

UEM

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

EDIVANA GOMES SEVERINO ANTUNES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE A MORTE E O LUTO**

EDIVANA GOMES SEVERINO ANTUNES

**MARINGÁ
2019**

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE A MORTE E O LUTO**

EDIVANA GOMES SEVERINO ANTUNES

**MARINGÁ
2019**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A MORTE E O LUTO**

Dissertação apresentada por EDIVANA GOMES SEVERINO ANTUNES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi

MARINGÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central – UEM, Maringá, PR, Brasil)

EDIVANA GOMES SEVERINO ANTUNES

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A MORTE E O LUTO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi (Orientadora) –
UEM

Prof^a. Dr^a. Aliandra Cristina Mesomo Lira – Unicentro (Titular)

Prof^a. Dr^a. Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM (Titular)

Prof^a. Dr^a. Rute Grossi Milani – Unicesumar (Suplente)

Prof^a. Dr^a. Heloisa Toshie Irie Saito – UEM (Suplente)

27 de março de 2019.

*Dedico este trabalho às crianças que vivenciam
ou vivenciaram situações de luto.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora **Solange Franci Raimundo Yaegashi**, por acreditar que eu conseguiria escrever sobre a morte e o luto, por confiar em meu potencial como pesquisadora e por me incentivar na carreira acadêmica. Suas palavras de incentivo e carinho foram significativas para eu chegar até aqui. Obrigada por tudo nessa caminhada!

À minha filha, **Yasmim**, motivo de minha existência, que junto comigo vivenciou um período difícil de luto. Seu sorriso e sua meiguice me deram forças para continuar vivendo e me aprimorando como pessoa;

Aos meus pais, **Jandira** e **Cícero**, pelo apoio constante e por sentirem orgulho da minha luta, o que me motivou de forma decisiva;

Aos meus irmãos, **Edinei** e **Edmar**, por entenderem a minha ausência, mas principalmente por estarem sempre me aguardando para me dar o amor de família. Nossa união me encoraja a lutar pelas crianças que não têm uma base familiar consolidada em um momento de perda, pois esse amor faz muita diferença no processo de elaboração do luto;

Ao meu esposo, **Alex**, *in memoriam*, pelos momentos felizes que me proporcionou. Suas palavras de incentivo me fizeram muita falta, mas foi a minha dor por sua perda que me levou a compreender que o luto em decorrência da morte de um ente querido pode ser suavizado quando alguém nos olha com carinho e atenção. É com esse olhar que acredito que devemos acolher as crianças enlutadas no ambiente escolar;

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)** e à **Universidade Estadual de Maringá (UEM)**, pela oportunidade de aprofundar meus estudos em uma instituição pública e de qualidade;

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial àqueles com quem tive a oportunidade de agregar ricamente em minha vida seus ensinamentos acadêmicos e de vida: **Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula**, **Geiva Carolina Calsa**, **Maria Terezinha Bellanda Galuch**, **Nerli Nonato Ribeiro Mori** e **Verônica Regina Müller**;

À **Banca Examinadora**, que realizou as observações necessárias para que este trabalho ficasse melhor;

Ao secretário do PPE, **Hugo Alex da Silva**, pela disposição constante e compromisso com os discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação;

Aos meus amigos **Gabriel, Gizeli e Kethlen**, por me incentivarem nessa jornada;

À minha comadre, **Maisa**, que sempre esteve à disposição a ajudar com minha filha nos momentos em que precisei. Obrigada de coração!

Aos amigos que conquistei no decorrer do mestrado: **Deli, Giovanni, Laiana e Wesley**, por me proporcionarem momentos encantados em Salvador e por me escutarem nas horas em que eu precisava falar da minha pesquisa e dos meus medos;

Ao coordenador, **Márcio**, pelo apoio e direcionamento para desenvolver a pesquisa de campo;

À **instituição escolar** que me acolheu com carinho e possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa;

À **direção, coordenação e professores** que se dispuseram a falar sobre a morte e o luto; a cada um, desejo que se fortaleçam e se disponham sempre a acolher um aluno enlutado. Obrigada pela confiança e carinho!

À Capes, que me proporcionou apoio financeiro para que eu pudesse dedicar à pesquisa;

Aos que de forma direta ou indireta participaram dessa minha evolução como ser humano, meu muito obrigada.

“Nascer bem, viver bem e morrer bem são os três pontos principais da felicidade humana. Mas de tal modo que do primeiro depende o segundo, e do segundo, o terceiro” (Comenius).

ANTUNES, Edivana Gomes Severino. **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A MORTE E O LUTO**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Solange Franci Raiumundo Yaegashi. Maringá, 2018.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as representações sociais de profissionais da educação sobre a morte e o luto, bem como as práticas utilizadas para lidar com as questões envolvendo essa temática na escola. Para tanto, participaram da pesquisa 19 profissionais da educação, sendo uma diretora, três coordenadores pedagógicos e quinze professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada no norte do Paraná. Como referencial teórico-metodológico, fundamentamo-nos na Teoria das Representações Sociais, a qual investiga como se formam e funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, contemplando elementos essenciais que auxiliam a análise dos mecanismos que intervêm no processo educativo. A problemática investigada foi: Quais as representações sociais que os profissionais da educação têm sobre a morte e o luto? De que forma lidam com questões vinculadas à morte no contexto escolar? Como instrumentos de coleta de dados, fizemos uso de um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semiestruturada. Este estudo vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (GEPEFS) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pesquisa é de natureza qualitativa e os resultados revelam que as representações sociais relativas à morte e ao luto manifestadas pelos entrevistados estão ancoradas em suas crenças religiosas. No que tange ao conceito de morte, as palavras que apareceram com maior frequência foram passagem, viagem, sono temporário e segunda vida. Os sentimentos apresentados em relação às experiências vivenciadas com a morte foram tristeza, dor intensa, medo, perda de pessoa querida, algo natural e fim. No tocante ao luto, as definições que apareceram com maior frequência foram sentimento de perda, sofrimento, saudade e necessidade de tempo para a elaboração do luto. Chegamos à conclusão que embora a temática seja recorrente no ambiente escolar, os profissionais da educação carecem de formação para abordar a questão da morte e do luto no intuito de apoiar as crianças enlutadas. Dessa forma, a responsabilidade pelo apoio que deveria acontecer no contexto escolar é transferida para os familiares, revelando a necessidade de experiências de formação sobre essa temática na escola no sentido de contribuir para um preparo adequado dos profissionais da educação para que possam lidar de forma efetiva e afetiva com situações que envolvem os alunos que estejam vivenciando o luto infantil.

Palavras-chave: Representações Sociais; Morte; Luto infantil; Ensino Fundamental; Formação de professores.

ANTUNES, Edivana Gomes Severino. **SOCIAL REPRESENTATIONS ON DEATH AND MOURNING OF EDUCATION PROFESSIONALS IN THE FIRST YEARS OF BASIC EDUCATION**. 135 f. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Solange Franci Raiumundo Yaegashi. Maringá, 2018.

ABSTRACT

The social representations of education professionals on death and mourning are analyzed, coupled to practices to cope with issues on the theme in the classroom. Nineteen education professionals, including a headmistress, three pedagogical coordinators and 15 teachers from Year 1 to Year 5 at a municipal school in the state of Paraná, Brazil, participated. The theoretical and methodological framework was foregrounded on the Theory of Representations, which investigates the manner reference systems employed to classify people and groups, are formed and function. It also deals with the interpretation of daily events, analyzing essential factors that aid the analysis of mechanisms that intervene within the education process. Which are the social representations on death and mourning that education professionals have? In which way they deal with issues involving death within the school context? Data were collected by a socio-demographic questionnaire and half-structured interviews. Current study integrates the Study and Research Group in School, Family and Society (GEPEFS) and the Postgraduate Program in Education of the Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brazil. Results of current qualitative research reveal that social representations on death and mourning provided by the interviewed subjects are based on their religious beliefs. In the case of death, the most frequent words are passage, journey, temporary sleep and another life. Feelings experienced with death comprise sadness, great pain, fear, loss of a beloved person, something natural, an end. In the case of mourning, the most frequent definitions were loss, suffering, nostalgia, and time required for bereavement. Results show that, although the theme is frequent enough within the school context, education professionals do not have the required formation to cope with death and mourning to help bereaved children. Responsibility which should be shouldered within the school context is transferred to kin and reveals the necessity of training on the theme in the school to contribute towards a proper preparation of education professionals so that they could deal effectively and affectionately with situations that involve students in bereavement.

Keywords: social representations; child's mourning; death; Basic Education; Teacher's formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da busca de referências sobre representações sociais de morte e luto no contexto escolar relativo ao período de 2000 a 2018.....64

Quadro 2 – Dados de identificação dos professores do Ensino Fundamental que participaram da entrevista com base nas respostas do questionário sociodemográfico.....71

Quadro 3 – Dados de identificação da diretora e coordenadores pedagógicos que participaram da entrevista com base nas respostas do questionário sociodemográfico.....73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COPEP – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RS – Representações Sociais

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Sarandi

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

UEM – Universidade Estadual de Maringá

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A MORTE NA SOCIEDADE OCIDENTAL.....	22
2.1 A MORTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	29
3. A MORTE E O LUTO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	46
4. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	54
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA CONEXÃO DIALÓGICA COM A PSICOLOGIA SOCIAL.....	54
4.1.1 Definição de Representação.....	57
4.1.2 Das Representações coletivas de Durkheim às Representações Sociais de Moscovici.....	63
4.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PESQUISAS SOBRE MORTE E LUTO.....	67
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
5.1. CAMPO DA PESQUISA.....	71
5.2. PARTICIPANTES.....	72
5.3. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	73
5.4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS.....	74
5.5. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	74
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	76
6.1. PERFIL DA AMOSTRA.....	76
6.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	79
6.2.1 Concepção de morte.....	79
6.2.2 Concepção de luto.....	87
6.2.3 Enfrentamento das situações de luto no contexto escolar.....	92
6.2.4 Luto e dificuldades de aprendizagem.....	103
6.2.5 Práticas pedagógicas que abordam a morte e o luto.....	105
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICES.....	128

1. INTRODUÇÃO

As transformações sociais que ocorreram nas últimas décadas nos fazem refletir de modo crítico sobre como acontece a organização da formação dos indivíduos em espaços escolares. Tais reflexões, para Adorno (1996), são essenciais para caracterizar aspectos marcantes que se idealizam na formação de um modelo de sociedade que se quer formar.

A educação e a sociedade se modificam constantemente e influenciam-se reciprocamente, constituindo, por conseguinte, processos socioeducacionais. A sociedade industrializada, por seu turno, requer um sujeito com perspectiva globalizada do trabalho, da comunicação e dos conhecimentos: é nesse contexto que a escola se incumbe de responsabilidades sociais e familiares na formação de indivíduos críticos.

A escola é um organismo vivo, composto por sujeitos de diferentes culturas e classes sociais; é fruto da sociedade e assume dimensões sociopolíticas refletidas na sala de aula. Portanto, a flexibilização se faz presente em nossas relações sociais, de trabalho, políticas e no âmbito educacional.

Como criação humana, a escola somente se justifica e se legitima na sociedade. Dessa maneira, em nossa sociedade, a escola tem como função formar mão de obra para o mercado de trabalho e transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade que, por sua vez, é selecionado e transformado por meio das pedagogias e do currículo, o qual se encontra articulado com o projeto político pedagógico.

O sistema de flexibilização, em uma sociedade considerada de espetáculo, na qual se valoriza a necessidade da alegria constante, impacta, inclusive, na formação do ser humano, pois o indivíduo deixa de ser considerado em seus atributos humanos e passa a ser considerado como mercadoria/fetiche, ou seja, perde-se a perspectiva do indivíduo como espécie humana. Conforme Sennett (2009), podemos compreender que o fracasso se tornou, nesse novo sistema, uma causa social, uma grande questão da atualidade. A sociedade apresenta como alternativa para enfrentar o problema a busca de novas experiências, atribuindo ao sujeito a responsabilidade única e exclusiva de seu sucesso ou insucesso.

Nesse contexto, o sentimento do luto não pode ser sentido ou, ainda, não se pode vivenciar a dor, o sofrimento da perda, conforme o tempo e a particularidade de cada indivíduo. Desde os primórdios da civilização, tratar da morte intimida e amedronta as pessoas, ou seja, o fim da vida provoca sensações pavorosas, pânico e um medo universal (KUBLER-ROSS, 2012). Talvez por isso esse assunto seja tão pouco debatido no contexto escolar.

Kovács (2010) assinala que a morte na escola é um tema limitado de discussões e carece de estudos. Schilling (2002) ao discutir sobre morte na sociedade, destaca que a escassez da pesquisa em relação ao tema deve-se ao fato de que o assunto geralmente é tratado como algo particular.

A morte é algo que pode acontecer em qualquer momento, independente da idade do sujeito. Justamente pelo fato de a morte ter relação com a perda, gerando sofrimento tanto físico como psíquico, social e espiritual, poderia ser trabalhada como meio de instrumento pedagógico a fim de ajudar os alunos a compreender os propósitos e desígnios da vida. Assim, como a morte tem um caráter de dor, é comum os sujeitos criarem uma imaginação de que evitar falar ou pensar nessa temática a posterga ou a detém (SANTOS; INCONTRI, 2010).

Nesse sentido, o psicanalista Roosevelt Carssola, no prefácio do livro de Kovács (2012a), discute o quanto a morte é uma incógnita. Ressalta que a palavra morte não pode ser descrita, pensada, nomeada, e devido à incerteza da sua definição, cada ser humano busca relacioná-la com outras questões que denomina “ideias, fantasias, crenças”, tais como: “fim, passagem, encontro, paraíso, Deus, reencarnação, termos estes que têm como objetivo trazer uma explicação da morte (CARSSOLA, 2012, p.13).

A morte encontra-se em ambientes diversos, mas os profissionais da área de saúde como médicos, enfermeiros e psicólogos são os que possuem mais contato com esse tema, sendo uma temática recorrente no ambiente escolar, embora pouco debatida (KOVÁCS, 2012a). A forma como se analisa a morte é que favorece a compreensão dos rituais e das maneiras de enfrentá-la no dia a dia das pessoas (KOVÁCS, 2003).

A criança, ao ser inserida no contexto escolar, traz vivências do meio familiar que podem contribuir de modo positivo ou negativo na apropriação dos conteúdos escolares. No decorrer da vida, vivencia diversos tipos de perdas que proporcionam

a experiência com o luto, a qual contribuirá com a compreensão da perda e a ajudará a superar os obstáculos e as dificuldades.

As crianças têm conceitos diferentes sobre a morte, dignos de serem levados em consideração para que se possa dialogar com elas e entender o que dizem. Até os três anos, uma criança só se preocupa com a separação, seguida mais tarde pelo temor da mutilação. É nessa idade que começa a se movimentar e a realizar os contatos primários com o mundo (KUBLER-ROSS, 2012). Logo, é a partir dos três anos de idade que a criança começa a vivenciar as primeiras mortes, por exemplo, de um animal de estimação; essas experiências colaboram com o crescimento do ser humano.

Kluber-Ross (2012) salienta que para o universo infantil a morte é algo provisório que se relaciona com o plantar de bulbo e esperar o nascer na primavera. A partir dos cinco anos, esse processo é interpretado pela autora como um indivíduo, um esqueleto que pega as pessoas. Também é referida como uma interferência externa. E somente a partir dos nove ou dez anos, inicia-se o conceito real, ou seja, o fim da vida como um processo biológico definitivo.

Quando acontecem situações de perdas, muitas vezes as crianças não compartilham essa situação junto à família, pois comumente são enviadas para a casa de parentes, outras vezes explicam o “sumiço” repentino daquele membro da família com estórias tipo ‘foi morar no céu’ ou ‘fez uma viagem bem longa’. A criança percebe que aconteceu algo diferente em seu meio familiar e isso pode gerar desconfiâncias em relação aos adultos. Essas estórias podem desenvolver traumas psicóticos (KLUBER-ROSS, 2012; TORRES, 1999). Para Bromberg (2000), a criança tem mais facilidade em apresentar patologias decorrentes da vivência do luto em virtude da forma como os adultos lidam com a questão. Por esse motivo, há a necessidade de atenção com crianças enlutadas a fim de amenizar riscos futuros.

Na acepção de Rubinstein (2003), as crianças que vivenciam conflitos no espaço familiar normalmente apresentam dificuldades para absorver os conhecimentos. Portanto, alunos que vivenciam situações de perdas podem apresentar dificuldades que se refletem no contexto escolar, tais como dificuldades comportamentais e baixo aproveitamento nos estudos.

Ao confirmar essas ideias, Kovács (2010) declara que crianças que vivenciaram perdas podem apresentar problemas sociais, baixa autoestima e

ansiedade, o que revela a necessidade de que os professores saibam desses fatos para compreender e acolher seus alunos. Por isso é necessário que o professor tenha atenção com as modificações comportamentais, como também afastamentos de colegas, distúrbios alimentares, agressividade, dificuldade de atenção, entre outros.

O sentimento de perda e a necessidade de readaptação gerada pela morte de alguém envolverão a vivência do luto, a qual terá reflexos no ambiente escolar. Por conseguinte, é de suma importância a participação dos professores com o devido preparo sobre como lidar com a criança enlutada. Segundo Kovács (2010), vários educadores afirmam que falar sobre a morte não é algo a ser discutido em sala de aula e sim no ambiente familiar.

Em consonância com Bzuneck (2004), no espaço da sala de aula as práticas dos professores têm relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois são componentes esclarecedores que particularizam o comportamento, a relação, as formas de pensar e o nível de dedicação previsto dos alunos.

Assim, a ação educativa deve levar em consideração os aspectos afetivos do aluno, uma vez que interferem de forma significativa no desenvolvimento cognitivo, direcionando o interesse do indivíduo à apropriação do conteúdo. O fator emocional deve ser conduzido pelos professores a fim de direcionar o ensino e a aprendizagem do aluno enlutado, de modo que este se adapte às exigências presentes no meio em que está inserido.

Ao considerarmos esses pressupostos, a problemática que pretendemos investigar pode ser assim expressa: Quais as representações sociais de profissionais da educação sobre a morte e o luto? De que forma lidam com questões vinculadas à morte no contexto escolar?

Sendo assim, nesta pesquisa temos como objetivo geral analisar as representações sociais de profissionais da educação sobre a morte e o luto, bem como as práticas utilizadas para lidar com as questões envolvendo essa temática na escola. Quanto aos objetivos específicos, almejamos: 1) realizar um resgate histórico dos conceitos de morte e luto; 2) retomar os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS), a fim de subsidiar as análises das entrevistas com os profissionais da educação; 3) identificar quais as práticas escolares da diretora,

da equipe pedagógica e dos professores com alunos que vivenciaram ou vivenciam o luto infantil; e 4) comparar os resultados desta pesquisa com outras com o mesmo tema cujo referencial é a TRS.

No contexto da aprendizagem, é necessário considerar o aluno como um todo, ou seja, levar em conta seus aspectos individuais e socioculturais. Desse modo, dentre os vários aspectos que podem interferir na aprendizagem, merecem destaque os fatores emocionais, tendo em vista que problemas de ordem emocional podem, por vezes, provocar sintomas psicossomáticos na criança tais como: dores abdominais, dores de cabeça, problema de pele, entre outros (DURAN; VENANCIO; RIBEIRO, 2004).

Para atingirmos os objetivos desta pesquisa, o referencial teórico-metodológico utilizado é a Teoria das Representações Sociais, porque nos fornece ferramentas para que possamos caminhar da melhor maneira possível na compreensão do problema apresentado.

De acordo com Alves-Mazzotti (2008, p. 20-21), a TRS possibilita a investigação sobre “como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. Dessa maneira, a representação social é relevante devido a sua familiaridade com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, sobretudo, pela sua função de orientar os comportamentos e práticas sociais. A TRS engendra elementos significativos para analisar os mecanismos que influenciam de modo eficiente a formação educativa.

Ao analisarmos a Teoria das Representações Sociais, encontramos autores como Moscovici (1978; 1981; 2001; 2004; 2015), Jodelet (1989; 2001; 2017), Jovechelovitch (1998; 2008; 2013) e Abric (2000), que são essenciais para o entendimento dessa Teoria. Por isso, respaldamo-nos em suas ideias como referencial teórico a esta pesquisa.

A Teoria das Representações Sociais foi constituída pelo psicólogo social Serge Moscovici, em 1961, e estruturada na obra “*La Psychanalyse, son image, son public*”, publicada no Brasil como ‘A Psicanálise, sua imagem e seu público’. Nessa obra, Moscovici (2012) estudou as diversas maneiras pelas quais a psicanálise era percebida (representada), difundida e propagandeada ao público parisiense a fim de compreender como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a

identidade dos grupos, como influi em suas práticas e como estas reconstituem seu pensamento. Na visão de Moscovici (1978), as representações sociais possibilitam ao indivíduo compreender e esclarecer a realidade, partindo das suas decisões ou de qualquer outra prática sobre algum objeto.

Os trabalhos de Jodelet e Jovechelovitch são subsequentes aos de Moscovici. Estas autoras investigaram minuciosamente os conceitos desenvolvidos por Moscovici. Nessa perspectiva, Jodelet (1989) afirma que a representação é um modo de conhecimento, pois é elaborada e compartilhada por meio das relações sociais com o propósito de praticidade e colabora para a formação de uma realidade comum a um conjunto social. A autora caracteriza a representação social como um conhecimento do senso comum, ingênuo e natural, que se diferencia do conhecimento científico.

Jovechelovitch (2008) explica que as representações sociais são uma forma de conhecimento, construída em um contexto de relações, eu-outro, sempre emocional, sociocultural e, portanto, historicamente situado. Nessa direção, Abric (2000, p. 28) elucida que a representação age como um sistema que busca dar sentido à realidade, porque orienta os vínculos das pessoas com o âmbito físico e social de modo a definir suas atitudes e suas práticas.

De acordo com Moscovici (2015), nossas compreensões, ideias e atribuições são reflexos das relações sociais. Assim, esperamos que desenvolver esta pesquisa no contexto escolar contribuirá para a compreensão acerca de como as representações sobre a morte e o luto repercutem na forma como os profissionais da educação lidam com essa questão em seu cotidiano.

Ao elucidarmos o ponto de vista teórico que nos direcionará, cabe destacar que, para Jodelet (2001), realizar pesquisa em representações sociais requer do pesquisador um amplo empenho no que se refere à aplicação da teoria, sendo necessário fazer uso de metodologias variadas.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem um caráter essencialmente qualitativo, uma vez que utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário sociodemográfico e uma entrevista semiestruturada na tentativa de investigarmos, da forma mais eficiente possível e compatível com nosso referencial teórico, as características da amostra e suas representações sobre a temática que pretendemos estudar: morte e luto.

Justificamos o presente estudo pelo número limitado de pesquisas no contexto escolar acerca dessa temática e também pela crescente necessidade de refletirmos sobre como os profissionais da educação compreendem e lidam com a morte e, por consequência, com o luto. A pesquisa é pertinente, pois poderá contribuir no sentido de que os profissionais da educação reflitam acerca dessa questão e busquem estratégias eficazes para acolher a criança enlutada e contribuir com sua aprendizagem.

O interesse em pesquisar a influência do luto no processo de aprendizagem surgiu durante as observações realizadas em escolas públicas de ensino fundamental, no ano de 2009, na disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia.

No decorrer das observações, verificamos as dificuldades e incertezas de professores sobre como trabalhar com alunos que passavam por situações de luto. Observamos que alguns professores não possuíam preparo para lidar com tais situações no contexto sala de aula.

Além dessas vivências no curso de graduação, também tivemos a experiência de luto em família, e pudemos constatar a falta de preparo dos profissionais em lidar com situações de perdas, evidenciada principalmente em datas comemorativas como o dia das mães e dos pais. Tais vivências contribuíram para que sentíssemos a necessidade de estudar sobre essa temática.

Na tentativa de oferecer subsídios para pensar a respeito das questões apontadas, organizamos esta dissertação em seis seções. Na primeira, apresentamos a introdução, discutimos brevemente a pesquisa, os objetivos a serem alcançados, a delimitação do tema, o problema, os sujeitos da amostra e a justificativa para sua realização.

Na seção 2, tratamos de como a morte foi vista ao longo dos tempos.

Na seção 3, abordamos a morte e o luto no espaço escola, destacando a necessidade de se trabalhar esses assuntos com as crianças.

Na seção 4 discorremos sobre a Teoria das Representações Sociais tomando como referencial teórico as principais obras que a abordam.

Na seção 5, descrevemos o percurso de nossa pesquisa, os participantes, o campo de pesquisa e os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

Na seção 6, apresentamos os resultados e as discussões dos dados coletados.

Por fim, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os dados encontrados a fim de sistematizar as contribuições deste estudo, as implicações educacionais e os limites de nossa pesquisa.

2. A MORTE NA SOCIEDADE OCIDENTAL

O objeto de estudo desta pesquisa está relacionado às representações dos profissionais da educação sobre a morte e o luto; nesse sentido, julgamos importante empreender um resgate histórico acerca da morte. Para tanto, realizamos a leitura de diversos autores a fim de compreender como a morte e os ritos fúnebres aconteciam nas sociedades cristãs ocidentais desde o período primitivo até o século XX.

Com base em Ariès (1977) e outros autores como Bromberg (2000), Kovács (1992; 2003; 2007; 2010; 2012), Kubler-Ross (2012), Torres (1999) e outros, buscamos refletir sobre as formas como os sujeitos lidaram com a questão da morte bem como analisar aspectos ligados à morte no espaço escolar.

Segundo Melo (2008), as preocupações com a morte e os mortos são antigas, uma vez que pesquisadores da área de arqueologia, antropologia e história mencionam rituais utilizados pelos povos primitivos por ocasião da morte. De acordo com Labaky (2003), os primeiros sentimentos apresentados pelos homens primitivos vinculados à morte relacionavam-se ao desejo da morte do inimigo, e evitavam pensar em sua própria morte.

Morin (1997) elucida que a preocupação com a morte e o morrer está presente desde tempos longínquos, pois o ser humano é a única espécie ciente de seu fim. Para o autor, desde os primórdios os grupos arcaicos não abandonavam os corpos e não os deixavam sem ritos.

Torres (1999) corrobora que o não abandono dos mortos é entendido como demonstração de crenças por não se acreditar no fim da espécie humana ou ainda a crença da existência de uma vida após a morte. Silva (1993), por seu turno, esclarece que os mitos e as crenças são formas de manifestações do ser humano diante de situações desconhecidas e sobrenaturais, bem como manifestações da sua existência.

Morin (1997) informa que, no período pré-histórico, as primeiras formas de sepultamento consistiam em cobrir os mortos com pedras, particularmente a região da cabeça, cujo objetivo era a proteção em relação aos animais que poderiam atacar o corpo. Havia ainda a prática de colocar alimentos e armas do morto sobre as pedras; pintavam-se os esqueletos com substâncias com a cor vermelha, porque

esses rituais, de acordo com Ariès (1977), tinham o propósito de evitar o retorno dos mortos para o mundo dos vivos.

Melo (2008) enfatiza que no período chamado de Neolítico ou Idade da Pedra polida os homens construíam grandes monumentos de pedras a fim de sepultar os corpos. Esses monumentos tumulares coletivos foram designados de dolmens (ARAÚJO, 2006). Portanto, no período pré-histórico era comum considerar a morte como um processo natural; morria-se por causas de doenças advindas do meio ambiente ou por ataques de animais grandes (COTRIM, 2005).

A morte sempre causou sensações perturbadoras para os seres humanos. Ora os interesses sobre o que acontecia após a morte se davam por curiosidade, ora causavam intimidação.

No período da Antiguidade, era comum mumificar os corpos. Sarcófagos eram construídos para guardar os tesouros e também as múmias. Era comum guardar junto aos corpos grande quantidade de objetos; isso demonstrava que a morte não era um fim, mas uma passagem. Ademais, praticava-se o culto a diversos deuses, denominado politeísmo (D'ASSUMPÇÃO, 2002).

Com a civilização hebraica, no período 3.000 a.C. a 500 a.C., surge um novo modelo de cultuar a crença, o monoteísmo, isto é, a crença que havia apenas um criador, um único Deus. Nesse mesmo período, em outras regiões consideradas inóspitas, habitadas pelos povos védicos, nômades, ascendeu a ideia de reencarnação, a vida após a morte em ambientes adequados e diferente daqueles em que viviam (D'ASSUMPÇÃO, 2002).

O cristianismo, de acordo com D'Assumpção (2002), surgiu aproximadamente em 30 d.C. e se tornou uma das religiões mais praticadas em todos os lugares do mundo, com as pregações de Jesus Cristo que tem a morte e a ressurreição como suportes para salvação da humanidade.

Oexle (1996) assinala que no período da Antiguidade era comum oferecer um banquete de refeições aos mortos, considerados agentes e verdadeiros participantes do banquete familiar. As pessoas ali presentes também podiam participar do banquete. Assim, eram providenciadas as refeições, bem como as mobílias e utensílios, oferecidos aos mortos com o intuito de invocá-los para o banquete. Tais práticas eram exercidas pelo cristianismo primitivo a fim de convencer os pagãos de

que existia vida além da morte. Posteriormente, no final do século IV, a prática de banquete fúnebre foi proibida.

No período da Idade Média, a religião tinha grande influência na sociedade. Havia o entendimento de que a morte era uma sina inquebrantável, isto é, sem retorno dos mortos; logo, acreditava-se na passagem da vida para a morte e que a alma era imortal (CAPUTO, 2008).

