



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**



GABRIELLA VANESSA GOMES DE MATOS

**CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA
DECOLONIAL PARA (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO PARA A MORTE**

RECIFE

2021

GABRIELLA VANESSA GOMES DE MATOS

**CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA
DECOLONIAL PARA (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO PARA A MORTE**

Dissertação apresentada como um requisito
para aprovação no MESTRADO em Educação
do Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal de Pernambuco.
Linha de pesquisa: Educação e Espiritualidade
Orientador: Prof. Dr. Aurino Lima Ferreira

RECIFE

2021

**CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA
DECOLONIAL PARA (RE)PENSAR A EDUCAÇÃO PARA A MORTE**

GABRIELLA VANESSA GOMES DE MATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título no MESTRE em Educação.

Aprovada em 15/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr Aurino Lima Ferreira (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Eugenia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof.º Dr. Djailton Pereira da Cunha (Examinador Externo)

Universidade de Pernambuco

Dedico este trabalho a Maria Edilair Mota Santos que, com muito carinho e delicadeza, apresentou-me à morte e aos seus mistérios, acompanhando a minha caminhada com o coração aberto e confiante. Sua paixão e força, em defesa da Psico-Oncologia, inspiram-me até hoje, nutrindo o olhar para a vida com esperança.

AGRADECIMENTOS

A Daniel, meu pequeno grande amor incondicional.

A Marcelo, abrigo acolhedor ao longo da jornada da vida ... seu amor me ajudou a seguir.

Agradeço aos meus pais, Álvaro e Bernadete, pelo suporte, estímulo, compreensão e carinho dispensados a mim.

Ao meu irmão Rodrigo e meu sobrinho Pedro Henrique, pelas vibrações durante esta e outras trajetórias.

A minha linda avó Zélia, aos tios, primos, familiares de sangue e também de coração: Carol, Josiene, D. Maria, S. Romero, Juana, Germano, Lucas e Meruca.

Ao querido Aurino, porto nos mares turbulentos, apoio-abraço nos dias agoniados e sonhador como poucos: uma pessoa rara, uma dádiva!

Às amigas-irmãs que ganhei de presente desde a infância: Bárbara, Lorena e Rafaela, que encheram de alegria e sentido os bons anos da vida colegial.

Agradeço também a Carol, Karla e Renata, que tornaram a vida acadêmica mais prazerosa e somaram forças diante dos múltiplos desafios da Psicologia.

Aos que fazem a turma 37 do Mestrado em Educação da UFPE, militantes por ações educativas amplas, democráticas e inclusivas, especialmente aos queridos Laila, Wanderson, Max, Diego, Anderson e Carla.

A Ana Santana pelo testemunho de vida e profissionalismo, tornando a prática psicológica no SUS uma missão especial.

Ao Hospital de Câncer de Pernambuco, instituição formada por pessoas vocacionadas à arte do cuidar.

Aos queridos cocriadores deste sonho, anjos de luz nessa jornada; eles trouxeram à vida a Educação para a Morte numa perspectiva diferente, brasileira, nordestina! Meu enorme abraço de gratidão renovado a Aurino e a essas pessoas tão especiais: Elexandra, Carolina, Anderson, José Diego, Gustavo e a todos os que fazem parte do Núcleo de Educação e Espiritualidade.

Ao Dr. Manoel Cavalcanti pelo apoio, incentivo, concessões, torcida, por essas e outras conquistas.

A Karla, Bernardo e Marcelo Aires que demonstraram o valor da amizade com tanto carinho.

Àqueles que agora brilham em outros espaços: Valéria, Breno, Priscila, Pedrinho e Álvaro.

À família que escolhi e que também me escolheu: aos melhores amigos, com quem partilho a vida e alimento a amorosidade.

EPÍGRAFE

Anda, quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar

Tempo, quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir

Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado
E quem não é tolo pode ver

A paz na terra amor
O sal na terra
A paz na terra amor

Terra, és o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave nossa irmã

Canta, leva tua vida em harmonia
E nos alimenta com seus frutos
Tu que és do homem, a maçã

Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Para melhor construir a vida nova
É só repartir melhor o pão
Recriar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois

Deixa fluir o amor
Deixa crescer o amor
Deixa fluir o amor
O sal da terra

(Beto Guedes/Ronaldo Bastos)

RESUMO

A morte é um fenômeno que desperta as mais variadas reações em nossa sociedade. Objetivamos compreender a Educação para a Morte (EPM) a partir da perspectiva transpessoal participativa decolonial, procurando trazer novas contribuições ao estudo desse fenômeno no campo educacional. Inicialmente, mapeamos 25 teses e dissertações disponibilizadas integralmente nas plataformas IBCT e Portal Capes, envolvendo a morte e a educação no campo acadêmico, nas escolas e nos hospitais. Utilizamos a abordagem qualitativa de cunho fenomenológico numa investigação realizada mediante o entrelaçamento da pesquisa bibliográfica e da investigação intuitiva. Percebemos que a Educação para Morte, retratada nas pesquisas nacionais, é plural, pois envolve instituições diversas, focos diferenciados e formas tradicionais e modernas de conceber a relação entre a morte e a educação. Mas os resultados refletem, em sua maioria, um movimento construído historicamente para reduzir ou até mesmo extinguir os efeitos fúnebres do cotidiano, por isso consideramos que a EPM pode ser uma referência importante para lidar com os sentimentos em uma sociedade que compreende as afetações como fraqueza emocional e/ou inexperience profissional. Já os estudos da área de saúde denunciam a ausência da temática nas estruturas curriculares e o seu silenciamento no dia a dia profissional, enquanto no universo escolar, as propostas foram ainda mais abrangentes, traduzidas em provocações em relação à estrutura curricular, às proposições didáticas, aos materiais de apoio utilizados e à inserção de salas de aula nos ambientes hospitalares, entre outras temáticas. No entanto, a dificuldade dos professores em lidar com situações envolvendo a morte foi elucidada em vários momentos, o que pode estar associado à carência de proposições formativas mais amplas por parte dos órgãos gestores e das próprias universidades. As pesquisas apontam que a inclinação para uma abordagem envolvendo as dimensões biológica e emocional ainda é preponderante. Indicamos a necessidade de produção de conhecimentos sobre a EPM que inclua a diversidade e os problemas estruturais da sociedade brasileira. A análise das pesquisas levantadas, somadas às reflexões oriundas da pesquisa transpessoal participativa decolonial - nos giros da investigação intuitiva -, permitiram-nos propor elementos para pensarmos uma Educação Integral para Morte (EIPM) que possibilita um enfrentamento em relação às sólidas estruturas hierarquizantes, bem como às práticas de morte, as quais ainda se justificam em razão dos efeitos da colonialidade. A partir do posicionamento crítico de fronteira, agregamos o termo “integral” à Educação Para Morte, no intuito de expandir o pensar a partir da fronteira, tornando-o uma “ação na fronteira” a qual mobiliza um fazer, um ato, um posicionamento-outro, que lhe concede o descentramento do eurocentrismo, ou seja, um interculturalizar, decolonizar e reconfigurar o campo de estudo da morte. Apontamos a cocriação intrapessoal com a sua equiprimacia da multidimensionalidade, a equipotencialidade da cocriação das relações interpessoais, além da cocriação transpessoal e a equipluralidade de possibilidades de cocriação como elementos fundamentais para construção de uma EIPM.

Palavras-chave: Educação integral para a morte; Transpessoal; Participativa; Decolonial.

ABSTRACT

Death is a phenomenon that triggers the most varied reactions in our society. We aim to understand the Education for Death (EPM) from the decolonial participatory transpersonal perspective, seeking to bring new contributions to the study of this phenomenon in the educational field. Initially, we mapped 25 theses and dissertations available in full on the IBCT and Portal Capes platforms, involving death and education in the academic field, in schools and hospitals. We used a qualitative approach of a phenomenological nature in an investigation carried out through the intertwining of bibliographic research and intuitive research. We realize that Education for Death, portrayed in national research, is plural, as it involves different institutions, different focuses and traditional and modern ways of conceiving the relationship between death and education. But the results reflect, for the most part, a movement built historically to reduce or even extinguish everyday funeral effects, which is why we consider that EPM can be an important reference for dealing with feelings in a society that understands affectations as weakness emotional and/or professional inexperience. On the other hand, studies in the health area denounce the absence of the theme in the curricular structures and its silencing in professional daily life, while in the school universe, the proposals were even more comprehensive, translated into provocations in relation to the curricular structure, didactic propositions, the support materials used and the inclusion of classrooms in hospital environments, among other topics. However, the difficulty of teachers in dealing with situations involving death was elucidated at various times, which may be associated with the lack of broader training propositions on the part of managing bodies and the universities themselves. Research indicates that the inclination towards an approach involving the biological and emotional dimensions is still prevalent. We indicate the need to produce knowledge about EPM that includes the diversity and structural problems of Brazilian society. The analysis of the surveys raised, added to the reflections arising from decolonial participatory transpersonal research - in the twists of intuitive investigation - allowed us to propose elements for thinking about an Integral Education for Death (IEFD) that enables a confrontation in relation to solid hierarchical structures, as well as the practices of death, which still justified by the effects of coloniality. Based on the critical positioning of the border, we added the term "integral" to Education for Death, in order to expand thinking from the border, making it an "action on the border" which mobilizes a doing, an act, a positioning -the other, which grants him the decentering of Eurocentrism, that is, an interculturalization, decolonization and reconfiguration of the field of study of death. We point out intrapersonal co-creation with its equiprimacy of multidimensionality, the equipotentiality of the co-creation of interpersonal relationships, in addition to transpersonal co-creation and the equiplurality of co-creation possibilities as fundamental elements for the construction of an IEFD.

Keywords: Integral education for death; Transpersonal; Participatory; Decolonial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Círculo hermenêutico Intuitivo	80
Figura 2 - Educação para morte na perspectiva transpessoal participativa.	137
Figura 3 - Idosos fazem fila para ter acesso à vacina.	143
Figura 4 - Fila em bancos para retirada do auxílio emergencial.	145
Figura 5 - Educação integral para a morte.....	146
Figura 6 - Pandemia da Fome.....	151
Figura 7 - Profissionais de saúde na pandemia.....	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Movimento de seleção das pesquisas.....	93
Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas entre as regiões brasileiras.	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas que não foram desenvolvidas nos programas de especialização stricto sensu em educação.	96
Quadro 2 - Instrumentos de coleta de dados utilizados nas investigações.	99
Quadro 3 - Categoria aberta 1- O ponto de partida: A morte na educação superior.	103
Quadro 4 - Categoria aberta 2 - A morte e o exercício profissional: a transformação da práxis.....	111
Quadro 5 - Categoria aberta 3 - A morte, a escola e a inclusão.	117

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EIPM	Educação integral para a morte
EPM	Educação para a morte
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNICHRISTUS	Centro Universitário Christus
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
URI/FW	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USF	Universidade de São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – DESBRAVANDO A MORTE: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS	24
1.1. Percurso histórico: uma breve trajetória da morte	24
1.2. Uma história não contada.....	33
1.2.1. Necropolítica: a morte pelas mãos coloniais do Estado	37
1.3. Para além da morte e do desenvolvimento humano.....	43
1.4. As dores em silêncio: o luto e a importância da fala	49
CAPÍTULO 2: A MORTE E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	54
2.1. A caminho da ruptura: da fragmentação ao mosaico científico.....	54
2.2. A biologia do conhecer e suas implicações para a educação para a morte	59
2.3. A academia refletindo a colonialidade.....	60
2.4. (Re)conhecendo a participação	62
CAPÍTULO 3 A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA:	
MERGULHO NOS CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO	66
3.1. A perspectiva transpessoal participativa de Jorge Ferrer.....	66
CAPÍTULO 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	77
4.1. Aproximação do fenômeno a partir da pesquisa qualitativa	77
4.2. Investigação intuitiva e as quatro estações: concepções que abraçam a pesquisa transpessoal participativa decolonial.....	79
4.2.1. Outono: o acolhimento e o armazenamento como um caminho de preparação para a experiência da pesquisa.....	82
4.2.2. Inverno: tempo de maturar a energia, o enraizamento e a gestação do conhecimento	84
4.2.3. Primavera: dando bases para o desabrochar incorporado das flores da cocriação criativa.....	86
4.2.4. Verão: colheita e compartilhamento dos frutos	90
CAPÍTULO 5 CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	96
5.1. A morte como prenúncio: experienciando as narrativas sobre a educação para a morte.....	96
5.1.1. Como a EPM se revela nas pesquisas nacionais: informações iniciais	96
5.2. Mergulhando nas narrativas sobre a EPM	102
5.2.1. Categoria aberta 1 - O ponto de partida: A morte na educação	

superior	103
5.2.2. Categoria aberta 2 - A morte e o exercício profissional: a transformação da práxis	111
5.2.3. Categoria aberta 3 - A morte, a escola e a inclusão.....	117
5.3. As mudanças no sentirpensar a educação para a morte	126
CAPÍTULO 6 HABITANDO ENTRE AS FRONTEIRAS: A EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A MORTE NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA DECOLONIAL	129
6.1. Revivendo as cocriações na perspectiva transpessoal participativa	131
6.1.1. A cocriação intrapessoal e a equiprimacia da multidimensionalidade do ser	131
6.1.2. A cocriação interpessoal e a equipotencialidade das relações.....	132
6.1.3. A cocriação transpessoal e a equipotencialidade de possibilidades de cocriação.....	133
6.2. Ampliando as fronteiras das cocriações participativas desde o sentirpensar decolonial.....	138
6.2.1. A cocriação intrapessoal participativa decolonial	142
6.2.2. A cocriação interpessoal participativa decolonial	146
6.2.3. A cocriação transpessoal participativa decolonial.....	151
6.3. A educação integral para a morte: resistir a partir da perspectiva participativa decolonial.....	154
6.3.1. Cuidados paliativos, saberes populares e ações afirmativas: caminhos que se perfazem na caminhada	158
6.3.1.3. Ações afirmativas: possibilidades de acesso a direitos negados pelas desigualdades	163
6.4. Educação integral para a morte: participação e amorosidade	165
CONSIDERAÇÕES INFINDÁVEIS	169
REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO

A morte é um fenômeno que desperta emoções, pensamentos e reações os mais variados. Apesar de sua inexorabilidade, o silêncio e o temor que suscita estão por trás de inúmeros comportamentos, explícitos ou mais velados, que a afastam do cotidiano. Pessoalmente, essa constatação se tornou mais pungente a partir da experiência como psicóloga de uma instituição de saúde na cidade do Recife, voltada para diagnóstico e tratamento de pacientes oncológicos. Naquele universo, as falas genéricas, os diagnósticos mascarados e as informações incompletas evidenciavam uma dificuldade imensa em falar de forma mais aberta e até mesmo corajosa sobre o câncer, doença que aproximava a morte do presente e do futuro daqueles pacientes.

Naquele período na instituição, capitaneada pela chefe do Departamento de Psicologia da unidade hospitalar, foi dado início a uma pesquisa voltada para a comunicação de diagnóstico em oncologia, onde os profissionais médicos eram interpelados a falar sobre essa experiência, sendo possível vislumbrar vários fatores implicados naquela comunicação entre o médico e paciente. A partir de então, passei a me sentir mais impactada diante dos medos em relação à morte, mesmo quando ela se fazia tão presente, mostrava-se tão escancarada. Essa inquietação não poderia ser melhor delineada como foi nas palavras de Rosenberg (1992, p. 70), as quais faço minhas:

Então, por que a gente fala com tanta angústia do fenômeno da morte? Por que a gente pinta a morte como aquela caveira, de modo a assustar mesmo as criancinhas? Por que as criancinhas se assustam com aquela visão que associamos à morte? Eu acho que uma das colocações que a gente poderia fazer e que faz parte do próprio conceito de vida é refutar a morte. Quer dizer, é inevitável que se você está vivo, você vai enfrentar a morte, embora sejam partes do mesmo processo.

No curso do tempo, a vida profissional acabou sendo direcionada a outros horizontes, mas a experiência vivenciada no Hospital de Câncer de Pernambuco foi extremamente marcante e reverberou por longos anos, convocando-me a dar vazão a outras tantas perguntas, reflexões e inquietações sobre as dificuldades que enfrentamos em relação à morte, seja nas unidades de saúde, nos espaços acadêmicos, nas instituições de ensino ou na sociedade como um todo.

Ao pensar neste trabalho de pesquisa, construído a várias mãos, procuramos ir em busca de elementos que possam favorecer a compreensão dos motivos pelos quais evitamos lidar com essa realidade pungente: a morte. Inúmeras são as variantes que construíram essas barreiras e, dentro do recorte deste trabalho, traremos alguns motivos pelos quais esses limites

existem. Por outra via, não pretendemos esbarrar nesses limites, mas alargar as fronteiras acerca da morte e do morrer, impulsionada pela reflexão acerca dos processos formativos.

