possível dos filmes produzidos pela Disney ou por outras produtoras, para conduzir temáticas que competem a disciplina Ensino Religioso. A finalização desse projeto pode ser a produção de um sarau com a apresentação de poemas, desenhos, música que possam surgir após os diálogos instigados nos finais de cada sessão.

Segue sugestão de filmes para a condução da proposta:

- Bambi (1942)
- 'UP' (2009)
- Como treinar o seu Dragão (2014)
- Spirited Away (2001)
- Procurando Nemo (2003)
- Frankenweenie (2012)
- Big Hero 6 (2014)
- Irmão Urso (2003)
- O Rei leão (1994)
- O túmulo dos vagalumes (1988)
- A vida é uma festa (2018)

Atividade III – Um hamster em minha casa: um relato de experiência sobre o ciclo da vida.

O projeto “Hamster em minha casa” foi construído no intuito de trabalhar a responsabilidade dos alunos da educação infantil (pré) do Colégio Aplicação da Universidade Federal do Acre, porém, é um projeto facilmente adaptável para o Ensino Fundamental I, principalmente as séries que abrangem o ciclo de alfabetização. A proposta desse projeto, traz a interdisciplinaridade entre o Ensino Religioso e outras áreas de conhecimento como Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e Escrita e Matemática. O processo de avaliação dos alunos foi contínuo, observou-se o interesse, a responsabilidade em cuidar de um ser vivo, bem como os sentimentos e reflexões expressadas no fechamento de um ciclo quando na 4º edição do projeto, o hamster faleceu na casa de um aluno. Não estava nos planos do projeto o falecimento do hamster, mas quando isso ocorreu, foi estabelecido a largada de grandes reflexões e sentimentos que proporcionaram conduções de atividades nas quais foi possível falar sobre a morte e a importância de encara-la como algo natural em nossas vidas.

Desenvolvimento do projeto:

O projeto “hamster em minha casa” abrange a disciplina sociedade e natureza, pois têm como objetivo principal trabalhar as curiosidades de um roedor, sua alimentação, tempo de vida, higiene, tamanho, cor, raça, entre outras questões que envolvem a vida de um roedor. Por meio de um caderno de registro, cada aluno ao levar para casa a gaiola com o hamster e seus objetos como a palha e a ração, deverão juntamente com a sua família registrar o momento de vivência do hamster em sua casa, abrangendo assim a disciplina linguagem oral e escrita. Esse registro era realizado num diário de bordo, cujo o nome era “Histórias e Memórias de um hamster”.

O hamster fica dois dias na casa de cada aluno e os registros são socializados em sala de aula. Tivemos vários depoimentos incríveis das famílias que participarem do projeto.

A disciplina de matemática é trabalhada por meio da escolha de um nome para o roedor, através das sugestões do nome, vimos o conteúdo de tratamento da informação, quantidade, grandeza e sequência numérica. E, no fechamento do ciclo do animal, foi introduzido temáticas como ritos, símbolos entre outras questões relacionada a morte que compete a disciplina Ensino Religioso trabalhar. No final do projeto, realizamos um sorteio e presentamos o hamster para um aluno que por meio de um juramento perante a sala de aula, promete cuidar do hamster em toda a sua vida. E, na edição em que o hamster faleceu, convidamos a bióloga da escola para falar sobre o fechamento desse ciclo bem falamos sobre perdas.

As atividades apresentadas ao longo desse texto, mostra o quanto é importante e necessário falar sobre a morte nas escolas e o quanto a disciplina Ensino Religioso pode assumir esse papel, bem como passa a ser o componente curricular mais embasado para tomar a frente de temáticas delicadas como essa.

Considerações

De acordo com Paiva (2011), é de extrema importância falar sobre a morte para as crianças e esse diálogo deve ser conduzido de forma verdadeira. Segunda a autora, inventar histórias ou omitir a verdade sobre a morte, pode gerar consequências como insegurança e revoltas ao se descobrir a verdade no futuro. Para a autora “ A morte é a única situação que não temos como evitar em nossas vidas, um dia acontecerá fatalmente. Portanto, não falar sobre o assunto, ou seja, proteger a criança, poderá prejudicar seu entendimento sobre o ciclo da vida. ”

Nesse sentido, a escola cumpre um papel fundamental ao deixar o componente curricular Ensino Religioso assumir a frente dessa temática.

E, dessa forma, permitir que seja feito um trabalho fundamentado em questões que contribuíram para a aceitação desse fenômeno natural, porém tão difícil de ser compreendido pela sociedade.

Diante disso, nesse texto, vimos o quando os documentos oficiais como a “Base Nacional Comum Curricular” (2018) bem como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998), deixam caminhos para ser trabalhado temáticas como a morte, sexualidade, gênero, cultura, identidade e outros temas considerados delicados para abordar na escola. Vimos ainda, que a Ciência da Religião é a área mais indicada para referenciar a disciplina Ensino Religioso nas escolas e conseqüentemente refletimos a importância de se ter um profissional preparado para isso. As atividades apresentadas e o relato de experiência de um fechamento de ciclo em sala de aula, nos mostram o quanto a morte é uma temática tão difícil de se expressar, e, complexa de se entender. Por isso, é importante ressaltar que nem sempre o trabalho conduzido pode adquirir um resultado esperado. Porém, o texto mostra possibilidades e a importância de a escola realizar intervenções nesse aspecto, e o quanto a disciplina Ensino Religioso fundamentada na Ciência da Religião, é o caminho mais adequado para percorrer diante dessas lacunas ainda não preenchidas pelas escolas.