Ainda nessa época, havia o sentimento de pesar ao morto, rituais religiosos e o cumprimento do período do luto. As mortes eram comuns nas residências, por isso as crianças participavam desses rituais ao acompanharem o velório e envolviam-se em um espaço de evidente perda. Portanto, a ritualidade do falecimento acontecia em ambientes familiares, e as crianças participavam desde o início da morte e do sepultamento (MELO, 2008).

Ariès (1984) evidencia que nesse período os sentimentos relacionados à perda podiam ser evidenciados de forma mais livre, pois os rituais do velório favoreciam uma aproximação da morte e uma vivência mais livre do luto; dessa maneira, era permitido expressar a dor do sofrimento nessas cerimônias. Essa forma de manifestar os sentimentos muda com o passar dos tempos, como explicitamos mais adiante.

Melo (2008) destaca que, em relação ao sepultamento, no período medieval era comum enterrar os mortos nos recintos da igreja, nos mesmos lugares em que aconteciam as festividades, ou seja, a morte e a vida eram celebradas em um mesmo espaço.

Segundo Ariès, (1977), Maranhão (1987) e Kovács (2003), as crenças que envolvem o enterrar dos corpos seguem pressupostos de que quanto mais próximo dos santos sepultava-se uma pessoa, mais garantida era sua salvação. Conforme Kovács (2003), devido a essas práticas as igrejas eram abarrotadas de corpos sepultados em seus recintos, e isso se perpetuou por muito tempo.

Nesse âmbito, podemos pontuar a presença da igreja em cemitérios na contemporaneidade, com rituais e a presença de capelas nesses recintos. Apesar de o sepultamento em ambientes religiosos ser uma prática comum, com o aumento da população esse costume foi modificado devido à falta espaço para todos, e esses lugares passaram a ser destinados aos “[...] membros do clero: padres, bispos, monges e alguns leigos” (KOVÁCS, 2003, p.32).

Maranhão (1987), Combinato e Queiroz (2006) relatam que essas formas de sepultamento eram restritas aos sujeitos de posses, isto é, pagava-se mais para ter esse lugar garantido, ou seja, o céu. Os que dispunham de poucas condições financeiras eram enterrados no entorno da igreja em fossas simples, nas quais os corpos eram depositados. Como em torno de 1200 a 1500 cadáveres eram jogados em uma única fossa, acabava abarrotando-a, e ao lotar essas valas, abriam-se novas fossas para que o mesmo processo se iniciasse novamente. Em contrapartida, as pessoas consideradas malditas eram abandonadas nos campos ou nos monturos, algumas eram penduradas e expostas (KOVÁCS, 2003).

Outra prática comum no período era reservar lugares para o sepultamento de indivíduos suicidas. Nesses ambientes tinha-se o costume de transportar o caixão por cima dos muros, como também dilacerarem as mãos desses sujeitos ao serem enterrados a fim de que não cometessem mais tais atitudes (KOVÁCS, 2003).

Em meados da Idade Média, há o surgimento da sepultura e da santificação dos indivíduos (MARANHÃO, 1987; KOVÁCS, 2003; CAPUTO, 2008).

Por volta dos séculos XI e XII, começam a surgir as incertezas de como seria após a morte, e surge então a preocupação com o juízo final, se a alma iria para o inferno ou para o céu; modifica-se a forma de encarar a morte, a qual não é mais vista com naturalidade. Ariès (1977) relata que começa a aparecer a preocupação com a própria morte por parte dos sujeitos.

Oliveira (2001) pontua que motivadas por essas transformações se inicia a preocupação em salvar a alma e, por conseguinte, a necessidade de receber perdão da alma a fim de garantir um espaço no paraíso. Em virtude das incertezas sobre a salvação surgem os testamentos, a fim de usufruir dos benefícios das orações e graças advindas da igreja com o propósito de buscar a santidade.

Dessa maneira, por meio do testamento o fiel

[...] confessava a sua fé, reconhecia seus pecados, reconciliava-se com a comunidade; determinava o local de sua sepultura, prescrevia as questões relativas ao seu cortejo fúnebre, luminárias e cultos, e, enfim, pagava à Igreja um dízimo sobre o valor de sua herança (MARANHÃO, 1987, p.32).

Esse documento visava a utilizar seus bens adquiridos em vida a conciliar-se com Deus, isto é, adquirir sua salvação. Na acepção de Kovács (2003) e Müller

(2004), o testamento era um documento no qual se registravam os sentimentos frente à vida e à morte. Esse contrato tinha dois propósitos, segundo Maranhão (1987): o primeiro garantir o céu, uma vez que o pagamento era feito em moeda temporal, graças aos legados piedosos. O segundo, a salvação na terra, pois os bens que lhe foram concedidos no período da vida eram retribuídos em “[...] moeda espiritual: missas, preces, doações para fundações caritativas e para ordens religiosas” (MARANHÃO, 1987, p. 33).

Esses benefícios eram recebidos a partir do momento em que a pessoa começava a agoniar, e os rituais seguiam muitas vezes por vários dias ou semanas. Após a morte prosseguia-se com esses rituais de celebrações com datas estabelecidas a fim de garantir a perpetuidade da salvação (ARIÈS, 1977, MARANHÃO, 1987; KOVÁCS, 2003).

De acordo com Oexle (1996), as preces destinadas aos mortos tinham um caráter aproximador dos vivos, isto é, mantinham a presença do falecido. Na visão do autor, essas preces tinham como finalidade retribuir as múltiplas dádivas materiais e espirituais. Portanto, as relações entre os vivos e os mortos estavam ligadas, exclusivamente, pelos aspectos econômicos, jurídicos, sociais e religiosos.

Assim, durante a Idade Média, os indivíduos considerados santos possuíam o poder de agir e realizar ações por meios jurídicos, ou seja, uma igreja, um mosteiro, a mobília e os imóveis pertenciam a determinado santo daquele momento. Destacamos os “monasterium Sancti Bonifatii, militia Sacti Petri [...]” entre outros comuns do período medieval (OEXLE, 1996, p.37).

Ainda nesse período, era comum o cortejo para o enterro do corpo, do qual participavam multidões de figurantes, religiosos e leigos. No cortejo, monges carmelitas, agostinhos, franciscanos e dominicanos eram obrigados a comparecer à celebração, com a função de carregar o caixão, e a abrangência desse cortejo dependia da “generosidade e da riqueza do defunto” (MARANHÃO, 1987, p.32). As pessoas que acompanhavam essa solenidade recebiam pagamentos para carregar os círios e tochas, como também eram orientadas a usarem vestimentas de luto. De acordo com o autor, algumas vezes chegava-se à quantidade de trinta e três pobres, quantidade essa que tinha relação com a idade de Cristo. Todavia, essa quantidade de pessoas dependia da condição social do falecido (MARANHÃO, 1987; KOVÁCS, 2003).

Entretanto, aos sujeitos que não detinham condição social favorável não eram realizadas essas solenidades, apenas uma discreta absolvição geral. Desse modo, alguns indivíduos buscavam se afiliar a uma irmandade a fim de assegurar sua salvação por meio das “orações dos seus confrades no dia da sua morte”. Desejavam, assim, adquirir “para seu corpo um jazigo da irmandade” (MARANHÃO, 1987, p.35).

Nesse momento histórico surgem os movimentos que buscavam defender as pessoas em condições desfavorecidas, os quais lutavam para que os mortos com situação econômica desfavorável pudessem ter acesso à terra e ao caixão para serem enterrados, para que pudessem ter um deterioramento lento da carne (MARANHÃO, 1987).

Ariès (1977) afirma que sempre foi notória a distinção entre pobres e ricos em situações fúnebres, pois ao longo dos tempos aos ricos eram reservados espaços para o sepultamento em igrejas ou cemitérios e aos pobres restavam os ossários, as valas comuns ou buracos. Na contemporaneidade, observamos construções dos túmulos ou cemitérios destinadas às pessoas de posses.

Em consonância com Kovács (2003), na Idade Média surge o caixão, uma forma de esconder o corpo, cuja função inicial era apenas levar o morto. Todavia, as pessoas desfavorecidas não tinham acesso a esse objeto: o corpo era levado por uma padiola ou apenas coberto até o local, onde era jogado em uma fossa. Assim, às pessoas de posses “[...] a visão do corpo foi substituída por uma reprodução em cera ou madeira expostas no leito” (KOVÁCS, 2003, p. 43).

Nessa fase, devido à grande quantidade de pessoas que morriam, os espaços precisavam ser economizados para caber os corpos, e em alguns casos o esqueleto precisava ser desmontado (KOVÁCS, 2003). Surgem outros espaços, de maior amplitude, como os cemitérios, ambientes que passam a ter outras características, pois os mortos teriam um lugar a eles destinado. Como mencionam Combinato e Queiroz (2006), nesse período era comum a convivência de vivos em recintos dos mortos.

O cemitério, segundo Ariès (1977), torna-se um lugar de encontros, festividades, um ambiente público onde as pessoas podiam passear e visitar os mortos. Nesses espaços encontravam-se “[...] lojas, feiras, espetáculo de mímica,

teatro e malabarismo”, além disso, tornaram-se propícios à “prostituição e refúgio dos miseráveis” (KOVÁCS, 2003, p.34).

As modificações no sepultamento ocorreram aos poucos; a igreja passou a cobrar valores altíssimos para evitar aglomerações de corpos no recinto, portanto somente os detentores de grandes posses garantiam seus lugares no espaço sagrado. Outro fator é que após a transferência do sepultamento exclusivamente ao cemitério, este deixou de ser responsabilidade da igreja e passou a ser do município, o que prevalece até a contemporaneidade (KOVACS, 2003).

A partir do século XII, as festividades que ocorriam nos cemitérios tomaram outros rumos, ou seja, os espaços destinados aos mortos passaram a ser ambientes de respeito com os falecidos, ocasionando a proibição de festividades nos cemitérios (ÀRIES, 1984). Surgem os primeiros incômodos relativos à temática vida e morte. Como ressalta Melo (2008), esse período da Idade Média foi marcado por mudanças na forma de o indivíduo enfrentar a morte, especialmente no Ocidente.

A Idade Média foi marcada por uma grande peste, uma das epidemias que mais devastou na história humana. Santos e Incontri (2010) afirmam que essa peste teve início na Ásia e por volta do século XIV já tinha matado cerca de 75 milhões de pessoas. Os autores relatam que “20 milhões das mortes ocorreram somente na Europa, o que significa dizer que 1/3 a 2/3 da população europeia faleceu em decorrência dessa doença” (SANTOS; INCONTRI, 2010, p.24). Ainda para os autores, resultam dessa dizimação a escassez de padres para amenizar as dores da morte e os ritos do morrer.

Por volta de 1415 e 1450, o livro “Ars Moriendi¹ (A Arte de Morrer)” tinha como intuito apresentar à população “[...] um livro colorido, ilustrado por um número de xilogravuras, estabelecendo os protocolos e procedimentos de uma boa morte e como morrer bem de acordo com os conceitos cristãos da baixa Idade Média” (SANTOS e INCONTRI, 2010, p.24). Essa literatura se popularizou e se expandiu por toda a Europa ocidental, sendo traduzida em diversas línguas, considerada uma obra destinada a oferecer um

¹ Considerado um manual para cristão, produzido por meio de debates realizados em torno do Concílio de Constança (1414- 1418), cujo propósito era normatizar o ritual que antecede a morte a fim de proporcionar uma morte tranquila (SANTOS; SONAGLIO, 2017).

[...] método educacional a despeito do seu viés religioso, com o objetivo de guiar as pessoas para o processo da morte e do morrer. Ele incluía conselhos para amigos e familiares sobre as regras gerais de comportamento no leito de morte e reafirmava que a morte nada tinha para ser temida (SANTOS; INCONTRI, 2010, p.24).

A partir da devastadora peste, na Idade Média, que a morte passou a ser algo temido. Oexle (1996), Kovács (2003) e Melo (2008) apontam que nesse período conturbado, devido à expressiva quantidade de mortes relacionadas à peste negra, surge na mente do ser humano o medo pela morte repentina. E é a partir de diversos acontecimentos ruins relacionados à morte que surgem várias representações, como: “conteúdos perversos, macabros, bem como torturas e flagelos passam a se relacionar com o fim da vida, provocando um total estranhamento do homem diante deste evento tão perturbador” (MELO, 2008, p. 65). A morte se pessoaliza pela forma como o ser humano a compreende. Assim, são criadas diversas imagens artísticas que passam a simbolizar a morte desde então até os dias atuais.

No fim da Idade Média até o século XVIII, período em se inicia a modernidade, os rituais de luto se modificam, passam a ter um caráter de ostentação e as formas de expressá-los se tornaram mais cautelosas e discretas. Nessa fase, tem início o uso de roupas pretas, relacionadas à expressão dos sentimentos da família por um certo período de tempo. Essas atitudes refletiam a dor que os familiares vivenciavam e a necessidade de uma atenção redobrada em relação à perda. As manifestações já não aconteciam por palavras, gestos e sim pelo símbolo das vestimentas da cor preta (ARIÈS,1977).

2.1 A MORTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Durante muito tempo, era comum na cultura cristã ocidental a morte ser vista com naturalidade, e quando o indivíduo percebia que sua vida estava no fim providenciava as questões do funeral de modo compartilhado e planejado. Os amigos e parentes eram avisados para partilhar das práticas solenes, o que incluía, além da preparação para a morte, os pedidos de perdão/desculpas a fim de solucionar desentendimentos ou quaisquer desavenças. Assim, nenhuma pessoa partia desta vida sem antes realizar tal cerimônia, em que havia muita empolgação,

e se evitavam emoções exacerbadas. Esses procedimentos ocorriam em atos realizados por diversificadas crenças e com o tempo se modificaram (ARIÈS, 1977).

Ariès (1977) e Kovács (1992) assinalam que a morte no contexto contemporâneo não é concebida como algo natural da vida ou como uma finalização do ciclo da vida. Bromberg (2000) declara que na sociedade ocidental a morte não é considerada como acontecimento característico da vida, mas como castigo e punição. Bauer et al. (1991) corroboram que o entendimento da morte para algumas pessoas é de ser um castigo divino que elas não merecem, e outras consideram que por serem boas não merecem a morte.

Além disso, a morte passou a ser considerada tabu, evita-se a pronúncia da palavra ou se procura escondê-la das crianças. Rodriguez (2010) aponta que na contemporaneidade acredita-se que é preciso esconder a morte das crianças por haver a crença de que estas não possuem maturidade suficiente para compreendê-la ou ainda que seria cruel submetê-las a sofrimentos desnecessários à sua idade.

Santos (2014) argumenta que os rituais de considerar a morte como normalidade permaneceram por muito tempo, mas essas atitudes se alteraram e se passou a negar aos indivíduos em fase terminal e às pessoas que os cercavam a realização de despedidas que levassem ao sofrimento exacerbado diante da perda ou do desligamento afetivo com o moribundo.

De acordo com Ariès (1977), entre os séculos XVI ao XIX manifestava-se a dor pela morte de forma exaltada, porém essa maneira de demonstrar sentimentos se modificou até a atualidade. Müller (2004) afirma que o modo de manifestar a dor pela morte no século XX se modifica, pois torna-se algo reservado, sem demonstrações, que precisa ser negado e escondido da realidade.

Kovács (2003) também retrata esse período em que falar da morte passa a ser algo interdito e vergonhoso. Corrobora Ariès (1977, p.55): “a morte, outrora tão presente, de tal modo era familiar, vai desvanecer-se e desaparecer. Torna-se vergonhosa e objeto de um interdito”.

Nessa mesma direção, Kovács (1992, p.39) explica que o século XX

[...] traz a morte que se esconde, a morte vergonhosa, como fora o sexo na era vitoriana. [...] A sociedade atual expulsou a morte para proteger a vida. Não há mais sinais de que uma morte ocorreu. O grande valor do século é o de dar a impressão de que nada mudou, a

morte não deve ser mais percebida. A boa morte atual é a que era mais temida na antiguidade, a morte repentina, não percebida. A morte 'boa' é aquela em que não se sabe se o sujeito morreu ou não.

Melo (1999) ratifica essa passagem e exemplifica com o uso dos óculos de sol como um objeto da atualidade utilizado em rituais fúnebres durante o dia. Esse objeto vem ao encontro da visão de Ariès (1977), que descreve os comportamentos atuais de esconder a dor, não demonstrar as expressões de tristeza, vistas como fracasso e vergonha em manifestações públicas.

Em meados do século XX, a morte passa a ser encarada de forma restrita, e se priva o indivíduo de saber que sua vida está findando, mesmo diante de um quadro de saúde muito debilitado (estágio terminal). Nesse aspecto há uma modificação, pois antes a pessoa sabia que ia morrer e isso era comunicado a ela quando estava doente, agora a pessoa não tem o direito de saber sobre a sua possível morte. Delega-se sua saúde aos responsáveis do hospital, cujo objetivo é cuidar da saúde e não mais cultuar a morte. Dessa maneira, são os hospitais que determinam como e de que forma a pessoa irá morrer, e tal ação é compactuada pelos familiares e sociedade (ARIÈS, 1977).

Portanto, essa fase é marcada pela transformação do morrer, que deixa de acontecer no âmbito familiar e passa a ocorrer em ambientes hospitalares, ausentando o moribundo de sua relação familiar, tornando-se assim uma morte privada.

Kovács (2003) afirma que a ocultação da doença e da morte em convivência com os hospitais traz a sensação de bons cuidados com o paciente ou talvez apenas o distanciamento de não perceber a morte chegando à pessoa doente, isto é, o afastamento do morrer. Assim, encobre-se o que os familiares não podem ver e controlam-se os horários de visitas nos hospitais.

A partir desse período, a morte passa a ser compreendida como algo de menor impacto, com receptividade mais branda, acarretando impactos de menor intensidade no indivíduo. Dessa maneira, durante a fase de luto é de suma importância não expor os sentimentos ao público, deve-se restringir as manifestações de dor somente aos ambientes privados. Esse momento é paradoxal ao passado, quando a morte era anunciada para amigos e parentes e compartilhada

de modo público. Nesse sentido, Kovács (2003, p. 69) ressalta que “os rituais da morte vão se tornando cada vez mais discretos ou quase inexistentes”.

Em meados do século XX, o luto passa a ser considerado um tabu, e se antes era visto como uma manifestação legítima e necessária, agora passa a ser proibido (MELO, 2008).

Kovács (2003) corrobora sobre as diversas modificações na questão da morte: o ritual fúnebre passa a ter um caráter mais simples, mais econômico. As expressões de dor tornam-se mais silenciosas e discretas.

Este desejo de simplificar os rituais de morte está relacionado com a humildade cristã. A morte representada nos túmulos e nos cemitérios passa a ser silenciosa e discreta, o túmulo nu oferece a impressão de secura e despojamento (KOVÁCS, 2003, p.51).

Melo (2008) e Granja (2013) ponderam que as tristezas e os sentimentos vivenciados não precisam mais ser expostos, e as novas exigências dessa fase é esconder os sentimentos, o que diverge de outros períodos, porque antes a manifestação de sofrimento era permitida. Nessa perspectiva, Nava (1987) aponta que o luto pode ser vivenciado como saudade, dor, separação, porém esses sentimentos devem existir apenas no íntimo da pessoa, não sendo permitida sua exposição.

Ariès (1977) declara que esse cenário demonstra a necessidade moral e social de colaborar com a felicidade coletiva, e assim conter qualquer situação que provoque sentimentos de tristeza e angústia, mantendo, mesmo que seja apenas na aparência, a alegria e a disposição estampada. A felicidade é posta como inibição de contágios coletivos da tristeza e os sentimentos em relação à morte e ao sofrimento tornam-se reprimidos.

Rodriguez (2010) pontua não ser possível buscar uma vivência pautada apenas na felicidade, e embora seja um desejo de todos, é possível desejá-la, mas é necessário ter a clareza que as decepções fazem parte da rotina diária e que os sentimentos dolorosos não podem ser evitados.

Destacamos ser típico da sociedade contemporânea as mudanças da vivência do luto: encontram-se em desuso as roupas pretas, a tristeza não se pode estender por longo prazo, os sentimentos precisam ser vivenciados de forma

isolada. Melo (2008) e Nava (1987) evidenciam que o sentimento de luto é propenso a desaparecer na sociedade atual, em que sofrer é algo particular e que não deve se estender a perturbações à sociedade, e por isso é importante o autocontrole dos sentimentos.

Kovács (2003) e Mota (2008) pontuam que a transformação na maneira de sentir a dor da perda ocorre devido à necessidade de produzir mais e mais em uma sociedade capitalista e que esse sofrimento acarreta em menores produções. Dessa maneira, permitia-se apenas o sofrer em seus lares, ou seja, sem exposição do sofrimento para não atingir os demais.

Numa sociedade como a nossa, completamente dirigida para a produtividade e o progresso, não se pensa na morte e fala-se dela o menos possível. Os novos costumes exigem que a morte seja o objeto ausente das conversas educadas (MARANHÃO, 1987, p.15).

A interdição permeia todos os campos de conhecimentos, tanto no que se refere ao ensinar como ao aprender, acarretando a negação dessa temática no espaço escolar e na formação de profissionais da educação (KOVÁCS, 2003).

Santos (2014) assevera que a morte é a única certeza que temos, considerada a maior das perdas, costumeira e também a mais temida e repudiada, que pode favorecer sofrimentos ainda mais exacerbados quando se pensa que somente o outro pode morrer. A convicção da morte não é inerente ao ser humano, mas uma compreensão da realidade, pois somos a única espécie ciente da morte (MORIN, 1976; KOVÁCS, 1992).

Embora na contemporaneidade a morte seja tratada de forma privada, em que principalmente as crianças são afastadas desse acontecimento, há certa contradição, uma vez que a morte também é escancarada e se encontra em diversos ambientes como nas ruas, nas grandes cidades por homicídios ou nos meios de comunicação, incluindo as televisões, os computadores e os jogos violentos. Essa forma de apresentar a morte é considerada como morte disfarçada, ou seja, só acontece na televisão, nos cinemas (KOVÁCS, 2003; MARANHÃO, 2008; MOTA, 2008). Oliveira (2008) ratifica que as mortes veiculadas nas televisões apresentam a morte de outro sujeito e, portanto, se caracterizam como distantes. Kovács (2007, p.78) explica que as

[...] mortes escancaradas exibidas pelos meios de comunicação dificultam a triagem das informações e o controle das consequências. O sentimento de vulnerabilidade que a morte escancarada suscita pode ser assustador. As pessoas são expostas a cenas chocantes, repetidas à exaustão com textos superficiais e depoimentos emocionados. Imagens assim, seguidas de notícias amenas ou propagandas, eliminam o espaço de elaboração do luto, sendo a morte vista como espetáculo.

Para ilustrar essa citação, Kovács (2003) relata sobre a morte escancarada do piloto de corrida, o brasileiro Ayrton Senna, em 1994, que morreu durante a participação na corrida, notícia transmitida mundialmente pelos televisores. Apresenta ainda o atentado de 11 de setembro nos EUA, que atingiu milhares de sujeitos. Fica evidente nesses exemplos a transmissão escancarada da morte pelos meios de comunicação, reprisados diversas vezes e assistidos por grande parte de adultos e crianças.

Rangel (2005) frisa a convivência corriqueira atual com a vivência da morte escancarada e da morte interdita. Esta última é considerada tabu, sua pronúncia é evitada, ou quando se fala utiliza-se eufemismo a fim de recusá-la. É considerada interdita quando passa a ocorrer em hospitais e não mais em ambientes residenciais da família, distanciando o doente do contato diário das pessoas. A morte escancarada é aquela da qual o meio de comunicação anuncia de modo sensacionalista, tornando algo natural da convivência dos sujeitos.

Um exemplo de mudanças relativas à forma como a morte é tratada na atualidade é a proibição do sepultamento em espaços religiosos e nas cidades. Essas transformações levaram os cemitérios a serem construídos fora das cidades, obedecendo a uma política de higiene pública. Esses espaços passaram a ser comuns a ricos e pobres; a diferença é que os ricos realizavam uma celebração na igreja e os pobres seguiam diretamente para o sepultamento (KOVÁCS, 2003).

Oexle (1996) destaca a obrigatoriedade e o direito do enterro digno e apropriado. O cemitério nesse período torna-se um espaço adequado de acordo com a fiscalização sanitária, a qual exigia tal procedimento com o discurso de proteção aos vivos no que tange à decomposição dos mortos.

Os rituais praticados nessa fase eram as celebrações das missas, prática comum antes da morte, e durante e após o velório, podendo percorrer por um tempo

maior, de semanas, meses, ou ainda anos de celebrações direcionadas ao morto (MOTA, 2008).

Além disso, os cemitérios passaram a ter regras para aberturas e reaberturas de valas, que só podem ocorrer após cinco anos do sepultamento. Assim, uma das questões que diferencia o século XX do passado é que antes a morte era presenciada por todos os membros da família, incluindo as crianças, já no século XX acontece a ocultação da morte aos jovens (KOVÁCS, 2003). O enfrentamento da morte tem outros parâmetros na atualidade, ou seja, a morte, assim como o luto, passou a ter caráter proibido.

É nesse contexto que a morte deixa de fazer parte do espaço familiar e passa a ter um lugar específico para o ritual do velório. Em conformidade com Ariès (1977), o *funeral home* é um lugar elegante para realizar o ritual da morte e, dessa maneira, distanciar essas solenidades especialmente das crianças. Bromberg (2000) questiona sobre a real necessidade de esconder a vivência desse fato para a criança, uma vez que a morte é algo corriqueiro e a qualquer momento esta pode se deparar com essa situação. Por conseguinte, participar desses rituais colabora de modo a prevenir problemas psíquicos, pois ajuda na elaboração de luto, uma vez que a criança aprende a lidar com a morte de pessoas próximas.

Outra mudança que podemos salientar diz respeito ao tempo dos velórios, que antes tinham a duração de 48 horas, cuja finalidade era ter a certeza da morte. Também era comum a pronúncia do nome do moribundo, fazer um corte na sola do pé para verificar que estava sem vida. Era um medo exacerbado da época de ser enterrado com vida (KOVÁCS, 2003; OEXLE, 1996).

No século XXI, a morte é algo intimidador, visto que em ambientes de velório as visitas são quase que obrigatoriedade sociais, uma vez que fazem as condolências aos familiares do morto, reúnem-se, nesses locais, em grupos de amigos e conversam sobre outros assuntos. Caso não se tenha grupos de amigos, a saída é imediata, sem chamar muito a atenção; nesse âmbito, a morte tende a ser algo que as pessoas buscam fingir que não existe (D' ASSUMPÇÃO, 2002).

Carssola (1991) ratifica que as pessoas que vão aos velórios afirmam não saber como se portar diante daquela situação, o que falar com os entes queridos. Para o autor, essas atitudes podem estar relacionadas à negação do morrer.

Perder alguém do convívio muito próximo e com o qual se tem um vínculo significativo pode acarretar diversas reações, dependendo, especificamente, da cultura a que pertence. Compreender a morte na cultura ocidental permite entender o fenômeno contemporâneo das representações sociais dos profissionais da educação perante a morte e o luto.

A forma de lidar com a morte e o luto têm sofrido modificações ao longo dos anos, como pontuamos. Falar sobre a morte era comum em tempos remotos e ao longo do tempo a forma de vivenciar esse momento se alterou. Na contemporaneidade, os sujeitos têm dificuldade de lidar com essa temática. Vovelle (1996) expõe que a sensibilidade à morte sofreu avanços e recuos, principalmente quando, antes mesmo do século XIX, a morte de uma criança passou a ser dolorosa e considerada uma perda irreparável.

No decorrer da história, há diversas transformações na forma de lidar com a morte. Em alguns momentos, havia intensas demonstrações sentimentais e, em outros, o medo exacerbado de morrer, especialmente em tempos difíceis causados por grandes epidemias como a peste negra, ou em tempos em que apenas a “sensibilidade coletiva arrepiava-se com a morte” (VOVELLE, 1996, p.14).

A morte é um processo biológico presente em todas as espécies vivas, é um acontecimento partilhado entre todos os seres vivos, indiferente da sua espécie. A definição da morte não é somente algo natural ou biológico, é considerada um “[...] fato da vida humana, uma dimensão social e, como tal ela representa um acontecimento estratificado”, e algo garantido de ocorrer. No entanto “a duração da vida e as modalidades do fim são diferentes segundo as classes que pertencem os mortos” (MARANHÃO, 1987, p. 21). Assim, não há diferença em relação à morte biológica do ser humano, o que modifica é o contexto histórico e as crenças vinculadas a ela.

Granja (2013) pondera que a morte e a vida do ser humano são culturais. A característica inevitável da morte desvenda sensações de debilidade, e esses sentimentos clarificam as definições e esclarecem as crenças de uma vida após a morte; assim “[...] pensar na morte como uma etapa, uma passagem, significa negá-la como fim implacável da vida” (GRANJA, 2013, p.22). Durante muito tempo pensar na morte era algo temeroso, mas em determinado período morrer era algo natural,

conforme descrevemos quando nos reportamos à Idade Média na sociedade ocidental (ARIÈS, 1977; SANTOS, 2014; KOVÁCS, 2012).

Ariès (1977), Leite (2015) e Kovács (2003) relatam que antigamente os velórios ocorriam na casa do falecido; atualmente, somente em algumas cidades pequenas esse ritual ainda acontece nesses espaços. Em cidades de médio e grande porte, o ritual do velório acontece nas casas fúnebres cuja finalidade é manter a morte distante do ambiente familiar. Nava (1987) corrobora com essa afirmação ao destacar as modificações do velório: antes o corpo do falecido era apresentado em ambientes da residência como a sala de visitas, rodeado de amigos e familiares; com as mudanças ocorridas na sociedade, essa prática passa a não ser considerada a mais adequada por questões de higiene e despreparo emocional.