A perspectiva transpessoal participativa decolonial, enquanto marcador ético e epistêmico, permitiu-nos uma leitura diferenciada da nossa realidade brasileira, mobilizando-nos a repensar sobre as relações de poder as quais repercutem nos processos de vida e morte, bem como nas políticas educacionais, que redundam na reprodução das desigualdades sociais. Entendemos que é imprescindível ir além, denunciando e enfrentando, de forma aguerrida, a “acomodação” que permite a valorização de uns em detrimento de tantos, bem como a exclusão sistemática das camadas desprestigiadas nos processos decisórios.

Com esses propósitos norteadores em mente, sinalizamos, de pronto, que as nossas reflexões partem de um conceito de morte que vai além daquele já sedimentado e que tem na dimensão biológica sua única representação. Visualizamos a morte como tudo aquilo que está associado ao encerramento de um ciclo, de um momento; algo que finda e é irreversível, pois como indica Ferry (2010, p. 22):

Ela é, no cerne mesmo da vida, o que não voltará mais, o que pertence irreversivelmente ao passado, e que nunca mais poderemos reencontrar. Podem ser as férias da infância, passadas em lugares e com amigos de quem nos afastamos sem possibilidade de volta, o divórcio dos pais, as casas ou escolas que uma mudança nos obriga a abandonar, e mil outras coisas; mesmo que não se trate sempre do desaparecimento de um ser querido, tudo o que é da ordem do “nunca mais” pertence ao registro da morte.

Além de inexorável, a morte pode representar a possibilidade de lidar melhor com a vida, qualificando-a. Atualmente, a qualidade do viver envolve a busca frenética e desenfreada pelo prazer imediato, o que não reflete qualidade em si; ao contrário, faz o humano circular em torno do vazio, sem nunca dele dar-se minimamente conta. Severino (2010) aponta que o culto a essa forma de prazer nos tornou vorazes consumidores. As formas de subjetivação alicerçadas nesses parâmetros comprometem significativamente a construção e fortalecimento de valores tão caros à humanização: igualdade, justiça e equidade.

Nesse cenário de tanto desgaste e falta de perspectivas, a educação emerge, ao longo do tempo, como um elemento de fundamental relevância para atenuar as dificuldades e fomentar a construção de novos caminhos. Não pretendemos atribuir à educação o papel salvacionista, mas a consideramos como um elemento de extrema importância no processo formativo do humano, assim podemos pensá-la como um dos pilares centrais de sustentação e de mobilização de novos saberes e práticas. É exatamente por isso que precisamos lançar reflexões sobre em que contexto ela se constrói atualmente, chamando a atenção para a

necessidade de resgatar a importância de pensar a educação como elemento formativo do ser humano em sua integralidade. Assim:

Ainda que, por si só, a educação não assegure a justiça social, nem a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais e outros objetivos humanistas que hoje se coloca para as sociedades, ela é, sem dúvida, parte indispensável do esforço para tornar as sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas (MELLO, 1994, p. 39).

Concordamos com Gandin (1995) quando defende que a educação é um espelho da sociedade na qual ela se desenvolve. O autor assinala que o próprio conceito de educação transcende a educação formal e representa algo mais amplo, formado pelas estruturas sociais, ideologias, costumes e demais elementos que a sociedade valorize. Não por acaso, visualizamos atualmente a educação sofrendo a influência massiva da agenda neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016; DOURADO, 2019; MACEDO, 2019; TREVISOL; ALMEIDA, 2019). E não se trata aqui só de um modelo financeiro de pretensa prosperidade, mas de toda uma forma de conceber as relações humanas pautadas na competitividade, individualismo e utilitarismo. Nesse ponto, a escola reflete essa forma de vida e de relações, alimentando esse movimento problemático, que promete o sucesso (em seu sentido mais amplo) a custo do esfacelamento do crescimento individual e coletivo, o que nos faz chamar a atenção especialmente para a crescente violência nas/das escolas.

A violência que pode levar à morte e que tem sido naturalizada no Brasil, tem sido uma mácula também nos espaços escolares. Em abril de 2011, Wellington Menezes de Oliveira, ex-aluno da escola municipal Tasso da Silveira, localizada em Realengo, no Rio de Janeiro, matou doze crianças mediante disparos de arma de fogo e, após ser baleado pela polícia, cometeu suicídio. Em 13 de março de 2019, os jovens Guilherme Monteiro, de 17 anos, e Luiz Henrique de Castro, de 25 anos, adentraram na escola estadual Raul Brasil, em Suzano, estado de São Paulo. Os dois foram responsáveis pela morte de oito pessoas, sendo que sete delas estavam no interior da unidade escolar. Após os homicídios, Guilherme Monteiro atirou em Luiz Henrique e cometeu suicídio logo em seguida.

A violência nas escolas não é aquela que envolve apenas os alunos. Brooks (2015) aponta que, em uma pesquisa desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil lidera o ranking mundial quando o assunto é violência contra docentes. Outros aspectos também incrementam os fatores estressores vivenciados pelos educadores, como a má remuneração, o desinteresse dos alunos, a indisciplina escolar e a sobrecarga de atividades (SILVA, 2018). Ponderamos também que

existem outras formas de violência, mais sutis e, por vezes, mais perversas, que causam profundo sofrimento. Por essa razão, é preciso pautar a educação e pensar na própria escola como:

[...] um lugar de paz, livre de violências, livre de qualquer tipo de dominação e autoritarismo, que permita o desenvolvimento humano, para que no processo de ensino-aprendizagem estejam o respeito, a justiça, a igualdade e a liberdade de expressão (BROOKS, 2015, p. 48).

Decerto, reconhecemos que as mudanças que aqui defendemos demandam uma nova realidade global, assim, por que não pensar em uma humanidade que possa desenvolver, a partir da educação, um eixo crítico em relação às desigualdades que reverberam em vida e morte? Por que não pensar em novas formas de viver a partir de experiências mais integrativas e que extrapolem a lógica do grande capital, por exemplo, a mantida pelos apoios da OCDE no campo educacional brasileiro? Como abrir brechas, fissuras nessas lógicas de bem-estar que buscam estruturar um “neosujeito” (DARDOT; LAVAL, 2016)?

No contraponto dessas perspectivas colonialistas neoliberais de bem-estar, o pensador indígena Ailton Krenak chama a atenção para o fato de que é necessário fazer ecoar novamente a profunda relação de diálogo, cumplicidade e reciprocidade entre o humano e a natureza, retomando um modo de vida pautado no “Bem Viver” que, longe de ser uma concepção abstrata, mostra-nos que a Terra é um organismo vivo ao qual nós estamos vinculados, porém, cegos perante a sua grandiosidade:

O Bem Viver não é distribuição de riqueza. Bem Viver é abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida. A gente não precisa ficar buscando uma vantagem em relação a nada, porque a vida é tão próspera que é suficiente para todos nós (KRENAK, 2020, p. 17).

Pensar a educação para a morte a partir dessa perspectiva significa exercitar um esforço contínuo de deixar certos condicionamentos, mecanismos e inseri-la definitivamente nos espaços educacionais. Isso porque consideramos que ela – a educação para a morte - tem o intuito de sensibilizar as instituições formadoras e os ambientes de trabalho para a importância de se falar sobre a morte e práticas de morte de forma mais aberta e questionadora, mediante a construção de um espaço de compartilhamento e apoio. Esse estudo caminha na direção de somar esforços ao fortalecimento do tema, que vem sendo debatido ao longo do tempo e ainda requer novos espaços de inserção.

A trajetória de estudos sobre a Tanatologia (estudo sobre a morte) no Brasil, teve início no ano de 1980, com o seminário “A morte e os mortos da sociedade brasileira”,

organizado pelo professor José de Souza Martins, que resultou na construção de um livro de mesmo título, ensejando inúmeras aberturas para o aprofundamento do assunto. Em paralelo, naquele mesmo ano, Wilma Torres dedicou-se à sistematização da área da Tanatologia no Brasil, criando um grande acervo bibliográfico sobre o tema no Instituto de Pesquisas Psico-sociais da Fundação Getúlio Vargas. No ano de 1986, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Maria Júlia Kovács passou a ministrar a disciplina Psicologia da Morte, que permanece até os dias atuais no currículo do curso.

A partir de então, a produção científica sobre a morte foi se avolumando mediante publicações, seminários e livros, porém Silva e Melo (2018, p. 182) realizaram uma pesquisa onde foi possível “[...] compreender o quanto é escasso o estudo da morte no ambiente acadêmico, resultando numa dificuldade dos estudantes em lidar com alguma demanda de morte, perda ou luto enquanto estagiários e futuros profissionais de Psicologia”.

Acreditamos que a ainda tímida produção científica não repercuta negativamente apenas no âmbito da Psicologia, mas na formação de vários estudantes de outros cursos, como Pedagogia, Enfermagem, Medicina, Biologia, entre outros. Por se tratar de um tema universal e ao mesmo tempo plural, chamamos a atenção para a importância de tornar esse fenômeno mais próximo dos humanos, pois a

Educação para a morte é abertura para sentimentos em relação ao tema e disponibilidade para ouvir a experiência de familiares, [docentes, discentes e toda comunidade escolar], pacientes e amigos. Cursos, palestras e atividades, que permitam esta abertura, são formas de preparo, favorecendo a reflexão sobre atitudes frente à morte, no âmbito pessoal ou profissional (KOVÁCS, 2016, p. 415).

Diante de tudo o que vem sendo exposto, vislumbramos na Abordagem Transpessoal Participativa Decolonial, enquanto uma perspectiva ética e epistêmica, um canal, o qual mobiliza o alargamento dos limites que hoje conhecemos sobre a morte e o morrer.

A abordagem transpessoal emerge do *zeitgeist* da contracultura dos anos 60 e sua mescla de diásporas espirituais, psicodelia, movimentos sociais, ecológicos e pela paz, sendo reconhecida sobretudo pela introdução sistemática da espiritualidade enquanto dimensão da experiência humana no campo das ciências humanas (FERREIRA et al., 2021; ANDERSON; LANCASTER, 2017; HARTELIUS; KRIPPNER; THOUIN-SAVARD, 2017; GROF, 1975; MASLOW, 1968; SUTICH, 1968). Nos meados de 2000, essa abordagem passa por uma virada epistemológica com os trabalhos de Ferrer (2002, 2017) e Heron (1996, 2006, 2007) ganhando um escopo participativo, metabolizando as contribuições dos estudos decoloniais a partir do grupo Modernidade/Decolonialidade (BALLESTRIN, 2013; CASTRO-GÓMEZ;

GROSGUÉL, 2007).

Entendemos que pensar a morte no campo educacional demanda um olhar integral, participativo e decolonial, superando os reducionismos impostos ao longo do tempo, não só em relação à própria compreensão do humano, mas também do conhecimento. Nesse caminho, o conhecimento é visto como algo bem mais amplo que a questão meramente cognitiva e não mais se caracteriza pelo objetivismo ou neutralidade:

[...] pelo contrário, os eventos transpessoais envolvem os seres humanos em um conhecimento participativo, conectado e muitas vezes apaixonado que pode envolver não apenas a abertura da mente, mas também do corpo, do coração e da alma (FERRER, 2002, p. 120).

Ferrer (2005) propõe uma reavaliação da superioridade epistêmica da racionalidade, como a concebemos atualmente. Segundo o autor, a verdade, como a compreendemos, é construída e se expressa na linguagem, desse modo é fluida, relacional e vai além do entendimento das coisas em si mesmas. Com esse entendimento, as abordagens participativas decoloniais concebem a construção do conhecimento a partir da experiência de uma complexa rede de ecologias de saberes: trata-se de uma ação criativa, intuitiva e enativa. Em outras palavras, o conhecimento não advém de um fundamento em si, ou emerge apenas de uma área do saber; diferentemente, as várias fontes confluem, são construídas e é dessa tessitura que sujeito e objeto coemergem.

Assim, de + essa perspectiva demanda a fluidez das fronteiras entre os saberes acadêmicos e os não acadêmicos, sendo todos eles de equivalente relevo na costura criativa de novas narrativas e sentidos. Além disso, a busca pela integração e pela unidade dos conhecimentos vem sendo cada vez mais defendida, no sentido de que “[...] os saberes eliminem suas fronteiras e comuniquem-se entre si” (LIBÂNEO, 2005, p. 27).

Não podemos deixar de considerar que algumas mudanças já vêm acontecendo, não só no sentido de questionar o modo de viver atual, mas também tomadas de consciência no tocante à relação estabelecida com o tempo, com a vida, com os parceiros e com o cosmos. No entanto, não visualizamos até o momento uma reação crítica à forma de se pensar a morte e os processos educativos voltados para a morte, seja em instituições escolares ou de ensino superior, pautados na perspectiva transpessoal participativa decolonial especialmente.

Diante do exposto, a proposta que temos em mente é pensar o processo de educação para a morte sob a perspectiva transpessoal participativa decolonial para, a partir de então, de forma propositiva, suscitar outras formas de compreensão sobre a morte nos espaços educacionais. Dessa maneira, de forma mais didática, orientamos este trabalho a partir da

seguinte **questão norteadora**: quais as contribuições da Perspectiva Transpessoal Participativa Decolonial no sentido de (re)pensar a educação para a morte?

Nesse sentido, o desafio é de nos lançarmos sobre uma nova forma de construir/conceber ciência, tomando a educação para a morte no cenário acadêmico nacional como ponto de partida. Não é nosso propósito limitarmo-nos à descrição de como ela se revela nas produções científicas brasileiras ou como ela pode ser inserida nos processos formativos, mas vislumbrar novos sentidos a partir da realidade atual. Assim, o **objetivo geral** deste estudo é compreender a educação para a morte a partir da perspectiva transpessoal participativa decolonial, procurando trazer novas contribuições ao estudo desse fenômeno no campo educacional. Para nos guiarmos em busca de horizontes, lançamos os **objetivos específicos**: 1) mapear a produção acadêmica brasileira sobre a educação para a morte, destacando suas contribuições e impasses para o campo educacional; 2) apresentar os elementos centrais de uma proposta de Educação Integral Para a Morte (EIPM) a partir das fronteiras da perspectiva transpessoal participativa decolonial.

Não podemos deixar de mencionar que, no curso da pós-graduação, fomos “atropelados” pela pandemia da covid-19, que veio escancarar a vulnerabilidade humana diante do número assustador de óbitos causados pela infecção do novo corona vírus. A grave crise sanitária vivida em todo o mundo nos aproximou de múltiplas mortes, mas os diversos impactos ocorridos em razão da letalidade da doença não foram abordados com protagonismo neste trabalho. Isso porque os contornos deste estudo foram desenhados antes mesmo dessa grave crise de saúde e, apesar do gigante impacto que resultou e ainda vem reverberando, consideramos que seria importante seguir com as linhas já traçadas, vislumbrando esse momento como uma forte e desalojadora abertura para o aprofundamento das questões sobre a morte.

Por outro lado, diante da magnitude desses anos de convivência com a covid-19, sentimos que as questões sobre a morte e esse recorte histórico merecem uma abordagem na qual esses dois elementos sejam contemplados de forma mais pungente e que as relações entre eles sejam tratadas com mais profundidade. Ademais, sentimos que o curso do tempo pode favorecer a elucidação de novas perguntas e sentidos para esse momento, o que poderá ser abordado mais adiante, na continuidade das trilhas da pesquisa acadêmica.

Desse modo, direcionamos nossas lentes para além das repercussões da pandemia sem, contudo, ignorá-la e estruturamos esta dissertação em seis capítulos. No primeiro deles, detivemo-nos na fundamentação teórica, trazendo bases já sedimentadas no meio acadêmico, a exemplo do percurso histórico da relação do homem com a morte. Procurando trazer novas

contribuições e provocações, trouxemos também “a história não contada”, a de negros e indígenas que nos ensinam outras formas de se conectar com a morte. Lançamos ainda outras inquietações nesse primeiro capítulo, problematizando a necropolítica, a morte e o desenvolvimento humano e o silêncio que paira sobre ela, sobretudo nas instituições educacionais.

No segundo capítulo, apresentamos a morte e as instituições de ensino através de alguns traços históricos sobre o conhecimento científico e damos continuidade às fissuras, trazendo reflexões sobre elementos centrais do trabalho, a decolonialidade e a perspectiva participativa.

No terceiro capítulo, aproximamo-nos de forma mais pungente do eixo central do nosso trabalho, ou seja, os elementos da perspectiva transpessoal participativa, trazendo Jorge Ferrer e outros autores como referência para as nossas reflexões.