Referenciais

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo Scipione, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNFAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclo, apresentação dos temas transversais, pluralidade cultural orientação sexual. Brasília: MEC-SEF,1997 Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998a.

PAIVA, Lucélia Elizabeth. **A arte de falar da morte para crianças.** São Paulo: Ideias & Letras, 2011.

PASSOS, João Décio. **Ensino religioso: construção de uma proposta.** São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA. Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: introdução aos estudos culturais em educação.** Rio de Janeiro: Autêntica, 2012.

Autores

Armstrong da Silva Santos	Mestre em Letras: linguagem e identidades; doutorando em Letras: linguagem e identidades e docente da área de História da Universidade Federal do Acre.
Cezar Luís Seibt	Docente da Faculdade de Educação da UFPA - Campus Cametá, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem) deste mesmo campus e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Linha de Pesquisa: Fenomenologia - teoria e clínica) da UFPA Belém. Coordena o grupo de pesquisa Hermes - UFPA. Possui Graduação em Ciências Religiosas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia (2003), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Filosofia (Conhecimento e Linguagem) pela PUCRS. Professor da Universidade Federal do Pará.
Edile Maria Fracaro Rodrigues	Doutora em Teologia pela PUCPR. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora assistente de Cultura Religiosa na PUCPR Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER). Atuou como coordenadora pedagógica na FATEV (Faculdade de Teologia Evangélica em Curitiba) e como escritora e coordenadora pedagógica do Ministério Igreja em Células no Brasil.
Elaine Costa Honorato	Doutoranda em Ciência da Religião (PUC-SP). Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre - UFAC
Fábio Leandro Stern	Doutor em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista lato sensu em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduando em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Kelvinn Modesto Carvalho Barbosa	Licenciado Pleno em Ciências da Religião, UEPA, 2011; Especialista em Docência do Ensino Superior, UFPA, 2013; Bacharel em Psicologia com Formação de Psicólogo, UNAMA, 2017; Mestrando em Psicologia pela UFPA. Psicanalista Membro do Círculo Psicanalítico do Pará.
Maiko de Jesus Martins Melo	Graduado em Ciência da Religião (UEPA). Professor de Ensino Religioso na rede estadual de ensino do Pará.
Maria Jarina de Souza Manoel	Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Judicialização das Questões Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Rondônia. Graduada em Psicologia pela União das Escolas

	Superiores do Pará. Graduada em Direito pela Faculdade de Rondônia. Docente da Faculdade Católica de Rondônia. Coordenadora do Curso de Psicologia das Faculdades Associadas de Ariquemes/RO. Psicanalista Membro do Círculo Psicanalítico do Pará.
Maria Julia Kovács	Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo, Brasil; Professor Associado da Universidade de São Paulo
Milena Maria de Sousa Silva	Mestre em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará e graduada em História (bacharel/licenciada) pela Universidade Federal do Pará
Poliana de Melo Nogueira	Graduada em Licenciatura em História e mestranda em Letras: linguagem e identidades na Universidade Federal do Acre.
Rodrigo Oliveira dos Santos	Doutorando em Ciência da Religião (PUC-SP). Professor de Ensino Religioso na rede pública de ensino municipal (Belém) e estadual (Pará).
Rosiane Barbosa Ferreira	Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Estadual do Pará, graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú e Ciências da Religião pela Universidade Estadual do Pará.
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira	Livre Docente em Ciência da Religião (PUCSP); Pós-Doutor em Ciência da Religião (PUCSP); Pós-Doutor em Geografia da Religião (UFPR); Pós-Doutor em Ciências da Religião (UEPA); Doutor e Mestre em Ciência da Educação (Universidade Pontifícia Salesiana de Roma); Especialização em Metodologia do Ensino Religioso (PUCSP); Especialização em Metodologia do Ensino Superior (CEPEMG); Licenciado em Pedagogia (UNIUBE); Bacharel em Ciências Religiosas (IMACH); Professor Titular da PUCPR.
Sonia de Itoz	Mestre em Educação, pela PUC/SP; graduada em Filosofia, FAI/SP; e em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assumpção/SP. Membro e pesquisadora do Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião (IPFER). Autora de artigos e livros didáticos de Ensino Religioso e Pastoral Escolar. Coordenadora do Departamento de Estudos Filosóficos, Sociológicos e Ensino Religioso e de Pastoral Escolar do Colégio Emilie de Villeneuve/SP.
Suerda Mara Monteiro Vital Lima	Professora mestra do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal do Acre. Doutoranda pelo programa de pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade.
Wanderlan Gonçalves do Amaral	Graduado em Mestre em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Membro do Grupo de Estudos Religiões de Matriz Africana na Amazônia (GERMAA).

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org