A morte nos proporciona sentimentos temerosos. Por isso comumente nos mantemos distantes desse tema. Como pontua Duarte (2015), a morte nos importuna, diante dela nos sentimos nus, impotentes.

De acordo com Maranhão (1987, p.20), o morrer é tão natural quanto o nascer, a “[...] sexualidade, o riso, a fome ou a sede [...]”. Nesse sentido, a morte é uma situação que em diferentes âmbitos sociais não é aceita como algo natural, o que nos leva a realizar muitos questionamentos sobre esse fato. Duarte (2015) e Kovács (2003) asseveram que falar sobre a concepção de morte é dialogar acerca dos aspectos que envolvem a vida.

Historicamente, a morte e a vida têm muitas similaridades, inclusive se relaciona a morte ao sono (KOVACS, 2003). Menciona-se que o morrer está associado ao dormir, descansar, e isso está muito evidente ainda na atualidade, quando fazemos orações aos que se foram e pedimos o repouso de suas almas. Esse repouso diz respeito a um lugar geralmente repleto de flores, cujo aspecto é ligado à natureza, o leito da vida e da morte. Caputo (2008) assinala a crença do cristianismo, no qual se acredita que os sujeitos acordarão no dia da ressurreição. Silva (1993) trata do sono como algo sem volta, ou um descansar dos sofrimentos da vida.

A morte é algo corriqueiro, que a qualquer momento pode nos surpreender. Para Duarte (2015), ela não escolhe gênero, idade, nível cultural ou econômico. Maranhão (1987) acrescenta que essa partida não escolhe cor de pele, religiosos ou

não, portanto o morrer demonstra a igualdade na espécie humana, isto é, cedo ou tarde chegamos ao mesmo destino.

O primeiro contato com a morte acontece na infância, quando a criança se ausenta da mãe nos momentos que inicia outros vínculos, nessas separações sente-se abandonada e desamparada. Essa separação pode acontecer em períodos curtos, uma vez que, posteriormente, a mãe retorna. Todavia, essas sensações ficam gravadas no inconsciente do indivíduo e são acessadas por ocasião de perdas significativas no decorrer do processo do desenvolvimento humano (KOVÁCS, 2012a).

Conforme a criança se desenvolve afetiva e emocionalmente, as interpretações da morte se modificam de acordo com a idade. Segundo Kovács (2012a) ao se referir à teoria piagetiana no período pré-operacional, a criança tem a fantasia de que a pessoa que faleceu pode voltar. No entanto, à medida que se depara com situações de perda e lida com sentimentos dolorosos, passa a ter noção que não há retorno, que a morte é permanente.

Heidegger (2012) aponta que a morte é intrínseca ao ser humano, o morrer pode acontecer a qualquer momento, a partir do nascimento do indivíduo. Nesse sentido, o morrer é algo que pertence ao ser humano, não é algo externo, a qualquer momento pode acontecer, assim viver é caminhar para a morte a cada dia. Na concepção do autor, morrer é algo muito pessoal e ninguém pode poupar o outro dessa vivência, trata-se de um fato insubstituível da vida e é por esse motivo que a morte é angustiante, pois imprevisível.

De acordo com Heidegger (2012), o sujeito precisa assumir que a morte é algo natural da vida e, portanto, encará-la de modo destemido. Para o autor, é necessário ter conhecimento e aceitar que essa fatalidade estabelece a divina libertação.

Conforme Sartre (2007), a morte causa um abrupto rompimento da vida e que não é vista como naturalidade, e sim como destruição da possibilidade de viver, é dar como vencido o outro sobre mim, uma vez que depois de morto não se pode sair daquela condição. Sua concepção é contrária à de Heidegger, postula ser improvável aguardar a morte, preparar-se ou assumi-la como parte integrante do projeto pessoal de vida. No entanto, a expectativa que se constrói é a forma de morrer (suicídio, martírio, enfermidade, etc.), e não a morte em si.

Perder alguém é fator corriqueiro na vida do ser humano, a perda leva ao luto. O luto, por seu turno, é “[...] um processo social, cultural, étnico e pessoal cujas atitudes e pensamentos estão intimamente ligados entre si” (DUARTE, 2015, p. 6). Parkes (1998) assinala que o luto é a forma de expressar as relações entre os sujeitos, e essas relações estão interligadas com os laços de origem provenientes da infância.

Franco (2002, p. 133) afirma que "o luto é um processo de elaboração e resolução de uma perda real ou fantasiosa pelo qual todas as pessoas passam em vários momentos da vida, com maior ou menor sucesso". Bromberg (2000, p. 65) conceitua luto como um aglomerado de reações frente à situação de perda. Para a autora, luto representa um estado de crise, “ocorre um desequilíbrio entre a quantidade de ajustamento necessária de uma única vez e os recursos imediatamente disponíveis para lidar com ele”. As reações apresentadas no processo de luto dependem de como cada indivíduo vai reagir, sendo necessários a compreensão e o respeito pela dor do outro.

O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa assim conceitua o luto:

1. Sentimento de tristeza profunda por motivo da morte de alguém. 2. Luto originado por outras causas (separação, partida, rompimento, etc.); amargura, desgosto. 3. Tempo durante o qual devem manifestar-se certos sinais de luto. 4. O fato de perder um parente ou pessoa querida; perda por morte. 5. A roupa, geralmente preta, que traja a pessoa enlutada e parte externa os crepes, os panos negros usados para forrar a câmara ardente, a casa, a igreja, a fachada de edifícios, etc. em sinal de luto por alguém; dó. 6. Conjunto de sinais externos (por exemplo, negro no vestuário do mundo cristão, mas azul no Japão, branco na China, etc.) que os costumes associam à perda de parente próximo ou pessoa querida. 7. Antrpl: observância de formas de comportamento costumeiras e convencionais que expressam a desolação e o desespero por parte dos parentes do morto no período que se segue ao seu fortalecimento {podem incluir, além de prescrições relativas às roupas, o isolamento, o jejum, a abstenção de sexo, a automutilação, o corte dos cabelos para raiz, etc.}- Guardar luto: respeitar o período do luto, de acordo com os costumes de cada sociedade (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.1784).

O luto não se restringe somente à perda por morte, mas a outras perdas que podem ser caracterizadas como mudanças de cidade, casa, perdas de emprego, objetos, separação de diferentes formas de relacionamentos, doença ou ainda as

privações em qualquer situação. Nesta pesquisa, nos pautamos apenas nas perdas relacionadas à morte.

Franco (2002) ressalta que as experiências com diversas perdas colaboram com a preparação das mortes concretas, as quais proporcionam elaborações e sentimentos que enaltecem o crescimento pessoal.

As vivências relacionadas à perda e ao luto independem de idade ou gênero, pois todos vão passar ou passaram por esse processo. Entretanto, o resultado pode variar de pessoa a pessoa. Logo, o luto abrange sentimentos e comportamentos variados que são comuns quando vinculados à perda, pois envolve questões psicológicas, físicas e ou cognitivas (PARKES, 1998; DUARTE, 2015).

Nas questões psicológicas, Parkes (1998) menciona a existência de sentimentos de raiva, sensação de ansiedade, culpa, retraimento, esgotamento, saudade, falta de concentração. O autor aponta que a falta de concentração pode levar a acidentes quando o sujeito está dirigindo, bem como ao aumento do alcoolismo.

O autor cita ainda a probabilidade do surgimento das doenças provenientes de fatores psicológicos, como as doenças cardíacas comuns, principalmente em indivíduos que passaram por uma situação traumática de perda. Em sua ótica, os altos índices de estresse podem causar transformações na pressão arterial e nos batimentos cardíacos, no fluxo do sangue pelas artérias coronárias e nos constituintes químicos do coração. Tais variações podem causar a instalação de um coágulo em uma artéria coronária doente, contribuindo para o surgimento de uma trombose coronariana. Parkes (1998) aponta a presença de sensações desconfortáveis que podem proporcionar disfunções no organismo, como dor física. Todavia, essas afirmações são apenas reflexões do autor, o qual considera ser preciso realizar mais pesquisas a fim de compreender as correlações entre o surgimento de doenças e o processo de luto.

As doenças provenientes do luto não são comuns a todas as pessoas, como pontuamos, cada sujeito reage de uma maneira. Entretanto, alguns lutos podem ser considerados patológicos por acarretarem maior sofrimento e doenças mais graves. Parkes (1998) enfatiza que o luto é um dos fatores mais dolorosos e um dos acontecimentos mais graves que o indivíduo pode vivenciar, que o aproxima da morte. No tocante às questões cognitivas, observam-se a descrença, a

desorganização do pensamento, aflição e a sensação da presença do morto (PARKES, 1998). No que tangem às disfunções comportamentais, nota-se a busca incessante do indivíduo enlutado para encontrar o que perdeu. Assim, podem surgir sintomas como insônia, falta de apetite, falta de concentração nas atividades do dia a dia, isolamento e choros constantes (PARKES, 1998).

As sensações arroladas fazem parte do processo de luto. Assim, os sentimentos relacionados à desvinculação emocional que a morte promove nos indivíduos em luto são considerados normais para o período de vivência (GRANJA, 2013). Os sintomas mais frequentes durante o luto são:

[...] distúrbios do sono e apetite, crises de ansiedade, dores de cabeça e enxaquecas, maior vulnerabilidade a várias doenças e mal-estar generalizado, [...] pensamentos intrusivos sobre a pessoa falecida, decréscimo da capacidade de concentração e falhas de memória (GRANJA, 2013, p.352-353).

A fim de elucidar as fases do luto, tomamos como base a obra de Bowlby (2001), em que o autor define quatro fases do luto: a primeira refere-se ao choque e entorpecimento, período que pode durar vários dias. Após a perda, o indivíduo apresenta diversos comportamentos como distração, angústia, e pode ter sentimentos de raiva e ataques de pânico.

A segunda fase refere-se ao desejo e busca da figura perdida, na qual a pessoa enlutada dá-se conta do fato ocorrido e pode ter sentimentos de ódio, desespero, perturbações, dificuldade para dormir e nervosismo exacerbado. Esse período pode perdurar muito tempo, dependendo da pessoa.

Na terceira fase, pode surgir a desorganização e o desespero. Ocorrem modificações no comportamento da pessoa, expressos por meio de atos de desapegos dos pertences ou da necessidade de conservá-los como memória.

E na quarta fase, o autor destaca o período da organização emocional, no qual ocorrerão a aceitação e o prosseguimento da vida. Cada fase tem suas peculiaridades e cada indivíduo apresenta diferentes maneiras de expressar suas reações, assim como a durabilidade do luto depende da estrutura emocional de cada um.

Parkes (1998) explica que o luto pode provocar uma dor intensa e que essa sensação pode se iniciar depois de algumas horas ou alguns dias após a perda, se

tornando intensa no intervalo de até 15 dias, e posteriormente a dor é amenizada. No entanto, as lembranças, como as provocadas por uma fotografia, pelo encontro de um amigo comum e lugares que remetem à pessoa morta são fatores que podem favorecer as crises de dor ansiosa.

No decorrer da humanidade, houve transformações na forma de vivenciar o luto, como apontamos. No atual contexto, os sujeitos são privados de expressar sua dor, e esta se tornou algo mais particular, sem muitas exacerbações. Maranhão (1987, p.17-19) explica que depois do funeral ocorre o período de luto. Em suas palavras,

[...] o dilaceramento da separação e a dor da saudade podem existir no coração da esposa, do filho, do neto; porém, segundo os novos costumes, eles não os deverão manifestá-los publicamente. As expressões sociais, como o desfile de pêsames, as cartas de condolências e o trajar luto, por exemplo, desaparecem da cultura urbana. Causa espécie anunciar seu próprio sofrimento, ou mesmo demonstrar estar sentindo-o. A sociedade exige do indivíduo enlutado um autocontrole de suas emoções, a fim de não perturbar as outras pessoas com coisas tão desagradáveis. O luto é mais e mais um assunto privado, tolerado apenas na intimidade, às escondidas, de uma forma análoga à masturbação. O luto associa-se à ideia de doença. O prantear equivale às excreções de um vírus contagioso. O enlutado deve doravante ficar isolado, em quarentena.

O sentimento do luto nem sempre é vivenciado de forma idêntica por todos os indivíduos. Para Rebelo (2007, p.71),

[...] a intensidade com que vivemos o luto depende de um complexo de factores de natureza interna do próprio indivíduo e externa do meio que o envolve [...] o luto é vivido de um modo muito particular, tendo em consideração a medida da nossa ligação ao ente querido, o modo como sabemos conviver com as nossas emoções, o apoio e aconselhamento generoso de que dispomos e a liberdade que a sociedade nos concede para exprimir o nosso sofrimento.

Assim, a forma de sentir a dor do luto varia em cada indivíduo, dependendo da relação entre o enlutado e a pessoa falecida, como também, da religião.

A morte surgiu no contexto social como um acontecimento que faz parte do processo de evolução do ser humano. Para compreender a morte, o ser humano busca diversas fontes, como as crenças religiosas, a filosofia, a ciência, etc. Para

tanto, é necessário considerar a visão de morte nas diferentes religiões a fim de que se possa compreender as representações sociais dos profissionais e a maneira com lidam com a morte.

Chagas (2011) explica que o ritual da morte depende de aspectos culturais presentes em cada sociedade. Portanto, é necessário compreendermos que cada indivíduo possui determinados hábitos, costumes, religiões e diferentes formas de enfrentar a vida.

Kovács (2003; 2012a) declara ser natural que as pessoas procurem um conforto para suas vidas especificamente na religião. A autora considera que os sujeitos amparados na fé, indiferente da religião, sentem menos medo da morte, pois a crença os tranquiliza com relação ao fim do ciclo da vida. Contudo, os indivíduos que não acreditam nos preceitos da religiosidade sentem medo do desconhecido (SOUZA, 2017).

Santos (2012) ratifica que as religiões, assim como os mitos, desde os primórdios tiveram relevância diante da morte. Nessa perspectiva, Chaui (2010, p. 132), explica que

[...] o sentimento religioso e a experiência da religião são inseparáveis da percepção da nossa mortalidade e da crença em nossa imortalidade. Toda religião, portanto, explica não só a origem da ordem no mundo natural, mas também a dos seres humanos e lhes ensina por que são mortais e que podem ou devem esperar após a morte.

As religiões são fundamentais para dar sentido e direção à vida e à morte e proporcionar aos sujeitos que passam por situações de perdas o sentimento de esperança de uma vida após a morte. Souza (2017) corrobora que a religião proporciona ao indivíduo uma crença de continuidade da vida em outro espaço e, portanto, nega o fim absoluto da vida.

O Cristianismo, no entender de Chagas (2011), é uma doutrina monoteísta fundamentada nos ensinamentos e na vida de Jesus. Essa religião é advinda da crença do judaísmo, que crê em Deus como único e criador do universo. O Cristianismo é “predominante na Europa, América, Oceania e em grande parte da África e partes da Ásia” (CHAGAS, 2011, p.166).

Teixeira (2006, p.67) enfatiza que o Cristianismo contempla todas as religiões que praticam os ensinamentos deixados por Jesus Cristo e “crê nas escrituras do antigo e novo testamento”, como Católicos e Evangélicos dentre outras.

Para a religião cristã, a morte é caracterizada como “passagem para outra dimensão, a transposição ao eterno sofrimento e expiação (inferno), ou o acesso ao eterno gozo, reservado aos bem-aventurados (o paraíso)” (CAPUTO, 2008, p.74). Esse pensamento era comum entre os religiosos que acreditavam na ressurreição e, portanto, a morte para esses cristãos, segundo Caputo (2008, p.74) é um “sono profundo do qual acordariam no dia da ressurreição, quando as almas voltariam a habitar os corpos”. Chagas (2011) complementa que a morte física é o descanso de uma pessoa que ressuscitará um dia. Esses ensinamentos foram pregados por Jesus, que associou a fé à ressurreição.

É importante destacar que a sociedade ocidental tem origem na civilização grega e que as religiões gregas e o cristianismo influenciaram a cultura ocidental da Idade Média até a contemporaneidade. Como enfatizamos, na Idade Média ocorreram as transformações significativas nas representações relativas à morte.

Nesse período histórico, há incertezas sobre a morte e a igreja começa a intermediar a passagem da alma para o céu. Era importante o sacramento da confissão do moribundo e a comunhão na hora da morte, porque esses rituais visavam garantir a salvação, e o padre que negligenciava esse rito era punido. Assinalamos que tais práticas eram destinadas apenas aos ricos (AVRIL, 1996).

Desta maneira, Chagas (2011) enfatiza que o Cristianismo defende em sua crença dois mundos: o físico, que é corpo, considerado biológico, e o espiritual, que é a alma, confirmando a passagem de um para o outro. Fica claro, portanto, que o Cristianismo acredita na imortalidade da alma, porém não há reencarnação, mas ressurreição.

Chagas (2011, p.166) acentua que “a vida depois da morte está inserida na crença de um Céu, de um Inferno e de um Purgatório. Dependendo de seus atos, a alma se dirige para cada um desses lugares”. Dessa forma, a passagem da terra para outro espaço vai depender das ações dos indivíduos. Nesse sentido, Teixeira (2006) exemplifica que a passagem para o céu é advinda da morte pela graça divina, por meio da qual as pessoas recebem a salvação, enquanto que o inferno é

destinado aos que praticaram pecados (soberbia, avareza, luxúria, ira, gula, inveja, preguiça, homicídio, pecado sensual contra a natureza, dentre outros).

Teixeira (2006) menciona ainda o purgatório, definido como lugares nos quais as almas dos cristãos ficam por determinado tempo e são destinados àqueles que morreram na graça e não cumpriram as penitências por causa de seus pecados. Acrescenta que conforme os pecados praticados na terra, a diminuição do peso pode advir das orações, boas ações, doações e com a missa.

Dessa maneira, para os cristãos o Juízo Final só acontece com a ressurreição dos mortos. A partir disso é decidido onde será a morada final, céu, juntamente com Deus ou inferno, com o demônio. Desse modo, as boas ações na terra é que influenciarão na morada final após a morte.

Sial (2007) esclarece que no fim do século XIX, o catolicismo deixa de ser a religião exclusiva e passa a coexistir várias outras, como o protestantismo, o kardecismo, as de matrizes africanas, dentre outras.

Martinho Lutero, responsável pela reforma na igreja católica, denominada reforma protestante, protestou contra diversos aspectos da doutrina católica (CHAGAS, 2011). O termo protestante, segundo Vasconcelos (2010), foi modificado pelos católicos, ou seja, considera os não católicos como evangélicos.

A religião Espírita, consoante Chagas (2011), tem como essência humana o espírito imortal, que circunda entre vivos ou não, portanto, crê na vida após a morte, ou seja, na reencarnação, que se possível ou não vai depender da evolução do espírito. Acredita, ainda, na comunicação entre vivos e mortos realizada pelo médium.

Kovács (2003, p.59) argumenta que a reunião mediúnica tem como intuito “a reunião entre vivos e mortos, abrandando a dor da separação”. Dessa maneira, a doutrina espírita não acredita na morte e sim em um plano espiritual que busca preparar os indivíduos para novas vivências em um outro corpo físico.

Chagas (2011) explica que a doutrina espírita acredita na vida após a morte, seja em um plano espiritual ou por meio da reencarnação. Defende que a prática do bem favorece a evolução do espírito por meio de diversas encarnações. Acredita, portanto, na alma eterna e em Deus, sendo este o criador de espíritos simples e sem conhecimento do bem e do mal. Nessa direção, cada indivíduo é responsável pelo seu próprio “céu ou inferno”.

3. A MORTE E O LUTO NO CONTEXTO ESCOLAR

A perda de um dos membros da família, especialmente um dos responsáveis pelos cuidados com a criança, pode acarretar diversas reações no decorrer do processo de luto, as quais podem ter algum reflexo no contexto escolar, seja por meio de problemas comportamentais, seja pelo baixo desempenho escolar daí decorrente.

Nesse sentido, é necessário que haja espaço para que a criança possa compartilhar seus sentimentos e receba o acolhimento adequado para que seu processo de aprendizagem não seja prejudicado. De acordo com Granja (2013), as emoções advindas do processo de perda podem suscitar consequências sérias no processo de aprendizagem dos alunos. Assim,

[...] em **termos acadêmicos**, os efeitos mais notórios são a diminuição do nível de concentração, dificuldade em recordar factos, classificações mais baixas e um menor índice de autoconfiança no desempenho escolar; **em termos comportamentais**, o aluno pode manifestar comportamentos perturbadores na sala de aula, problemas de assiduidade, maior vulnerabilidade a doenças e acidentes, desinteresse pelo desporto e outras atividades escolares, e mesmo comportamentos agressivos e violentos; **em termos emocionais**, normalmente verifica-se uma maior necessidade de atenção e apoio por parte dos professores, apatia, perda de interesse pela escola, modificação da relação com professores e colegas, sentimentos de raiva ou culpa, tristeza e incapacidade para apreciar a vida, incluindo a escola (GRANJA, 2013, p.97, grifo nosso).

É preciso que a escola esteja atenta às questões do luto, pois lida diretamente com o aluno enlutado. Os profissionais da educação, portanto, precisam estar preparados para lidar com a temática da morte no espaço escolar, promovendo ambientes de percepção e reflexão, cujo objetivo é auxiliar os alunos a enfrentarem os medos e o desconhecido diante da morte. Segundo Domingos (2003), o ambiente escolar deve fornecer suporte emocional ao aluno enquanto este estiver na escola. Todavia, quando necessário, os profissionais da educação devem encaminhar o aluno, juntamente com a família, para profissionais especializados.

Kovács (2012b, p. 76) pondera haver inúmeras situações envolvendo alunos que requerem da escola cuidados especiais, tais como “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”. Por esse motivo, é importante que sejam ofertados cursos preparatórios aos profissionais da educação a fim de que possam lidar com questões envolvendo morte, luto, mudanças de comportamentos e atitudes autodestrutivas. A eles compete a função de apoiar os alunos que vivenciam situações de perdas. Para tanto, os educadores precisam desenvolver a empatia. Segundo Kovács (2012b, p.76), o professor empático consegue mediar diálogos entre os alunos favorecendo um entendimento da morte; o que se busca não é um manual pronto, mas o “questionamento, autoconhecimento, sensibilização e abertura pessoal”.

Granja (2013) assinala que o luto é um processo que atinge diversos contextos em que o enlutado faz parte, portanto vai além do individual. À escola cabe a função de apoiar os alunos enlutados. Assim, é preciso que os profissionais da educação tenham postura ética e afetiva, requerendo que suas competências não se restrinjam aos conteúdos escolares; devem considerar o aluno como pessoa repleta de sentimentos e emoções e não somente um ser aprendiz.

É comum, na atualidade, os indivíduos terem resistência de conversar sobre a finitude da vida. A esse respeito, Assumpção (2011, p. 18) salienta que,

[...] por mais que evitemos falar sobre a morte, de outras pessoas ou de nós mesmos, por mais que sejam criados artifícios para prolongar a vida, a realidade de que somos mortais está sempre presente junto de nós. E nos incomoda muito, até que possamos aprender a conviver bem com a morte.

Falar sobre o fim da vida ainda é considerado um tabu, principalmente no meio escolar. Chagas (2011) destaca a carência de estudos e discussões relativas à temática da morte na escola. Todavia, falar sobre esse assunto proporciona ao indivíduo melhor desenvolvimento.

Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 2, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Portanto, é assegurada a formação do cidadão e a sua integração ao mercado de trabalho. Todavia, não fica evidente a garantia de formação que atinja a totalidade do ser humano e amplitude no aspecto espiritual, emocional e existencial, mas percebemos interpretações que envolvem a

“valorização da experiência extraescolar” (artigo 3), “a formação de atitudes e valores” (artigo 32 - caput II) e o “aprimoramento do educando como pessoa humana” (artigo 35 - caput III).

Santos e Incontri (2011, p.75) ressaltam que cabe ao Estado “garantir aquilo que é da esfera pública e não pode regular aquilo que diz respeito à intimidade do ser e sua subjetividade”. No entanto, tanto a educação pública quanto privada, impreterivelmente trabalham com “valores e os pressupõe e os recomenda como parte integrante da formação, não é possível ignorar que eles se arraigam na consciência do indivíduo, apesar de seu caráter também social” (SANTOS; INCONTRI, 2011, p.75).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997, p.9) assinalam que, além dos conhecimentos científicos, a escola deve lidar com temas existenciais, buscando “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social”.

Além disso, os PCN abordam temas que envolvem a interdisciplinaridade e a transversalidade que visam ao aprendizado em sua totalidade. Assim,

[...] a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles - questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p. 31).

Vale ressaltar que a interdisciplinaridade e a transversalidade diferem, uma vez que a primeira relaciona-se aos conhecimentos que abrangem uma totalidade de disciplinas, impedindo um conhecimento fragmentado, enquanto que a segunda reporta-se às vivências diárias da sociedade que são inseridas nas práticas de cada disciplina.

Os temas transversais apresentados nos PCN são: “Ética, Pluralidade Cultural, do Meio-ambiente, da Saúde, e da Orientação Sexual” (BRASIL, 1997,

p.15). Esses temas, segundo Santos e Incontri (2011), poderiam abordar a questão da morte, a qual pode ser trabalhada em uma perspectiva sociocultural, filosófica e religiosa dentro das questões da ética, saúde e meio ambiente, ratificando o pluralismo.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 1997, p.31).

Santos e Incontri (2011) observam que na proposta dos PCN é possível trabalhar com a temática da morte. Todavia, falar sobre morte no contexto escolar ainda é um tema considerado complexo tanto para a escola quanto para a família, embora a proposta dos PCN, assim como a da LDBEN, deixem abertura para trabalhar essa temática. Apesar disso, em raros momentos a escola aborda esse assunto, que os próprios profissionais consideram como tabu. A nosso ver, isso não deveria ser assim, pois como argumenta Bromberg (2000), o preparo para a vida não se distingue do preparo da morte.

Santos e Incontri (2010) afirmam que a inexistência do tema da morte no ensino está vinculada ao contexto social geral; a formação dos indivíduos ocorre em espaços escolares e universidades, portanto essas instituições deveriam estimular uma parte significativa dos debates que ocorrem na sociedade.

A educação deve passar por modificações na formação direcionada para o morrer, a começar pelo professor, que antes de tudo deve educar-se nesse tema para depois transferir o conhecimento adquirido. É necessário primeiramente que o ser humano passe pelo processo do autoconhecimento para educar-se para a compreensão da morte (SANTOS; INCONTRI, 2010).

Kovács (2012a) explica que os professores têm influência significativa sobre os alunos no espaço escolar e por isso são fundamentais na atenção ao luto e suas manifestações no dia a dia do aluno enlutado.

Santos e Incontri (2010) salientam as competências necessárias ao educador para trabalhar com o tema da morte. Em um primeiro momento, precisa desenvolver o autoconhecimento e a autoeducação, precisa ter claros seus sentimentos em relação à morte. Outro aspecto mencionado pelos autores é a ampliação dos conhecimentos sobre essa temática, pois não são suficientes cursos de algumas horas ou trabalhos envolvidos com dissertação ou teses; são necessários conhecimentos que busquem ir além, que perpassam questões religiosas, filosóficas, científicas, pedagógicas e estéticas.

Para transmitir conhecimentos referentes à morte é preciso que o educador utilize uma linguagem de fácil compreensão, que transmita naturalidade, sendo importante que tenha envolvimento sentimental com o tema e não parta exclusivamente de um ponto de vista teórico. Por isso, precisa ter uma visão abrangente do processo da morte e das consequências dela advindas. O profissional deve estar atento às transformações sociais, às crenças religiosas, filosóficas e científicas, bem como à maneira como estas impactam na sociedade atual (SANTOS; INCONTRI, 2010).

Formar o educador para trabalhar com a temática da morte requer um projeto plural, interdisciplinar e transversal cujo objetivo seja atingir o futuro profissional desde a sua formação inicial, continuando o debate em cursos de formação continuada.

Santos e Incontri (2010) consideram importante que o futuro educador, enquanto aluno em formação, desenvolva habilidades e atitudes racionais, intelectuais, emocionais e afetivas. E que haja uma ligeira predominância das questões ligadas à afetividade, na qual se encontram as maiores resistências e igualmente as maiores possibilidades de um real processo educativo.

Assim, é no decorrer da formação que o futuro educador se familiariza com a temática e desenvolve habilidades para ensinar sobre o processo natural da morte. Kovács (2012a) reitera a importância de uma formação para a perda e a para a morte, a fim de se compreender essa fase do ciclo da vida como algo natural e de modo tranquilo.

Santos e Incontri (2011, p.79) propõem uma educação para a morte que atenda a uma diversidade de

[...] atividades educacionais e experiências relacionadas à morte e abrange temas fundamentais, como os significados e atitudes em relação à morte, aprendizado sobre emoções e sentimentos, questões existenciais e espirituais, os processos de morte e luto, e cuidados para as pessoas afetadas pela morte. A educação para a morte é baseada na crença de que as atitudes e práticas de negar, desafiar, e evitar a morte, vistas na cultura brasileira, podem ser transformadas, e assume que os indivíduos e instituições serão mais capazes de lidar com as práticas relacionadas com a morte como resultado de esforços educacionais.

Os autores ressaltam que não existe uma fórmula eficaz para lidar com a temática da morte, mas é preciso buscar uma maneira de preparar os sujeitos emocionalmente para lidar com a morte, pois a qualquer momento as pessoas podem se deparar com essa situação no decorrer da vida.

Na acepção de Oliveira (2002, p.162), “a aceitação da morte constitui, certamente, um dos maiores sinais de maturidade humana, daí a necessidade de uma educação para a morte, duma *arsmoriendi*, porque a morte, paradoxalmente, pode ensinar a viver”.