O quarto capítulo envolve os caminhos metodológicos que trilhamos, uma ponte entre a pesquisa bibliográfica e a investigação intuitiva, vinculada à metáfora das quatro estações, que traz em seu cerne a possibilidade de vislumbrar vida e morte como um fenômeno cíclico, respeitando sua complexidade.

Em relação ao quinto capítulo, apresentamos a construção dos resultados, traçando um panorama de como a EPM se revela no meio acadêmico nacional e como esses estudos podem subsidiar novas percepções a partir da perspectiva participativa decolonial. Pensamos em categorias para uma apresentação didática sobre o tema e as pesquisas foram fundamentais para abrir espaços sobre outras concepções acerca da EPM.

Vivenciando o fechamento desse ciclo, chegamos ao sexto capítulo, lançando nossa proposta artesanal de educação para a morte, considerando as contribuições da perspectiva transpessoal participativa decolonial para vislumbrarmos uma educação empoderada e combativa, que alie o conhecimento já estruturado, quanto à dimensão biológica, às questões culturais, sociais e econômicas que redundam em mortes concretas e simbólicas. Procuramos também honrar as contribuições já existentes, as quais dão impulso a novas relações entre a educação, a sociedade e a morte, a exemplo das iniciativas legislativas, dos saberes populares e dos cuidados paliativos.

Procuramos nos entregar a infinitas significações sobre a educação para a morte, indo além seu contexto originário. Assim como a EIPM se metamorfoseou nesta dissertação, consideramos que nossa dinâmica de pesquisa partiu de uma rota pessoal e adquiriu os contornos de uma expansão coletiva, ajudando-nos a reescrever continuamente a nossa história de vida e morte.

CAPÍTULO 1 – DESBRAVANDO A MORTE: CONCEITOS E TRAJETÓRIAS

1.1. Percurso histórico: uma breve trajetória da morte

Ao enveredar sobre o tema da educação para a morte, é de significativa importância nos lançarmos sobre um percurso histórico a fim de compreender melhor a forma como a relação do homem com o fenômeno se estabeleceu ao longo do tempo. Atualmente, como aponta Ariès (2003), o interdito que se impõe sobre a morte é uma característica basilar, estrutural da sociedade contemporânea. Entretanto essa realidade de isolamento da morte do cotidiano tem uma série de implicações, as quais foram se costurando historicamente e que serão tratadas neste tópico.

A relação do homem com a morte e seus mortos está presente desde os tempos mais remotos e se revela como elemento identitário dos povos, assim como lendas, folclore, e músicas, entre outros (MORIN, 1976). Esse autor chama a atenção para o fato de que o humano é o único que crê na sobrevivência do morto em outro plano, ou em seu renascimento e que investe em rituais fúnebres, com base nessa crença. A existência de indícios de rituais data da época do homem de Neanderthal, revelada pela presença de sepulturas, roupas e gêneros alimentícios junto aos mortos, a fim de auxiliá-los em outra vida. Esses povos enterravam os seus entes reunindo-os, a exemplo da gruta das crianças. Melo (2008) também aponta que desde a Idade da Pedra - período Neolítico - era comum se observar grandes monumentos de pedra, conhecidos como “dolmens”, que já possuíam câmeras funerárias. São evidências, as quais indicam, que, desde os humanos primevos, já se observava um cuidado em relação às pessoas falecidas.

As emoções suscitadas pelos mortos eram compartilhadas no coletivo e a mobilização em conservar o cadáver representava um prolongamento da vida, através de rituais: “[...] não existe praticamente qualquer grupo arcaico, por muito primitivo que seja, que abandone seus mortos ou que os abandone sem ritos” (MORIN, 1976, p. 24). A abordagem aos mortos é algo que se perpetua ao longo do tempo, apresentando rituais distintos e sentidos diversos, esses vinculados às condições econômicas e socioculturais de cada população (CORREA, 2011).

A morte intimista era a realidade da sociedade medieval. Era vivenciada no interior da casa, ao lado dos familiares e dos religiosos. Tratava-se de uma cena pública onde todos, inclusive crianças, estavam presentes (KOVÁCS, 1992). Além de ser pública, os últimos momentos eram de significativa importância para o moribundo concomitantemente para a igreja, pois:

Como o momento era sobrevalorizado, por ser a última chance de salvação e conversão cristã, pagavam-se altos valores para a igreja católica a fim de alcançar as indulgências, obter a extrema-unção, encomendar missas e garantir seu lugar junto ao paraíso celeste (CORREA, 2011, p. 27).

A partir do século XII, porém mudanças sutis em relação à morte começaram a se manifestar, conferindo um sentido mais dramático e pessoal a este momento. De acordo com Ariès (1990) a morte passa a ser um assunto da vida, tratado como algo que deve ser vivenciado, distribuído durante todo esse percurso:

É preciso uma longa preparação, quer dizer, é necessário nada menos que a vida toda para se preparar ao estado que convém a uma boa morte e onde os pretensiosos esperam chegar de um só golpe, no momento em que ela se anuncia (ARIÈS, 1990, p. 334).

Tal compreensão, inclusive, envolve todo o pensamento cristão da época, no sentido de que as reflexões e a iluminação dos últimos momentos não equilibrava o “balanço da vida” quando comparada a uma existência inteira voltada para o “pecado”. Questionava-se, assim, o hábito costumeiro de se buscar a salvação em situações extremadas. Apesar do discurso combativo nesse ponto, não se podia ignorar que tais promessas de salvação ainda eram agregadoras à igreja, atraindo muitos fiéis.

Outra movimentação a respeito do esvanecimento do culto da “boa morte” se deu através da morte súbita e da morte violenta. A morte súbita vinha como um alívio às longas dores, poupando o moribundo de um prolongado padecer. A morte violenta, por sua vez, deixou de ser cenário de espetáculos locais, pois “[...] o suplício perdeu seu caráter de sacrifício solene e compensador” (ARIÈS, 1990, p. 337). De acordo com o autor, é a partir da Renascença que se opera uma nova compreensão acerca da virtude e dos vícios, o que repercute diretamente na forma como se enfrenta a morte. Passa-se a defender a sobriedade, o equilíbrio e desapego às coisas mundanas, à corporeidade. Ademais, a moderação também tem suas repercussões na própria longevidade.

Essa compreensão da morte tem suas implicações desde o final do século XVIII até o século XIX: “É a morte do justo, aquele que pouco pensa na sua própria morte física quando ela surge, mas que nela pensou toda a vida; não tem a agitação nem a intensidade daquela das *artes moriendi* da baixa Idade Média” (ARIÈS, 1990, p. 340). A morte não se impõe com a violência nem com os dramas de outrora; caracteriza-se pela perda da força vital, comedida em amores, em paixões. Essas mudanças se revelaram não só nos comportamentos, mas também fisicamente, no lugar dos mortos por excelência, ou seja, nos cemitérios.

Uma das justificativas para a mudança da abordagem em relação aos cemitérios

envolvia uma dificuldade da igreja de incorporar as sepulturas aos terrenos adjacentes. Os estudos apontam que os mortos eram enterrados nas áreas circundantes das igrejas, superpovoando os locais sagrados e trazendo para os grandes centros urbanos superstições e doenças causadas pelos cadáveres em decomposição. Oportuno destacar também o fato de que a contrarreforma exigia dos clérigos mais espaço para ação: as missões tomaram tais espaços desses cemitérios católicos (ARIÈS, 1990).

Observa-se ainda que a construção dos cemitérios envolve uma questão demográfica, separando, já nesse local, ricos e pobres:

[...] diante do desenvolvimento da população, as paróquias tiveram ou quiseram ter, dois cemitérios, um adjacente-ou pelo menos próximo, para os ricos que transitavam pela igreja onde se celebrava um serviço de corpo presente - e um outro, afastado, para os pobres que não passavam pela igreja e iam diretamente do local da morte à vala comum (ARIÈS, 1990, p. 349).

Além disso, não mais se percebia uma preocupação com os mortos, pois, decerto, gerava muito trabalho a todos. A necessidade de se ocupar e preocupar com outras coisas acabou por gerar indiferença quanto aos despojos de parentes (ARIÈS, 1990).

Soma-se a isso a incidência de mudanças de paradigmas suficientemente fortes para redimensionar o lugar do morto na sociedade. Uma delas se refere ao primado da razão, em outras palavras, o dualismo corpo-mente defendido por René Descartes. Tal cisão foi tão marcante que o corpo, sem vida, não precisava de uma morada tão sofisticada e permanente quanto a sepultura, o que acabou por repercutir nas próprias instalações do cemitério. Iniciam-se assim os cemitérios “laicos”, afastados da igreja. A princípio, segundo Correa (2011), tais cemitérios trouxeram dúvidas quanto ao juízo final e a salvação dos fiéis, como já dito, o cartesianismo deslocou o corpo para um lugar menor, podendo ser mais facilmente manipulado. Nesse sentido, no curso da Idade Média, o corpo era sagrado, intangível; porém com as mudanças em relação à concepção do cadáver, observa-se a manipulação indiscriminada do morto em praça pública, em cerimônia aberta.

As mudanças dos cemitérios dos grandes centros urbanos significaram o reflexo de uma das primeiras práticas higienistas voltadas para o controle da população, afastando da sociedade-dos-vivos o risco de contaminação trazido pelos mortos em decomposição. O hospital também tinha essa função, visto como um lugar de morte, de exclusão dos enfermos e dos pobres geralmente sob responsabilidade dos religiosos ou de pessoas que viam, no seu fazer junto aos excluídos, um caminho para a expiação dos pecados.

A esse movimento, observa-se uma nova tendência: o homem dos tempos modernos

passa a fazer questionamentos em relação à morte e a afastar-se dela; afasta-se, inclusive, da sua própria finitude:

A morte foi então substituída pela mortalidade em geral, quer dizer, o sentimento da morte, outrora concentrado na realidade histórica de sua hora, ficava de ali por diante diluído na massa inteira da vida e perdia assim sua identidade (ARIEËS, 1990, p. 344).

Morin (1976) também destaca que, a partir de tais mudanças, a morte não representava um conceito em si, mas era referida como uma mudança de estado, sendo também associada ao sono, viagem, nascimento ou, por outro lado, decorrente de uma doença, um mal. Dessa maneira, a morte é compreendida como um acontecimento, algo que modifica a ordem natural das coisas, da vida.

Nesse ponto, Illich (1975) destaca que desde a introdução do relógio, da ressignificação do tempo e de suas dimensões, o curso da vida passou a ser dividido em fases, essas, por conseguinte, passaram a ser concebidas como uma sequência. A morte passa a ser compreendida não como um fim em si mesma, mas como a interrupção de uma sequência, revelando-se inoportuna.

No curso da história, a tentativa de dirimir o caráter “inconveniente” da morte deu-se com a ascensão da classe média, que instituiu mudanças na relação do homem com a morte que reverberam ainda nos dias de hoje. Correa e Hashimoto (2012) apontam que o progresso da classe burguesa conferiu um lugar de prestígio às pessoas mais velhas que, dotadas de maiores conhecimentos, direcionavam seus saberes para a produção de mais riquezas e acumulação de capital. Para garantir a manutenção desse patrimônio proporcionado pelos idosos, houve um maciço investimento financeiro da burguesia nas ciências médicas, que tinham exatamente o objetivo de garantir uma vida mais longa, ou seja, o de “proteger” os mais velhos das “iniciativas” da morte. Assim, o homem burguês acrescia o valor dos honorários dos militantes médicos e financiava pesquisas na área:

Parece-nos que, enfim, o homem vê uma possibilidade real de driblar a morte, de tentar ludibriá-la e postergá-la, ao confiar no saber médico-científico. O desejo de controlar o tempo e a morte torna-se possível, mediante o pagamento de honorários médicos e de investimentos em pesquisa, para dominar as “doenças perigosas” e, por consequência, o momento derradeiro (CORREA; HASHIMOTO, 2011, p. 41).

Importante destacar a construção do papel do médico nesse contexto: uma pessoa capaz de encarar a morte de frente e dissipar a sua presença. E nessa costura do tempo, a morte passa a ser assunto estritamente médico, assim como a saúde. Os métodos higienistas

adquirem uma forma emaranhada de exercício de poder, fazendo com que a morte, associada a doenças, passe a ser compreendida como algo indecoroso, da qual se deve manter distância. Significa dizer que: “[...] com o passar dos tempos, o cuidado com os mortos e até com os doentes transferiu-se para as mãos dos especialistas, que fazem o papel de intermediários na relação dos homens com a morte” (CORREA; HASHIMOTO, 2011, p. 47).

Nessa direção, o impacto da morte se dá pelo que essa representa: o fim da existência do indivíduo, a interrupção do curso da vida e o fracasso do projeto científico de vencê-la a todo custo. Tal realidade culminou na assunção do assunto por especialistas e no consequente distanciamento de tudo aquilo que possa suscitá-la: idosos, moribundos, hospitais e cemitérios. Na contemporaneidade, o desenvolvimento tecnológico e o discurso científico têm sido intensos nos esforços para não só retardar os sinais da finitude, mas de restringi-la ao esquecimento:

Combater a morte era o objetivo do homem (ainda o é), mas os esforços despendidos na modernidade foram no sentido de escamotear a morte, mas do que enfrentá-la; foram no sentido de negá-la, mantê-la à distância, ignorá-la, banalizá-la e, com isso, colocar o sujeito ainda mais recuado de si e do seu mundo (CORREA; HASHIMOTO, 2012, p. 96).

Em outras palavras, além de ser combatida incessantemente, a morte foi relegada a um lugar de isolamento, exclusão, desaparecimento. Hoje é inapropriado falar sobre ela, considerada tabu, assim como era defeso falar sobre o sexo e seus prazeres remotamente; é a chamada “morte pornográfica”:

O decoro proíbe, a partir de então, toda a deferência à morte. É mórbida, faz-se de conta que não existe; existem apenas pessoas que desaparecem e das quais não se fala mais- e das quais talvez se fale mais tarde, quando se tiver esquecido que morreram (ARIÈS, 2003, p. 225).

Ariès (2003) chama a atenção para as constantes contradições presentes na relação do homem com a morte. Se, por um lado, intenta afastá-la a todo custo; por outro, busca-se na visita aos cemitérios ou na construção dos jazigos um refúgio da memória dos entes queridos e para si mesmo. Outra inconsistência se vislumbra na produção literária acerca da temática. Ela se faz presente nas músicas, nos poemas, na literatura; porém é escamoteada nas ciências humanas, o que é percebido com certa estranheza: “É surpreendente que as ciências do homem, tão loquazes quando se tratava da família; do trabalho, da política, dos lazeres, da religião, da sexualidade, tenham sido tão discretas sobre a morte” (ARIÈS, 2003, p. 227).

Paradoxalmente, vê-se por um lado a morte refutada, mas também se observa sua exposição excessiva, a chamada “morte escancarada” (KOVÁCS, 1992). À primeira vista,

talvez seja possível deduzir que o fácil acesso a conteúdos envolvendo a morte (a exemplo dos programas policiais) seria uma via para o enfrentamento do fenômeno, eis que ele é exposto sobremaneira nesse modelo de programação. No entanto esse movimento redundaria em consequências que não favorecem qualquer ressignificação da experiência. Segundo Correa e Hashimoto (2011), o excesso, nesse caso, acaba por ultrapassar limiares de percepção e sensibilidade, assim, o indivíduo fica esgotado, sem energias para mover-se de forma qualitativa. Em paralelo, a autora destaca que a transformação da morte em espetáculo acaba por “coisificá-la”, retirando a possibilidade de construção de sentidos:

A espetacularização da morte significa precisamente isto: as imagens pelas quais ela é vinculada são autônomas, não se prendem a qualquer referente e, com isso, distanciam completamente o sujeito dela enquanto algo concreto. Com plena autonomia, a morte pode ser veiculada como mercadoria (como fazem os negociantes da morte), como espetáculo estético (como fazem os publicitários) e assim por diante. Sua extrema abstração a distância das experiências mais imediatas e das elaborações do sujeito (CORREA; HASHIMOTO, 2011, p. 105).

Ponto interessante esse, destacado pela autora, diz respeito à curiosidade humana sobre a causa da morte, concebida como uma tentativa em buscar respostas a fim de minimizar seus efeitos ou evitar sua incidência. Ou seja, quanto mais as causas são conhecidas e investigadas, mais resultados podem ocorrer no sentido de criação de antídotos, na tomada de atitudes preventivas e na adoção de outros meios que tenham resultado em maiores elementos, os quais fortaleçam as armas no embate contra a morte.