Nesse sentido, segundo Kovács (2003), falar sobre a morte trata-se muito mais do que um acúmulo de informações, é elaboração, questionamento, confronto destas com as perspectivas e valores do aluno e, com isto, acrescentar e aperfeiçoar, com uma devolutiva para o próprio crescimento já acumulado.

Sukiennik (2000) esclarece que o aluno que está vivenciando um luto complicado pode apresentar mudanças de comportamento, ausência escolar, queda no desempenho e atitudes agressivas. Por isso, é necessário que os profissionais da educação acolham o aluno enlutado em seu modo de ser, compreendendo seus sentimentos e suas reações diante do fato por ele vivenciado. Assim, para promover o desenvolvimento pessoal no educando é pertinente a abertura de diálogos referentes à morte, para proporcionar um ambiente de sensibilização e debates relativos à temática, trazendo-o para as experiências do educador e do aluno. Esse fato pode colaborar com os alunos na identificação de sentimento, provocar a empatia (RODRIGUEZ, 2010).

Ainda sobre as questões relacionadas ao educador e às formas de trabalhar a temática da morte no contexto escolar, Kovács (2003) discorre acerca da possibilidade de utilizar a literatura para que o aluno estabeleça uma comparação com a existência humana e amplie sua compreensão sobre a morte. Outra sugestão são os filmes que abordam o tema e propiciem reflexões e discussões relativos à morte (KOVÁCS, 2012a).

A autora sugere que no contexto escolar haja situações nas quais sejam possibilitadas discussões

[...] de casos de alunos vivendo situações de morte; criação de espaços para sensibilização, escuta, acolhimento, reflexão, esclarecimento e expressão de sentimentos; participação da comunidade escolar em rituais de morte e apoio familiares; atividades para o dia de Finados e outras datas significativas; encaminhamento a profissionais especializados, produção de material didático sobre a morte (KOVÁCS, 2012b, p. 78).

Desse modo, nos cursos e treinamentos direcionados a professores é fundamental que sejam trabalhados conteúdos que os ajudem a desenvolver habilidades que permitam a

[...] comunicação em situações de perda e morte, com crianças e adolescentes; integração de crianças ou jovens doentes, egressos de internação hospitalar com sequelas; ações direcionadas a crianças e jovens com comportamentos autodestrutivos, ideação ou tentativas de suicídio (KOVÁCS, 2012b, p. 78).

Além disso, Granja (2013) sugere que em uma das reuniões costumeiras do espaço escolar, que acontece durante o ano letivo, se busque dedicar um tempo para dialogar sobre temas relacionados ao luto, que haja uma sensibilização para a problemática do luto, suas implicações na pessoa do aluno e estratégias de atuação. Nesse âmbito, é importante buscar diversas estratégias que apoiem os alunos que estão vivenciando situações de luto ou formas de prevenção que visem ao preparo emocional dos que poderão vivenciar essa situação em algum momento da vida.

Falar sobre a morte com a criança é necessário, especialmente quando ela passa por situações de perdas. Falar permite a reorganização dos pensamentos diante do sofrimento vivenciado. Por outro lado, impedir o diálogo contribui para o

aparecimento do luto patológico, uma vez que é negada a possibilidade de externalizar a tristeza (FRONZA; QUINTANA; WEISSHEIMER, 2015).

Fronza, Quintana e Weissheimer (2015, p. 51) sinalizam que o entendimento da morte para a criança é “um processo que representa um desafio intelectual e afetivo”. Torres (1999) complementa enfatizando que a compreensão da morte para a criança contribui com o seu desenvolvimento intelectual.

Cada criança traz consigo um entendimento da morte, o que depende da maturação cognitiva; a princípio, compreende como desaparecimento do outro e é nessa fase que necessita de esclarecimento. Aos poucos perceberá a irreversibilidade deste sumiço, ou seja, compreende que é impossível reverter o curso biológico, isto é, o corpo físico não retornará a ser vivo. A criança percebe, inclusive, que ela morrerá ou qualquer outro indivíduo vivo, ou seja, a universalidade da finitude (TORRES, 1999).

É evidente, portanto, que a construção do entendimento da morte acontece aos poucos. Entretanto, o diálogo tem muita influência na compreensão do conceito da morte, além de contribuir para o processo de elaboração do luto.

4. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste estudo, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (TRS) a fim de compreender e analisar as representações sociais dos profissionais da educação sobre o luto e a morte no contexto escolar. Essa Teoria tem Moscovici (2015) como seu principal expoente, e além deste autor, recorreremos a Jodelet (2017) e a outros autores que contribuíram para a compreensão da TRS e serviram de base para abordar o problema que nos propomos a responder.

Nesta seção apresentamos o contexto histórico e os principais conceitos da Teoria das Representações Sociais. Abordamos ainda a morte e o luto em pesquisas cujo referencial é a Teoria das Representações Sociais.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA CONEXÃO DIALÓGICA COM A PSICOLOGIA SOCIAL

A Teoria das Representações Sociais (TRS) teve início com os estudos de Serge Moscovici em seu doutoramento em 1961, na França, veiculados em sua tese de doutorado intitulada *“La Psychanalyse, son image, son public”*, publicada no Brasil como ‘A Psicanálise, sua imagem e seu público’. Moscovici (2012) estudou as diversas maneiras pelas quais a psicanálise era apresentada ao público parisiense.

Na década de 1980, os estudos das representações sociais têm grande repercussão, indo além das fronteiras europeias. Nesse período, surge no Brasil o termo Representação Social nas revistas especializadas e simpósios internacionais. Após esse período, essa Teoria passou a ser integrada por diversos pesquisadores brasileiros representantes de várias áreas do conhecimento (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Este autor acrescenta que as pesquisas de Moscovici foram importantes para a área da Psicologia Social, pois seus estudos eram centrados no comportamento das pessoas e nas mudanças ocorridas diante de acontecimentos novos.

A TRS é crucial para a compreensão da constituição dos saberes, considerando as experiências e as vivências dos atores sociais, assim como os conhecimentos acumulados e ressignificados pelos sujeitos ao longo de suas vidas. Para Moscovici (2015), a constituição das representações depende da interrelação do Sujeito com o Outro e o Mundo, a partir da qual são construídas as significações.

Moscovici (2015, p.56-57) pontua que o novo amedronta as pessoas e a sociedade, portanto representar é o modo de “transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo”. Jodelet (2017, p.29), sua discípula, assinala que as pesquisas sobre representações sociais (RS) mantêm-se nos ambientes de relação entre “indivíduos, indivíduos e grupos ou entre grupos”.

As estruturas de uma sociedade, os comportamentos, ritos, hábitos, costumes, as instituições, regras e princípios são determinados de forma coletiva, e as pesquisas centradas nos indivíduos se dão em seu contexto de vivência. Conforme Moscovici (2015, p. 154), o objeto principal da Psicologia Social é a ideologia e a comunicação, considerando a perspectiva de sua estrutura, sua gênese e função dentro do contexto da sociedade.

Da mesma maneira, Duveen (2015, p. 9) afirma que “uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social”. Nesse contexto, a Psicologia Social é citada por Moscovici como a base da representação social e o autor assim a define:

[...] uma manifestação do pensamento científico e, por isso, quando estuda o sistema cognitivo ela pressupõe que: 1) os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos, e 2) compreender consiste em processar informações (MOSCOVICI, 2015, p. 30).

Os conhecimentos apresentados pelas pessoas consideradas “normais”, isto é, os conhecimentos do senso comum, são tão importantes quanto os conhecimentos formulados pela ciência. Nessa direção, as representações acontecem no espaço de vivência, pois são os acontecimentos diários da relação entre pessoas que as formam. Jodelet (2017) concorda com essas afirmações quando explica que um pesquisador, ao coletar representações em espaços do trabalho, em que se apresentam as experiências diárias, pode fazê-lo tanto de modo individual quanto coletivo. Assim, os aspectos individuais são compreendidos como fundamentados nos “pertencimentos sociais, no lugar nas relações sociais, nas trocas intersubjetivas e induzindo a engajamentos ideais e práticos” (JODELET, 2017, p.24). Por outro lado, no que se refere aos aspectos coletivos, o grupo e as

representações sobre um fenômeno são compartilhados entre os indivíduos e propagadas por meio da comunicação entre eles.

Assim, os conceitos de morte e luto, objeto de estudo desta pesquisa, por exemplo, sofrem influência da experiência própria e das crenças dos professores.

Arruda (2014) salienta que Moscovici sempre teve interesse nas questões relacionadas às crenças, uma vez que estas têm grande influência sobre o comportamento dos indivíduos. A religião, por exemplo, é motivadora para os entendimentos e ações humanas e se expressa além de conhecimentos, formação social, um componente relacionado à afetividade. Conforme Arruda (2014, p. 254), “o emocional” é uma característica importante da “superstição”, visto que sem ele, as atitudes não seriam influenciadas.

Para o autor, as crenças são indiscutíveis, em razão de que se baseiam na fé, no medo e na imaginação (ARRUDA, 2014). As religiões abordam o não concreto (destino, justiça, Deus, sorte) que envolve três especificidades: cognitivas, emocionais e identitárias. A primeira relaciona-se aos entendimentos e às justificações ligadas aos fatos ocorridos na vida; a segunda procura amenizar as angústias surgidas no decorrer dos acontecimentos diários e a terceira busca proteger a “identidade/integridade dos grupos” (ARRUDA, 2014, p. 254). A autora salienta a importância das crenças para sanar os vazios existentes que a materialidade não explica.

Moscovici (2015, p.30) pondera que a compreensão do “mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos”. Jodelet (2017, p.25) concorda ao afirmar que tanto o conhecimento quanto o pensamento são compreensões imprescindíveis para interpretar o modo como os indivíduos dão significados “à sua prática e sua experiência no mundo social de vida”.

Moscovici (2015, p.41) assevera que “pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação”, ou seja, as representações são formadas no coletivo e não de forma isolada. “Uma vez criadas, contudo, elas se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2015, p.41). Para interpretar e elucidar as representações sociais de um indivíduo é preciso reconhecer suas raízes, em que elas se ancoram.

Na concepção do autor, a cultura é criada pela e através da comunicação e seus princípios organizacionais refletem as relações sociais nelas implícitas. Por essa razão, Moscovici (2015) afirma ser necessário entender a interlocução em um ponto de vista abrangente. Portanto, as pesquisas relacionadas às comunicações são fundamentais para a criação das representações sociais, ou seja, para a elaboração de um conhecimento popular.

Moscovici (2015, p.25) esclarece que a TRS é de grande relevância para pesquisas em áreas distintas, pois contribui para o entendimento das representações acerca de diversos fenômenos sociais, tais como o “entendimento público da ciência, ideias populares sobre saúde e doença, concepções de loucura, ou o desenvolvimento de identidades de gênero, para nomear alguns poucos”. Em outras palavras, o estudo das representações sociais possibilita que possamos conhecer o que e como os sujeitos, grupos e comunidades pensam e agem, porque pensam e agem de determinada maneira e quais as consequências desses pensamentos e ações em suas vidas.

Na sequência, empreendemos uma análise do contexto histórico da Representação, seu surgimento epistemológico, até atingirmos o conceito de Representação Social utilizado por Serge Moscovici.

4.1.1 Definição de Representação

Moscovici (1981) declara que as representações sociais podem ser entendidas como um conjunto de conceitos, confirmações e explicações advindas da vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais, ou seja, tudo o que deriva do senso comum. Oliveira e Werba (2013, p.106) reiteram que as representações sociais (RS) são semelhantes, em nossa sociedade, “aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais: podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum”. Ainda para estes autores, as representações sociais podem ser entendidas como “teorias sobre saberes populares e do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente”, cujo propósito é sistematizar e elucidar o real (OLIVEIRA e WERBA, 2013, p.105).

Da mesma forma, segundo Jodelet (2017), as representações sociais se caracterizam por pertencer a espaços variados que, em níveis divergentes,

colaboram para sua formação e estruturação. Na acepção da autora, há quatro características fundamentais no ato de representar:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito);
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações);
- a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais - ela é uma forma de conhecimento;
- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001, p. 27).

Alves-Mazzotti (2008) ratifica que as representações sociais são conhecimentos sociais, envolvem os conhecimentos elaborados na rotina diária da sociedade e no contexto familiar, entre amigos, no trabalho, etc. Assim, por meio da TRS é possível pesquisar as referências utilizadas pelas pessoas para categorizar o outro e/ou o coletivo.

Conforme Abric (2000, p. 20), as representações sociais possuem quatro funções:

- 1) Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.
- 2) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.
- 3) Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.
- 4) Função justificadora: por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

As RS são compartilhadas entre os indivíduos de um mesmo espaço, persuadindo uns aos outros.

Moscovici (2015, p. 211) pontua que as representações sociais possuem três características, ou seja, aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos: “elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego”. Complementa que “os conteúdos e sentidos” possuem diversificadas representações dentro de um grupo social, de culturas semelhantes. Evidencia que estes “conteúdos e sentidos” podem variar de acordo com a forma de imaginar ou entender dependendo da origem dos indivíduos. Por conseguinte, pondera que “em cada sociedade, em cada cultura, existem ao menos dois tipos de racionalidade, dois estilos de pensar, equivalentes às duas formas extremas de representar e comunicar” (MOSCOVICI, 2015, p.213).

Nessa perspectiva, Moscovici (2004, p. 34), afirma que as representações apresentam duas funções:

- a) Elas ‘convencionalizam’ os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura;
- b) Representações são ‘prescritivas’, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.

As representações são partilhadas pelas pessoas, influenciando-as. Moscovici (2015) defende que as representações apresentadas pelos indivíduos originam-se dos estímulos advindos da sociedade à qual pertencem. Desse modo, as RS vão além de “opiniões sobre ou imagens de”. São teorias consideradas coletivas,

[...] sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas (MOSCOVICI, 1978, p. 51 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.23).

Nesse contexto, vale destacar a importância de se estudar as RS, pois os indivíduos realizam determinados atos não em consonância com suas “razões lógicas”, mas de acordo com razões ligadas à afetividade, símbolos, às questões mitológicas, às crenças, dentre outras (OLIVEIRA; WERBA, 2013, p.105).

Oliveira e Werba (2013, p.107), ao abordarem a definição de representação social, explicam que se trata de um conceito amplo que pode conter outros significados, como: “atitudes, opiniões, imagens, ramos de conhecimento”. Assinala ainda que dispõe de capacidade exploratória: “não substitui, mas incorpora os outros conceitos, indo mais a fundo na explicação causal dos fenômenos” [...] “O social não determina a pessoa, mas é substantivo dela. O ser humano é tomado como essencialmente social”.

Dessa maneira, é evidente a versatilidade das RS, porque permitem a compreensão da realidade física, social, cultural, cognitiva, e “isso tudo de forma objetiva e subjetiva” (OLIVEIRA; WEBA, 2013, p. 107).

Reis e Bellini (2011) ressaltam que a TRS tem como objetivo fazer a leitura de diferentes fenômenos e objetos do mundo social. Na visão das autoras, as pesquisas baseadas na TRS

[...] buscam compreender os fenômenos sociais e a maneira como estes são captados, interpretados, visualizados e expressos no cotidiano pelos indivíduos ou grupos sociais. Nessa perspectiva, as RS possibilitam ao sujeito tomar consciência de seus pensamentos, de suas ideias, a visão de suas atitudes, levando-o a acumular conflitos e a encontrar uma maneira de tornar familiar aquilo que lhe é desconhecido (REIS; BELLINI, 2011, p. 156).

A TRS envolve um conhecimento formado e compartilhado entre indivíduos que ocupam os mesmos espaços, conhecimento social, que emerge no dia a dia das pessoas, por meio da comunicação entre elas com o propósito de entender os fenômenos sociais. Essa Teoria evidencia os entendimentos do senso comum em

uma posição científica. Seu objetivo é reconhecer esse conhecimento considerado popular, transformando-o em saberes importantes a serem pesquisados (OLIVEIRA; WERBA, 2013).

A TRS nos leva a refletir de modo interpretativo ou reinterpretativo, nos posicionando frente às divergências, e é nesse quesito que se torna necessária para desconstruirmos convicções remotas e instaurarmos novas perspectivas. Como esclarecem Oliveria e Werba (2013, p.114), essas movimentações se encontram no núcleo da Teoria, considerada dinâmica em sua essência.

Moscovici (1978; 2015) considera que as representações sociais são formadas por meio dos processos de ancoragem e objetivação. Ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado. É transformar o que é estranho em algo familiar, ou seja, ancorar o desconhecido em representações existentes.

Ainda sobre a definição de ancoragem, Moscovici (2015, p.61) explica que é a transformação de algo “estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Nesse sentido, ancorar é nomear algo que até então não era distinguido. A representação é, sobretudo, um “sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias de nomes” (MOSCOVICI, 2015, p.62).

Categorizar um indivíduo ou algo é classificá-lo de acordo com a imagem pré-estabelecida, positiva ou negativa. Dessa maneira, em nenhum momento podemos afirmar que sabemos quem realmente é o indivíduo ou dizer que o entendemos, mas podemos deduzir o perfil apresentado por aquela pessoa. Por conseguinte, ancorar é estabelecer “prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito” (MOSCOVICI, 2015, p.64). Acrescenta o autor:

[...] de fato, a tendência para classificar, seja ela pela generalização, ou pela particularização, não é de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante. É isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não familiares - a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma (MOSCOVICI, 2015, p.65).

Em conformidade com o autor, quando estabelecemos um perfil de um indivíduo, já fizemos um pré-julgamento vindo da própria mente para depois constatar a real informação. Esse conceito inicial pode ser positivo, favorecendo a receptividade ou a negativa que de primeiro momento pode criar o afastamento.

O processo de objetivação, por sua vez, se reporta às formas pelas quais um conceito é objetivado ou um fenômeno é pensado de modo objetivado, ou seja, adquire materialidade e se torna expressão de uma realidade vista como natural. A objetivação é a junção de “não familiaridade com realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade [...] a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”. Nesse contexto, fica evidente que toda objetivação se ancora em uma representação do concreto. Assim, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem”, esta imagem que deixa de ser vista como um signo e transforma-se numa reprodução do real (MOSCOVICI, 2015, p.71).

Alves-Mazzotti (2008, p.29) conceitua a objetivação como algo que promove “corpo aos esquemas conceituais. [...] Na objetivação, portanto, a intervenção do social se dá no gerenciamento e na forma dos acontecimentos relativos ao objeto da representação”. As experiências vivenciadas e as memórias comuns são bases para retirar as imagens, a linguagem e os gestos imprescindíveis para lidar com o desconhecido. Ancoragem e objetivação são formas de se defrontar com a memória.

Alves-Mazzotti (2008, p.28) define a objetivação como

[...] uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações. Distingue três fases nesse processo: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

Explica ainda que a construção seletiva ocorre quando o indivíduo se apropria dos conhecimentos de dado objeto e nesse apoderamento absorve alguns princípios, enquanto pode descartar ou simplesmente menosprezar outros (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Os informes referentes ao objeto podem passar por escolhas em detrimento da cultura do indivíduo observador. Na esquematização, um suporte “imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que

constituem o objeto da representação”, consentindo ao indivíduo de apoderar-se de modo peculiar de acordo com suas afinidades. “O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo”, o qual oportuniza realizar, organizar, cada um destes elementos, os quais se transformam em seres da natureza (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.28).

4.1.2 Das Representações coletivas de Durkheim às Representações Sociais de Moscovici

Nesta subseção, objetivamos identificar a origem do conceito de representações sociais. Por meio da leitura de diversos autores foi possível verificar que Moscovici recorreu a Durkheim na busca dos fundamentos da definição de RS, e fazemos um resgate histórico de como isso ocorreu.

Os teóricos dos séculos XIX ao XX, como Schutz, Weber, Durkheim e Marx, tinham inquietações atinentes ao caráter coletivo das representações. De acordo com Minayo (2013), Weber relacionava a representação à ideia, espírito, concepção, mentalidade para, de modo próprio, efetuar seu entendimento de interpretação de mundo. Dessa maneira, a vida social, ou seja, as práticas diárias das pessoas eram impregnadas de sentidos culturais, decorrentes “da base material e das ideias, condicionando-se mutuamente” (REIS; BELLINI, 2011, p. 150). É nesse sentido que Weber e Durkheim se relacionam, uma vez que para ambos os valores e as crenças têm papel fundamental de coerção sobre os indivíduos.

Minayo (2013, p.78) enuncia que para Schutz, falar acerca de representação social é também utilizar o termo “senso comum”, pois assim como o conhecimento científico, o senso comum também tem sua importância nos aspectos “das abstrações, formalizações, e generalizações”, os quais se constroem e formalizam no dia a dia dos indivíduos.

Minayo (2013, p. 89) assevera que o pensamento coletivo descrito por Durkheim deve ser pesquisado “tanto na sua forma como no seu conteúdo, por si e em si mesmo, na sua especificidade, pois uma representação social, por ser coletiva, já apresenta garantias de objetividade”. Portanto, apresenta autenticidade que precisa ser desvendadas.

Nesse sentido, o cotidiano é significativo para a análise dos pesquisadores, uma vez que nessas vivências que se formam as construções mentais, de representações do senso comum (MINAYO, 2013; REIS; BELLINI, 2011). Moscovici (2015) salienta que o fenômeno das representações vincula-se aos processos sociais. Devido a essa relação, a fim de elucidar esses processos, o termo 'representações coletivas' de Durkheim foi modificado por Moscovici para 'representações sociais'.

É importante evidenciar que Moscovici fez diversas críticas à obra de Durkheim, as quais possibilitaram a superação das definições durkheimianas e a elaboração de novos conceitos relativos às RS. Conforme Farr (2013, p.38), "Moscovici não desenvolveu sua teoria num vácuo cultural". Ele se inspirou em precursores das ciências sociais na França, principalmente em Durkheim.

Reis e Bellini (2011, p.150) apontam a relevância das críticas de Moscovici em relação à concepção durkheimiana. Segundo as autoras, nas ideias de Durkheim há, de certa forma,

1) falta de preocupação em se buscar a origem da generalidade dos fenômenos que o conceito de Representação Coletiva engloba: a ciência, a religião, os mitos, a ideologia entre outros fenômenos sociais ou psíquicos; 2) ausência da dinâmica das Representações Coletivas que não a torna adequada aos estudos de sociedades complexas como a nossa onde existem pluralidade de sistemas envolvidos (políticos, filosóficos, religiosos, entre outros) e uma alta rotatividade do fluxo de representação.

A partir da crítica de Moscovici às ideias de Durkheim, Alves-Mazzotti (2008, p.22) reitera que a concepção das representações coletivas era muito genérica, pois se referia a "fenômenos psíquicos e sociais englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia", nesses processos não havia uma precaução em esclarecer suas origens a estas diversidades de formas de sistematizar o pensamento. Ademais, esse conceito da coletividade era extremamente "estático", e por esse motivo não foi apropriado à sociedade vigente, uma vez que os "sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos" eram abundantes, como também pela agilidade que as representações se disseminavam.

De fato, as representações coletivas caracterizam-se como "estáticas" ou "genéricas", como esclarece Jodelet (2017, p.88), e embora as ciências sociais não

usem o termo social e coletivo, as representações se dão na coletividade, ou seja, no “grupo, classe, comunidade e sociedade”. Ao se referir ao termo representações coletivas, Durkheim se reporta ao modo como os indivíduos “pensam a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam” (MOSCOVICI, 2015, p. 218). Por outro lado, com o termo representações sociais Moscovici contempla as relações entre o indivíduo e o objeto, bem como as relações entre o indivíduo e o espaço que o envolve. Em outras palavras, as representações sociais são construídas e difundidas via interação entre os atores sociais, nas práticas de comunicação rotineiras.

Moscovici, em uma de suas conversas com Ivana Marková, caracteriza as diferenças entre conceitos “coletivo e social”

SM - Por favor, não espere que eu jamais seja capaz de explicar a diferença entre “coletivo” e “social”. Suponho que devam existir algumas diferenças, mas é preciso olhar no dicionário, porque eu não as encontro em nenhum trabalho de qualquer pensador digno de consideração, inclusive Durkheim. A maior parte das vezes, as duas palavras são usadas como sinônimas. Eu prefiro, contudo, usar apenas “social”, porque ele se refere a uma noção clara, aquela da sociedade, a uma ideia de diferenciação, de redes de pessoas e suas interações (MOSCOVICI, 2015, p. 348).

Fica evidente que Moscovici (2015) utiliza o termo “social” como uma maneira específica de representar, de forma clara e objetiva, a sociedade contemporânea, a fim de atender as necessidades vigentes de seu tempo. Por conseguinte, para este autor, as obras de Durkheim visavam atender as necessidades daquela época e não lhe cabe julgar aquele período, mas compreender que os conceitos anteriores não mais respaldam as necessidades atuais.

Na contemporaneidade, a TRS se diferencia de várias correntes teóricas. Para tanto, explanamos sobre as escolas que se desenvolveram a partir da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, destacando seus principais autores.

Cordeiro et. al (2017) pontuam que a TRS pode elucidar diversas respostas referentes às atitudes de determinados grupos, suas teorias e práticas com relação a um certo objeto. Seus estudos evidenciam a pertinência de se estudar as TRS para compreender os pensamentos de determinados grupos, suas identidades, os conceitos formados e a cultura que delineiam os comportamentos na sociedade em

certos períodos históricos. Para os autores, a TRS de Moscovici propiciou o surgimento de outras escolas, as quais merecem destaque.

A primeira, segundo Cordeiro et al. (2017), é a escola estruturalista de Aix em Provence, advinda da França, cujos representantes são Claude Flament, Jean-Claude Abric, Pierre Vergès, e outros. Estes pesquisadores tiveram ampla colaboração para a TRS ao desenvolverem o conceito de núcleo central das representações sociais, destacado por Abric (1994), como também os elementos periféricos descritos por Flament (1987).

Cordeiro et al. (2017) apontam que o núcleo central é enrijecido e fundamentado em princípios partilhados entre os grupos; já os elementos periféricos são maleáveis, interligados às práticas do dia a dia que colaboram com o desenvolvimento das representações e das práticas sociais que os sujeitos e grupos fazem parte.

Outra escola é denominada abordagem societal, cujo representante é Willem Doise, que estuda a gênese sociocognitiva das RS. Para Doise (2002), os estudos da abordagem societal buscam compreender as interferências do coletivo nas variadas atitudes dos seres humanos. Assim, justificam-se essas ações através da ordem individual com esclarecimentos de ordem societal. Doise (2002) revela a existência de 4 níveis de análise, arrolados na sequência.

O primeiro, intraindividual, refere-se ao modo como o sujeito estabelece suas vivências com o espaço. O segundo diz respeito ao nível interindividual e situacional, em que os sujeitos são apontados como “intercambiáveis e são seus sistemas de interação que fornecem os princípios explicativos típicos das dinâmicas desse nível” (DOISE, 2002, p.28). O terceiro, classificado como social, posiciona as diversas categorias ocupadas pelos indivíduos em suas convivências. O quarto trata do ideológico que se reporta a assuntos relacionados às “crenças, representações, avaliações e normas sociais” que permitem dar sentido aos comportamentos dos sujeitos, bem como, apoio às “diferenciações sociais em nome de princípios gerais” (DOISE, 2002, p.28). Ainda para este autor, essas divisões não se restringem à categorização de objetos, mas visam contribuir com a efetuação de articulações de análises.

Além dessas escolas referidas, consideradas as mais renomadas, cabe mencionar outras em ascensão, como a anglo-saxã ou *London School of Economic*,

tendo como colaboradores Geerd Duveen, Ivana Markova, Sandra Jovchelovich, e outros estudiosos, cuja corrente relaciona-se à análise do discurso, à dialogicidade, à narrativa em um quadro contextual, etc. (CORDEIRO et. al, 2017).

Cordeiro et al. (2017) citam ainda a escola de Paris, reivindicada pelos alunos do doutorado da École des Hautes Etudes em Sciences Sociales (EHESS), os quais defendem uma concepção simbólica e antropológica, próxima às ciências sociais, com uso de métodos qualitativos.

4.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PESQUISAS SOBRE MORTE E LUTO

Para a revisão de literatura das pesquisas envolvendo a temática deste estudo estabelecemos o período de 2000 a 2018. Buscamos selecionar estudos que tinham como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, cujo assunto envolvesse as representações sociais de profissionais da educação sobre morte e luto no contexto escolar. Para tanto, utilizamos as seguintes bases: banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), CAPES, Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Na busca dos estudos, utilizamos as palavras-chave: “representações sociais”, “Teorias das Representações Sociais”; “Moscovici”, “Jodelet”, “morte”, “luto infantil”, “perda e luto” e “escola”. A partir dos descritores da busca, encontramos diversas pesquisas que tratavam da questão da morte e do luto, especialmente nas áreas da Saúde e da Psicologia; no entanto, restringimo-nos às pesquisas que abordavam a morte e luto no contexto escolar, cujo aporte teórico-metodológico fosse a TRS.

Dessa maneira, no levantamento bibliográfico (Quadro 1) encontramos apenas uma dissertação relativa ao referido tema em um intervalo de dezoito anos (2000-2018). Esta dissertação versa sobre as representações sociais de professores acerca da morte no contexto escolar na Educação Infantil, porém sua ênfase recai apenas na questão da morte, e não do luto.

Observamos a inexistência de pesquisas referentes às representações sociais de docentes do Ensino Fundamental sobre morte e luto no contexto escolar, cujo

referencial teórico seja TRS. Essa escassez de pesquisas pertinentes à temática justifica a realização do presente estudo.

Quadro 1 – Resultado da busca de referências sobre representações sociais de morte e luto no contexto escolar relativo ao período de 2000 a 2018

ANO	AUTORA	TÍTULO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
2008 DISSERTAÇÃO	MAGALHÃES, Ariana Trindade de Oliveira	As representações sociais da morte para professoras e pais em instituições de Educação Infantil	Compreender e analisar as representações sociais com relação à morte dos professores e pais de duas instituições de ensino infantil, sendo uma pública e outra privada.	23 pais, sendo 13 da escola pública e 10 da escola privada. 17 professoras, sendo 07 da escola pública e 10 da escola privada.

Fonte: A autora.

A pesquisa encontrada (Quadro 1) trata-se da dissertação de mestrado intitulada “As representações sociais da morte para professoras e pais em instituições de Educação Infantil”, de Magalhães (2008), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Seu objetivo foi compreender e analisar as representações sociais sobre a morte de professoras e pais de duas instituições de Educação Infantil, sendo uma pública e outra privada. Participaram do estudo 23 pais, sendo 13 da escola pública e 10 da escola privada; e 17 professoras, 07 da escola pública e 10 da privada.

Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário e grupo focal. De acordo com Flick (2002, p.128, apud MAGALHÃES, 2008, p.70), os grupos focais caracterizam-se como "método quase naturalista de geração de representações sociais mediante a simulação de discursos". Em relação aos sentimentos que a morte proporciona, os resultados obtidos nessa pesquisa demonstram, mediante as palavras que apareceram com maior frequência no grupo pesquisado, sofrimento, saudade, tristeza e medo. Com relação à convivência com crianças enlutadas pela perda de uma pessoa querida, 54% dos pais de escola pública já conviveram com essa situação, ao passo que apenas 30% dos pais da escola privada disseram ter lidado com essa situação. No tocante às professoras, em torno de 30% das

professoras da escola privada disseram ter enfrentado a situação de lidar com crianças enlutadas, ao passo que apenas 14% das professoras da escola pública afirmaram ter lidado com essa situação.

No que diz respeito à questão da criança enlutada abordada no grupo focal, tanto na escola pública quanto na privada ficou evidente que as professoras não consideram um tema fácil de contemplar e por isso preferem não aprofundar o assunto. Em ambas as escolas, em casos em que foi preciso abordar a questão da morte com crianças enlutadas, não houve um trabalho efetivo sobre o assunto.

No que se refere à forma como os pais abordam a questão da perda com os filhos, verificou-se que os pais da escola particular buscam, por meio do diálogo com a criança, conversar sobre seus sentimentos sobre a morte. Os pais da escola pública, por sua vez, ao abordarem a morte, se ancoram na religiosidade para dar explicações aos filhos.

Em relação a sentir-se à vontade em falar sobre a morte com os filhos/alunos, os pais da escola particular (80%) afirmaram sentir-se à vontade para tratar do tema, e apenas 39% dos da escola pública sentem-se à vontade para tocar nesse assunto com os filhos. No que tange às professoras, 72% escola pública sentem-se à vontade para abordar o assunto, e 60% das professoras da escola particular relataram tocar nesse assunto com certa tranquilidade.

Em sua pesquisa, Magalhães (2008) ressalta que embora a maioria dos pais afirme sentir-se à vontade com relação ao diálogo sobre a morte com a criança, observou, a partir das análises quantitativas e das atividades desenvolvidas no grupo focal, que estes carecem de conhecimentos relativos à temática para falar com maior segurança acerca desse assunto com os filhos. A pesquisadora aborda o contexto da morte na cultura ocidental visando compreender as atitudes dos pais e professoras perante o morrer e a morte, bem como a relevância de vivenciar o luto. Observa que as representações sociais dos pais e das professoras, nas escolas pública e privada, são ancoradas na formação historicamente adquirida da nossa cultura ocidental que constitui suas bases fundamentais para abordar a temática morte com as crianças. Diante disso, pontua que os pais de ambas as instituições possuem a representação baseada na religiosidade para tratar da morte com os filhos.

Em relação às professoras dessa pesquisa, foi notório, na escola pública, a representação de morte relacionada à religiosidade, enquanto na escola privada as profissionais se preocupam em “como se dá o fato na realidade”. No que se refere às estratégias para lidar com a questão da morte no contexto escolar, Magalhães (2008) cita que as professoras utilizam para trabalhar com crianças enlutadas as seguintes atividades: leitura de livros infantis, músicas, teatros, jogos e conversas informais na rodinha, as quais facilitam o diálogo sobre a morte.

Dessa forma, Magalhães (2008, p.99) conclui que as representações sociais dos pais e das professoras com relação à morte, tanto da escola pública quanto da privada, baseiam-se nos “mitos que existem entre a criança e o fato da morte, dificultando uma percepção real da criança para com o fato, como também a importância do conhecimento da finitude dos seres”.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de cumprir com os objetivos propostos do presente trabalho, buscamos, por meio da TRS, descrever, analisar e compreender as experiências e vivências dos profissionais da educação sobre a temática da morte e do luto no contexto escolar.

Dessa maneira, podemos definir esta pesquisa como qualitativa, descritiva e de campo. Qualitativa por ser uma pesquisa que inquieta-se “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Esta pesquisa também pode ser designada como descritiva, pois a fim de realizarmos a descrição do perfil sociodemográfico daquele grupo estudado, bem como compreender suas representações sociais sobre a morte e o luto, solicitamos aos profissionais da educação preencher o questionário sociodemográfico e participar de uma entrevista semiestruturada. Esse tipo de pesquisa requer “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.28).

Por fim, a pesquisa caracteriza-se, ainda, como de campo, visto que, conforme Gerhardt e Silveira (2009), além da pesquisa bibliográfica, realizamos coleta de dados junto aos participantes do estudo, por meio de diferentes instrumentos, descritos na sequência.

5.1 CAMPO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal na cidade de Sarandi-PR, a qual possui 640 alunos e fica situada em uma região periférica. Esse município situa-se no norte do Paraná, e segundo os dados do IBGE (2010), a população estimada é de 82.847 mil habitantes.

De acordo com o coordenador pedagógico, a escola possui 39 professores, 1 diretora e 3 coordenadores pedagógicos. Destes, 15 professores e quatro membros da equipe pedagógica se dispuseram a participar da entrevista.

5.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 19 profissionais da educação, sendo uma diretora, três coordenadores pedagógicos e quinze professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A escola possui, no período matutino, uma sala especial, duas salas de 1º ano, uma sala de 2º ano, três salas de 3º ano, três salas de 4º ano e duas salas de 5º ano. No período vespertino, uma sala especial, três salas de 1º ano, duas salas de 2º ano, duas salas de 3º ano, duas salas de 4º ano e duas salas de 5º ano.

Realizamos as entrevistas em uma sala utilizada para guardar materiais pedagógicos e na qual não havia a interferência de outras pessoas. As entrevistas ocorreram no período de aula, turnos manhã e tarde, nos horários destinados às horas atividades dos professores, conforme suas disponibilidades. A participação na pesquisa foi voluntária, podendo os sujeitos desistirem de participar da pesquisa em qualquer momento, como prevê o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Boni e Quaresma (2005, p.76) destacam a relevância da seleção dos integrantes da pesquisa. Na concepção dos autores,

[...] para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar.

Optamos por realizar a pesquisa nessa instituição de ensino pela facilidade de acesso da pesquisadora e pelo pronto atendimento da diretora e da equipe pedagógica em colaborar para que nosso trabalho ocorresse naquela escola.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Antes de ir a campo, realizamos um estudo piloto com quatro professoras de outra escola a fim de verificar se as questões da entrevista semiestruturada estavam adequadas e de fácil compreensão.

Salientamos que pesquisar requer planejamento. Para tal, é preciso definir o lugar e a maneira como o estudo será realizado, bem como elaborar instrumentos para a coleta de dados, determinar a forma de análise, dentre outros aspectos. Entretanto, não há como separar o embasamento teórico da proposta metodológica, pois

[...] a pesquisa em seu procedimento metodológico deve apresentar a indicação e justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas do desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes, os procedimentos e o instrumental de coleta e análise dos dados [...] (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 159).

Vale ressaltar que a metodologia adotada nesta pesquisa está em consonância com o aporte teórico que utilizamos, a Teoria das Representações Sociais.

Na primeira parte dos procedimentos para coleta de dados, reunimo-nos com a responsável legal pela liberação das pesquisas em escolas municipais da Secretaria Municipal de Educação de Sarandi (Seduc - Sarandi). Nesse momento, apresentamos o projeto e solicitamos a autorização e a carta de anuência da Seduc – Sarandi (Apêndice A) para a realização da pesquisa em uma das escolas da cidade. Após o consentimento legal –desse órgão, enviamos o projeto ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A coleta de dados atendeu às diretrizes da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM pelo processo nº 80393817.7.0000.0104 (CAAE), parecer consubstanciado nº 2451058.

Após aprovada a pesquisa pelo Copep – UEM, nos dirigimos à escola da cidade de Sarandi a fim de apresentar a pesquisa e convidar a diretora, os

coordenadores pedagógicos e os professores para dela participarem. Em seguida, marcamos os encontros de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Primeiramente, aplicamos os instrumentos na seguinte ordem: 1º) professores; 2º) coordenadores pedagógicos; e 3º) Diretora. Para tanto, utilizamos uma sala dentro do espaço escolar determinada pela diretora.

Antes da aplicação do questionário demográfico e da entrevista semiestruturada, pedimos a cada participante assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B).

As entrevistas semiestruturadas com os participantes foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

5.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: a) questionário sociodemográfico, com o propósito de caracterizar o público investigado (Apêndice C); e b) roteiro de entrevista semiestruturada para o diretor, coordenadores pedagógicos e professores (Apêndice D), com o propósito de verificar as representações sociais desses profissionais sobre a morte e o luto.

O questionário sociodemográfico trata-se de um instrumento de coleta de dados cujo objetivo é identificar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa como idade, sexo, crenças, escolaridade, formação, etc.

A entrevista semiestruturada, por sua vez, é uma técnica em que o entrevistador se apresenta ao entrevistado e lhe formula perguntas com a finalidade de obter dados que interessam à pesquisa. Essa técnica permite que outras questões sejam elaboradas caso sejam pertinentes à pesquisa (GIL, 2008).

5.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Organizamos os dados referentes aos questionários sociodemográficos em quadros que serviram para a identificação individual e coletiva dos participantes da pesquisa, traçando assim o perfil da amostra.

Os dados das entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram categorizados e analisados tendo por base a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin

(2011). Essa técnica possibilitou-nos a organização dos dados (relatos dos profissionais da educação) por meio da criação de categorias de análise.

Convém ressaltar que transcrevemos as entrevistas na íntegra. No entanto, conforme orienta Belei *et al.* (2008), a fim de evitar desconforto aos participantes da pesquisa, efetuamos a correção dos erros gramaticais presentes em suas falas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os dados do questionário sociodemográfico e as categorias de análise elaboradas após a leitura das falas dos profissionais de educação do Ensino Fundamental.

6.1 PERFIL DA AMOSTRA

No questionário sociodemográfico, empreendemos uma análise descritiva das informações levantadas a fim de traçar o perfil dos entrevistados.

Com o objetivo de preservar as identidades dos participantes da pesquisa, cada professor foi denominado pela letra P, utilizando um número para indicar a ordem das entrevistas (P1, P2, P3...). Fizemos o mesmo em relação aos coordenadores pedagógicos, denominados pela letra C (C1, C2 e C3). A diretora, por seu turno, foi designada com a letra D. No Quadro 2, apresentamos o perfil dos professores entrevistados.

Quadro 2 – Dados de identificação dos professores do Ensino Fundamental que participaram da entrevista com base nas respostas do questionário sociodemográfico

Prof.	Sexo	Idade	Graduação	Tempo de Atuação	Formação Complementar	Jornada de trabalho	Religião
P1	Fem.	52	Pedagogia	7 anos	Psicopedagogia Institucional Clínica, Educação Especial	40h	Espírita
P2	Fem.	49	Pedagogia	19 anos	Cursando Literatura infantil	40h	Adventista
P3	Fem.	42	Pedagogia; Cursando Matemática	7 anos	Ensino Lúdico	40h	Católica
P4	Fem.	42	Pedagogia	13 anos	Psicopedagogia Institucional Clínica	40h	Evangélica
P5	Fem.	43	Letras: Português e Inglês, Pedagogia	24 anos	Educação Especial, Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Psicopedagogia	40h	Católica

					Clínica Institucional, Cursando Ensino Lúdico e		
P6	Fem.	45	Pedagogia	24 anos	Psicopedagogia Institucional Clínica e Educação Infantil, Alfabetização, Supervisão e Orientação	40h	Católica
P7	Fem.	48	Geografia	15 anos	Neurociência	40h	Católica
P8	Fem.	45	Pedagogia, Letras e Inglês	19 anos	Gestão Educacional	40h	Católica
P9	Fem.	47	Pedagogia e História	15 anos	Orientação, Administração e orientação, Neurociência	40h	Católica
P10	Fem.	44	Pedagogia	1 ano	Educação Especial	20h	Católica
P11	Fem.	30	Pedagogia	1 ano	Gestão Escolar	50h	Católica
P12	Fem.	34	Educação Física	5 anos	Artes, Ensino Especial	20h	Protestante
P13	Fem.	38	Pedagogia e Artes visuais	6 anos	Educação Especial	20h	Espírita
P14	Fem.	37	Educação Física	6 anos	Deficiências Múltiplas; Libras	20h	Católica
P15	Fem.	39	Pedagogia	14 anos	Gestão, Educação Especial	40h	Católica

Fonte: A autora (2018).

Com base na análise do perfil sociodemográfico do corpo docente entrevistado, verificamos (Quadro 2) que todas eram do sexo feminino, sendo a média de idade 42,3 anos.

Das 15 professoras entrevistadas, sete tinham graduação em Pedagogia; 5, além de Pedagogia, possuíam uma segunda graduação; dois tinham graduação em Educação Física e um em Geografia. O tempo médio de docência no Ensino Fundamental era de 11,7 anos.

Quanto à formação complementar, todos os docentes tinham cursado pelo menos um curso de especialização *Lato Sensu*, na área de Educação ou áreas afins.

No que se refere à jornada de trabalho, quatro (26,7%) docentes trabalham 20 horas semanais e 11 (73,3%), 40 horas ou mais (Quadro 3).

No que tange à religião, dez (66,7%) docentes eram católicas, três (20%) evangélicas e duas (13,3%) espíritas.

Quadro 3 – Dados de identificação da diretora e dos coordenadores pedagógicos que participaram da entrevista com base nas respostas do questionário sociodemográfico

Profissional	Sexo	Idade	Graduação	Tempo de Atuação	Formação Complementar	Jornada de trabalho	Religião
Diretora (D)	Fem.	37	Pedagogia	16 anos	Não tem	40h	Católica
Coordenador (C1)	Masc	28	Pedagogia	10 anos	Doutorado	40h	Ateu
Coordenadora (C2)	Fem.	39	Pedagogia	6 anos	Psicopedagogia Clínica e Institucional; Cursando Ensino Lúdico	40h	Católica
Coordenadora (C3)	Fem.	43	Pedagogia	16 anos	Gestão escolar; Psicopedagogia Clínica e Institucional; Ensino Lúdico	40h	Católica

Fonte: A autora (2018).

O Quadro 3 permite observar que, dos quatros membros da equipe de gestão e equipe pedagógica entrevistados, três são do sexo feminino e um do sexo masculino, sendo a média de idade 36,8 anos.

Dos quatros entrevistados, todos possuíam graduação em Pedagogia e possuíam um tempo médio de profissão de 12 anos.

No que se refere à formação complementar, a diretora não fez nenhum curso de pós-graduação, duas coordenadoras tinham cursado pelo menos um curso de especialização *Lato Sensu* na área de Educação e um coordenador tinha doutorado.

Quanto à jornada de trabalho, todos trabalhavam 40 horas.

No que tange à religião, três (75%) se denominavam católicos e um (25%) ateu.

6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Nas análises das entrevistas, fizemos a leitura e a releitura dos dados (representações dos profissionais da educação do ensino fundamental sobre a morte e o luto), a fim de organizá-los e categorizá-los conforme a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2011). Elaboramos cinco categorias de análise: 1) Concepção de morte; 2) Concepção de luto; 3) Enfrentamento das situações de luto no contexto escolar; 4) Luto e dificuldades de aprendizagem; 5) Práticas pedagógicas que abordam a morte e o luto.

6.2.1 Concepção de morte

Com o objetivo de compreender como os profissionais da educação do Ensino Fundamental representavam o conceito de morte, questionamos-lhes qual seu entendimento sobre a morte. Nas falas dos entrevistados, observamos que as representações da morte demonstravam diversos entendimentos e reações, como sofrimento, passagem, viagem, sono temporário, segunda vida, tristeza, dor intensa, medo, perda de uma pessoa querida, algo natural e também o fim. Esses resultados assemelham-se aos encontrados na pesquisa de Magalhães (2008), em que as palavras relacionadas à morte que apareceram com maior frequência no grupo pesquisado foram sofrimento, saudade, tristeza e medo.

Durante as entrevistas, alguns participantes se emocionaram ao relatar seus sentimentos, expressando sua tristeza ao lembrar situações de perda, chegando inclusive a chorar.

Nas falas de alguns profissionais, foram notórias as RS da morte por meio de termos vinculados a crenças religiosas. Utilizaram termos como “passagem”, “viagem”, “sono temporário”, “segunda vida”. Dessa maneira, em quatro profissionais observamos a representação da morte como passagem.

P1: A morte é um desligamento do plano terrestre, o que acaba é o corpo, a alma continua. Então não existe a morte na verdade, esta é uma passagem, você está num plano e vai para outro.

P9: Sobre a morte vou ser sincera, eu sei que estamos aqui só de passagem, que a gente possa viver da melhor maneira, só que a morte em si eu não gosto do ritual do velório.

P10: [...] a gente está aqui só de passagem, chega uma hora que a gente encaminha para outro lado.

P12: (Silêncio) eu sou teocêntrica, então a morte para mim é esta passagem de uma vida para outra.

Na fala de um profissional, notamos a RS de morte como um sono temporário.

P2: Na concepção religiosa nada mais é que um sono temporário, segundo a minha crença que eu creio que quando Cristo voltar nós iremos para algum lugar melhor ou não.

Três profissionais concebem a morte como uma segunda vida, uma viagem, ou seja, como a possibilidade de o indivíduo recomeçar a viver em outro plano:

P3: Meu ponto de vista, a morte ela renasce a vida, que o nosso mundo onde vivemos, é tudo, como diz o ditado, tudo é passageiro. [...] Quando a gente morre, eu acredito pelo menos, numa segunda vida, mais leve. Sem pecado, sem aquela correria do dia a dia.

P2: Para mim tranquilo. Difícil é você perder quem você ama, mas é uma única certeza que você tem. E eu como acredito que a morte é só uma viagem, que aqui não acaba. Então eu encaro a morte de uma forma bem mais tranquila.

P13: Não chego a pensar, eu acredito no espiritismo, na reencarnação, então não chego a pensar muito.

As falas mesclam crenças do catolicismo (viver em um paraíso sem o pecado e a correria da vida terrena) e do espiritismo (passagem e reencarnação). Revelam o quanto as representações sociais de morte se ancoram nas crenças religiosas.

Um participante relacionou a morte como o fim de tudo:

C2: [...] tudo tem começo, meio e fim, ela faz parte.

Rodriguez (2010) esclarece que usar termos como “passagem” e “fim” para definir a palavra morte é uma maneira de as pessoas se protegerem desse mal. Da

mesma forma, segundo Bromberg (2000), pensar que a morte é uma passagem traz a sensação de uma continuidade da vida e não de seu fim. Nas falas dos entrevistados verificamos a influência das crenças religiosas, as quais cumprem a função de dar o sentido de continuidade da vida em outro plano. Assim, viver e pensar em um fim sem continuidade pode trazer desconforto às pessoas.

Percebemos em duas falas dos participantes da pesquisa a representação social da morte associada ao sofrimento:

P7: Eu vejo com muito sofrimento. A morte para mim é uma perda que não consegui aprender a lidar com isso.

P11: Eu entendo que é muito sofrimento, é uma condição que você tem que readaptar, se readequar, novo que está ali, você nunca mais vai ter, nunca mais vai ter contato, e esta é uma situação muito difícil [...] então acho que é o momento mais difícil do ser humano.

Também observamos que dois participantes relacionam a morte à tristeza. Essa representação foi notória nos entrevistados que passaram por perdas de pessoas muito próximas:

D: Olha a morte eu não lido muito bem com a morte. De pessoa que eu tinha grande afeição eu perdi só duas pessoas, um cunhado e um tio [...]. A morte para mim é muito triste, muito penoso.

P4: Morte é triste, é triste, na família por exemplo. Mas para mim tudo tem um tempo, que pode acontecer com qualquer pessoa, claro que é difícil. Como ano passado eu perdi uma pessoa da minha família, para mim foi muito difícil. Mas penso que tudo tem um tempo, perdi minha tia.

Três profissionais relacionam a morte a uma dor intensa. Observamos adjetivos relacionados à dor como: “dor da alma”, “dor grande” e algo dolorido. Percebemos que esses entrevistados passaram por perdas de entes queridos e, por isso, ainda estavam vivenciando o processo de luto:

P5: A morte é caracterizada como dor da alma. Não estamos preparados quando ela chega. Somente quem passa sabe o quanto é difícil, também é um momento de você sentir a saudade. É algo que faz parte da vida do ser humano, por mais que digamos que este derruba.

P6: A morte para mim, ainda não consegui decifrar dentro de mim não, é uma perda muito grande. Sei que todos nós vamos passar por isso, mas é uma perda muito grande, acho que só quem perde que sabe o quanto é difícil.

C3: Acho que uma fase que todo mundo tem que passar, é dolorida, e ninguém aceita, sabe que todo mundo vai passar por isso, mas não aceita.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais se baseiam nas práticas diárias de cada indivíduo. Em nossa pesquisa, podemos afirmar que as representações sociais dos participantes sobre a morte estão ancoradas em vivências com o tema abordado e em suas crenças religiosas. Jovchelovitch (1998) corrobora ao assinalar que o pensar, o agir e a forma de sentir no âmbito da TRS relacionam-se com as experiências vivenciadas e estas vão se formando no decorrer da vida.

A representação social da morte como uma perda revela o sentimento do medo, uma vez que não há o retorno do ente querido. Ao ser questionada sobre o entendimento da morte, uma participante (P8) permaneceu em silêncio por alguns instantes, depois começou a chorar ao falar sobre o assunto. Em sua ótica, a morte está relacionada à perda de uma pessoa querida.

P8: Perda de uma pessoa querida, uma pessoa que você estava acostumada a ver e de repente você não vai ver mais (silêncio-lágrimas).

Representar a morte é pensar na morte do outro sujeito, uma vez que na primeira pessoa é impossível representá-la, já que o morrer é uma experiência alheia. Loureiro (2000) pondera que somos apenas espectadores da morte. Desse modo, os comportamentos diante da morte trazem como resultado as representações advindas de experiências sociais, as quais são modificadas no decorrer dos tempos.

As RS da morte estão associadas aos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo no decorrer da vida, bem como às suas vivências, crenças religiosas e cultura (OLIVEIRA, 2008).

A fim de melhor compreendermos as RS relativas à morte, questionamos os participantes da pesquisa sobre sua crença religiosa e se essa tinha influência no modo como o profissional da educação representava a morte. Nas respostas de dez profissionais ficou evidente a relação da morte com a religiosidade:

P2: Adventista. E a explicação que tem para tirar aquela dor, na minha concepção religiosa é divina, porque eu acredito que se não fosse por Deus você viver aquela angústia, esta sua vida você não ia viver, você ia morrer também, dói muito.

P4: Sim, evangélica. Influencia. Tudo tem um tempo, é uma coisa que a gente não quer que aconteça, não espera, mas a gente tem que estar preparado. Hoje pode acontecer comigo, amanhã com você, mas é claro que não quero que nenhuma pessoa da minha família morra, venha a falecer, mas a gente tem que saber que tudo tem um tempo determinado por Deus.

P5: Católica, influencia, auxilia a ver a aceitação de uma forma mais humanizada.

P6: Sim, católica. Acho que sim, porque a gente cria numa doutrina, por mais que você hoje por falta de tempo você esta afastada um pouco da igreja, mas o que você criou de vínculo com a família, os valores que você tem não se perde e, estes são os valores que meu pai passou, que todas as pessoas um dia vão. Ela não é eterna, não é para o resto da vida.

P8: Tenho, católica. Influencia. Se a pessoa estiver muito doente, ela vai ter um descanso necessário, a família não vai sofrer mais, porque faz parte da vida. Futuramente a gente vai se encontrar.

P11: Tenho, sou católica. Influencia, eu acho que a religião te dá um certo conforto de você não ver tantas coisas na racionalidade, então faz com que você tenha esperança em continuar, seguir.

P12: Protestante, sim, porque eu creio desta forma porque eu sou teocêntrica, penso que estamos aqui de passagem e quando ocorre a morte é para ir para outro lugar.

P13: Espiritismo, eu acredito. Então, não sou muito de ficar pensando. Não fico pensando na morte. A pessoa morreu eu penso que ela vai reencarnar, ela está sofrendo por algum motivo de alguma reencarnação passada, não é uma coisa assim que fico pensando.

P15: Sou católica. Talvez a forma de viver o tempo.

C3: Sou católica. Eu acho que sim, porque têm vários, mas a gente acredita que vai ter, uma vida depois da morte, não do jeito que todo mundo fala, é só quando Jesus vir. É bem a bíblia, é neste sentido,

porque têm vários que acreditam no espírito, eu não acredito, porque ninguém ainda veio contar.

Nessas falas, podemos evidenciar que a religião tem como propósito confortar a perda. Vale ressaltar que o significado da morte é diferente nas diversas civilizações, culturas, crenças, sobretudo no tipo de morte (doença, assassinato, suicídio, etc.), conforme destacam Basso e Wainer (2011).

Dentre os participantes da pesquisa, seis consideram que a religião não influencia no modo de entender a morte:

P1: Sou Kardecista, não influencia em nada. É o que já pesquisei e já vivenciei. [...] Já participei da sessão mediúnica e é real, então do outro lado da vida tem as pessoas, eles falam como é a vida do lado de lá. Quando eles partem têm um entendimento aqui e daí eles vêem que não é aquilo... Eu sei que é real, o que você é aqui você é do outro lado, não vai mudar em nada, se você é bom vai continuar bom, se você é ruim vai continuar ruim, só que tem umas pessoas por estarem numa doutrina quando vão lá acham que vão ficar dormindo e não vão ficar dormindo, a vida continua. Se você morreu, se você se espetou você vai para o hospital se tratar. É igual o filme nosso lar, é aquilo que acontece. Eu não vou induzir ninguém, eu tenho porque já vivenciei, já vi com meus olhos, não é fácil você aceitar, eu tive que ler, pesquisar, eu demorei 8 anos para acreditar. Tudo que você buscar no espiritismo você consegue resposta, pelo menos para mim.

P3: Sou católica, eu acho que não, porque, porque dentro da igreja as próprias pessoas entram em contradição no que dizem, basicamente o pré conhecimento que você tem, mais o sofrimento que você vive, te fortalece o que você aprendeu no passado, com vó, com tio, na própria escola, depois de crescido com os amigos.

P10: Sou católica, acho que não, é por mim mesmo.

P14: Católica, não, eu acho assim, que quando eu vejo uma pessoa que perdeu alguém, que entrou em um estágio de depressão, eu assim acho que sou forte com relação a isso. Eu tenho uma maneira de olhar as coisas de uma maneira diferente, das coisas que acontecem na vida, eu olho, calma aí, tem um outro lado.

C2: Não, vou à igreja católica, mas não sigo uma religião certinha. Não, não, não acho que influencia. Como te falei é pessoal meu, é o jeito que enxergo a morte.

P19: Sim, na verdade eu não sigo nenhuma religião, fui criada no catolicismo, mas frequento algumas igrejas evangélicas, posso dizer que sou cristã, mas não sigo uma religião só não. Eu acho que não, porque se eu me apegasse o que realmente ao que eu acredito, ao

que a religião prega sobre a morte eu não me desesperaria tanto. Dizem que existe uma vida após a morte, então a gente não deveria se desesperar tanto quando a gente perde alguém e eu não sei lidar muito com isso não.

Embora a entrevistada P3 relate que a crença religiosa não influencia sua forma de ver a morte, entrou em contradição no decorrer da conversa quando mencionou que a religião é a base para o enfrentamento da questão da morte:

P3: A gente tem um aluninho que descobriu no ano passado que ele está com câncer, aí logo depois que descobriu ele já não veio mais para a escola, estava fazendo tratamento de câncer no hospital Pequeno Príncipe. Veio um aluninho perguntar se 'ele vai morrer professora, ele vai morrer', ele já sabe que pode ter esta possibilidade de morrer. A gente até conversou que o G. está doentinho, mas ele está lá se cuidando, se ele chegar a ter que morrer é porque Deus chamou ele, mas ele é um anjo, mas a gente vai fazer oração para ele melhorar. A gente sempre tem que fazer oração pelos outros, a gente todo dia faz oração para ele melhorar. Ainda este ano continuamos fazendo oração. A gente não entra na palavra de Deus, igreja, religião, porque é até um desrespeito, porque cada família tem a sua crença, mas a oração é universal [...] é o Pai Nosso".

Observamos que dois profissionais ficaram em dúvida se a religião influencia seu modo de pensar sobre a morte:

P7: Sou católica. Olha, eu não sei se é a religião que influencia. Apesar de eu ser católica eu estou bem afastada da igreja. Faz bastante tempo mesmo que eu não vou. Última vez que fui à igreja faz uns 4 anos. Quatro anos que meus tios faleceram, depois eu não voltei mais. Acredito que não, que não é a religião não. Acho que é mais da minha pessoa mesmo.