É exatamente esse o movimento em relação à morte que emerge de forma preponderante na contemporaneidade: uma sociedade que a refuta de várias formas possíveis e, para que não seja por ela atingida, delega à ciência o poder de combatê-la e de indicar quais os caminhos necessários para afastá-la e quais as situações que a justificam.

Foucault (1979) chamou a atenção para a forma como o poder em relação à morte foi se metamorfoseando ao longo do tempo. Na Idade Média, as decisões sobre vida e morte eram de responsabilidade do soberano, que decidia sobre quem teria a vida abreviada ou quem poderia continuar seu curso. Atualmente o poder sobre vida e morte resta incorporado no discurso científico e exerce grande domínio nas ações estatais, abrangendo a morte, as formas de morrer e as formas de viver; justifica, inclusive, a sobrevivência ou não de determinados grupos em prol da coletividade. De acordo com Correa e Hashimoto (2011), os mecanismos de poder se ramificam no cotidiano, alcançando o dia a dia e atuando “[...] nas maneiras de sentir, amar, julgar, envelhecer e morrer” (CORREA; HASHIMOTO, 2011, p. 94).

No presente, observa-se uma forte submissão dos corpos e das subjetividades aos ditames cientificistas e às ações dos especialistas. Visualizamos dessa forma fortes preceitos em relação à forma como conduzir a vida, sob a influência do modelo biomédico acerca do que é saúde, do que é saudável e quais as medidas (médicas) devem ser adotadas para se alcançar a longevidade (CORREA; HASHIMOTO, 2011).

Elucidativo exemplo acerca da influência do discurso médico e das políticas públicas no sentido de direcionar condutas se revela na velhice. Nessa fase, procura-se, de forma mais preponderante, instituir regimes de verdade, indicando como proceder para um envelhecimento ativo. Essa mobilização, na verdade, tem como pano de fundo o combate aos sinais da finitude que acabam por se tornar mais prementes na população idosa. Os horizontes em relação à forma de envelhecer são naturalizados no discurso biopolítico, orientando e conduzindo as pessoas a seguir os requisitos predeterminados para uma velhice equilibrada e saudável (CORREA; HASHIMOTO, 2011). As práticas, os saberes e as políticas públicas tornam-se instrumentos de controle do viver.

Ariès (2003) destaca a naturalidade com que a sociedade se entrega inteiramente aos comandos médicos, eis que acredita que este profissional sabe o que é melhor para a promoção ou restabelecimento da saúde. Inclusive nas situações em que não há mais possibilidade de cura, a forma como o período derradeiro será vivido pelo paciente é ditado quase que de forma exclusiva pelo médico, com silente concordância do doente e familiares. O que se vislumbra em situações como essa, é um processo de inversão em relação ao passado: “[...] o doente é privado de seus direitos e, praticamente, do direito outrora essencial de ter conhecimento de sua morte, prepará-la e organizá-la” (ARIÈS, 2003, p. 238).

A submissão ao discurso médico inclui também as reações dos doentes e familiares. Nos casos em que a saúde resta abalada, espera-se que o enfermo seja sempre discreto, mas não só isso: que seja também receptivo aos cuidados médicos e ao apoio de terceiros, pois: “Sua indiferença corre o risco de criar para a equipe médica o mesmo “embaraço” que um excesso de demonstração” (ARIÈS, 2003, p. 242).

Concordamos ainda com o autor quando assevera que o comportamento comedido do paciente e de seus familiares não se restringe à unidade hospitalar, alcançando toda a sociedade. Além disso, observa-se esse padrão de comportamento nos doentes e sãos, no sentido de não revelar o sofrimento vivenciado, sob qualquer circunstância:

Se o moribundo deve ao mesmo tempo superar seu transtorno e colaborar gentilmente com médicos e enfermeiras, o infeliz sobrevivente deve esconder seu sofrimento e renunciar a recolher-se numa solidão que o trairia,

continuando sem descanso sua vida de relações sociais, de trabalho e de lazeres (ARIÈS, 2003, p. 260).

Outrossim, espera-se atualmente que a morte decorra de causas “justificáveis” para as quais a ciência tenha todas as respostas. Além disso, espera-se que essa mesma ciência seja capaz de afastar a morte cada vez mais da realidade humana, o que acabou por agregar outras especialidades nessa saga. As batalhas são capitaneadas também por outros profissionais, outras especialidades, as quais somam esforços para prolongar a vida o máximo possível, a exemplo dos nutricionistas, fisioterapeutas e educadores físicos. (TEIXEIRA, 2014).

E, nessa busca incessante “pela vida eterna”, observa-se um continuum nos modos de funcionamento dentro e fora do ambiente hospitalar: no interior deste, são utilizados os recursos artificiais, como as unidades de terapia intensiva; já externamente, constata-se a adesão cada vez maior a dietas, intervenções e terapias voltadas para maximizar as funções corporais (TEIXEIRA, 2014). Tais investidas redundam em ações contínuas e vigilância sempre presente no sentido de acompanhar as inovações as quais são substituídas da mesma forma, vertiginosamente:

Entretanto, os conceitos de dieta saudável, alimentos funcionais e de terapias preventivas expiram rapidamente, e as verdades últimas sobre a saúde são sempre superadas por novas verdades absolutas, causando confusões e frustrações naqueles que buscam certezas de combate às doenças e à morte (TEIXEIRA, 2014, p. 18).

A negação da morte é a tônica da nossa sociedade contemporânea e envolve não apenas o fenômeno morte, mas as características do próprio morto. Técnicas de conservação química do cadáver são cada vez mais difundidas e têm por objetivo dissipar a morbidez do defunto e deixar como registro do vivo, a ilusão. Como resultado, resta a sensação de que o ritual de despedida não se refere a alguém morto, de fato, pois: “O quase vivo vai receber pela última vez seus amigos, em um salão florido ao som de uma música suave ou grave, mas nunca lúgubre” (ARIÈS, 2003, p. 269). Observa-se, dessa forma, que os rituais de morte são, na verdade, rituais de exortação à vida, empenhados em disfarçar sua presença; em nada se parece com um ritual de despedida, revestido de sensibilidade em relação ao momento.

Repetitivo, mas necessário pontuar que as tentativas de controle em relação à morte são, de todo, infrutíferas. Lembro com muito carinho a fala de uma professora da graduação que narrava entusiasmada a coragem de um palestrante que, diante de uma audiência repleta de médicos, bradava: “você não salva vidas. Salva o tempo!”

De fato, todas as conquistas obtidas até então alcançam, quando possível, a ampliação

e qualidade do tempo vivido, não sendo obtida qualquer resposta positiva quanto à irrevogabilidade da morte. O homem moderno, lidando sempre com tal fracasso, continua em suas lutas diárias para manter o sentimento de onipotência, conferindo o protagonismo ao progresso científico e buscando por novas tecnologias, sem saber lidar com os limites, os quais sempre se impõem nessa luta.

Urge então promover outras reflexões sobre vida e morte, diluindo o protagonismo do biopoder. Hoje considera-se incipiente incluir nos temas de vida e morte o meio ambiente, os saberes populares, a autonomia dos cidadãos sobre seu próprio adoecimento e restabelecimento. A liberdade do indivíduo para cuidar de sua saúde é descartada, eis que a retórica dominante envolve a imposição do conhecimento médico sobre o corpo, sobre a mente; algo considerado absoluto.

Como já dito, tal protagonismo médico-científico acaba por inibir práticas coletivas de participação, de melhoramento e até mesmo de reflexão sobre qualidade de vida e de morte. Esse alijamento, aliado ao ritmo frenético do cotidiano, acaba por rarear a transmissão de informações ao longo das gerações, como também isenta o indivíduo de repensar e atuar sobre todo o contexto: “Por que preocupar-se em tornar menos mortífero o meio ambiente já que os médicos estão equipados industrialmente para salvar vidas humanas?” (ILLICH, 1975, p. 180).

Importante destacar também que o peso do modelo biomédico vem sendo decisivo no afastamento do homem de si mesmo, em decorrência do modelamento de subjetividades, atrelado a parâmetros definidos, gerando um estranhamento de si:

A presença do saber médico, desde a tenra idade, é uma marca de nossa sociedade contemporânea, que muitas vezes contribui para que o homem se afaste cada vez mais do saber sobre si mesmo, de sua saúde e de sua morte (CORREA, 2011, p. 45).

Não há dúvidas de que a evolução científica e tecnológica ampliou possibilidades, proporcionou maior conforto, trouxe progressos, inclusive no âmbito da saúde, a exemplo do aumento da expectativa de vida e cura de doenças. No entanto é verdade também que o desenvolvimento tem trazido problemas críticos para a humanidade e não tem conseguido aplacar questões existenciais sobre o sentido da vida e da própria morte: o de saber-se mortal.

São inúmeros os eventos que perpassam a morte e o morrer dos tempos mais remotos aos dias atuais. A trajetória percorrida nesse tópico inicial foi um recorte no sentido de melhor situar como se deu a abordagem da morte ao longo dos tempos, com ênfase nas dificuldades vivenciadas nos dias atuais. O silêncio e afastamento em relação a ela são elementos

impulsionadores do presente trabalho, no sentido de pensar a educação para a morte como um caminho de desvelamento de sentidos em relação à qualidade do viver e do morrer.

1.2. Uma história não contada

No percurso da pós-graduação, nas orientações e apresentações, momentos de compartilhamentos com o orientador e colegas, todos parceiros dessa caminhada, restou elucidado que o percurso histórico percorrido acima é referendado a partir de uma visão eurocentrada, negligenciando outros fatos e versões mais presentes e marcantes em nossa história enquanto brasileiros e nordestinos. As provocações foram extremamente importantes no sentido de ponderar: a partir de que ponto de vista essas histórias são contadas? Ao respondê-la, restou o reconhecimento do quão entranhado esse status de cientificidade, pautado na visão do homem branco europeu, está em nossos discursos. Essa implicação chega a tal ponto de naturalizarmos e incorporarmos narrativas que não são necessariamente nossas, omitindo outros fatos que são constitutivos de nossa biografia: a concepção de morte para negros e ameríndios.

Não por acaso essas referências são afastadas de pronto. Como veremos mais adiante, fomos construídos com a negação envolvendo negros, indígenas e outras chamadas “minorias”, numa relação que os coloca como subalternos:

Os estrangeiros, as mulheres, os povos originários, a classe trabalhadora em busca de direitos, a própria natureza vertida em mero recurso, as pessoas LGBT’S e tantos *outros* que são transformados em Eles em uma perigosa trama odiosa. E já não mais se lamenta a morte d’eles. São espécies de vida de segundo nível, combustíveis em uma guerra incessante (NASCIMENTO, 2020, p. 30).

Esses deslocamentos tão necessários nos trazem inicialmente para o fenômeno morte de acordo com os povos de terreiros. Para eles, a morte é compreendida como um orixá, uma divindade, cuja incumbência é desvencilhar o corpo de uma comunidade terrestre para o ingresso em uma outra comunidade: a dos ancestrais. Assim, “*Iku*, a morte, não é entendida como um processo que rompe nossa pertença à comunidade. Ela a transforma” (NASCIMENTO, 2020, p. 30).

Diante dessa compreensão, vemos que a morte não é temida, uma vez que não propõe rupturas, não redundando em mal algum, não representa desaparecimento. É importante destacar ainda que os povos de terreiro têm uma visão diferenciada entre a morte tocada por *Iku* e a

morte tocada por Thánatos, que é atravessada pela violência ou crueldade, representando uma vida sofrida. Essa diferenciação é marcante e tem muito a nos ensinar, pois “[...] para os terreiros o problema não é morrer pelo toque de *Iku*, mas ser *morto* por elementos violentos que nos retirem da comunidade, em vez de nos manter nela” (NASCIMENTO, 2020, p. 31).

Como aponta a autora, a grande dificuldade vivenciada por esses povos, em relação à morte Thánatos, é que ela é carregada pela violência, usurpando os modos tradicionais do morrer, pois diante da agressividade, da violência crua, os humanos e as humanas acabam por relegar essa morte ao esquecimento, para que não seja revivido o momento trágico de aniquilação do outro. Santos (2008) acrescenta que a morte é uma questão dinâmica e para os povos de terreiro a impossibilidade de concluir o ciclo vital é uma mácula na biografia do morto e da comunidade:

Sabe-se perfeitamente que Iku deverá devolver a Iyá-nlá, a terra, a porção símbolo de matéria de origem na qual cada indivíduo fora encarnada, mas cada criatura ao nascer traz consigo seu *ori*, seu destino. Trata-se, portanto, de assegurar que este se desenvolva e se cumpra (SANTOS, 2008, p. 221).

A morte crua, prematura, quebra essa possibilidade e é considerada anormal entre os terreiros, demandando uma ritualística para possibilitar que a tradição siga seu fluxo. De acordo com Oliveira (2006), os ritos funerários são de fundamental importância para o povo africano. Dada a importância dos humanos na coletividade, a morte ocasiona um tensionamento, pois acarreta a dissolução da união vital desses seres com a sociedade, gerando um desequilíbrio social. Para restaurar esse equilíbrio, os ritos são fundamentais, pois são os responsáveis pela redistribuição da energia vital para os elementos naturais: “De certa forma, a morte de um indivíduo é o aumento da força da comunidade, já que sua energia volta-se para ela fortalecendo os elementos naturais essenciais para a vida do grupo” (OLIVEIRA, 2006, p. 56).

Uma das formas de restaurar esse equilíbrio é através da oferenda, do sacrifício de animais, por exemplo. Os rituais, para eles, marcam essa transição da vida terrena para a vida espiritual e dissipam a força e energia do falecido para a comunidade.

Após esse panorama breve em relação à morte para os povos de terreiro, passamos a vislumbrar a morte para algumas comunidades ameríndias.

Podemos dizer que os indígenas, desde a colonização até os dias atuais, vêm sofrendo continuamente várias práticas de morte: massacres, epidemias, escravidão. Além disso, os povos originários são vítimas de uma maciça força de assujeitamento através da catequização, da integração forçada à sociedade nacional e das graves consequências decorrentes da

expansão econômica sobre suas terras (ROCHA *et al*, 2019).

Antes da Constituição Federal de 1988 e criação do Sistema Único de Saúde, os indígenas recebiam cuidados na área de saúde comuns a todos os cidadãos, sem qualquer contextualização ou proposta que considerasse as suas particularidades. Apenas, na década de 90, houve a criação de um modelo de atenção específico para a saúde indígena; no entanto, ainda vislumbramos uma situação de profunda vulnerabilidade em relação aos povos originários:

De acordo com o I Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas, há uma forte relação entre contextos socioambientais injustos, processos históricos de expropriação, discriminação, ameaças à integridade dos territórios tradicionais, condições adversas de vida e desestruturação dos sistemas nativos de subsistência e autocuidado, que levam a cenários nos quais diversos desses povos vivem processos de vulnerabilização e desvantagem em relação a outros segmentos da população nacional, mesmo quando comparados com as frações mais pobres da sociedade brasileira (ROCHA *et al*, 2019, p. 385).

Consideramos importante chamar a atenção inicialmente para essa dura realidade que aflige os ameríndios para evidenciar como o fenômeno morte tem sido uma constante para esses povos e como ela vem se impondo de uma forma completamente diferente de suas tradições. Passaremos a versar brevemente sobre os rituais de morte de algumas tribos, a fim de compreendermos como se dá essa dinâmica.

De acordo com Novaes (2006), dentre os eventos presentes no ciclo da vida, a morte é o mais celebrado entre os Bororó. Os funerais têm um espaço marcante naquele corpo social e os rituais que dele fazem parte podem durar até 3 meses. É nesse rito que os jovens índios são apresentados aos valores daquela sociedade, onde também são trazidos ao presente os heróis culturais através dos cânticos entoados. Assim como os povos de terreiro, a morte tem uma representação de ruptura para os Bororó e, para restaurar esse equilíbrio, todos os integrantes da comunidade são convocados: “a morte reúne a sociedade dos vivos à sociedade dos mortos. Parentes homens e mulheres de todas as várias aldeias se reúnem para celebrações e nesses momentos rituais todos os mortos dessa sociedade são lembrados por seus parentes vivos” (NOVAES, 2006, p. 285).

A autora ainda esclarece que os funerais são especiais não só por reforçar as questões culturais, mas também por sua força estética, através dos cantos, das danças e dos ornamentos, onde os valores locais são reforçados e perpetuados. Além disso, visualizamos uma representação significativa quanto à corporeidade dos seus integrantes: “O ritual torna visíveis signos exteriores e estados interiores e, nesse sentido, é como se os sentidos do

mundo passassem pelos sentidos do corpo” (NOVAES, 2006, p. 286).

Um dos pontos altos dos funerais Bororó é a desfiguração do morto: seus cabelos são cortados, o corpo é untado com urucum, seu rosto é pintado e são colocados adornos em sua cabeça. Por outra via, seus pertences são ritualmente queimados pelo fogo ou destruídos: “todos os elementos perecíveis do morto, desde a carne do próprio corpo até aquilo que ele possuía em vida devem desaparecer após sua morte. Com a morte, nada disso tem valor ou utilidade nem pode ser transmitido como herança” (NOVAES, 2006, p. 292).

Beltrão e colaboradores (2015) descrevem algumas particularidades de outras aldeias em relação à morte, de modo que traremos brevemente alguns pontos os quais consideramos principais. Para os Ka’apor, quando uma doença começa a atacar uma aldeia, todos os seus integrantes a abandonam, pois acreditam que o mal ali está e que a morte os persegue pessoalmente e ainda que podem despistá-la, escondendo-se.

O luto vivenciado pelos Terena envolve uma dimensão estética de forma marcante: os homens não permitem que seus cabelos cresçam até o término do luto; as mulheres, por sua vez, deixam os cabelos crescerem até o fim dessa fase. Para as índias Terena, também é comum uso de vestes pretas e retiro residencial, que varia em relação à quantidade de dias, bem como ao grau de parentesco.

Para os Apinayé, as lamentações são o ponto alto da celebração em relação à morte. Os familiares e conhecidos começam a prantear o morto desde a sua doença e agravamento, até o momento de sua morte. Os parentes não acompanham o cortejo fúnebre e a tradição dos povos consiste em bater com acha de lenha ou pedras na cabeça ou nas costas, com a maior força possível.

Os Aikéwara acreditam na sobrevivência da alma e, para eles, existem três tipos de espíritos: owerá, cuja alma sai do corpo durante o sono; asonga, o espírito dos mortos, vagante sobre a terra até ser chamado ao céu e os karowara, considerados espíritos especiais, que podem causar morte e doenças caso saiam do controle. Para eles, o céu é chamado de iwaga e é preciso percorrer um processo para lá chegar: a urna dos mortos deve estar envolta dos lençóis do falecido, assim como suas roupas e pertences. O ritual é marcado por palavras de despedida proferidas pelas pessoas mais velhas da comunidade. Segundo eles, “morrer de velhice” é deveras significativo, porque representa a resistência da vida perante a sociedade não indígena. Além disso, o corpo sem vida deve estar em uma cova profunda, para que nenhum animal possa alcançar, pois os Aikewára têm repulsa ao corpo em decomposição, considerando-o impuro.

Beltrão *et al.* (2015) ressaltam que os rituais indígenas permitem inferir que os povos

originários mantêm um cuidado especial com a morte e os mortos. Além dos invólucros, ornamentação dos falecidos, observamos ritos diferenciados segundo a faixa etária, as circunstâncias da morte e o papel do morto na comunidade.

Concluimos esse tópico compreendendo que a ritualística dos indígenas e das religiões de matriz africana apontam que a morte não representa necessariamente o término da vida, mas uma passagem para outro mundo, onde a vivacidade também se faz presente.

1.2.1. Necropolítica: a morte pelas mãos coloniais do Estado

A importância da incorporação sobre a necropolítica no presente trabalho é chamar a atenção para a persistência histórica de ações discriminatórias e excludentes que acabaram por se acomodar nas ações Estatais e nas relações sociais e econômicas, desde o período colonial aos dias de hoje. Procuramos realizar uma breve abordagem sobre essa trajetória a fim de melhor compreendermos a realidade contemporânea, dando visibilidade às práticas de morte instituídas ao longo do tempo, ressaltando a importância desse conhecimento histórico para a educação para a morte.

Nesse sentido, vislumbrando o contexto histórico a respeito de práticas de vida e de morte, consideramos oportuno trazer à reflexão o processo de legitimação de práticas autoritárias perpetradas pelo Estado a partir da necropolítica, cujo conceito, embora não unânime, diz respeito “[...] à destruição material dos corpos e populações humanos julgados como descartáveis e supérfluos” (HILÁRIO, 2016, p. 205 *apud*. MBEMBE, 2016, p.135).

Partimos do entendimento de que as práticas excludentes e opressoras as quais se perpetuam ao longo da história resultam de um processo perverso de elaboração de categorias entre os grupos humanos especialmente a partir de conceitos diferenciadores como raça, os quais foram difundidos e institucionalizados como uma realidade objetiva. Foram disseminados explícita e implicitamente valores de hierarquização entre os humanos, de modo que determinados grupos assumiam um papel de protagonismo nos espaços sociais, enquanto outros, considerados inferiores, careciam de toda e qualquer proteção social, além de sofrerem toda sorte de violência.

De acordo com Quijano (2005), a colonização da América representou um marco para o manejo desses ideais, no sentido de categorizar os humanos a partir de características de ordem biológica:

A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que

desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos (QUIJANO, 2005, p. 117).

O autor em questão assinala que o processo de criação desse ideário foi uma estratégia utilizada pelos colonizadores europeus para ocupar e legitimar posições dominantes em todos os segmentos. Em síntese, revelou-se como uma base estratégica de conquista de poder que possibilitou ao colonialismo europeu sua expansão e seu vertiginoso crescimento econômico. Além disso, instituiu como referência para a hierarquização entre dominantes e dominados as produções culturais e intelectuais dos povos europeus, estabelecendo sempre um patamar superior em relação à população colonizada. Assim, segregação e exclusão foram práticas legitimadas e direcionadas aos que eram pejorativamente considerados como inferiores.

Com esse entendimento, colonizar esses novos territórios era muito mais do que ocupá-los e povoá-los; as ações iam além do controle físico e geográfico e promoviam uma classificação pré-concebidas de pessoas a partir de diferentes categorias, o que culminou na perpetuação de práticas excludentes: “[...] esses imaginários deram sentido à instituição de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um mesmo espaço: em resumo, o exercício da soberania” (MBEMBE, 2016, p. 135).

Se os grupos humanos colonizados eram considerados inferiores e não tinham direitos reconhecidos, forçoso concluir que as colônias se transformaram no lugar da violência legitimada, onde os controles e as garantias jurídicas eram colocados em suspenso. Vida selvagem e vida animal eram equivalentes e assim o poder e o direito de matar não se submetiam a regras nesses territórios:

Um traço persiste evidente: no pensamento filosófico moderno e também na prática e no imaginário político europeu, a colônia representa o lugar em que a soberania consiste fundamentalmente no exercício de um poder à margem da lei (*ab legibus solutus*) e no qual tipicamente “a paz” assume a face de uma “guerra sem fim” (MBEMBE, 2016, p. 132).

Com esse entendimento, as disputas territoriais e econômicas autorizaram a promoção de inúmeros conflitos, roubos de terras, imposição de novos códigos culturais, religiosos e sociais, práticas que redundaram na morte concreta e simbólica desses grupos colonizados. O que visualizamos no retrovisor da história (e ainda hoje) é uma realidade de violência em vários aspectos, física e simbólica, legitimada, incentivada e ancorada no conceito de raça. Isso porque, mesmo após o fim da escravidão em escala mundial, a condição de homem livre não impediu a continuidade de práticas de submissão e violência extremas, que se metamorfosearam em formas e justificativas.

As práticas de poder e terror se aproximam sobremaneira, segundo Mbembe (2016). O

autor destaca que o terror é característico das práticas de poder desde os Estados escravistas aos regimes coloniais, chamados por ele de tardo-modernos. Focando nesses regimes tardios, o autor aponta que o objetivo das práticas terroristas é incutir nos humanos uma condição permanente de “estar na dor” através de instalações físicas e ações opressoras, a exemplo de fortificações e toques de recolher. Segundo aponta, as relações entre modernidade e terror advém de várias fontes: longas execuções públicas, partes do corpo expostas, entre outras. Na revolução francesa, a guilhotina tornou-se um símbolo da democratização da violência aos inimigos do Estado e esse movimento revolucionário mostrou-se um marco da articulação do terror e da razão, pois, naquele cenário, o terror era necessário para a promoção de uma renovação política.

As diferenças estabelecidas entre o período colonial e pós-colonial têm se sedimentado ao longo tempo e evoluído em gravidade. Antigamente o poder estava mais voltado para a submissão, controle e disciplina dos corpos; atualmente a extensão das formas de submissão revela-se cada vez mais surpreendente. Com o uso instrumental da ciência para fomentar as máquinas de guerra, observamos que as inúmeras tecnologias criadas visam não só tornar as práticas de extermínio mais viáveis para o público, mas também permitir a morte de várias pessoas em menor tempo, a exemplo da câmara de gás na Segunda Guerra. Dessa forma, acompanhamos longos processos de desumanização e industrialização da morte: “[...] mecanizada, a execução em série transformou-se em um procedimento puramente técnico, impessoal, silencioso e rápido” (MBEMBE, 2016, p. 129).

Hoje as guerras tidas como globalizadas têm por propósito forçar o inimigo à submissão a qualquer preço, desconsiderando até mesmo os efeitos colaterais desses confrontos. Mbembe (2016), citando Bauman (2001), descreve o sucesso dessa nova modalidade de estratégia militar em razão da celeridade da abordagem, que tem início de forma rápida e inesperada e, na mesma velocidade, retira-se do ambiente. Além disso, tal forma de intervenção não se desenvolve unicamente a partir de instituições componentes do Estado, como os exércitos; significa dizer que uma de suas principais características é que as operações militares e o “‘exercício regular’ já não é o único meio de executar essas funções” (MBEMBE, 2016, p. 139).

O teórico destaca essas táticas de guerra no continente africano, que vêm se ramificando em outros países como uma ação articulada e poderosa: “[...] milícias urbanas, exércitos privados, exércitos de senhores regionais, segurança privada e exércitos de Estado proclamam, todos, o direito de exercer violência ou matar” (MBEMBE, 2016, p. 139). Um dos mais infelizes e recentes episódios ocorreu em Ruanda, naquele continente. As práticas de

morte deixaram os ossos expostos, os corpos vazios de sentido, sendo esses a projeção da violência em sua forma mais crua. Por outro lado, as amputações, práticas comuns naquela região, também instauraram o terror, apesar de não representarem a morte imediata, trazem-na, vívida, para o corpo:

[...] os vestígios dessa cirurgia demiúrgica persistem por um longo tempo, sob a forma de configurações humanas vivas, mas cuja integridade física foi substituída por pedaços, fragmentos, dobras, até mesmo imensas feridas difíceis de fechar. Sua função é manter diante dos olhos da vítima – e das pessoas a seu redor- o espetáculo mórbido do seccionamento (MBEMBE, 2016, p. 142).

Traçando um panorama global sobre a necropolítica, Mbembe (2016) chama a atenção também para a questão da Palestina, assinalando a existência de duas lógicas peculiares na relação com a morte: “a lógica da sobrevivência” e a “lógica do martírio”. No primeiro caso, o sobrevivente é aquele que carrega a morte do outro como forma de assegurar a sua própria existência, regozijando-se de permanecer vivo e tendo alimentada a sensação de segurança a partir da morte do outro. O herói, segundo ele, é aquele que se mantém vivo não obstante ter ocasionado a morte de tantos outros. Em contrapartida, o corpo do mártir é irrelevante, associado a um caráter transcendental diante de seu sacrifício: “em seu desejo de eternidade, o corpo sitiado passa por duas fases. Primeiro, ele é transformado em mera coisa, matéria, maleável. Depois, a maneira como é conduzido à morte – suicídio – lhe proporciona seu significado final” (MBEMBE, 2016, p. 143).

Debruçando-nos agora sobre a realidade nacional, observamos que vem ganhando destaque mais uma forma de compreensão acerca da morte, uma que transcende o biopoder e que revela grande pertinência com a forma como o nosso país vem se estruturando em suas formas de poder: trata-se da necrobiopolítica, conceito utilizado por Bento (2018, p. 2) “[...] para entender as diferenças abissais da ação do Estado em relação a determinados grupos e a distribuição diferencial e direito à vida”. Conforme a autora, o Estado é seletivo no reconhecimento da humanidade em relação a determinados grupos, a exemplo da população negra e dos povos indígenas. No que se refere à análise da estruturação do Estado Brasileiro, esse considera terror e morte como elementos sempre presentes nas manifestações estatais.

O conceito de biopoder defendido por Foucault (1990), no qual a premissa básica é “fazer viver, deixar morrer”, ancorou muitos estudos sobre a atuação do Estado nos fenômenos de vida e morte, porém as contribuições de Agamben, Mbembe, Butler e Spivak possibilitaram à autora um outro olhar, fomentando a construção desse novo conceito. A análise de Bento (2018) assinala que, para a governabilidade existir, são produzidas, de forma

ininterruptas, dezenas de mortes: “[...] ou seja, governabilidade e poder soberano não são formas distintas de poder. Mas têm, pensando no contexto brasileiro, uma relação de dependência contínua- seja uma abordagem sincrônica ou diacrônica” (BENTO, 2018, p. 03).

No tocante à população nacional, a autora destaca que a vida dos selecionados/privilegiados está diretamente ancorada nas sombras das mortes produzidas pelo Estado e que o outro, excluído, sequer é reconhecido no processo constitutivo do sujeito. Em outras palavras, enquanto nos termos do biopoder a cultura política se baseia na eliminação do outro em sua corporeidade, no necrobiopoder, prevalece a eliminação sistemática do outro, fulminando a possibilidade de uma relação dialógica: “[...] a negação do outro não se transfigura em afirmação em momento algum, sendo, portanto, impensável atribuir aos corpos desse outro qualquer qualidade que produzisse um campo de intersecção com o ‘eu’” (BENTO, 2018, p. 4).

A violência perpetrada pelo Estado, legitimada por ele, ramifica-se e alcança a sociedade civil e, segundo a autora, há uma ruptura entre o biológico e o poder, de modo que a violência vai de encontro a esse outro, que deve ser eliminado em todas as suas dimensões. Assim, Bento (2018) arremata a construção do conceito:

Dessa forma, proponho nomear de necrobiopoder um conjunto de temáticas de promoção de vida e de morte a partir de atributos que qualificam e distribuem os corpos em uma hierarquia que retira deles a possibilidade de reconhecimento como humano e que, portanto, devem ser eliminados e outros que devem viver (BENTO, 2018, p. 07).

Diante de tudo isso, a autora lança o seguinte questionamento: “o que legitima a perpetuação do necrobiopoder?” Logo em seguida, aponta-nos uma justificativa: “[...] não encontro melhor resposta do que a utilização do medo, muitas vezes potencializada, transformada em pânico como retórica estruturante do Estado. O medo é um dos elementos centrais que irá sustentar as necrobiopolíticas” (BENTO, 2018, p. 13).

No caso, a manutenção da existência não depende de ações individuais, mas da ação de aparelhos repressivos do Estado, representando uma equívoca ideia de proteção, o que acaba subsidiando mais abusos por parte dos agentes públicos sob a fundamentação de uma insegurança generalizada.

Consideramos que a necessidade de repensar políticas de vida e de morte demanda - entre outras ações - um movimento que busque refutar práticas coloniais e patriarcais que alcançam as ações políticas e todas as suas ramificações no meio social. Não podemos olvidar que tais ações atingem não só a vida de determinados grupos, mas todo o seu legado: “[...] a

matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados” (MIGNOLO, 2008, p. 293).

Após tudo o que foi debatido até então ressaltamos que a morte ocorre em razão de outras questões que não envolvem exclusivamente a dita “ausência de saúde”. Ao longo do tempo, vimos a naturalização da morte se impor, subsidiada em anos de colonização que, apesar de formalmente extinta, ainda reverbera na contemporaneidade através da colonialidade do poder, do saber e do ser (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018). Dito de outra forma, permanece a “permissão para matar” em razão de diversos fatores como raça, etnia, gênero e, não obstante uma maior divulgação e articulação de diversos segmentos para o enfrentamento dessas mortes, visualizamos outras estratégias para manter essa nefasta realidade.

Com esse objetivo, são difundidas, no meio social e acadêmico, justificativas para aceitação e subordinação da morte, compreendida como um fenômeno “micro”, individual, biológico o que, no nosso sentir, acaba por perpetuar o silêncio e arrefecer as indignações e questionamentos diante das práticas de violência extrema. Atualmente, a forma mais corriqueira de se lidar com ela envolve a analgesia, a medicalização das dores:

Por este caminho da medicalização da vida biológica e psíquica, os problemas cruciais são despojados de suas dimensões sociais, são despolitizados, e apresentam-se como questões particulares e individuais, que uma visita a um especialista renomado, um bom calmante, um passeio ou um regime alimentar na base dos diets e lighs podem resolver (PESSINI, 2004, p. 19).