P9: Católica: sabe não sei te explicar, que a igreja católica tem tudo aquilo, a missa de corpo presente, também não pode fugir deste padrão de ter o velório, mas acredito que não seja por causa da religião não, eu mesma não me sinto bem, porque para mim aquilo é um ritual de sofrimento.

Ainda sobre a questão da religião, tivemos apenas um profissional que se caracterizou como ateu:

C1: Durante os estudos eu comecei a ir mais para o lado da ciência e menos para a religiosidade, vamos dizer. Então eu acredito que

mudou sim, porque antes eu vivia e muitos que têm religião, tomam a religião como conforto [...].

Percebemos em outra fala desse mesmo participante que a religião ainda permanece arraigada em sua forma de explicar as questões da vida:

C1: Eu ainda tenho estes aspectos do lado bom do ser humano que a religião contribuiu sim [...].

Para elucidar as raízes da religião desse entrevistado, fizemos o seguinte questionamento: “A partir do momento que você se tornou ateu você acha que isso influenciou de forma diferente no seu modo de entender a morte?”. A resposta obtida foi a seguinte:

*C1: Sim, influenciou. Fui criado no catolicismo, fiz primeira eucaristia, crisma, fui batizado, tudo no catolicismo, minha mãe é muito católica. Durante os estudos eu comecei a ir mais para o lado da ciência e menos para a religiosidade, vamos dizer. Então eu acredito que mudou sim, porque antes eu vivia e muitos que têm religião tomam a religião como conforto. (Neste ponto o entrevistado traz exemplos de diversas religiões). **É um conforto, o que acho válido para as pessoas pensarem sobre a finalização de ciclo e início de outro ciclo.** Mas pra mim mudou, eu tinha este conforto, mas agora eu busco este conforto nas questões científicas, nas questões do que pra mim é óbvio. Ninguém nunca me provou que depois da morte tem a volta, que depois da morte vai se reencontrar, que depois da morte vai ter um lugar que todas as pessoas estarão lá juntas. Enquanto não tem esta prova sou bastante cético, bastante pé no chão em relação a isso. Até então eu pensava que você vai fazer alguma coisa aqui em troca do depois da morte, não, eu sem a religião eu penso que vou fazer o bem aqui pra que eu faça bem pelas pessoas, vou fazer o bem pelo bem, não há uma troca para que eu tenha um lugar no céu ou um lugar eterno. Eu não faço o bem pela troca, eu faço o bem porque as pessoas têm que viver em comunhão, em humanidade mesmo, então o que trouxe de bom da religião que vivenciei é o aspecto do bem, fazer o bem, princípio da justiça, não passar o outro para trás, não querer diminuir o outro pra você aumentar, tanto no ser no trabalho como na vida pessoal, eu ainda tenho estes aspectos do lado bom do ser humano que a religião contribuiu sim.*

Com a intenção de compreendermos as RS da morte dos profissionais da educação questionamos, ainda, como lidam com a situação de morte na família.

Dentre os relatos, apareceram os sentimentos sofrimento, choro, tristeza, enfrentamento, etc.

P14: Eu assim, quando meu pai faleceu, eu já tinha minha filha, já tinha minha vida. A gente tem vontade de se entregar, de ficar só chorando, de ficar só pensando, de ficar no cemitério dia e noite porque ele está sozinho lá.

Kovács (2003) afirma que o cemitério pode ser sentido como um ambiente agradável, no qual as pessoas que vivenciam o luto se sentem confortáveis para sofrerem em sua individualidade. Na acepção da autora, o cemitério é visto como o lugar adequado para pensar e dialogar com quem partiu. Portanto, é um ambiente de reflexão consigo mesmo, recordar do ente querido para superar a dor da perda.

De acordo com Minayo (2013, p.90), as representações sociais se apresentam por meio de “palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais”. Acrescenta que as vivências são representadas por meio da linguagem e é por essas que os indivíduos “se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seus estoques de conhecimentos”. Dessa maneira, a compreensão de mundo dos diversos grupos expressa as contradições e os conflitos presentes nas condições em que foram criados, ou seja, na forma de vida produzida no decorrer de suas relações sociais.

6.2.2. Conceção de luto

Com o propósito de entender como os profissionais da educação do Ensino Fundamental compreendem o que é luto, perguntamos-lhes “o que é luto para você?”. Dentre as representações manifestadas nessa categoria se destacam: sentimento de perda, sofrimento, saudade e necessidade de tempo para a elaboração do luto:

P3: Bom, o luto, é um sofrimento, para mim o luto é sofrimento. [...] O luto para mim é uma pessoa que está sem estrutura, sem o alicerce, sem chão, fraco. O luto é uma pessoa que não tem vida, vida própria, porque se o luto é porque perdeu alguém, esta pessoa foi embora para Deus, ele tem um certo sentimento, se o luto é você em vida,

que você não tem vida própria, que você é obrigada a viver uma vida que os outros te impõem, é um outro tipo de sofrimento.

C2: Luto é um sofrimento que você vai digerir, tipo assim, na minha opinião, tentar assimilar aquilo ali, o que aconteceu, assimilar a falta que aquela pessoa vai fazer, o que você vai fazer sem aquela pessoa. E tem pessoas que vive este luto anos e anos porque não consegue viver sem aquela pessoa, pra mim luto é isso, você se adaptar sem aquela pessoa, se acostumar sem ela.

P1: Hoje para mim, eu vejo assim você vai guardar a pessoa no coração, vai lembrar dos momentos bons que teve aqui na terra, que a gente tem um tempo de ficar, ninguém é eterno, não vai dizer que não vou chorar, que não vou sentir, vou sentir sim, vou sentir a falta material, vou ter só a espiritual.

C3: Eu acho que é um tempo que a gente tem pra (pensa um pouco), pra internalizar a morte, a perda, a saudade.

D: É o sentimento de perda, um vazio muito grande que a gente fica com a falta da pessoa.

P7: Luto é aquele sentimento de saudade, a falta que a gente sente da pessoa que perde.

P3: Que a gente fala assim que todo mundo nasceu destinado para nascer e um dia destinado para morrer, única coisa que temos certeza com a vida, é da morte, só não sabemos o dia e a hora. O restante tudo você pode mudar, só que eu pensava assim, mas nunca tinha vivenciado, quando vivenciei, esta dor da morte, é difícil.

Nas falas dos entrevistados, o processo de luto é o momento necessário para que o enlutado organize seus pensamentos. Nesse sentido, Kovács (2012a) trata da importância de uma pessoa em luto exteriorizar seus sentimentos, pois evitar essa demonstração pode desencadear dificuldades para lidar com o processo do luto.

O luto pode ser entendido de várias formas, quando se define um sentimento ou quando se vivencia a situação de perda. Basso e Wainer (2011, p.36) explicam que “o grau de parentesco, o gênero, o tipo de morte, os vínculos e os recursos internos disponíveis” são fatores que favorecem “ou não a elaboração do luto normal”.

Dentre as falas dos entrevistados, observamos ainda a representação de luto como o sentimento de não conseguir desapegar-se de algo ou alguém:

P5: O luto é quando você não conseguiu se desapegar da pessoa que você amava, ou até mesmo do bichinho de estimação.

Essa fala vem ao encontro da pesquisa de Duarte (2015), em que o luto é considerado uma perda e essa pode ocorrer por diversas questões, não somente relacionada à morte, mas também por uma separação, seja por meio de divórcios ou qualquer forma de separação ou ruptura. Assim, a pessoa em luto tem dificuldade de desapegar-se do que perdeu.

Um dos entrevistados representou o luto como algo momentâneo, vivenciado naquele momento do velório.

P10: Não sou de guardar luto, tem gente que fica uns 3 dias, acho assim, não tenho isso de ficar guardando, porque a pessoa já se foi. Eu penso assim, tenho para mim que tudo o que você tem que fazer tem que fazer em vida, depois que morre já não adianta mais nada, porque depois que morre ela não vai estar vendo, não vai estar aqui mais. O luto para mim é aquele dia mesmo do velório do sepultamento, depois disso...

No decorrer da entrevista, indagamos se os participantes do estudo tiveram alunos que enfrentaram situações de luto. De acordo com alguns entrevistados, o fato de a escola ter uma “clientela” que vive em situações de risco, vulnerabilidade e, por se tratar de um bairro carente, os alunos convivem corriqueiramente com diversos tipos de mortes. Assim, dentre as RS do luto infantil destacaram também os sentimentos da perda, de sofrimento, de saudade que a criança sente pelos que partiram:

P5: Luto infantil essa saudade. No ano passado tive um aluno que perdeu a mãe, nas férias, ele sofria, ele buscava nas pessoas, nos amigos, aquela...algo para superar a tristeza. Porém, o luto infantil é mais fácil de ser superado, a partir do momento do amor que você da ao aluno é mais fácil pra ele superar. No final do ano o aluno entendia que a mãe se foi.

D: Luto infantil é quando uma criança perde alguém. Nós temos crianças aqui na escola que já passaram por isso, perderam mãe, pai, mas não passou por isso enquanto nosso aluno, mas a gente vê que a criança fala muito daquilo. Quando vem pra gente e tem um tempo que aquilo aconteceu, mas aquilo permanece na cabeça deles. O luto para eles é pior do que para gente. A gente ainda tem algumas elaborações que ajuda a gente e eles não conseguem muito que elaborar isso dentro da cabeça deles e aceitar. Porque eles

falam assim, “ah minha mãe morreu”, parece que falam assim com uma naturalidade, mas aí fala uma vez, fala duas, fala três, mesmo falando parece que aquilo ele mesmo não acredita.

Ao analisarmos essas falas, percebemos que a morte atinge o universo infantil. Portanto, é natural que as crianças também vivenciem situações de perdas. No entanto, muitas vezes não são preparadas para lidar com essas situações, pois os adultos evitam falar sobre esse assunto pelo medo da própria morte, como asseveram Mello e Baseggio (2013).

Kovács (1992) destaca a importância de se falar sobre a morte com a criança, por meio de diálogos abertos, debates sinceros relativos ao assunto e disponibilidade para responder às dúvidas. Segundo a autora, tanto a escola quanto a família deveriam estar preparadas para discutir essa temática. Enfatiza ainda que a família e a escola são espaços nos quais acontecem os primeiros vínculos infantis e, portanto, são ambientes em que acontece o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, deve-se falar sobre a morte como algo que faz parte do ciclo da vida.

Na continuidade da análise da representação social do luto, indagamos aos participantes sobre como o profissional da educação lidava com seu próprio luto. Evidenciamos que mais da metade dos entrevistados, isto é, doze profissionais afirmaram que as experiências com o luto influenciaram sua vida pessoal e o trabalho; cinco revelaram que as situações de luto não influenciaram; um relatou a importância do trabalho para superar o luto; e outro alegou não ter passado por nenhuma perda significativa envolvendo luto.

Dentre os que afirmaram que as experiências de luto influenciaram na vida pessoal, destacamos os seguintes relatos:

P3: Aí quando eu saio eu pego o problema e tento resolver, mas nunca pego o problema da escola e levo para casa e nunca levo da casa para a escola. [...] Só que daí chegou um momento no ano passado que eu não consegui, eu estava em conflito comigo mesmo. [...] aí eu pirei, aí quando eu percebi que isso afetou meu trabalho na hora eu que eu estava (momento de silêncio) que estava me irritando as próprias crianças. [...] eu percebi que eu estava levantando a voz.

P6: [...] Meu emocional abalou muito, abalou bastante. [...] No trabalho me fechei um pouco, porque meu marido se fechou muito e

por tanta preocupação com ele eu me fechei muito, tive que passar por psicólogo, mas depois de uns 2 ou 3 meses eu já melhorei.

P7: Mais na minha vida pessoal, em relação assim, nos feriados prolongados, que eram onde a gente se encontrava com facilidade [...].

P8: Olha, afeta assim nos primeiros dias, mas depois volta tudo ao normal.

P9 Eu sofro muito, só que não sou muito de expor chorando, tem gente que naquela hora chora, grita, eu não consigo fazer isso. Às vezes dá a impressão até que não estou sofrendo, mas por dentro não estou me aguentando. No trabalho: desanimo.

P11: Afeta num todo. É uma situação muito difícil, você começa a repensar na vida, se tivesse sido diferente, e se tivesse tido um prazo maior.

P12: [...] É difícil porque às vezes acontece algumas situações que te remetem àquelas pessoas, então existe um pico de tristeza, aí para você tentar superar aquilo, como dou aula de Educação Física eu procuro fazer assim para tentar superar aquilo, eu respiro fundo, respiro fundo de novo, para tentar voltar ao ambiente que estou, minha mente fugir do pensamento de tristeza e inclusive na escola os alunos perdem alguém, eles vem me falar, eles choram e acaba que eu choro que eu lembro também. Porque eu sei que é difícil.

D: Quando meu tio faleceu eu fiquei muito mal, muito mal mesmo, eu passava noites sem dormir, mas eu procurava ser forte. [...] Mas foi bem difícil, eu não consegui manter, eu sou uma pessoa muito forte, mas igual te falei a morte me abala muito e assim para os outros eu tento me mostrar forte, mas internamente eu sofro muito, aí eu não durmo, não consigo me alimentar direito. Aquilo não sai da minha cabeça, eu fico pensando naquilo por dias e dias. Afeta um pouco sim, eu costumo ser bem pra cima, procuro estar sempre rindo e as pessoas percebem quando você está com algum problema. Às vezes eu até estou com algum problema muito sério em casa, ninguém percebe aqui, mas com a morte eu não consigo disfarçar.

É importante salientar que um participante mencionou o luto como uma situação não advinda apenas da morte:

P3: Hoje em dia dentro da educação, os professores perdem seus filhos, tanto para a droga, é uma morte mesmo em vida, porque a morte não é só morrer morreu, então você vive um “conflito” é uma morte, porque é uma morte no meu ponto de vista, porque você vai parar de viver o que você realmente tem que viver e você atrair aquele problema para você.

Em alguns casos, o rompimento da ligação com os entes queridos pode ocasionar momentos de desorganização na vida do indivíduo em período de luto e, por isso, é necessária a vivência desse período a fim de que o indivíduo possa recuperar-se dessa dor. Nessa perspectiva, “a elaboração do luto funciona como uma espécie de processo de cura, que termina com o restabelecimento da pessoa e a retomada do equilíbrio abalado” (MATOS-SILVA, 2011, p. 51). O luto é necessário para que a pessoa que vivenciou grandes perdas possa reorganizar seu equilíbrio emocional.

Nessa categoria, é importante destacar que falar sobre a morte no contexto escolar contribui para enfrentar os medos que ocorrem do desconhecido. Os rituais são necessários para a elaboração do luto de modo construtivo, e têm a finalidade de confortar e dar suporte para o enlutado (KOVÁCS, 2012a).

Embora o ambiente escolar seja propício para discussões referentes à morte/luto, é imprescindível que os profissionais tenham suporte e formação para lidar com essas situações corriqueiras da vida. Kovács (2012a) enuncia que os profissionais da educação precisam compreender seu entendimento sobre a morte, sua forma de vivenciar o luto, pois têm influências significativas nos educandos, sendo necessária atenção sobre suas falas e atos.

6.2.3 Enfrentamento das situações de luto no contexto escolar

Nessa categoria, procuramos agrupar os relatos dos participantes da pesquisa sobre as situações de luto que enfrentam ou tinham enfrentado no contexto escolar. Pedimos que relatassem os casos que tinham vivenciado e como lidavam com a situação.

Chamou-nos a atenção o fato de que, para alguns profissionais, no ambiente escolar a convivência com as situações de perdas são corriqueiras, e muitas vezes envolvem mortes violentas. Percebemos, por meio da leitura das entrevistas, que não há menção à morte dos alunos da escola e também não há relatos relacionados ao suicídio:

P12: Como a nossa escola é em um ambiente de muita vulnerabilidade social eles perdem muita gente, quando eu entrei

aqui eu fiquei até assustada, porque morre gente todo dia, é tio é pai é mãe, mortes violentas, como eles são crianças a impressão que eu tenho é que para eles é uma fase, para nós adultos quando perdemos alguém aquilo ali fica muito tempo, parece que não vai sair de nós e como eles são pequenos eles contam pra nós, às vezes foi alguma coisa trágica, nós sentimos muito, mas para eles assim, eles ficam tristes mas depois de um tempo parece que não lembram mais.

P6: O mais triste que eu passei foi uma menina que viu o pai ser morto na frente dela, baleado. Ela era minha aluna e viu o pai ser morto na frente dela. Ela passou muito tempo fechada, triste pelo canto, dizendo que o pai dela conversava com ela, tipo assim, uma perseguição.

Esses relatos revelam que a escola tem os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Portanto, os profissionais da educação precisam estar atentos aos comportamentos dos alunos para que possam ampará-los e acolhê-los afetivamente, necessitando, para tanto, de orientações sobre como lidar com o tema da morte e do luto no âmbito educacional.

Na visão de um participante, o luto infantil é algo que passa logo. Parece haver certo temor de lidar com a situação ou mesmo um distanciamento do profissional em relação aos alunos. Assim, acaba dando ênfase aos conteúdos escolares em detrimento de outros assuntos igualmente importantes:

P13: Às vezes eles até comentam que a mãe morreu, mas como passo muito rápido é difícil criar vínculos com eles. Aquela coisa rápida, você conversa, o que você está sentindo, se você ver que ele está agressivo você tenta conversar, mas como é muito rápido não tem como criar muita afetividade com eles.

Posteriormente, questionamos os profissionais sobre a forma que reconhecem que o aluno estava vivenciando uma situação de luto. Alguns relataram que foram informados antes mesmo de perceber as modificações nos alunos. Constataram que em sala ou no recreio essas crianças manifestavam tristeza e apatia.

Outros salientaram que por meio da alteração de humor ou do comportamento era perceptível que o aluno estava vivenciando uma situação de luto. Dentre essas alterações, pontuaram a tristeza, apatia, choro, baixa autoestima, agressividade, isolamento social e retraimento, conforme os relatos:

P3: Tanto no aluno como no adulto dá para perceber que o brilho apagou é nítido. O aluno muda o comportamento. O comportamento de um aluno é constante.

P5: Percebe, visível, a tristeza, o desânimo, autoestima baixa, o não querer brincar, não aprecia nada, falta de apetite. Tudo isso consegue perceber que algo não está bem na criança.

P10: Acho que pela maneira como ele se comporta né, a criança é muito transparente, se ela está feliz ela demonstra. Aquela criança agitada, conversa, interage, então se ela está vivenciando o luto ela fica mais assim, retraída.

P7: Quando ele fica muito desanimado, mais cabisbaixo, cruza os braços com facilidade na carteira, na hora da atividade oral, principalmente, é quando eles mais se agitam para poder participar. Eu percebo quando aquela criança está muito quieta, ela para, ela, não dá ideia, não comenta nada. Aí eu já sei que alguma coisa está acontecendo, aí é onde eu vou tentar investigar o que que é [...].

As falas dos entrevistados demonstram a percepção sobre a mudança de comportamento dos alunos enlutados. Segundo Kappel (2013), o luto apresenta diversas fases conturbadas, como negação, raiva, tristeza e aceitação, até que se possa retomar o equilíbrio e retornar à vivência normal. A criança pode apresentar melancolia, raiva, agressividade, inquietude, dentre outros comportamentos que chamam a atenção. Por isso, é necessário o olhar atento dos professores para auxiliar os alunos a lidar com o sentimento de perda, disponibilizando atividades que possam entretê-los e ajudá-los na aprendizagem.

Outros três profissionais mencionaram que o próprio aluno comenta sobre o luto, como ressaltamos:

P1: [...] Você vê a carinha deles, eles sempre se abrem, contam o que estão passando.

P6: Eles próprios comentam, têm alguns que contam com detalhe, como nossa escola tem muito problema, pai preso, pai bandido, eles contam. É a realidade que eles vivem, a gente até assusta. A palavra morte para eles...(pensa um pouco), não sei o que eles imaginam, porque eles contam assim “lá na minha rua morreu um, morreu dois, morreu três” entendeu? Eles contam assim...(pensa um pouco) [...] Ele se fecha, chega triste, ou quando a gente vai trabalhar algum conteúdo em sala, principalmente falando sobre vó ou alguma coisa, aí eles choram ou eles mesmo falam “aí professora minha vó já foi, ela cuidava de mim”.

C2: Pela tristeza, porque eles também relatam, geralmente criança relata, “ah vi meu pai no caixão, ah vi minha mãe assim, minha mãe morreu perto de mim”, igual já aconteceu aqui. A criança relata, então para mim a tristeza e a vontade de falar, porque para eles falar é uma forma de extravasar a tristeza.

Ao analisarmos essas falas, constatamos o quão importante é o diálogo com a criança enlutada. Concordamos com Kappel (2013) quando ressalta a conversa com a criança, uma vez que o diálogo permite reorganizar os pensamentos e exteriorizar o sofrimento. A autora destaca a necessidade de o adulto informar sobre o luto para que a criança possa entender o que está sentindo, expor ou tirar dúvidas.

Um profissional relatou reconhecer a situação de luto por meio da elaboração do desenho da criança e dois profissionais afirmaram que nunca tiveram experiência com algum aluno.

A morte, principalmente em cidades grandes, a partir do final do século XX, aumentou de forma significativa, particularmente em situações como homicídios, acidentes que envolvem os jovens, tráfico de drogas e outras formas de violência. Nesse sentido, Kovács (2003) esclarece que mesmo sendo uma temática que poucos sabem lidar, não há como fecharmos os olhos para esse fato, pois a morte, de certo modo, está escancarada, isto é, não é possível prever, pode ocorrer em qualquer local e em situações inesperadas. Portanto, qualquer indivíduo, inclusive as crianças, pode presenciar tais fatos, revelando a vulnerabilidade de cada um, independente da classe social, sexo e idade.

Ainda temos as mortes divulgadas pelos meios de comunicação, especialmente pela televisão, e que são também uma forma de escancará-la, ou seja, as tragédias expostas juntamente com textos e depoimentos sem fundamentos para reflexão. É por meio desses veículos que a morte chega ao ambiente familiar, tendo as crianças como telespectadoras, como relata uma participante:

P6: Tem crianças que falam “professora você viu na televisão isso isso” aí eu falo “mas crianças isso não é bom vocês ficarem assistindo este tipo de programa, é muita violência” “Ah professora mas meu pai morreu assim, minha mãe morreu assim”. Eles tratam com naturalidade.

A forma como a criança relata um fato pode revelar a maneira como a informação sobre a morte foi repassada para ela, conforme destaca uma participante

P9: Olha tive uma (risos) que foi até engraçado. Era na educação infantil [...] Professora “o cachorro do meu pai morreu” (risos) – “Ah o cachorro de seu pai morreu, daí você arruma outro cachorrinho né, o papai arruma outro cachorrinho, tudo bem”. Ela falou: “Não professora o cachorro do meu pai morreu”, aí que fui... aí perguntei para as meninas, aconteceu alguma coisa? Que eu cheguei na escola agora. “É que o pai da (menciona o nome da criança) morreu, ele estava com o carro com mulheres num acidente fazendo farra”.

Nessa fala, podemos notar o condicionante social, uma vez que o adulto repassa para a criança sua percepção sobre a forma como a morte ocorreu. Nessa direção, a escola poderia abrir espaços para dialogar sobre essa temática, a fim de propiciar reflexão de forma crítica, auxiliando os alunos a legitimar e expressar os sentimentos.

Quando indagamos aos participantes sobre a maneira como lidavam com a morte e o luto das crianças no contexto escolar, nos deparamos com as seguintes situações: alguns profissionais não tocavam no assunto com a criança enlutada, a fim de não mexer na dor; outros disseram não saber lidar com a situação; outros ainda relataram que não tiveram essa experiência em sala; e poucos dialogavam sobre o assunto.

P8: Não sei (chora).

P9: Olha vou ser sincera, eu converso com eles porque tenho que conversar, mas na verdade não gosto falar muito sobre a morte. A palavra morte já assusta, morte, morreu quer dizer que nunca mais você vai ver. Então é uma coisa assim que procuro falar com eles quando realmente é necessário.

P11: Quando acontece alguma situação assim eu não sou uma pessoa de ficar falando muito, porque eu sei que a pessoa, não adianta, embora você tenha ali pessoas perto que te abraça, que te acolha, eu acho que nada resolve naquele momento. Pelo menos para mim, eu sou uma pessoa diferente, no meu momento eu tenho que me levantar sozinha. Não sei se sou só eu ou as pessoas, mas você tem que se levantar sozinha, a vida continua, não para.

P13: É complicado, porque às vezes eles nem comentam, às vezes a gente só comenta, “a que pena! Você esta bem?” Você deve estar me achando até muito fria, mas é minha maneira de não ficar muito perguntando.

P15: Daria uma atenção rapidinha, mas sem me estender.

C2: É bem tranquila, a gente tenta conversar.

C3: A minha foi boa com a menina eu conversei mais com ela, eu tentava conversar muito com ela. Conversava, batia papo bastante, quando ela não estava fazendo nada na sala eu trazia ela para minha sala, para ver se ela animava um pouquinho, pra ver se...uns dois ou três meses que a gente teve que fazer isso com ela para ela continuar.

P6: Eu deixo ele viver aquele momento dele, é um momento dele. Se ele não estiver perto eu converso com as crianças para deixar ele, que as crianças conversem com ele, mas não fiquem tocando no assunto, deixa ela se abrir. Depois vai passando. O luto da criança, acho que é bem mais rápido do que da gente. Acho que a criança elabora melhor.

Essas falas revelam que os professores, embora considerem a morte como um fenômeno que faz parte da vida, ainda possuem resistências para falar sobre a temática, seja por despreparo ou pelo medo de falar nesse assunto. Como ressalta Torres (1999), é importante que os professores falem com os alunos acerca do ciclo da vida, expondo por meio dos seres vivos as etapas: nascimento, desenvolvimento e morte. Esse processo de falar sobre a morte na escola é muito importante para que os indivíduos possam superar o tabu e a tristeza advinda do luto.

Uma participante explicou que se o comportamento da criança é algo que afeta diretamente seu desempenho escolar, a direção solicitava à família encaminhar a criança para um psicólogo, o que muitas vezes não acontecia por ser uma população carente.

Observamos o relato de um participante, o qual argumentou que os alunos desenvolvem psicopatologias após a perda:

P12: Eu acho que um aluno, eu não tinha conhecimento de como ele era antes, mas disseram que ele era uma criança normal, aí aconteceu os pais eram usuários, o pai matou a mãe e o pai foi preso. Aí eles acabaram perdendo os dois e foram morar com os tios, aí depois deste período o menino foi diagnosticado com esquizofrenia, hiperatividade, e assim apareceu vários problemas psíquicos mentais na criança que antes não tinha. Então para mim foi o que mais chamou a atenção.

Ao analisarmos essa fala, julgamos importante destacar que, com o aparecimento de sintomas patológicos, é imprescindível à família e aos profissionais

da escola buscar maneiras de ajudar a criança na superação do luto. Devem, inclusive, recorrer ao apoio de profissionais capacitados, caso haja necessidade.

Um profissional relatou que a escola é um ambiente de fuga da perda, e por ser um espaço de aprendizagem, a criança pode esquecer, mesmo que momentaneamente, do problema enfrentado:

P2: Uma menina que perdeu o pai, a mãe num acidente, e uma irmãzinha. Ela ficou ferida e um irmão de 18 anos também, eles que sobraram. Também observei assim, foi um trauma, mas ela retornou para a escola aparentemente tentando tocar, ela não tocava no assunto, ninguém ficava perguntando para não se machucar e ela também evitava falar, não machucar. Então em casa eu não sei como era a vivência, mas geralmente é isso que acontece, eles não tocam no assunto e a gente não toca também para eles não reviverem, aí não sei como eles lidam em casa com esta dor. Porque a escola parece-me que é uma fuga, é aqui que tá normal, aqui que vão encontrar os amigos, vão tentar ter uma vida normal.

Kovács (2012a) defende que o processo de luto na infância é parecido com o enfrentado pelo adulto, ambos precisam de um período e de um ambiente adequado para elaborar o luto. Duarte (2015) afirma que, dependendo da idade da criança que passa por situação de perda e se encontra em fase escolar, é comum apresentar comportamentos de irritabilidade e baixa concentração, que acabam influenciando na aprendizagem.

Alves e Kovács (2016, p.403) explicam que “perda de pessoas próximas remete a criança à própria morte e dos seus e pode trazer problemas escolares, sintomas físicos e psíquicos, ansiedade e baixa autoestima”. Nesse sentido, Torres (1999) enfatiza a importância dos cuidados em relação à perda de forma precoce, a fim de evitar danos posteriores.

Em relação aos membros da equipe pedagógica, os relatos ressaltam a orientação ao professor para observar as mudanças de comportamento da criança, o contato constante com a família e, em casos de situações alarmantes, solicitar que a família buscasse ajuda de psicólogo:

D: A gente já conversa com o professor de imediato, pede para ele observar como fica o aluno em sala, se retrai, se ela se torna agressiva, porque tudo isso pode acontecer. Daí o professor vai passando para a supervisão conforme necessário e a gente vai entrando em contato com a família sempre que for preciso, para

saber quais atitudes a família está tomando, como está dentro de casa, se a atitude dele é só dentro de casa, essas são as atitudes que nós podemos tomar. Nós não temos formação em psicologia para lidar com isso também. Como te disse, eu mesma tenho muita dificuldade para lidar com isso. Então para a gente também é muito difícil. Então a gente procura com as psicólogas da secretaria de educação alguma orientação. Pede para a família procurar um psicólogo para a criança. Mas a gente aqui na escola fica amarrado, não tem muito o que fazer.