Dito de outra forma, não obstante a dor e o sofrimento vivenciados, o “falso fatalismo” se apresenta como justificativa para mortes violentas e a analgesia é apresentada como tratamento, mantendo uma aparência de normalidade e prostração, compondo um panorama que naturaliza as perversidades e violações aos direitos humanos.

Como já realçamos, existem grupos mais sujeitos a essas práticas, alvos em potencial, como os indígenas e os negros que, no Brasil, ainda permanecem em situações de grande violência, confinados a suportar um peso social e histórico que os colocam numa condição cíclica de sofrimento, assédio e humilhação. A manutenção dessa hierarquização entre os humanos resulta na negação de outras possibilidades de existência, outras formas de vivenciar e de se expressar no mundo. São pessoas tomadas pela invisibilidade, pelos silêncios, pela submissão e que têm suas potências perversamente instrumentalizadas a favor de grupos minoritários, porém hegemônicos.

Como resposta a essa situação, percebemos a indiferença de boa parte da sociedade brasileira, a qual silencia diante dessas práticas desumanizadoras. Talvez diante da ênfase ao racionalismo, perdemos nossa capacidade de assombro e indignação, afastando nossas emoções e racionalizando as dores e os temores que vislumbramos e sentimos. Questionamos também se esse movimento não é decorrente da forma como lidamos com a dor que, cada vez mais tragada pelas instituições de saúde, é vista como um problema técnico:

Não possuímos mais hoje os místicos de outrora, que atribuíram à dor um sentido e ao sofrimento uma razão de ser. Estamos numa sociedade secularizada em que o sofrer não tem sentido e por isso somos incapazes de perceber o sentido do sofrimento. As culturas tradicionais tornam o homem responsável por seu comportamento sob o impacto da dor, sendo que hoje é a sociedade industrial que responde diante da pessoa que sofre, para livrá-la deste incômodo (PESSINI, 2004, p. 18).

Dentre os muitos elementos que subsidiam essa “apatia”, ressaltamos ainda o protagonismo da racionalidade e a herança judaico-cristã tão arraigada em nossa sociedade. Essa ensinou-nos a acreditar que tudo o que nos acontece, positiva ou negativamente, é vontade de Deus. E partindo desse entendimento observamos as difíceis consequências, como a crença de que existem pessoas salvas ou escolhidas e, por outro lado, os pecadores, atrasados.

É exatamente pela persistência desse movimento de exclusão e morte que consideramos necessidade de primeira ordem privilegiar e intensificar a pesquisa, a reflexão, para resistir e combater coletivamente os múltiplos fatores que mutilam a dignidade humana.

1.3. Para além da morte e do desenvolvimento humano

A morte para muitos é refletida apenas a partir do envelhecimento. O aceitável ciclo da vida tem forma linear, dividido em fases associadas ao desenvolvimento humano, de eminente cunho biológico: infância-adolescência-adulthood-velhice. De forma que a morte, como é reconhecida, chegaria ao final da vida, após a passagem por todas as outras fases, sendo a velhice entendida como a fase do ápice do desenvolvimento.

No curso do desenvolvimento humano, a morte é compreendida de diferentes formas, sob diferentes perspectivas. Hohendorff e Melo (2009) apontam que as crianças, desde a mais tenra idade, têm contato com perdas, mas é na adolescência que se perfaz a total compreensão do que é a morte. Na vida adulta, ela emerge como uma possibilidade, mas é na velhice que a sua ocorrência é melhor aceita, uma vez que é comumente concebida como a última fase do desenvolvimento.

Kovács (1992) reporta-nos a um trabalho pioneiro realizado por Torres (1979), cujo objeto de investigação era a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a evolução do conceito de morte; a pesquisa contou com a participação de 183 crianças, em idades de 4 a 13 anos. Os resultados foram relacionados aos períodos de desenvolvimento descritos por Jean Piaget, quais sejam: período pré-operacional, período das operações concretas e período das operações formais. No primeiro período, a autora assinala que as crianças não estabelecem diferenças entre seres animados e inanimados, como também apresentam dificuldades em reconhecer a categoria de elementos inorgânicos, ou seja, aqueles que não vivem e não morrem; nesse período, os menores não concebem a morte como algo definitivo e irreversível.

Já no período das operações concretas, as crianças já conseguem distinguir entre os seres animados e inanimados, porém não oferecem respostas lógicas às causas da morte. Geralmente a associam a comportamentos, a algo perceptível, a exemplo da imobilidade e já a concebem como algo irreversível. No período das operações formais, as diferenciações são mais sofisticadas: as crianças compreendem a morte como um processo interno, como algo que é oriundo da parada das atividades do corpo. Paralelamente, ela é reconhecida como um fenômeno universal e as crianças já conseguem ofertar explicações lógico-categóricas para sua ocorrência. Em outras palavras, a criança apreende conceitos como irreversibilidade - ou seja, quem morre não pode voltar a viver - não funcionalidade (envolve o encerramento das funções vitais) e universalidade (todos os seres vivos morrem).

Os trabalhos envolvendo morte e crianças procuram envolver as representações infantis a respeito do fenômeno, a fim de compreender qual o seu nível de entendimento sobre o tema, favorecendo abordagens e diálogos mais abertos junto à criança doente ou enlutada (TORRES; ABERASTURY, 1985). Os resultados desses estudos esclarecem que as crianças - as quais tiveram um contato mais aberto com o fenômeno, receberam o suporte necessário e as informações adequadas à sua faixa etária - apresentaram uma melhor elaboração acerca do conceito de morte.

Considerando o curso do tempo, Kovács (1992) assinala que, na adolescência, já se tem a compreensão sedimentada acerca das características essenciais da morte, sendo uma fase em que é possível levantar hipóteses e debater sobre o tema. No entanto o distanciamento emocional do adolescente em relação ao fenômeno é uma característica marcante, já que é uma etapa de construção de identidade, mobilizando-o para conquistas diversas no plano pessoal e social:

É uma preparação para a sua vida útil na sociedade, os estudos para o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento afetivo e emocional que

demanda a busca de um companheiro, a vivência da relação amorosa. É também o período dos grandes empreendimentos. A energia vital está voltada para estes aspectos, não existindo espaço para imaginar a própria morte. O adolescente personifica em parte o herói, aquele que é imortal. Esta suposição da imortalidade, que está presente em todos os seres humanos, tem o seu auge na adolescência (KOVÁCS, 1992, p. 55).

É também uma fase de perdas simbólicas importantes, como a perda do corpo infantil, dos pais da infância e das referências identitárias. Nessa perspectiva, a sensação de insegurança diante de uma nova realidade, longe daquela idealizada na infância, representa um desafio para os jovens. A sensação de liberdade e busca por outros rumos pode ser crucial para a adoção de comportamentos de risco, que podem tornar a morte mais próxima (RODRIGUEZ; KOVÁCS, 2005). Por outro lado, a relação com o corpo também pode ser catalisadora de comportamentos violentos, na medida em que este não é aceito pelo adolescente. Segundo Rodriguez (2010), os jovens que ainda não integraram esse “novo corpo” ao seu ser podem pensar que, ao atingi-lo, fazem-no de forma isolada, violentando o corpo, mas não a mente.

A adolescência tem sido entendida de muitas formas, seja como uma fase de moratória, ou de espera entre a infância e a fase adulta e naturalmente compreendida como uma fase problemática, de conflitos e oposições trazidas por esses jovens (BOCK, 2007). De uma forma geral, é compreendida como uma fase em que os limites são colocados sob tensão, porém é importante fazer uma distinção entre comportamentos que representam a exploração de novos espaços e atitudes de comportamentos prejudiciais e que trazem riscos severos à vida. Para Rodriguez (2010), a ênfase nos aspectos informativos não é suficiente para afastar a incidência desses comportamentos, de modo que a autora assinala a importância de propiciar espaços de reflexão e fortalecimento pessoal desses jovens.

Bock (2007) vai mais além e assinala que a concepção de uma adolescência naturalizada, concebida apenas a partir do viés biológico, acaba por tornar universais as características desses jovens, como se elas se manifestassem de forma equivalente em todas as sociedades, sem levar em consideração as particularidades de cada uma. Ademais, como já dito, sendo uma fase em que o conflito é predominante e algo naturalizado, a única forma com que o “mundo adulto” pode lidar com os jovens é exercendo a tolerância. Assim, ao enquadrar a adolescência exclusivamente como um período do desenvolvimento biológico, os demais vetores que a atravessam são deixados de lado:

O que nossos jovens estão fazendo, como estão se comportando deve ser compreendido como fruto das relações sociais, das condições de vida, dos valores sociais presentes na cultura, portanto, como responsabilidade de

todos que fazem parte de um conjunto social. Pais, professores, profissionais e adultos em geral devem ser alertados para a responsabilidade que possuem na formação e na construção social de nossa juventude. Não se deve pedir a eles apenas tolerância (BOCK, 2007, p. 75).

Nesse trilhar, Bock (2007) nos convoca a transcender a compreensão de que a adolescência independe da realidade social, que também a constrói. Da mesma forma, chama a atenção para a abordagem biologizante conferida aos comportamentos adolescentes, considerados como “patologicamente normais” ou “naturalmente patológicos”, o que consideramos de extrema relevância especialmente quando vemos a morte de jovens ser tratada como uma questão predominantemente individual.

O que pretendemos sinalizar é que a compreensão da adolescência tal qual a concebemos - e que é ainda difundida no meio acadêmico - traz em seu alicerce uma visão restritiva sobre as mortes ocorridas nessa fase, na medida em que passa a justificar a mortalidade a partir e tão somente da existência de comportamentos de risco, responsabilizando sobremaneira esses jovens por suas mortes. Reconhecemos a incidência significativa de óbitos em razão de atitudes de risco perpetradas pelos adolescentes; no entanto não podemos silenciar para o fato de que a trajetória de muitos jovens brasileiros foram interrompidas pela morte violenta. Apesar das estatísticas apontarem uma redução importante no número de óbitos de menores, não se pode descuidar da proteção irrestrita à criança e ao adolescente:

Porém, muito ainda falta para que o país supere o histórico das tragédias que levaram as vidas e os sonhos de 265.658 meninos e meninas do Brasil, desde 1980. É muito frequente que os homicídios sejam apenas a última etapa em um ciclo de violência a que crianças e adolescentes estão expostos desde a primeira infância. Dessa forma, é fundamental proteger todas as crianças e todos os adolescentes contra qualquer tipo de violência, seja aquela que acontece no ambiente familiar ou na comunidade, em consequência de conflitos armados ou de violência urbana (CERQUEIRA, et al , 2020, p.33).

Ponderamos de forma mais contundente essas limitações quanto à interpretação da morte na adolescência por considerarmos que aspectos como o sentimento de onipotência, de imortalidade e a existência de conflitos, quando compreendidos de forma isolada, não dão conta das estatísticas nacionais, cujos dados nos mostram uma realidade mais complexa e violenta que tem no jovem seu principal alvo. Da mesma forma, não podemos deixar de mencionar que essa “vulnerabilidade” não ocorre de forma indiscriminada, alcançando desde a adolescência aos anos iniciais da vida adulta, um segmento da população:

Apenas em 2018, para citar o exemplo mais recente, os negros (soma de

pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 68% do total das mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 5,2, quase o dobro quando comparada à das mulheres não negras (CERQUEIRA, et al, 2020, p. 47).

No nosso sentir, considerando a morte no curso de todo o desenvolvimento humano, a adolescência é a fase que traz à tona, com mais impacto, a impossibilidade de se pensar a morte com ênfase apenas na dimensão biológica. De um lado, temos o desenvolvimento físico com toda a sua força, fazendo desabrochar o corpo em toda sua potencialidade; do outro, visualizamos o número expressivo de mortes de jovens, evidenciando uma discrepância que não se explica a partir de disfunções de saúde, seja de ordem física ou psíquica. Sendo urgente a necessidade de olhar para os inúmeros fatores que sustentam essa triste estatística.

Chegando à fase adulta, a literatura aponta para a consolidação dos conceitos de universalidade e irreversibilidade, porém dá destaque ao significado social que ela representa. A morte acaba por promover mudanças de papéis sociais e relações no seio familiar, além de ser vista como uma realidade concreta pelo humano, que se depara com sua finitude. Não por acaso, é vista como um fenômeno frustrante, eis que dá cabo de projetos familiares e profissionais, que ganham especial impulso nessa fase (HOHENDORFF; MELO, 2009).

Já numa idade mais avançada, os teóricos apontam que o adulto pode passar pela crise da meia idade, sendo um momento de maior conscientização da inevitabilidade da morte, impulsionada pelo reconhecimento de limitações físicas e necessidades maiores em relação ao cuidado com a saúde pessoal. Na fase adulta, ocorre uma progressiva assimilação e aceitação da finitude e convivência com as perdas de outras ordens.

No tocante à considerada última fase do ciclo, observamos que as perdas vivenciadas na velhice são de várias ordens. Além da morte se revelar como uma possibilidade mais pungente, ela é, em alguns casos, concebida como o fim de outras dores. Kovács (2003, p. 172) citando Mishara (1999) aponta que:

[...] a dor e o sofrimento estão na base de inúmeros pedidos para apressar a morte, em associação com a depressão clínica, presente em pessoas idosas que se sentem solitárias, com doenças graves e muito sofrimento, além de se perceberem como sobrecarga para seus familiares. Alguns pedem para morrer quando se percebem dependentes e despojados de sua autonomia (MISHARA, 1999 *apud*. KOVÁCS, 2003, p.172).

Não é incomum também casos de suicídios entre os idosos por não serem mais

tratados como pessoas autônomas. O senso de condução da própria vida é maculado ante a incidência de doenças demenciais, com alterações cognitivas, confusões mentais, que geram a sensação de estar perdido, ainda que em ambiente familiar. A perda da autonomia e a sensação de impotência mobilizam os idosos de tal maneira que, para eles, o receio de ser uma sobrecarga para os seus familiares torna-se mais real e doloroso do que a própria proximidade da morte (KOVÁCS; VAICIUNAS, 2008).

Apesar do panorama acima traçado, a velhice não pode ser restringir a sintomas incapacitantes, tampouco é possível relegar aos humanos nessa fase um lugar de menor importância. Chamamos a atenção para a prevalência do modelo biomédico na vida cotidiana, que vem, ao longo do tempo, fomentando o discurso da velhice como doença. Repisar a noção da velhice como algo a ser descartado, tem intrínseca associação com o caráter produtivo do ser humano. Além disso, sentimentos voltados à velhice, à finitude, são intensamente refutados na sociedade contemporânea, consideramos que as possíveis razões para esse combate envolvem a impossibilidade de projetos para uma vida futura, a qual persiste, porém condenada (GOLDFARB, *et al.* 2010). É como se o tempo que restasse fosse um tempo de espera: espera do fim. Como desdobramento dessa realidade, observa-se que o enfrentamento massivo aos sinais de envelhecimento, da morte e dos efeitos da vida “ociosa” ocorre cada vez mais cedo:

Combatem-se as rugas ainda na juventude, os fios brancos, a improdutividade do tempo livre, a morosidade dos movimentos; enfim, assim como a morte, o processo de envelhecer também se encontra deveras ofuscado e afastado das possibilidades das existências e até do pensamento (CORREA; HASHIMOTO, 2012, p. 93).

Apesar de ser um desfecho negado pela sociedade como um todo, os idosos têm consciência dos anos vividos e reconhecem a expectativa de um futuro temporalmente mais curto. Esses aspectos, segundo Barbosa, Melchiori e Neme (2011) promovem uma maior aproximação com a ideia de morte, a qual passa a ser aceita como um fenômeno inevitável. No mesmo trilhar está a fala esclarecedora de Rosemberg (1992):

O que acontece com o envelhecimento? A gente tem uma expectativa de que as pessoas quanto mais velhas, mais medo vão ter da morte. A minha experiência e das outras pessoas mostram que não é assim. Nosso medo da morte não caminha linearmente com a nossa idade. A probabilidade da morte, sim, é muito mais provável se você tem 70 anos e morrer do que se você tem 20; a probabilidade estatística da morte aumenta; mas não o medo da morte. Pessoas com 20 anos podem ter muito mais medo da morte do que pessoas de 70 (ROSEMBERG, 1992, p. 71).

Nesse sentido, é inevitável lançarmos os seguintes questionamentos: é apenas na velhice que perderemos nosso medo da morte? É apenas nessa etapa que ela deixará de ser tão ameaçadora? Assim como pensar a morte nas demais fases do desenvolvimento humano? Como podemos ver nessa breve reflexão, o estudo da morte e do desenvolvimento humano, tal qual ele é concebido hoje, suscitou-nos muitas inquietações, o que consideramos extremamente positivo.

Isso porque nos pareceu difícil pensar especialmente na morte como um fenômeno onde a velhice é o seu lugar por excelência, o que não consideramos verdadeiro. Outrossim, a ideia de que a morte aceitável só seria possível, em tese, a partir da vida adulta, carece de maior sentido para nós.

Esse entendimento, a nosso ver, foi reforçado com a literatura, a qual aponta a existência de tarefas a serem cumpridas ou etapas a serem alcançadas em cada fase do desenvolvimento, independentemente dos sistemas de valores, das questões culturais, sociais e individuais. Frisamos: nesses estudos, a morte só tem seu lugar reconhecido em dois momentos, já que a morte na adolescência, nessa interpretação, é algo que ocorre, com maior frequência, em virtude do próprio comportamento adolescente.

Ainda lançando interrogações e partindo da compreensão de que morte e vida são faces do mesmo processo, indagamos: essas diretrizes não limitam sobremaneira a própria existência humana, na medida em que as etapas do desenvolvimento humano e os comportamentos comuns a cada uma delas são concebidas como padrões a serem seguidos? Mais uma vez, recorremos a Rosenberg (1992), que exemplifica uma limitação social imposta com base nos comportamentos tidos como típicos de cada fase:

Não é uma tarefa do desenvolvimento, aos 60 anos, você pensar em encontrar um companheiro para ter filhos, ou mesmo criar uma família (não estou nem falando de coisa biológica). Não é comum, você esperar, aos 60 anos, que uma pessoa se junte pela primeira vez, arranje um parceiro e adote uma porção de filhinhos. Mas é comum que se faça entre os 20, 30 ou 40 anos (Rosenberg, 1992, p. 77).

Diante do exposto, procuramos traçar um caminho onde a morte se perfaz ao longo de um ciclo vital, que contempla todas as fases, tal qual as concebemos. Decerto, consideramos que ela pode ocorrer em quaisquer dessas etapas e que as causas de sua chegada vão além de questões individuais ou relacionadas a demandas de ordem biológica. Da mesma forma, sinalizamos a presença de padrões universais, os quais existem na literatura especializada sobre comportamentos diante da morte e de outras perdas e reconhecemos a carência de estudos locais que contemplem as idiossincrasias de cada etapa especialmente em relação às

populações marginalizadas as quais certamente vivenciam a morte de forma diferenciada em cada etapa do desenvolvimento humano.

1.4. As dores em silêncio: o luto e a importância da fala

A morte traz implicações diversas e as razões do seu escamoteamento também vêm sendo intensamente estudadas. Mas talvez uma das mais significativas implicações da morte, do ponto de vista do sofrimento vivenciado, diz respeito ao luto, que, na nossa compreensão, não se refere unicamente à morte concreta, mas também diz respeito a outras perdas vividas ao longo da vida.

Maranhão (1985) ressalta o aspecto negativo associado às reações em razão das perdas, reais ou simbólicas. Atualmente, prevalece a exigência do controle, no sentido de que o sofrimento seja manifestado na clandestinidade, dada a repulsa que representa: “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” (MARANHÃO, 1985, p. 19).

De acordo com Goldfarb *et al.* (2010), algumas crises relacionadas à finitude podem se dar em forma de depressão que, não necessariamente, precisa ser enfatizada em seu aspecto patológico. Na verdade, a depressão, se vivenciada de forma natural, pode ser um ponto importante na construção de novas perspectivas, na manutenção da vida. Segundo o autor:

A depressão é uma forma do humano se proteger (se recolhendo) do contato com a realidade quando esta é frustrante e ameaçadora (e ela sempre é frustrante em diversas situações). É um momento onde o humano se afasta de sua relação com a realidade em busca de condições de suportá-la (GOLDFARB *et al.*, 2010 p. 61).

Não por acaso, na nossa cultura contemporânea, na qual as exigências sociais refutam a expressão da dor e enaltecem alegrias momentâneas, o confronto com o sofrimento é cada vez mais suprimido, pois: “A grande dificuldade do luto é que necessariamente temos que nos deparar com o sofrimento, pois estar vivo significa estar sujeito às frustrações, a perder, a fracassar, a desilusão” (GOLDFARB *et al.*, 2010, p. 61).

Por outro lado, entendemos que o luto, quando vivenciado de forma natural, pode ser compreendido como um processo de dor, mas também de reconstrução (GOLDFARB *et al.*, 2010, p. 62): “O sofrimento só não pode ser algo insuportável, de forma a impossibilitar a elaboração. Para ter luto é preciso ter tempo para transformar a dor da perda em lembranças que podem fazer parte da história”

Talvez seja redundante falar no modelo biomédico, todavia sua amplitude é tão

importante no cotidiano especialmente, porque atualmente se depreende a medicalização de vários momentos do viver, momentos de dor, que poderiam trazer maior aprendizado ao indivíduo no seu enfrentamento, oportunidade essa que é sufocada pela analgesia. A capacidade de suportar o sofrimento, de lidar com os momentos de sombra, de olhá-los em sua inteireza, sem subterfúgios, é uma rara experiência nos dias de hoje.

Por outro lado, as vivências das frustrações, das perdas simbólicas ou concretas são esvaziadas de sentido através do uso indiscriminado de medicações. Nesse sentido, a dor, em todas as suas faces, é reduzida a um dado objetivo – um dado clínico - que pode ser aplacado através do tratamento padronizado (ILLICH, 1975).

A implicação que pretendemos ponderar é que o luto é um processo de construção de ressignificação da perda, uma reação culturalmente naturalizada, própria de cada ser humano, que deve a ele fazer frente. Sartori (2018) também aponta que o luto é um processo e não um estado e essa sua especificidade é determinante para que ele não seja classificado como doença. Evitá-lo é praticamente impossível, pois aponta Sartori (2018) em referência a Franco (2010): “assim como assinala Franco (2010), o luto é o custo do amor, e a única maneira de evitar a dor do luto é evitar o amor, o que, naturalmente, nos parece pouco provável” (FRANCO, 2010 *apud*. SARTORI, 2018, p 22.).

Talvez, diante de toda a liquidez e efemeridade presentes na sociedade contemporânea, possamos pontuar que lidar com o luto significa encarar o desafio de vivenciar, experienciar o sofrimento. Significa ir de encontro ao movimento atual de silêncio e medicalização e dessa maneira proporcionar ao enlutado apoio e suporte. Nesse ponto de vista, a escola e o professor podem ser referências:

Em situações de vulnerabilidade emocional, como é o caso do luto, a criança precisa encontrar no professor um interlocutor, para que sinta que o outro pode ser um amparo enquanto se constitui como pessoa e desenvolva os vários papéis sociais (SARTORI, 2018, p. 37).

Bowlby (1990) esclarece que, ao não expressar seus sentimentos é que se vislumbra uma porta de entrada para o sofrimento psíquico. Assim como é recomendável a expressão de tais sentimentos, pois a partir dela os mecanismos defensivos são abandonados ou extintos. Porém, quando não é possível um canal de comunicação, “[...] os impulsos de recuperação e recriminação não têm uma oportunidade de extinguir-se e, pelo contrário, persistem, com sérias consequências” (BOLWBY, 1990, p. 52).

Não é possível olvidar que angústia e sofrimento são sentimentos inerentes aos humanos. A abertura para dividir a dor do outro, ajudá-lo a lidar com suas emoções, seria ir

de encontro do distanciamento afetivo hoje tão preconizado. Essas questões podem estar relacionadas às dificuldades em elaborar perdas, que aqui se referem às de ordem concreta e também simbólica. Compreendemos que a forma como as ciências humanas têm atuado sobre os fenômenos vida/morte e saúde/doença vêm refletindo o sujeito contemporâneo, fragmentado e desamparado:

Uma das inquietações presentes no cotidiano, especialmente no que se refere à abordagem da morte, na escola ou fora dela, diz respeito ao pacto silencioso de proteger as crianças e adolescentes do sofrimento da perda, sob uma crença equivocada de que eles não têm condição de suportar o sofrimento de falar sobre isso. No entanto, ao perguntarem sobre a morte, crianças e adolescentes, buscam ser ouvidos e compreendidos. Não é preciso que pais ou responsáveis escondam seus próprios medos; a dor é inevitável (RODRIGUEZ, 2015, p. 35).

Kepler (2018) também ressalta a importância de se tratar a morte com naturalidade, procurar refletir e discutir sobre ela de forma aberta. A autora pondera que a fala honesta e sem desvios favorece a troca de experiências; porém é sempre importante considerar a cultura, religião e crenças dos alunos. Apesar de o senso comum insistir em privar crianças de idades mais tenras de situações e conversas sobre a morte, é oportuno frisar que as crianças mais novas concebem que são diretamente responsáveis pelos acontecimentos ao seu redor. As crianças em faixas etárias entre cinco e oito anos apresentam um pensamento mágico, vivenciando um período natural de confabulações. Nesse sentido, “[...] é recomendável retirar o sentimento de culpa e sublinhar que a morte não é o resultado das suas ações e pensamentos” (KEPLER, 2018, p. 11).

Segundo Kovács (2005), é de extrema importância que o professor tenha conhecimento sobre desenvolvimento infantil e o próprio processo de desenvolvimento humano para que desse modo se possa abordar o assunto respeitando a capacidade de compreensão sobre o fenômeno. No entanto, como dar início a uma comunicação tão especial, se o educador também tem seus registros, suas memórias e suas dificuldades em relação à morte? Por conseguinte, não se pode negligenciar o lugar do educador nesse contexto, tampouco negligenciar o fato de que ele também precisa de atenção: “Porém, antes de poder cuidar os educadores precisam se sentir cuidados” (RODRIGUEZ, 2015, p. 77).

Escola e família ocupam um lugar de referência para as crianças e adolescentes, de modo que a forma como os adultos lidam com a morte será incorporada como balizadora, como modelo a ser seguido em situações adversas: “a criança aprende com o adulto a lidar com perdas. Se este não está acessível e oculta sentimentos, a criança registrará essa forma de enfrentar a situação. Observa-se então a solidão dos envolvidos, cada um com seu sofrimento”

(KOVÁCS, 2016, p. 153).

Como sinaliza Sartori (2018), se os pais ou educadores têm receios em compartilhar seus sentimentos, os menores também podem passar a escondê-los. Tal movimento, mais uma vez, só reforça a ideia de que a criança e até mesmo os jovens são frágeis demais para suportar as dores advindas do luto. Contudo as produções acadêmicas a respeito reforçam a importância de um ambiente de apoio aberto à comunicação voltado para as crianças nesse momento:

Em condições favoráveis como: relacionamento seguro com os pais antes da perda, recebimento de informações imediatas e seguras sobre o que aconteceu, possibilidade em fazer perguntas com recebimento de respostas claras e participação do pesar familiar em seus rituais fúnebres, bem como a presença confortadora do genitor sobrevivente, crianças, mesmo pequenas, podem enlutar-se pela perda de um genitor de modo muito semelhante ao luto sadio de um adulto (SARTORI, 2018, p. 33).

Em outras palavras, o silêncio sobre a morte reflete o medo em relação a ela, medo esse que acompanha o humano em todo o curso do seu desenvolvimento e se reflete em vários outros medos: do desconhecido, das separações afetivas, da solidão e do sofrimento. No entanto, “[...] ao mesmo tempo que pode ser fonte intensa de medos, angústias e ansiedades para os seres humanos, falar sobre a morte pode ajudar a elaborar a ideia da finitude humana e a inevitável percepção da certeza de que um dia a vida chegará ao fim” (RODRIGUEZ, 2010, p. 32).

Um dos caminhos referendados sobre a educação para a morte é a realização de grupos abertos, voltados para o compartilhamento de experiências. Lançamos aqui o questionamento se esses grupos não se revelam como momentos de cocriação de sentidos e aprendizados; pois, ao entrar em contato com seus registros de perdas, novas reflexões sobre vários aspectos podem emergir, inclusive aqueles que envolvem a morte. Defendemos que a partilha de narrativas, sentimentos ou até mesmo uma postura de silenciosa de acolhida pode resultar em leveza, diminuição de tensões e ansiedades.

CAPÍTULO 2 – A MORTE E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: AMPLIANDO AS FRONTEIRAS

2.1. A caminho da ruptura: da fragmentação ao mosaico científico

O cogito cartesiano trouxe inúmeras repercussões no sentido de conceber os fenômenos naturais. A própria concepção de vida e morte acabou por sofrer grandiosa influência deste modelo especialmente no tocante ao próprio funcionamento do corpo humano, compreendido a partir de operações mecânicas. Um dos grandes esforços de Descartes foi trazer os princípios da matemática para a explicação de fenômenos naturais, na intenção de transferir a esses a precisão e estabilidade dos princípios mecânicos: “[...] sua ciência pretendia ser completa e o conhecimento que ofereceu tinha a intenção de fornecer uma certeza matemática absoluta” (CAPRA, 1982, p. 57).

A dualidade cartesiana - corpo x mente - acabou por favorecer a concentração de esforços para o funcionamento dessa “máquina corporal”, que corroborou na construção da visão parcial de mundo e de homem, sendo progressivamente mais difícil lidar com a interdependência entre essa dita dualidade. Guevara (2007) aponta que, apesar da suposta “praticidade” defendida pelo cartesianismo no tocante às fragmentações do mundo, essas divisões não acontecem de forma isenta, trazendo profundas implicações para a dimensão subjetiva:

Porque por meio dessa forma de pensar e conhecer o homem passa a vivenciar a si próprio e ao seu mundo como um aglomerado de fragmentos, física e existencialmente separados de si no tempo e no espaço, bem como nas suas dimensões do ser: sentir, pensar e conhecer (GUEVARA, 2007, p. 105).

Desde a década de 80, Capra (1982) aponta para a insuficiência de nossa forma de pensar o mundo, fraturada e redundante em fracassar. Repetimos os mesmos modos de funcionamento, visualizamos e sofremos as mesmas problemáticas, no entanto não encontramos respostas para as questões estruturais. Essa impossibilidade de avanço, segundo o teórico, encontra-se alicerçada num modo cíclico e infrutífero de refletir e conceber os mesmos problemas:

Tal abordagem não resolverá nenhuma de nossas dificuldades, limitar-se-á a transferi-las de um lugar para outro na rede de relações sociais e ecológicas. Uma resolução só poderá ser implementada se a estrutura da própria teia for mudada, o que envolverá transformações profundas em nossas instituições

sociais, em nossos valores e ideias (CAPRA, 1982, p. 23).

Com a travessia do tempo, a insuficiência da transposição dos métodos das ciências naturais às ciências humanas se revelou um diagnóstico mais gritante, sendo consideradas reducionistas ainda outras rupturas em relação à forma de conceber o mundo, o homem, a relação sujeito-objeto e todas as relações vistas como binárias, cuja dicotomia de polos opostos conhecemos de muito tempo, a exemplo do vivo/inanimado, coletivo/individual.

Podemos ver tais reflexos nos fenômenos saúde e doença, vida e morte, que foram concebidos de forma antagônica, polarizada, refletindo essa forma binária e reducionista de compreensão. A saúde até hoje tem sido concebida de forma reduzida e a doença, vista como um desequilíbrio dessa “máquina” corporal:

[...] a doença é vista como um mau funcionamento dos mecanismos biológicos, que são estudados do ponto de vista da biologia celular e molecular; o papel dos médicos é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito no funcionamento de um específico mecanismo enguiçado (CAPRA, 1982, p. 116).

A partir de então progressivamente a ciência, tal qual a concebemos, vem sendo posta em xeque como produtora de verdades per si, universalizadas, deslocadas e acomodadas em diferentes contextos. De acordo com Santos (1987), essa mudança de paradigma resulta do próprio modelo cartesiano:

[...] a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (SANTOS, 1987, p. 24).

No entanto, a sedimentação de uma nova epistemologia demanda tempo, não obstante a presença de críticas e horizontes, que se descortinam, é de bom alvitre reconhecer que estamos em um processo de transição, não menos turbulento. Petraglia (2008) aponta que as mudanças constantes, as quais estamos vivenciando, exigem novos posicionamentos e adaptações. O sentimento de impotência e perplexidade nos assombra, desalojando-nos e, muitas vezes, paralisando iniciativas de confronto:

Enfrentamos a policrise, no que há de mais inédito e inusitado em seu conceito de transformação e em sua dimensão individual e coletiva, ou seja, ao mesmo tempo em que é traduzida nas identidades sociais, que se constrói, gradativamente e, a cada dia, também é social, cultural, econômica e política. É fortemente perceptível no cotidiano globalizado do mundo, que anseia por uma nova perspectiva, ainda não detectada, mas já desordenada e confusa (PETRAGLIA, 2008, p. 22).