C3: Atitude que foi de estar convocando a mãe e estar conversando com ela, que seria a minha também, não foi eu que fiz (acentua a voz), mas é a atitude que a escola, nós pedagogos tomamos, a gente daí conversa com a criança, mas a atitude que a gente toma é estar conversando com os pais. Porque a gente vê assim, que nestas situações os pais que têm que dar uma ajuda ali pra ver se a criança (pausa) melhora.

No que se referem às orientações recebidas da direção e/ou coordenação sobre situações de luto infantil, dos quinze professores entrevistados, sete afirmaram não receber orientação, conforme evidenciam alguns relatos:

P12: Específico nesta escola que estou, nunca fomos orientados, nunca, nem sequer nos avisam que a criança perdeu alguém, às vezes você está ali aí algum coleguinha chega e fala 'olha fulano faltou, porque a tia, a avó que cuidava dele, a mãe, alguém faleceu, então eles não passam nem esta informação, o que pra nós é difícil porque às vezes aquela criança ela pode retornar de um momento triste da vida dela, talvez tendo uma atitude diferente do que ela tinha e nós não vamos entender. Então se ela chegar num quadro de depressão, agressividade a gente não vai conseguir entender porque da parte da escola eles não avisam, a gente tem que garimpar, conversar com os alunos para ver o que está acontecendo.

P14: O que acontece de diferente na escola, igual os casos que temos aqui, de criança abandonada, que não tem cuidado nenhum, a gente tem o tratamento entre nós, que a gente já sabe que aquela criança é assim, a gente faz de tudo para que aquela criança fique cada vez melhor. Se acontecer isso a gente vai conversar, estar preparado para receber aquela criança. Mas nunca foi falado, antecipado isso, se morrer o pai, mãe de alguém faz isso.

Ainda com relação às orientações da direção e/ou coordenação sobre situações de luto infantil, obtivemos as seguintes respostas da equipe pedagógica:

D: Não, a gente nunca, é quando acontece que a gente trabalha em cima daquilo. A gente nunca teve orientação sobre isso.

C1: Em relação ao luto não. Não vinha orientação da secretaria de educação, elaborava nós enquanto supervisores pra passar para os professores, igual por exemplo no início do ano você fala dos uniformes, dos horários, fala da conduta do professor em relação ao tratamento com a criança, as idas ao banheiro, os cuidados com a criança, analisar e tudo mais, isto tudo é feito, é posto no papel e é entregue aos professores, nunca neste tempo todo teve uma orientação em relação ao luto.

C2: Geralmente não. É mais se acontece a gente tenta resolver da melhor maneira possível.

C3: Não só quando acontece. Não temos nenhuma base sobre isso.

Nas entrevistas com os professores e equipe pedagógica, ficou evidente que não há orientação sobre como trabalhar a questão da morte em sala de aula. Verificamos, ainda, que os professores não se sentem preparados para ajudar os alunos enlutados, apesar de se esforçarem para apoiá-los por meio de conversa, um olhar mais atento ao comportamento, visando buscar estratégias para auxiliar o aluno. Todavia, conforme assinalamos, falar sobre a morte abertamente previne danos na aprendizagem do aluno e o agravamento de problemas emocionais (KOVÁCS, 2012a).

As falas dos profissionais reafirmam os estudos Kovacs (2010; 2012a) relativos à importância das discussões sobre a morte no espaço escolar, a fim de preparar os professores para apoiarem os alunos que vivenciam perdas. Contudo, essas orientações não são efetivas, embora sejam necessárias no ambiente escolar.

É importante mencionar que alguns profissionais revelaram existir um diálogo entre a direção e/ou coordenação e os professores, os quais orientam para que estes últimos observem as mudanças de comportamentos dos alunos e a melhor forma de ajudá-los. Entretanto, o diálogo só acontece quando os familiares levam o caso para a direção. Dessa forma, não há diálogo que vise à prevenção ou orientação antecipada:

P4: Sim, [...] quando a família vem conversar se o aluno está tendo alguma alteração de comportamento, eles falam 'aconteceu isso com tal aluno'.

P5: Sim, a escola quando acontece de a criança perder alguém que ela ama, eles sempre trazem as informações para lidar com esta criança. Chegam e comentam sobre a perda e se por ventura

perceber algo que não faz parte do comportamento da criança, estar sinalizando para a direção.

P6: Não. Mas quando a família comunica, aí sim, mas quando não existe esta comunicação, aí não. Por exemplo, se a mãe chega fala assim “a criança perdeu o pai ela está meio revoltada, ou meia agressiva”, aí sim, a supervisão fala para gente. Mas aí tem que ter direcionamento do pai ou da família pra escola, sem isso não. Só se acontecer tipo lá dentro na minha sala acontecer alguma agressividade, aí eu conto, a criança está assim, ela não era assim, mas ela está assim por causa da perda.

P7: Para a gente estar sempre observando o comportamento da criança, se vai estar mudando, se mudar já comunicar rapidamente, para junto a gente já encontrar uma solução para ajudar esta criança.

Apenas um profissional mencionou, especificamente, a sugestão vinda da direção e/ou coordenação:

P9: Até o caso de pegar ela como ajudante pra ela estar distraído foi sugestão da coordenação; a sugestão de pegar o aluno e tê-lo como ajudante, para distraí-lo.

Merecem destaque os relatos de dois profissionais que consideram, em relação à criança enlutada, que devem agir como se fossem seus pais, a fim de se sentir protegida:

P1: Eu definiria como se fosse uma mãe para eles, com muito amor, eles vêem isso, eu sinto isso, porque cada aluno meu eu cuido como se fosse um filho meu, porque da mesma maneira que eu quero que cuidem das minhas filhas eu faço com meus alunos.

P7: Apesar de não ser mãe, não tenho filhos, eu acho que ajo como se fosse a mãe, eu quero cuidar, às vezes até um certo exagero. Eu lembro que trabalhava no berçário e eu era de pegar muito no colo, e às vezes até levava uns puxões de orelhas das companheiras, “óh você vai deixar mal acostumados”. Às vezes eu peço até no excesso por querer proteger demais, e na hora que eu vejo que estou passando, exagerando, eu começo a dar uma maneirada, porque uma hora a criança tem que entender que aquilo lá aconteceu [situação de morte] e não tem mais volta e tem que seguir né.

Ao analisarmos essas falas, concordamos com Kovács (2003) quando afirma que a perda de um dos responsáveis ou de alguém muito próximo pode

desencadear danos emocionais. Para autora, proteger a criança não traz benefícios para seu crescimento pessoal e muito menos abranda sua dor.

Nesse sentido, Melo (2008, p. 74) recomenda a reflexão a respeito da vida e da morte. Em suas palavras, assevera ser preciso “[...] encarar a realidade da finitude da vida humana e trabalhar de forma adequada todas as suas questões e implicações sociais, religiosas, emocionais, educacionais e psicológicas”.

Alguns participantes pontuaram a necessidade de serem solidários e acolhedores a fim de ajudar a criança na elaboração de seu luto:

P2: Se eu for definir em uma palavra, é acolher e de repente assim, não tem muito o que a gente possa falar para tirar esta dor deles. A gente fala com as palavras, pra confortar naquele momento e abraça. Ele não está sozinho, independente de qualquer coisa, naquele momento que sentiu saudade, ele não está sozinho, ele pode contar com a gente.

P11: Então, eu não sei, porque tem coisa que só vivendo, no caso dela era uma coisa que para mim também doía, era uma dor de solidariedade.

D: Eu meio que protejo um pouco mais. Principalmente quando a gente é mãe tem uma afetividade maior com estas crianças.

P3: O correto é tentar ajudar de todas as formas [...] então o porquê, no meu ponto de vista, o luto você é muito difícil de ajudar, você pode até tentar fazer sua parte, mas você não pode abraçar a causa.

P4: Eu tento agir da melhor maneira possível, auxiliar da maneira que a gente pode, porque tem algumas questões não é tudo que a gente pode falar, nem se envolver, mas dentro do possível a gente tenta.

Esses relatos revelam que, embora não tenham preparo para lidar com o tema, alguns profissionais se mostram solícitos ao diálogo com a criança.

Para Kovacs (2012a), a função da escola não é transmitir conhecimentos científicos exclusivamente, mas também propiciar o desenvolvimento humano. Assim, não é preciso obrigar o aluno a expressar seus sentimentos com relação ao luto, mas ajudá-lo a exprimir tais sentimentos de forma segura. Para tanto, é necessário que a equipe escolar desenvolva competências a fim de apoiar de maneira efetiva e de modo afetivo os alunos que vivenciaram ou vivenciam situações de luto.

6.2.4 Luto e dificuldades de aprendizagem

Nessa categoria, buscamos verificar se na concepção dos professores o luto infantil pode ter alguma repercussão na aprendizagem e de que maneira esses profissionais, juntamente com a escola, lidavam com a situação. Dos 19 entrevistados, 16 afirmaram que algumas crianças podem ter uma queda no rendimento escolar, em algumas de forma mais acentuada e em outras de forma mais branda.

Em relação ao modo de lidar com a situação do ponto de vista pedagógico, a maioria dos entrevistados disse que conversa com a criança enlutada e busca auxiliá-la nas atividades escolares, dando mais atenção quando necessário, conforme podemos observar em alguns relatos:

P4: O professor tem que estar mais próximo do aluno, tentar trazer mais pra gente, tentar resgatar, é um resgate, porque é uma perda. E às vezes mesmo a gente tentando, conversando, dando afetividade, dependendo da perda que ele teve, dificilmente ele consegue só com o professor, muitas vezes até a família tem procurar auxílio psicológico, mas dentro do possível a gente busca eles ficar mais perto, na afetividade, sempre conversando, a gente tem que ficar sempre mediando, senão eles não conseguem sair daquele luto.

P7: Afetou sim, em relação principalmente, no que percebi, na hora de produções de frases e textos. Esta era uma criança bem ativa, que tinha um bom desenvolvimento. Aí começou a fazer as coisas pela metade, não queria terminar. Aí a gente entende o porquê. Nas produções de texto que eu percebi, que ele era uma criança bem ativa, tinha bastante ideias, escrevia mesmo, umas ideias coerentes, aí eu vi que ele parava, eu sabia que ele tinha mais, aí eu falava lá para ele, oh vamos que você consegue. O que aconteceu depois do que você colocou agora no texto? Quem que estava fazendo a ação? Quem que estava nesta ação? Aí “ah ta lembrei” aí continuava, mas sempre assim estimulando até que ele foi voltando.

P8: Olha ela ficou com um pouco de defasagem no ensino, porque ela faltava muito. A aluna que perdeu a irmã. Eu fui tentar a ajudar ela, sempre sentando do lado dela, nas produções de textos, matemática, aí era a única que eu sentava do lado dela para estar ajudando, auxiliando. Porque no 3ª ano é difícil ter [professor] auxiliar, é complicado.

Nessas falas, verificamos que embora os profissionais não tenham formação para lidar com o luto, se esforçam para auxiliar os alunos enlutados a fim de

contribuir com sua aprendizagem. Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem pode ser beneficiado quando escola e família se unem para apoiar a criança enlutada. O aprender é um processo que acontece no contexto familiar, na sociedade e no âmbito escolar, requisitando constantemente relações diretas entre quem transmite conhecimento e quem aprende (PORTO, 2007).

Em contrapartida, três profissionais tiveram alunos que passaram por situações de luto sem queda na aprendizagem, apenas mudanças de comportamento (isolamento social), como constatamos em seus relatos:

P15: Não, nos meus alunos, porque todos que já chegaram a mim e falaram ah meu avô morreu, meu tio que mora lá não sei onde, nunca assim no convívio, que vive no meio.

P11: Na aprendizagem não, mas na questão social sim, de se envolver com as outras crianças. Tinha dia que ela não queria, era o momento dela, ela estava diferente. Tinha dia que eu falava “oi tudo bem?” e ela ficava séria. Às vezes era uma incógnita olhar para ela, eu ficava me questionando: por que às vezes ela ficava parada? O que será que ela está pensando? Por que não está desenvolvendo as atividades em grupo? Por que ela esta se isolando?

P12: Alguns casos sim, alguns casos não, igual no caso da criança que ela viveu o luto, ela perdeu alguém muito próximo sente muito, às vezes ela fica um pouco mais rebelde, acaba afetando na aprendizagem, porque ela não quer cumprir regras, não quer fazer o que os outros estão fazendo, quer ir embora da escola, porque já não é mais um ambiente tão acolhedor, já outras não, continuam até sendo excelentes alunos, eram ótimos continuaram sendo ótimos, não afeta.

Esses relatos ratificam o ponto de vista de Magalhães (2008) ao assinalar que cada indivíduo tem uma maneira ímpar de expressar seus sentimentos, vivenciando sua dor de modo pessoal. A autora realça, ainda, a falsa afirmação de que todas as pessoas, quando vivenciam uma situação de luto, apresentam os mesmos sentimentos. O luto é pessoal, cada aluno expressa seu sofrimento de maneira particular, podendo ter queda na aprendizagem ou não. Alguns não apresentarão mudanças em sua forma de agir, enquanto outros poderão apresentar comportamentos sociais distintos, que requerem atenção e ajuda psicológica.

Na continuidade deste estudo, inquiremos à docente P11: “Quando você observava as mudanças no comportamento do aluno, o que fazia?”, e obtivemos a

resposta: “Eu só observava, mesmo” (P11). Essa fala confirma, mais uma vez, o despreparo do profissional em lidar com situações de luto no contexto escolar.

Alves e Kovács (2016, p.404) esclarecem que “falar sobre as perdas auxilia no enfrentamento dos medos que podem surgir, porém familiares, educadores e profissionais geralmente têm dificuldades em abordar o tema”.

Por meio dos relatos dos profissionais, foi possível observarmos que a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas em um contexto vasto e relevante, sendo necessário verificar os motivos pelos quais criança não está se apropriando dos conhecimentos.

6.2.5 Práticas pedagógicas que abordam a morte e o luto

Questionamos os entrevistados se em suas disciplinas desenvolviam alguma prática pedagógica que abordava a questão da morte e do luto. Dentre os 19 entrevistados, dez relataram não discutir em sua prática pedagógica o conceito de morte em sala de aula, somente quando surgem perguntas ou quando alguém passa por situações de perdas, como indicam seus relatos:

P2: Não, nunca me passou assim, é um tema que a gente realmente não aborda, não consta no currículo. Só se alguém levantar uma questão desta.

P5: Não discuto, porque temos que seguir o currículo, a não ser que aconteça no contexto. Quando surge este assunto de perda eu não deixo passar despercebido em hipótese alguma. Tento sanar todas as curiosidades.

P6: Eu acabo falando um pouco de morte quando as crianças perdem seu animalzinho. Eu não sei se estou errada ou não estou, mas eu acho assim que o luto é dela. Deixar ela falar. Agora o animalzinho não, muitas vezes estamos trabalhando uma história, alguma coisa aí a criança fala ‘a professora eu perdi meu animalzinho, mas já substituí por outro, já tenho outro’. Então é mais fácil falar porque já existe uma substituição, agora ente querido não tem substituição. Eu não tenho como falar para meu marido que agora ele vai chamar minha mãe de mãe, ele sabe que ela não é.

P7: Como aqui a gente tem uma clientela um pouquinho mais difícil que vivencia isso com mais facilidade [situações de morte], a gente tem que estar abordando no sentido de estar preparando, ora não é porque às vezes um coleguinha de repente de 12 anos que repetiu várias vezes, entrou num mundo, de drogas por exemplo, acabou

morrendo, por isso você não vai pegar o mesmo caminho, você tem que estar lutando e se preparando, isso pode acontecer, mas a gente tem que estar lutando para poder encarar, o tempo que vocês estão dentro aqui da sala de aula é um tempo que vocês estão trabalhando, preparando o futuro de vocês para poder pelo menos tentar evitar que isso aconteça, dessa forma tão brutal. Então eu sempre tento abordar cada vez que acontece um caso perto eu retomo, porque eles chegam na sala, todos eles querem falar como aconteceu e porque, então não adianta você querer tocar a aula sem antes deixar eles extravasarem e você conversar, dar a sua opinião, falar o que você acha daquilo, ou até mesmo o que você já passou, eles são bem curiosos, querem saber, eu procuro estar bem próximo deles para poder estar conversando.

P12: Eu abordo este conceito porque nós falamos muito sobre o ambiente social, a escola é um ambiente social, então é diferente da minha casa e ali existem outras pessoas que também são diferentes de mim e precisa haver este respeito, essa cumplicidade, essa amizade, porque vamos passar muito tempo juntos e dentro deste contexto a gente fala sobre famílias, e eles sempre falam se não tem pai, se não tem vó, se não tem tia, porque perderam alguém, aí nós falamos sobre a perda dentro dos questionamentos deles, então nunca é um assunto que eu já começo a falar sobre morte, eu sempre abordo a temática e eles começam a falar da vivência deles, aí nós falamos da perda.

Ao analisarmos esses relatos, constatamos que a morte faz parte do cotidiano das crianças. Por isso, como pontua Magalhães (2008, p.36), tanto professores quanto os pais devem ter preparo para apoiá-las nas situações de perdas, “mostrando-as como enfrentar a morte e a perda de algo ou alguém de modo real e sensível, para que no futuro possam superar essa dolorosa experiência de modo saudável”.

Outros cinco profissionais informaram apenas que não discutem em sua prática pedagógica o conceito de morte com seus alunos. Quatro profissionais, por seu turno, revelaram discutir em sua prática pedagógica o conceito de morte com seus alunos durante alguma atividade específica da disciplina:

P12: Eu converso, eu sei que tem assim um tabu sobre falar de morte, mesmo que sejam pequenos, mas já dei aula para o infantil V até para o 3ª ano do ensino médio porque assim a educação física não é só o físico da pessoa, tem uma pessoa ali, então assim a gente conversa sobre isso, tanto quanto você pode morrer como alguém pode morrer a gente conversa muito sobre isso e como lidar com esta situação.

P13: Discuti este ano quando eu fui contar a história do pintor Vangog, mas foi bem breve a biografia dele, também para o 4ª ano. Conteí a história dele, que ele se suicidou e ele ficou muito conhecido depois da sua morte. Foi um breve relato, não estendi muito não. Só comentei mais o valor artístico, as obras dele, o traçado artístico, a idade dele, que ele morreu muito jovem e que as obras dele ficaram famosas depois da sua morte.

Pesquisadora: E os alunos questionaram a questão da morte?

Não, foi natural. Alguns deram risadas, alguns acharam que ele morreu muito novo.

P7: Ciências, seres vivos, em ciências a gente aborda bastante, quando trabalhamos seres vivos, aí aquela comparação as plantas elas nascem, crescem, reproduzem, envelhecem, às vezes morrem, a pessoa também isso acontece, vocês não veem, olha lá, a gente nasce, um bebezinho, e vai crescendo crescendo, aí e vai para a escola e se transforma em adolescente, depois adulto, vai trabalhar, a maioria às vezes vai antes, mas envelhece, depois mais tarde morre.

C3: Se não me engano o conteúdo que trabalha o corpo humano, que eles falam da reprodução, mas não é específico da morte ou do luto, é quando nasce, cresce e morre, só neste sentido mesmo. Quando eu comecei como estagiário, eu lecionava a disciplina de filosofia que era os aspectos do cotidiano, do dia a dia, então, regras e deveres, os direitos e eu tenho uma pequena lembrança sobre uma discussão sobre a morte, não sobre o luto, mas sobre a morte em específico. O que é comum na biologia também, é tido o ciclo da vida, você nasce, se reproduz e morre o jargão que é dito, nem todo mundo se reproduz.

E dois profissionais afirmaram que, embora, não exista um conteúdo específico em sua disciplina que aborde o conceito de morte, trabalham com esse tema quando discutem conteúdos referentes à família ou abordam temas referentes ao trânsito:

P9: Não, só quando a gente vai trabalhar família, pergunta sobre família aí algum aluno fala 'ah meu pai, minha mãe, minha avó morreu' aí que a gente entra neste assunto. Queira ou não você acaba tendo que falar. Aqui, a maioria diz assim "seu pai morreu do que? Ah matado" é o que mais ouve, o que é mais complicado ainda pra mim porque já aconteceu a situação.

P12: Dentro da minha disciplina não, nunca veio nenhum conteúdo falando sobre conceito de morte. Nós temos um conteúdo que às vezes eu trabalho com eles que é o esporte automobilístico, aí nós falamos sobre a questão do que é o esporte automobilístico e o que é o trânsito é uma coisa muito diferente, e às vezes eles falam sobre acidente de trânsito e falam sobre morte, aí é onde eu, também,

aproveito gancho para falar das perdas, é sempre assim gancho dentro de outro, nunca vem num conteúdo específico.

No tocante ao recurso didático-pedagógico, os profissionais que abordam esse tema citaram não utilizar nenhum recurso, os debates acontecem tão somente por meio de diálogo.

P5: Fica somente nos diálogos e as experiências de vida deles, a minha experiência. Eles me perguntam se eu sou casada e eu digo sou viúva, aí eles perguntam sobre isso.

P6: Só um diálogo, mesmo.

P7: Olha é mais a oralidade mesmo.

Apenas um profissional relatou que para trabalhar o corpo humano solicita um passeio em uma universidade da cidade vizinha; outro revelou que aborda a temática por meio de literatura.

P15: Sobre o corpo humano sempre pede [permissão à direção da escola] um passeio à Uningá.

P12: Às vezes eu trago alguma literatura como “A menina da caixa de fósforo” e um exemplo que fale não necessariamente que fale de morte, “A falta que a falta faz” uso esta literatura porque pode ter várias vertentes você imaginar várias coisas ou a menina da caixa de fósforo que é trágico, eu acabo utilizando uma ou outra literatura para ilustrar o que a gente esta falando que acontece mesmo.

Portanto, embora alguns professores promovam debates sistematizados em sala de aula sobre o tema da morte, o assunto não é aprofundado.

Questionamos se os profissionais se consideravam preparados para discutir o conceito de morte em sala de aula. Dos 19 entrevistados, 15 sentiam-se despreparados. Evidenciamos isso por meio de algumas falas:

P9: Não porque é um assunto que me incomoda. Eu teria que ser trabalhado isso comigo para poder depois falar com eles. Você precisa buscar informação sobre para evitar tanto sofrimento é o mesmo que falar sobre luto, a gente precisa ter uma formação para falar sobre isso, para evitar um trauma.

P12: Não, eu acabo abordando, mas eu tento ser bem profissional eu mesma não sei lidar com morte porque meu nível de tristeza é elevadíssimo. Qualquer pessoa que morre às vezes os alunos vem falar 'ah professora minha tia morreu, sei lá alguma coisa morreu' depois eu saio da sala assim, nossa, parece que entra no meu coração eu fico muito triste, aquela criança falou com uma naturalidade. Eu tento o tempo todo ser bem profissional, mas eu mesma sinto muita tristeza. Então eu gostaria de participar de palestra, de evento, às vezes o Prever dá varias palestras sobre morte eu já pensei em ir participar das palestras para conhecer mais sobre isso.

P13: Não, porque cada um tem sua crença, nós temos muitos evangélicos aqui, eu não devo me estender neste assunto, acho que deve ficar para os pais ou responsáveis, na minha opinião.

P14: Com eles eu acho que não. Nunca discuti sobre isso com eles, sobre morte. Nunca discuti, ah de repente seria outra disciplina, em Educação Física a gente fala muito de vida, preparação para a vida, conhecimento do corpo, preparação para o corpo, higiene, cuidado, eu falo de algumas doenças, mas de morte eu não falo.

P10: Não, porque não sei, mas acho que não, porque acho assim que a gente não tem uma preparação, não tem autonomia para falar, tem que passar por um curso para ter autonomia para falar. Até na igreja tem uns cursos assim, acho que preciso passar por uns cursos desses para falar.

Diante das falas dos profissionais, observamos seu despreparo, insegurança e falta de conhecimento para lidar com a temática da morte. Falar de morte com a criança amedronta, pois não gostamos de pensar em finitude no universo infantil. Como sinaliza Vendrusculo (2005), o adulto considera a morte como algo distante do mundo infantil, não imaginamos que ela possa passar por isso, perder alguém próximo, um animal ou até mesmo pensar na própria morte da criança. Talvez seja esse o motivo da escassez de pesquisas científicas relativas à temática da morte no espaço escolar.

Somente cinco profissionais manifestaram sentir-se preparados para discutir a temática da morte em sala de aula, conforme seus relatos:

P5: Sim. A partir de hoje considero que sim, a partir de nossa conversa. Foi muito sofrimento, devido a tanto sofrimento que passei, muita coisa próxima, isso foi fortalecendo a ferida que temos no nosso coração. Ai você veio hoje para abrir esta ferida ... [silêncio] é triste, mas é possível.

C2: Sim, não tenho nenhum problema de falar da morte. Não encaro a morte como fim, absurda, como algo que acabou, então para mim falar de morte é como se [pausa] a morte para mim é como viagem, então falar de morte para mim é muito tranquilo.

Embora grande parte dos profissionais considerem o tema da morte importante para ser discutido no espaço escolar, muitos não se sentem preparados para lidar com essa temática. Outros mencionaram a dificuldade de falar desse assunto a partir de um ponto de vista religioso, porque poderiam ter dificuldades com os familiares dos alunos.

Ao serem questionados sobre a necessidade de cursos de formação para lidar com a temática da morte, 14 profissionais afirmaram “sim”, como apontam seus relatos:

P5: Porque os profissionais da educação, não só eu, eu tenho minha fuga após a morte e busquei a fuga na escola e nos meus estudos, estou sempre me atualizando. Muitos profissionais não sabem lidar com a morte. Sabemos que um dia vamos morrer, porém não temos estrutura psicologicamente para lidar com esta situação.

P10: Sim, tenho necessidade sim. Porque é uma coisa que um dia vai acontecer, a qualquer momento pode acontecer e pegar a gente de surpresa né, porque a criança fora de casa é a professora que eles procuram, a gente tem que estar preparada para falar, instruir, orientar bem. É uma situação complicada, porque às vezes nem a família não sabe lidar”. [...] É que nossa educação também foi diferente, os pais já vem com este tabu, minha mãe, na minha família não tinha também, nunca teve.

Os relatos dos profissionais demonstram o desejo de se prepararem para falar a respeito da morte. Para Bigheto e Incontri (2007), a criança fala com mais naturalidade sobre a morte, parece sofrer menos que o adulto com relação às possíveis perdas, principalmente as que envolvem pessoas próximas. Porém, os adultos não podem negligenciar a necessidade que a criança possui para compreender a morte e tudo o que está relacionado a ela.

Cinco profissionais assinalaram não terem necessidade de curso de formação sobre a temática por diversas razões, como revelam seus relatos:

P6: Não. Não porque é pessoal.

P13: Não, igual falei, cada um tem uma forma de ver, prefiro não misturar. Se for algo obrigatório do quadro, da minha função até seria.

P15: Eu poderia dizer que sim, mas eu não vou ter tempo. Aqui é muito pouco tempo com os alunos sobre o que tenho que passar para eles, hoje em dia já em defasagem, um tema a mais seria complicado.

C2: Então, eu acho que deixo isso aí para a família, assim, igual eu te falei, se tiver algum caso que eu tiver que ajudar tudo bem, mas ter que mexer com isso, fazer algum programa para ajudar isso eu na minha opinião prefiro não.

Observamos nas entrevistas que alguns profissionais compreendem a necessidade de formação para falar da morte, enquanto outros dizem não precisar de cursos, seja por considerar a morte uma questão pessoal ou por não fazer parte obrigatória do currículo e, também, por ser um assunto de família. Contudo, essa negação de alguns professores pode estar revelando a necessidade de formação pessoal para saber lidar com as próprias frustrações e medos em relação à morte.

Conforme Meles (2014), todo processo de apoio aos alunos, seja por motivo de luto ou qualquer outra situação que atinja o desenvolvimento saudável, requer cuidados, também, com o professor. Nessa direção, segundo Sukiennik (2000), o espaço escolar deve ser um ambiente com condições necessárias para o desenvolvimento as atividades que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.

Kovács (2012a) pondera que a morte é situação corriqueira da vida, atingindo crianças e jovens; como estes vivenciam grande parte do dia no espaço escolar, é importante falar sobre essas questões, porém não há formação para a abordagem desse tema. A autora defende a relevância de se compreender o ponto de vista dos educadores em relação à morte e a maneira que enfrentam seus processos de luto, uma vez que essas formas de enfrentamentos interferem no modo de lidar no âmbito escolar. Para tanto, os cursos para os profissionais de educação deveriam ter como objetivo “propiciar espaço para a expressão de emoções e sentimentos, além de focar aspectos teóricos”. Deveriam focar, ainda, as dificuldades de lidar com estas questões de morte com o/a aluno/a (KOVÁCS, 2012a, p.50).

Os resultados da presente pesquisa revelaram que, apesar de serem comuns situações envolvendo vários tipos de perdas e mortes no contexto escolar, os profissionais da educação não têm formação para apoiar alunos/as em situações de

luto. O apoio que poderia acontecer no âmbito escolar é transferido para a família, para que estas busquem apoio psicológico.

Outro assunto importante e também evitado pelos professores é o suicídio infanto-juvenil. De acordo com Seminotti (2011, p.3), o suicídio é considerado um problema crescente entre a infância e adolescentes, está “entre as dez principais causas de morte no mundo, em todas as faixas etárias”. Infelizmente, mesmo diante desses dados, não há debates nas escolas sobre esse tema.

Trabalhar com questões relacionadas à morte não é algo simples, pois não temos respostas prontas e adequadas para lidar com as situações de perdas. Justamente por isso, a preparação para abordar esse tema no contexto escolar inicia-se, primeiramente, com a aceitação de falar sobre a morte e a empatia com os que vivenciam perdas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar as representações sociais dos profissionais da educação a respeito da morte e do luto, bem como as práticas utilizadas para lidar com as questões envolvendo essa temática na escola. Realizamos entrevistas com dezenove profissionais, sendo uma diretora, três coordenadores pedagógicos e quinze professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada no norte do Paraná.

Abordar a questão da morte e do luto gerou, em um primeiro momento, angústia e desconforto nos participantes, pois tiveram que entrar em contato com sentimentos que nem sempre lidam de forma tranquila, todavia aos poucos conseguiram falar de forma mais espontânea sobre o assunto. Como ressalta Moscovici (2015, p.63), “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”, ou seja, as respostas apresentadas puderam demonstrar as relações que cada participante estabeleceu com a morte e o luto no contexto escolar por meio de suas experiências.

No que se refere à concepção de morte dos profissionais da educação, foi possível constatar que as representações sociais da morte dos profissionais estão ancoradas em suas crenças religiosas. As palavras que apareceram com maior frequência para designar a morte foram: passagem, viagem, sono temporário, segunda vida. Tais representações possibilitam o conforto de que a morte não é o fim. É importante ressaltar que dentre os dezenove participantes, dez confirmaram que a crença religiosa influenciava sua forma de entender a morte.

Os profissionais entrevistados associam a morte aos sentimentos de tristeza, dor intensa, medo, perda de uma pessoa querida, algo natural e também o fim. Tais sentimentos estão vinculados com as experiências de morte e ciclo da vida de cada participante.

Quanto à concepção de luto, analisamos a forma como os profissionais a compreendem. As palavras que apareceram com maior frequência vinculadas ao luto foram: sentimento de perda, sofrimento, saudade e necessidade de tempo para a elaboração do luto. Isso revela que o processo do luto precisa ser vivenciado para que o indivíduo reorganize sua maneira de pensar.

Foi possível constatar ainda, com menor frequência, manifestações relacionadas ao sentimento de não conseguir desapegar-se de algo ou alguém, o que confirma a dificuldade da vivência do luto. Observamos também que o luto pode ser representado como algo momentâneo, vivenciado especificamente no momento do velório. Destacamos que o processo do luto é ancorado na fé, uma vez que a religião proporciona conforto ao indivíduo que passou ou passa por situações de perdas, conforme evidenciamos nas entrevistas.

Quanto ao luto infantil, os participantes do estudo mencionaram os sentimentos de perda, de sofrimento, de saudade que a criança sente dos que partiram. Portanto, é notório que o sofrimento relacionado ao luto também faz parte do mundo infantil e muitas vezes os alunos não estão aptos para lidar com emoções tão fortes. Por esse motivo, é importante que escola e família tenham o devido preparo para lidar com essa temática vivenciada pelas crianças.

No que diz respeito ao enfrentamento das situações de luto no contexto escolar, os profissionais entrevistados revelaram diferentes condutas: não tocavam no assunto com a criança enlutada, a fim de não mexer na dor; outros informaram não saber lidar com a situação; outros disseram que não tiveram essa experiência em sala; e poucos conversam sobre o tema.

Apenas dois profissionais mencionaram que procuram manifestar afetividade em relação à criança enlutada, na tentativa de protegê-la. Outros destacaram a solidariedade e o acolhimento com o objetivo de auxiliar a criança na elaboração do luto. Embora os profissionais da educação não tenham preparo para lidar com a temática, notamos em alguns relatos o empenho de ajudar por meio do diálogo com a criança. Isso confirma a necessidade de se debater essa temática não somente durante a formação inicial do professor na universidade, mas também em cursos de formação continuada, porque poucos entrevistados demonstraram algum preparo para lidar com o luto no contexto escolar.

No que tange à equipe pedagógica, os profissionais buscaram orientar os professores para observar as mudanças de comportamento dos alunos, bem como dialogar com a família. Em situações extremas, solicitam o encaminhamento a profissionais capacitados para lidar com o luto. Contudo, é difícil para as crianças terem esse acesso pelo fato de pertencerem a uma população carente.

No tocante à relação entre luto e dificuldades de aprendizagem, investigamos se o luto infantil, na concepção dos profissionais, pode apresentar alguma repercussão na aprendizagem e de que modo os entrevistados, concomitantemente com a escola, lidavam com a situação. Verificamos que dos dezenove docentes entrevistados, dezesseis relataram que algumas crianças podem ter uma queda no rendimento escolar, em algumas de forma mais acentuada e em outras de forma mais branda. Sobre a maneira de lidar com as crianças enlutadas evidenciamos o diálogo e o auxílio nas atividades escolares. Notamos que, embora os profissionais não tenham formação para lidar com a temática, buscam a melhor maneira para colaborar com a aprendizagem do aluno.

Diante disso, podemos afirmar que a aprendizagem envolve o contexto do aluno e por isso a importância dos profissionais compreenderem os motivos pelos quais seus alunos não se apropriam do conhecimento.

Por fim, no que se referem às práticas pedagógicas que abordam morte e o luto, dos dezenove entrevistados, dez confirmaram que não contemplam em suas práticas pedagógicas o conceito de morte em espaços sala de aula, porém salientaram que esse assunto é abordado apenas quando os alunos questionam ou quando surgem casos de perdas. Outros cinco relataram que em nenhum momento discutem tais assuntos e outros quatro relataram que discutem em situações específicas da sua disciplina. Tivemos repostas de dois profissionais que revelaram que apesar de não terem um conteúdo específico que aborde as questões da morte, tratam dessa temática quando trabalham conteúdos relativos à família.

Ainda que alguns profissionais debatam essa temática, observamos que não discutem de forma aprofundada na sala de aula. Além disso, dos dezenove participantes, quinze relataram estar despreparados para lidar com a temática da morte e luto.

Os relatos dos professores organizados nas diferentes categorias de análise revelam que o conhecimento acerca do tema é escasso no âmbito escolar. Desse modo, concordamos com Kovács (2005) sobre a necessidade de propiciar o debate do tema, seja em cursos de formação continuada, seja em palestras ou outras experiências relevantes.

Dessa forma, concluímos que apesar de ser uma temática recorrente no espaço escolar, há um despreparo dos profissionais para apoiar as crianças

enlutadas. Nesse sentido, a responsabilidade pelo apoio que poderia acontecer na escola é transferida para os familiares, os quais são orientados a buscar ajuda de psicólogos, o que nem sempre é possível devido ao fator econômico familiar.

A formação no espaço escolar não deveria ser, exclusivamente, para a inserção no mundo do trabalho, mas ter como enfoque principal a formação para a vida e para a morte, priorizando o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade e não somente uma aprendizagem em que os conteúdos sejam neutros sem significado existencial.

Nesse âmbito, Maranhão (1987, p.63) pontua que “a reflexão sobre a morte é uma reflexão sobre a vida”. Falar sobre a morte é também falar sobre a vida, ambas estão conectadas. Viver é ter consciência de que “somos finitos, contingentes, vulneráveis, mortais”, é aproveitar cada segundo que nos é proporcionado. Compreender essas questões leva o ser humano a dar prioridade a algumas questões e a valorizar sua vivência.

Concordamos com Santos e Incontri (2010, p.24) quando declaram que a formação de educadores envolvendo a morte no contexto escolar no ensino fundamental “[...] deve necessariamente passar por projetos interdisciplinares, que trabalhem o pluralismo das visões (inclusive das diferentes religiões) e o espírito filosófico que permita o questionamento”.

Na revisão de literatura, percebemos que embora no século XV tenha surgido o primeiro livro ‘Ars Moriendi’ (A Arte de Morrer) com método de instrução para a morte, ainda hoje não temos uma efetiva formação para as pessoas sobre a temática da morte. Apesar de conviverem com a possibilidade de enfrentar a morte, raramente as pessoas se encontram preparadas para a morte ou para a perda de alguém querido (SANTOS; INCONTRI, 2010).

Defendemos que ensinar sobre a morte é transmitir conhecimentos relativos à essência do indivíduo, sua vida e suas significâncias. Para tanto, é necessário criar projetos com a intenção de transmitir conhecimentos referentes à educação para a morte e reconhecer a importância do viver como aspecto de aprendizagem e a morte como seu fim, última lição da vida.

Assinalamos que este estudo contribuiu para refletirmos sobre a temática da morte no âmbito escolar, uma vez que a morte e outras formas de perdas são recorrentes nesse espaço. Os alunos passam por situações de perdas de familiares,

de animalzinho de estimação, de mudanças diversas, sejam de moradia, do corpo, de turma e outras situações que fazem parte do universo infantil e que, portanto, são lutos corriqueiros que precisam ser trabalhados em um espaço que proporcione segurança e tranquilidade ao aluno e promova a oportunidade de lidar com as emoções causadas pelo luto de forma direcionada. E para os entrevistados a pesquisa contribuiu para a reflexão dos profissionais da educação sobre a maneira que lidam com a morte e o luto no contexto escolar e como as suas práticas podem auxiliar os alunos enlutados no processo de aprendizagem.

Consideramos fundamental a realização de ações que propiciem a formação dos profissionais da educação sobre a temática morte e luto com o objetivo de colaborar e direcionar uma efetiva metodologia que aborde esse assunto, como também para que possam ter subsídios para dialogar e orientar os alunos enlutados.

É importante que a escola, juntamente com os familiares, tenham consciência da necessidade de a criança vivenciar o luto com a finalidade de elaborar intrinsecamente os sentimentos que surgem após a separação de vínculos afetivos. Em contrapartida, privá-la pode acarretar sérias consequências tanto cognitivas quanto psicológicas.

Por isso, é necessário que a criança participe dos rituais fúnebres, pois essa vivência é de suma importância para expressar e vivenciar a dor, ou seja, lidar com o luto. Desse modo, sofrer, chorar, expor os sentimentos para alguém próximo e participar dos rituais são formas de elaborar o luto (MAGALHÃES, 2008).

Reconhecemos que o estudo ora desenvolvido não esgota o assunto e que outras pesquisas precisam ser desenvolvidas para que tenhamos mais elementos para discutir a temática da morte e do luto no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000, p.27-38.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. In: **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, pag. 388-411, dezembro de 1996.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista múltiplas leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ALVES, Elaine Gomes dos Reis; KOVÁCS, Maria Júlia. Relato de Prática Profissional: Morte de aluno: luto na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V.20, N.2, Maio/Agosto de 2016, p. 403-406.
- ARAÚJO, Paula Vanessa Rodrigues de. **Percepção de crianças sobre a morte e o morrer: estudo em uma unidade de oncologia**. Aracaju: Editora UFS, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História da morte no ocidente: da idade média aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Tradução de Luiza Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- ARRUDA, Ângela. O que faz o Brasil Brasil? Imaginario, crença e representações sociais. In: Sousa, Clarilza Prado de et. al. (Orgs) **Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014, p.245-259.
- ASSUMPÇÃO, Evaldo A. D'. **Dizendo adeus: como viver o luto, para superá-lo**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.
- AVRIL, Joseph. A pastoral dos doentes e dos moribundos nos séculos XII e XIII. In: BRAET, Herman; VERBEKE, Werner (eds). Tradução de Heitor Megale, Yara Fratashi Viera; Maria Clara Cescato. **A morte na Idade Média**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, Lissia Ana; WAINER, Ricardo. Luto e perdas repentinas: Contribuições da Terapia Cognitivo-Comportamental. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**. 2011, p.35-43.

BAUER, Maria Regina; BECKER, Célia. Jungbluth; AZEVEDO, Edma. Maria; ARRUDA, Eloita Neves. Assistir o paciente oncológico: como as enfermeiras poderão enfrentar este desafio? **Rev. Gaucha de Enferm.** Porto Alegre, v. 12, p-27-32, jul. 1991.

Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/RevistaGauchadeEnfermagem/article/view/3974/42966>> Acesso em 2018.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; Matsumoto, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso da entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, n. 30, p. 187-199, 2008.

BIGHETO, Alessandro C.; INCONTRI, Dora. A religiosidade humana, a educação e a morte. In: INCONTRI, D. , SANTOS, (Org.). **A arte de morrer- visões plurais**. Bragança Paulista, SP: Editora Comenius, 2007, p. 26-35.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em TESE**, v. 2, n. 1, p. 68-80. 2005.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento de laços afetivos**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº9394/96 - Brasília: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 20 de jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 20 de jul. 2018.

BROMBERG, Maria Helena P. F. **A psicoterapia em situações de perdas e luto**. Campinas: Livro Pleno, 2000.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.) **Motivação aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAPUTO, Rodrigo Feliciano. O homem e suas representações sobre a morte e o morrer: um percurso histórico. **Rev. Multidisciplinar da Uniesp**. São Paulo, n. 8, p. 73-80, dez. 2008. Disponível em:
<<http://www.uniesp.edu.br/revista/revista6/pdf/8.pdf>>. Acesso em 2018.

CARSSOLA, Roosevelt M. Smeke (Coord). **Da morte: estudos brasileiros**. Campinas: Papyrus, 1991.

CARSSOLA, Roosevelt M. Smeke. Prefácio. In: KOVÁCKS, Maria Julia. **Educação para a morte: Desafio na formação de profissionais de saúde e educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo - FAPESP, 2012.

CHAGAS, Juarez e Silva. **Representações da morte nos meios escolar e universitário natalenses (Natal, Brasil)**. 2011. 379f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Universidade Aberta, Lisboa, 2011.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

COMBINATO, Denise Stefanoni; QUEIROZ, Marcos de Souza. Morte: uma visão psicossocial. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN, v. 11, n.2, p. 209–216, mai./ago, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 2018.

COMÊNIO Jan Amos. Pampaedia (educação universal). Trad: Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra: Editora Comenios, 1971.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes et. al. As pesquisas em representações sociais: aspectos teóricos e metodológicos. In: YAEGASHI, S. F. R; JÚNIOR, I. B. de O; SANTOS, A. R. dos S (Orgs.). **Psicologia e Educação: Interfaces com as representações sociais**. Curitiba: CRV, 2017. p.39-60.

COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

D'ASSUMPÇÃO, Evaldo Alves. **Tanatologia: ciência da vida e da morte**. Arquivos de Tanatologia e Bioética. V. 01. Belo Horizonte: Fumarc, 2002.

DOMINGOS, Basílio. Experiências de perda e luto em escolares de 13 a 18 anos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v.16, p. 577-589, 2003.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.18 n1, p. 27-35, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a04v18n1>> Acesso em 05 mai. 2018.

DURAN, Kelly Marion; VENANCIO, Lauro Ramos.; RIBEIRO, Lucas dos Santos. **Influência das emoções na cognição**. 2004. Disponível em: <http://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/Trabalho_E1.pdf> Acesso em 2017.

DUARTE, Vera Joana Vasconcelos Gonçalves. **A Percepção do Luto Infantil nos Contextos Educacional e Familiar**. 2015. 85p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Universidade da Madeira, Portugal, 2015.

DUVVEEN, Gerard. Prefácio. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-28.

FARR, Robert M. Representações sociais: A teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 27-51.

FLAMENT, C. L. Pratique et représentations sociales. In: BEAUVOIS, J. L.; JOULE, R. V.; MONTEIL, J. M. (eds.). **Perspectives cognitives et conduites sociales**. Cousset: DelVal, p. 143-150, 1987.

FRANCO, Maria Helena Pereira. **Estudos avançados sobre o luto**. Campinas: Livro Pleno, 2002.

FRONZA, Leila Portella; QUINTANA, Alberto Manuel; WEISSHEIMER, Taiane Klein dos Santos. O tema da morte na escola: Possibilidades de reflexão. **Bararói**, Santa Cruz do Sul, n.43, p. 48-71, jan/junh, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de lexicografia e Banco de Dados Ltda Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FARR, Robert M. Representações sociais: A teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 27-51.

GRANJA, Ana Maria Andeiro. **A morte e o luto em contexto escolar: Das vivências na primeira pessoa à (re) significação do conceito de escola acolhedora**. 2013. 707p. Tese-Universidade de Aveiro. Portugal.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante. 6 ed, Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org). **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 1989. p. 17- 41.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Representações sociais e mundos de vida**. Trad. Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPRes, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. **Psicologia e Sociedade**, v. 10, n. 1, p. 54-68, 1998.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 53-72.

KAPPEL, Aline dos Santos. Luto Infantil: um estudo através das representações. **Revista Maiêutica**, v. 1, n. 1, p. 41-50, 2013.

KOVACS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

KOVACS, Maria Júlia. **Educação para a morte - Temas e reflexões**. São Paulo: Casa do Psicólogo - FAPESP, 2003.

KOVACS, Maria Júlia. Perdas e precoces. **Revista Mente e Cérebro**, Ed. 175, p.74-79, agosto 2007.

KOVACS, Maria Júlia. A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores. In: FRANCO, M. H. P. (Org.) **Formação e rompimento de vínculos: o dilema das perdas na atualidade**. São Paulo: Summus, 2010. p. 145-168.

KOVACS, Maria Júlia. **Educação para a morte**: Desafio na formação de profissionais de saúde e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo - FAPESP, 2012a.

KOVACS, Maria Júlia. Educadores e a morte. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.16, p. 71-81, jan/jun, 2012b.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer**. Trad. Paulo Menezes. 9ª ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, 3ª tiragem.

LABAKY, Maria Elisa Pessoa. **Morte**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. **A velhice, o tempo e a morte**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

LEITE, Pollyanna Marcondes Freitas. **Representações Sociais de morte no Ensino Médio**: construindo material de apoio pedagógico com uso de TIC. 2015. 118p. Dissertação-Universidade de Itajubá. Itajubá-MG.

MAGALHÃES, Ariana Trindade de Oliveira. **As representações sociais da morte para professoras e pais em instituições de educação infantil**. 2008. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

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

MATOS-SILVA, Mariana Santiago. **Teclando com os mortos**: um estudo sobre o uso do Orkut por pessoas em luto. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 51-71.

MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, jun. 2008, v.1, n. 1, p. 18-43, jan.

MELES, Marina Candiani. O adolescente vivenciando o luto pela morte de um dos genitores: repercussões na esfera escolar 104 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação)- Universidade de São Paulo, Ribeirão preto, 2014.

MELO, Aurélio Fabrício Torres de. **A vida, o olhar e o sentir em distrofia muscular do tipo duchenne**. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MELO, Maria do Socorro Nascimento de. **O conceito e morte**: significações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 168p. Mestrado- Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN.

MELLO, Amanda Reginato De; BASEGGIO, Denice Bortolin. Infância e Morte: um Estudo Acerca da Percepção das Crianças sobre o Fim da Vida. **Revista De Psicologia da IMED**, jan-jun, 2013, v.5, n.1, p.23-31.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia Clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 73-92.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1976.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicologia de las Minorias Activas**. Madrid: Ed. Morata, 1981.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: Investigações em Psicologia Social. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOTA, Monica Maria Angelis. **O luto em adolescentes pela morte do pai**: risco e prevenção para a saúde mental. 2008. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-30032009-103843/pt-br.php>> Acesso em 2018.

MÜLLER, Giane Carla Kopper. **Alcances e fragilidades**: os temas de vida e morte nos livros didáticos, 2004. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, 2004.

NAVA, Pedro. Não se morre mais como antigamente. In: MARANHÃO, Luiz de Souza. O que é morte. 3 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 7-19.

OEXLE, Otto. A presença dos mortos. In: BRAET, Herman; VERBEKE, Werner (eds). Tradução de Heitor Megale, Yara Frateshi Viera; Maria Clara Cescato. **A morte na Idade Média**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

OLIVEIRA, Tereza Marques de. **O psicanalista diante da morte**: intervenção psicoterapêutica na preparação para a morte e na elaboração do luto. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.

OLIVEIRA, José Barros. Ansiedade face à morte: Uma bordagem diferencial. **Psychologica**, v.31, p. 161-176, 2002.

OLIVEIRA, Abílio. **O Desafio da Morte**. 2ª ed. Lisboa: Âncora Editora, 2008.

OLIVEIRA, Fátima O. de; WERBA, Graziela C. Representações Sociais. In: JAQUES, Maria das Graças Corrêa.; STREY, Marlene Neves; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli; GUARESHI, Pedrinho Arcides; CARLOS, Sérgio Antonio; FONSECA, Tânia Mara Galli (Orgs.). **Psicologia social contemporânea**: livro-texto. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 104-117.

PARKES, Colin Murray. Luto: estudos sobre a perda na vida adulta. Tradução de Maria Helena Franco Bromberg. São Paulo: Summus, 1998.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 2ª edição, Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

RANGEL, Alda Patrícia Fernandes Nunes. **Do que foi vivido ao que foi perdido: o doloroso luto parental.** Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

REBELO, José Eduardo. **Desatar o nó do luto.** 3ª ed, Lisboa: Casa das Letras, 2007.

REIS, Sebastiana Lindaura de Arruda. BELLINI, Marta. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.** Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011, p. 149-159, 2011.

RODRIGUEZ, Cláudia Fernanda. **Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?** 2010. 341f. Tese (Doutorado) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072010-083807/pt-br.php>>. Acesso em 2018.

RUBINSTEIN, Edith Regina. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora. A educação para a vida e para a morte: do Ensino Fundamental à Universidade. In: SANTOS, Franklin Santana (Org.). **A Arte de Morrer: Visões Plurais.** vol.3. São Paulo: Editora Comenius, 2010, p. 16-29.

SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora. As leis, a educação e a morte - uma proposta pedagógica de tanatologia no Brasil. **International Studies on Law and Education.** 2011 CEMOrOC-Feusp/IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf>> . Acesso em 2018.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. **As abordagens da morte no currículo de formação inicial de professores de ensino religioso no Pará.** 187 p. Dissertação-Universidade Federal do Pará, Belém, de, ano de 2014.

SANTOS, Rodrigo Oliveira dos. As religiões e educação para a morte na contemporaneidade: diálogos e interseções. **Anais do congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST,** 2012. Disponível em: <https://kipdf.com/download/as-religioes-e-educacao-para-a-morte-na-contemporaneidade-dialogos-e-interseoes_5aab81b31723ddafde859dbc.html>. Acesso em 2018.

SANTOS, Dominique; SONAGLIO, Alisson. A Ars Moriendi e a construção da “boa morte”: práticas pela salvação da alma no Século XV. **Brathair** (Grupos de Estudos Celtas e Germânicos), Blumenau, v.1, n.17, 2017. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gB_adEW0gSQJ:ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/download/1234/1102+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 10 jan 2018.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada**- Ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis, RJ :Vozes, 2007.

SILVA, Eliane Moura da. **Vida e morte**: o homem no labirinto da eternidade. 1993. 251 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SCHILLING, Flávia. **Reflexões sobre justiça e violência**: o atendimento a familiares de vítimas de crimes fatais. São Paulo: Educ/ Imprensa Oficial do Estado, 2002.

SEMINOTTI, Elisa Pinto. Suicídio infantil: Reflexões sobre o cuidado médico. **Psicologia. PT**, 2011. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0571.pdf>> Acesso em 02 jan 2018.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SIAL, Vanessa de Castro. **Das igrejas ao cemitério**: políticas públicas sobre a morte no Recife do século XIX. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2007.

SILVA, Eliane Moura da. **Vida e morte**: o homem no labirinto da eternidade, 1993. 251 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SOUZA, Ana Célia Rodrigues de. **Depressões - Morte e Luto**: uma abordagem mítico-simbólica. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2017.

SUKIENNIK, Paulo Berél. Implicações da depressão e do risco de suicídio na escola durante a adolescência. **Adolescência latino-americana**, v.2, p.34-44, 2000.

TEIXEIRA, Pedro Fialho. **Representações sociais da morte em enfermeiros**. 2006. 200f. Dissertação (Mestrado em comunicação em saúde) Universidade Aberta, Lisboa, 2006.

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

VASCONCELOS, Micheline Reinaux de. **As boas novas pela palavra impressa: impressos e imprensa protestante no Brasil (1837-1930)**. 2010. 208 f. Tese (Doutorado em História)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VENDRUSCOLO, Juliana. Visão da criança sobre a morte. Simpósio: Morte: Valores e Dimensões. **Medicina (Ribeirão Preto)**, São Paulo, v. 38, p.26- 33, 2005. Disponível: em: <

http://revista.fmrp.usp.br/2005/vol38n1/3_visao_crianca_sobre_morte.pdf> Acesso em 02 jan 2018.

VOVELLE, Michel. A história dos homens no espelho da morte. In: BRAET, Herman; VERBEKE, Werner (eds). Tradução de Heitor Megale, Yara Fratashi Viera; Maria Clara Cescato. **A morte na Idade Média**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996, p.13-14.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE ANUÊNCIA DA SEDUC - SARANDI

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar os espaços da “Escola X” de Sarandi para o desenvolvimento das atividades referentes à Pesquisa de Mestrado, intitulada: **“As representações sociais de profissionais da educação do ensino fundamental sobre a morte e o luto”**, da mestranda Edivana Gomes Severino Antunes, sob orientação da Prof^a Dr^a Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, da Universidade Estadual de Maringá. O período de execução previsto para o desenvolvimento da pesquisa corresponde a fevereiro a maio de 2018, conforme cronograma do projeto apresentado.

Representante Legal da SEDUC

CPF

(carimbo)

Sarandi, de novembro de 2017.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SARANDI – PARANÁ

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “**As representações sociais de profissionais da educação do ensino fundamental sobre a morte e o luto**”, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação e é orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. O objetivo do presente estudo é analisar as representações sociais de profissionais da educação sobre a morte e o luto, bem como as práticas utilizadas para lidar com as questões envolvendo essa temática na escola.

Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico, bem como por uma entrevista semiestruturada e que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de trabalho, em horários previamente organizados. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade (caso você não queira identificar-se), de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise das respostas contidas nos instrumentos de coleta (registrados em um gravador) de dados os mesmos serão destruídos. Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor da pesquisa, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo. Esperamos beneficiar sua escola e prática pedagógica ao problematizar a questão da morte e do luto intencionando colaborar com a formação dos professores. Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pelo pesquisador e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,....., declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Edivana Gomes Severino Antunes, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores responsáveis, conforme os endereços abaixo:

Nome do Mestrando: Edivana Gomes Severino Antunes
Endereço: Rua José Munhoz, nº 297, Sarandi/PR CEP 87112610
Telefone/e-mail: (44) xxxxxxxx ou edivana_antunes@gmail.com

Nome da Orientadora: Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi
Endereço: Avenida Colombo, 5790. Departamento de Teoria e Prática da Educação
Telefone/e-mail: (44) xxxxxxxx ou solangefry@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.
Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-PR.
Telefones: (44) 3011-4444 / 3011-4597

APÊNDICE C**QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO**

Gênero:

M ()

F ()

Idade: _____anos.

Escolaridade:

() Magistério.

() Ensino Superior Completo. Qual curso? _____

() Especialização. Qual curso? _____

() Mestrado. Área? _____

() Doutorado. Área? _____

Tempo de atuação profissional:

() 0 a 5 anos;

() 5 anos e 1 mês a 10 anos;

() 10 anos e 1 mês a 15 anos;

() 15 anos e 1 mês a 20 anos;

() Mais de 20 anos.

5- Trabalha em mais de uma escola?

() Não.

() Sim.

6- Jornada de trabalho: _____Horas/Semanais

() Manhã;

() Tarde;

() Noite.

7- Exerce outras ocupações? _____

8- Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

() Não.

() Sim. Em qual área: _____

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questionamentos sobre a Morte e o LUTO no ensino FUNDAMENTAL

Nome (opcional):

Escola:

Data de aplicação:

Tempo da entrevista:

1. Qual seu entendimento sobre a morte?
2. Você tem alguma crença religiosa? Qual? Essa crença influencia sua forma de ver a morte?
3. Como você lida com a situação de morte na sua família?
4. O que é luto para você?
5. O que é luto infantil para você?
6. Quando você perde alguém (familiar, amigos, alunos, etc) como você lida com o seu luto? Ou seja, alguma situação de luto vivenciada por você chegou a afetar sua vida pessoal e seu trabalho? De que forma?
7. Já teve algum aluno que enfrentou situações de luto? De quantos casos você se lembra?
8. Como reconhece que o aluno está vivenciando uma situação de luto?
9. Poderia citar uma situação de luto infantil que você vivenciou na escola que tenha sido significativa para você?

10. O que você notou em relação ao comportamento de seus alunos que vivenciaram/vivenciam o luto?
11. Como você lida com as situações de luto infantil dos alunos do Ensino Fundamental? Quais as atitudes tomadas?
12. Quais as orientações recebidas da direção e/ou coordenação sobre situações de luto infantil?
13. Como você definiria seu relacionamento com os alunos que vivenciam ou vivenciaram situações de luto no Ensino Fundamental?
14. Em algum caso de luto, o aluno teve prejuízos na aprendizagem? De que forma você e a escola lidaram com isso?
15. Em sua prática pedagógica você discute o conceito de morte com seus alunos?
16. Com qual objetivo você aborda esse conceito de morte em sua prática docente?
17. Em relação aos conteúdos abordados nas disciplinas, tem algum conteúdo que discute o conceito de morte?
18. Quais são estes conteúdos? E em quais disciplinas eles estão presentes?
19. Você utiliza algum recurso didático-pedagógico para desenvolver este tema em sala de aula?
20. Os debates sistematizados em sala de aula sobre o tema a morte são avaliados por você? De que forma?
- 21- Você se acha preparado para discutir o conceito de morte em sala de aula?
() Sim. Por quê?

Não. Por quê?

22. Sente necessidade de participar de cursos de formação sobre como apoiar alunos em luto?

Sim. Por quê?

Não. Por quê?

23. Algo mais que queira comentar?