Esse movimento de rupturas vem dando contornos à pós-modernidade, desdobrando-se em implicações diversas em relação a aspectos culturais, sociais e econômicos que sinalizam novas perspectivas, as quais também se refletem na educação. Dessa forma, já atingidos por esse paradigma emergente (ainda que trilhando passos iniciais), vislumbramos novas formas de conceber o conhecimento, cujo sentido passa a ser de integração com todas as instâncias da vida:

Somente a visão do conhecimento como parte integrante do fluxo total do processo pode levar a uma abordagem mais ordenada e harmoniosa (abordagem dialógica), não estática e fragmentária, em relação à vida como um todo, não separando o conhecimento da realidade (GUEVARA, 2007, p. 114).

Aproximando-nos das questões voltadas à educação e à forma de conceber o conhecimento, concordamos com Tardif (2014) ao refletir sobre o que deve ser ensinado. Segundo ele, o que o professor deve saber ensinar não está relacionado meramente a uma questão cognitiva ou epistemológica, mas a uma questão social. Ainda com relação ao conteúdo trazido em sala de aula, o autor aponta que nem todos os conteúdos são tratados de forma equivalente, porém é estabelecida uma certa hierarquia de acordo com a utilidade do conteúdo a ser trabalhado. De modo que, “[...] quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2014, p. 21), reforçando a lógica utilitarista e a colonialidade do saber na produção do conhecimento.

A relação com o conhecimento e a sua construção assumem outras perspectivas a partir desse novo paradigma emergente. Para Maturana e Varela (1995), a crise que hoje vivenciamos está associada à carente aprendizagem social, lastreada na suposta e fictícia separação entre o observador-pesquisador e o fenômeno estudado. Os autores são categóricos ao afirmar que o universo de conhecimentos, experiências e percepções do humano não podem estar apartados do pesquisador. Contrapondo-se a esta ilusória noção de separação, os autores refletem que: “Nesse caso, em vez do clássico triângulo observador-organismo-ambiente, o que há é um círculo com o observador no centro, em que o observador é só um modo de viver o mesmo campo experiencial que se deseja explicar” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 35).

No entendimento dos autores, as verdades, tidas como universais, esbarram na linguagem e nos seus significados, sempre emergem em uma cultura particular, sendo reconhecidas a partir desse novo paradigma, a importância dos saberes locais. As questões oriundas do saber local são de extrema relevância para a sociedade, pois, quando dele nos

afastamos, estamos também nos distanciando do nosso saber, do compromisso com a sociedade, dando espaço ao poder autoritário. Outrossim, quando também trazemos à baila conteúdos prontos, já sedimentados, trazemos também a imagem de um mundo intransformável (GANDIN, 1995). Na medida em que se abre espaço para a construção, a complexidade resgata a riqueza dos saberes plurais.

Essa mudança de panorama também chama a atenção para o que pensamos acerca da própria metodologia. Por muitas vezes, nossas ideias vão mais além do que o método utilizado para compreendê-la; no entanto os ditames metodológicos continuam nos aprisionando, por isso faz-se necessário pensar em um novo caminho, tendo essas ideias como bússolas. O campo teórico ilumina a realidade, dando a ela sentido ou conferindo novos olhares, mas é o método que nos transporta a outras referências, pois é o caminho pelo qual transformamos o que já conhecemos. Além disso, como já dito, é necessário lançar luz não só sobre a metodologia em relação aos conteúdos abordados em sala de aula e questionar o que se está ensinando, para quem e para quê.

Lançamo-nos à necessidade de debruçar sobre esse objetivo especialmente, porque pensamos a EPM a partir de uma perspectiva crítica sobre formas de vida e de morte. Dito de outra forma, não é possível, para nós, pensar no sentido da vida e da morte, apartando da discussão as políticas de opressão às quais somos submetidos, comprometendo as nossas construções subjetivas e ações diante de uma vida repleta de adversidades. Além disso, as práticas de extinção do humano são reais e os avanços tecnológicos obtidos não dão conta dessa triste realidade. As conquistas são inúmeras, mas os resultados são alijados das questões que possibilitam uma convivência harmônica, um desenvolvimento social favorável entre os humanos. O cenário de devastação em que nos encontramos promove questionamentos que se repetem no curso da história:

Será possível que a humanidade, tendo conquistado todos os ambientes da Terra (inclusive o espaço extraterrestre) possa estar chegando ao fim, enquanto nossa civilização se vê diante do risco real de extinção, só porque o ser humano ainda não conseguiu conquistar a si mesmo, compreender sua natureza e agir a partir desse entendimento? (MATURANA; VARELA, 1995, p. 14).

Concordamos com Severino (2010), no sentido de que as práticas educativas não podem mais se fundar em ideias abstratas; mas devem compreender também referências econômicas, políticas, sociais e culturais. Consideramos que a ação educativa perpassa a ética e a política, fomentando essa criticidade:

É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja a mediação da percepção das relações situacionais, que elas lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da rede social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais (SEVERINO, 2010, p. 158).

Para que essa perspectiva de educação se efetive, o autor nos invoca a uma nova concepção do humano: como aquele que não é reflexo de uma condição metafísica, tampouco produto da evolução. O que caracteriza o homem, assume o autor, é seu incessante processo de construção, seu devir. Significa dizer que o homem não é pré-dado, nunca é produto: sempre é processo. Contudo tal visão não se limita ao plano individual; o vir a ser também é um atributo social.

A relevância desse modo de vista é justamente no sentido de rever as práticas coletivas, educacionais ou não, que envolvem morte e vida, como as políticas sociais, a distribuição desigual de renda e outros tantos fatores repercutem, não apenas na vida biológica, mas no que compreendemos sobre qualidade do viver e do morrer. Assim como o teórico, reputamos com urgência chamar a atenção para um projeto de educação pautado na coletividade, pois poderemos criar redes de apoio e resistência diante da seletividade que vivenciamos em relação aos que devem viver e morrer (em vários sentidos) em nossa sociedade:

O ético-político incorpora a sensibilidade aos valores da convivência social, da condição coletiva das pessoas humanas. A relação, a inter-relação, a dependência recíproca entre as pessoas, é também um valor ético. A eticidade se apoia na dignidade humana, mas essa dignidade não se referencia apenas à existência social mas também à coexistência social (SEVERINO, 2010, p. 159).

Dessa maneira, a inserção da morte na escola e nos espaços formativos demanda uma integração coletiva, refletida por todos os integrantes das instituições de ensino, que visualizam o mesmo horizonte, sustentados pela mesma intencionalidade. Novas perspectivas impulsionam novos olhares e questionamentos não só sobre as formas opressoras de vida como também sobre a complexidade da própria existência, pensadas a partir do processo educacional: “é preciso ajudar os alunos a transformarem o conhecimento em vida, em experiência, de modo a poderem construir-se como seres humanos, enfrentando as exigências e contradições, no plano individual e coletivo, de sua condição complexa” (SANTOS-NETO, 2009, p. 99).

Hoje visualizamos novos horizontes, que se debruçam sobre teorias hegemônicas e propõem uma pluralidade a partir de novos conteúdos. É nesse contexto que nos situamos, no

sentido de nos empenharmos em trazer contribuições outras. Essas mudanças de perspectivas envolvem rupturas, recomposição de posições e status. A nossa forma de pensar procura distanciar-se dessas regras de conduta e pensar em uma outra práxis a qual não representa necessariamente a oposição, mas que estabeleça outros parâmetros a partir disso. Pretendemos ir além dessa lógica binária, como já dito, e mergulharmos em outras proposições quanto ao processo formativo, reconhecendo sua complexidade, com mais potencialidades. Não questionamos, contudo as contribuições sobre a educação para a morte presentes até então no cenário acadêmico brasileiro, mas ousamos lançar-nos por novos caminhos.

2.2. A biologia do conhecer e suas implicações para a educação para a morte

A proposta que temos em mente é enveredar por categorias diferentes daquelas já sedimentadas para repensar a educação para a morte. Para este momento, traremos os ensinamentos de Maturana e Varela, bem como os pressupostos das perspectivas decolonial e participativa para a construção de novos caminhos para a morte e suas vicissitudes.

Desde já chamamos a atenção para o fato de que as escolas, universidades e a sociedade como um todo podem ser palco de uma vivência respeitosa, onde as diferenças não reverberam em hierarquizações. Tal compreensão é especialmente bem vinda nos espaços formativos, que mantém um sistema avaliativo o qual enaltece a competitividade através do desempenho de seus integrantes.

Já no princípio da vida escolar o aluno aprende a temer o erro, é constantemente testado e ao seu desempenho é atribuído um valor, positivo ou negativo. O erro passa a ser internalizado como algo inerente ao aluno, que passa a ser visto como problemático, “que ainda não adquiriu o conhecimento”; comumente estigmatizado, seu resultado “deficitário” é de sua inteira responsabilidade. E assim é ensinado que errar é algo ruim, com consequências profundas, geralmente negativas, de onde aprende que não recebe apoio nos seus erros para compreendê-los e construir novos caminhos. Ao contrário, passa a incorporar o fracasso e reconhecê-lo como seu, com toda sua carga, ou passa a visualizar um padrão de “sucesso” (muitas vezes inalcançável), como o caminho da aceitação.

A forma fragmentária e ausente da participação do aluno na construção do conteúdo já foi sedimentada em diversos estudos. Percebemos nos teóricos aqui referendados um entendimento que vai além das questões envolvendo a educação; eles nos indagam sobre a própria existência, especialmente o motivo pelo qual compreendemos certos preceitos como verdades absolutas, como algo pré-dado, submetendo-nos a uma objetividade imponente, pois

como indica Maturana (2001, p. 31):

A primeira consequência é que a pessoa opera como se os elementos que usa no escutar, para validar suas explicações, existissem com independência de si mesma. Aqui, o problema da existência é resolvido, ou a pergunta pela existência é resolvida dizendo: os seres, os objetos, as idéias, meus diferentes modos de aceitar isto ou aquilo existem independentemente do que faço como observador. A existência é independente do observador. Chamo este caminho explicativo de o caminho da objetividade. Objetividade a seco.

Os autores revelam-nos um modelo dinâmico do processo do conhecer, de perceber e de construir a própria realidade; concebem um processo dialógico, sistêmico, que estabelece uma relação diferente entre o organismo e o meio. Trata-se da *autopoiesis* e, de uma forma breve, pode ser assim descrita: a incidência de um fator externo causa determinada perturbação no organismo, a partir dessa instabilidade, dá-se início a um processo de auto-organização, que, por sua vez, modifica o próprio organismo: “A conduta observada em qualquer organismo, qualquer que seja seu grau de complexidade, é sempre expressão de sua autopoiese” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 122).

Como se vê, o meio e o sujeito não estão apartados. O conhecer/processo de conhecimento não promove a separação tão contumaz entre sujeito e objeto. Ademais, de acordo com os autores, dessa relação não se extrai o conhecimento de forma isolada. Nesse entendimento, conhecer e realizar são decorrentes de um mesmo processo: o sujeito se modifica com o meio e esse também é modificado pelo indivíduo. Em outras palavras, indivíduo e meio interagem continuamente, refletindo um processo permanente de ensino e aprendizagem.

Trazendo os elementos dessa composição para a educação para a morte, consideramos que os seus frutos podem nos ajudar sobremaneira em relação às mudanças que queremos lançar com o presente estudo, uma vez que desmistifica a noção do meio como elemento determinante, o que impulsiona as nossas indagações acerca das práticas de morte tácita e explicitamente aceitas em relação aos colocados à margem da sociedade. Tal realidade, que a princípio parece-nos tão arraigada, pode ser modificada a partir das relações constitutivas do humano, para isso são necessárias perturbações recíprocas, pois é nesse processo de perturbação mútua que as interações ocorrem.

Diante dessas proposições, acreditamos que a educação envolve um processo dinâmico entre aspectos intrapessoais, interpessoais e transpessoais. Somos impulsionados a rever a forma como construímos e nos relacionamos com o conhecimento, bem como realçamos a importância do entendimento do humano em sua totalidade, em que a cognição, a

afetividade e as demais dimensões se relacionam de inúmeras formas possíveis. Tendo em mente novas formas de pensar a EPM, temos a expectativa de que esses novos conhecimentos sejam agregados e acabem por modificar os que já existem, dando conta de uma nova auto-organização, onde antigos e novos conceitos criem juntos um novo cenário.

2.3. A academia refletindo a colonialidade

Neste tópico, o propósito é aguçar nossas inquietações e indagarmos até que ponto os espaços formativos contribuem na perpetuação das classificações entre os humanos e extra-humanos a partir de parâmetros eurocentrados. Isso recai na realidade dos cursos superiores, refletida na pouca criticidade envolvendo os conteúdos ensinados, bem como na invisibilidade das questões culturais e sociais. O cenário que vislumbramos traz uma série de fatores colonialistas enraizados, que se delongam:

Qual a intenção dessas ignorâncias? Perpetuar uma das funções da autoidentidade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, valores, culturas, modos de pensar e de se afirmar e humanizar dos povos colonizados, dos trabalhadores para, reafirmando sua inferiorização, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioria. Reconhecer que esses povos têm outras pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria identidade da pedagogia hegemônica (ARROYO, 2012, p. 30).

Nesse sentido, é preciso ter em mente que as instituições formativas são alcançadas pela colonialidade e que as normas e objetivos educacionais são, muitas vezes, conduzidos de forma vertical. Escolas e universidades também podem promover eventos desumanizadores em relação a determinados grupos sociais, com a anuência de seus integrantes, perpetuando exclusões epistêmicas e ontológicas.

A modificação desse cenário, no nosso sentir, envolve uma educação que esteja alicerçada na relação de interdependência que há entre os humanos e extra-humanos, bem como no reconhecimento de outras formas de compreender o humano. Para nós, reconhecer significa enriquecer nossas possibilidades de ver e conhecer o mundo ou, dizendo de outra forma: “O reconhecimento de múltiplas formas de mundializar o mundo abre ecologias de conhecimento institucional moderno para descolonizar a crítica e a educação para a pluralidade mundial de formas existentes de conhecer e ser” (BAKER, 2020, p.57, tradução nossa).

Uma educação diferenciada, voltada para a pluralidade e o respeito requer ainda mais esforços, dada a ausência de suporte nesse sentido nas sociedades ocidentais (REASON,

1998). Não obstante os desafios, acreditamos que os frutos desse processo são extremamente positivos e favoráveis a uma nova forma de conceber e conhecer o outro. A hierarquia estabelecida entre os humanos, em vez de propagar uma categorização excludente, pode ser compreendida como uma força multiplicadora de novas formas de emancipação, como indica o autor: “hierarquia autêntica fornece direção apropriada para aqueles em posições relativamente subordinadas, a fim de que se movam em direção a maiores habilidades em ação colaborativa e autônoma” (HERON; REASON, 1997, p. 10, tradução nossa).

Parece-nos importante recompor os lugares de poder a partir de novas perspectivas. O mestre, professor, educador pode ser compreendido como um mediador que constrói suas ações a partir de um painel colaborativo com diversos outros agentes. Dessa forma, é possível modificar as estruturas que instauram as hierarquias as quais consideramos danosas e essa ação colaborativa não desprestigia os saberes, mas deslocam as identidades já fincadas nas relações de poder e abrem espaços para outras conexões.

2.4. (Re)conhecendo a participação

A participação é um conceito que corresponde ao engajamento dos que estão envolvidos na construção, implementação e acompanhamento daquilo que foi ou será benéfico com a sua chegada: “O termo participação remete a fazer parte de algo, em que o fenômeno passa a ser “algo nosso” para os partícipes” (NEPOMUCENO, 2013, p. 48). Para um desfecho satisfatório entre os atores beneficiados, é importante que exista uma convergência entre as propostas que se pretende implementar e os possíveis favorecidos.

De acordo com Gomes *et al.* (2015), o tema participação adquiriu relevância nacional durante a década de 80, contextualizando o processo de abertura democrática do país, onde multidões foram às ruas pleiteando o direito de escolher o presidente da nação. Desses processos combativos, resultou, entre outras coisas, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. A Carta Magna previa, em seu art. 204, a participação popular nos seguintes termos: “[...] a participação da população por meio de organizações representativas, na formulação das políticas públicas e no controle das ações em todos os níveis”.

Gomes *et al.* (2015) apontam a participação como um evento agregador, comprometido com a individualidade e com o coletivo, amparado num maior estímulo e segurança na construção conjunta. Tomando parte no processo, é possível um compartilhamento qualificado das ações e resultados. Segundo os autores, a participação

demanda um conjunto de atitudes favoráveis, sendo primordial a abertura ao diálogo: “O diálogo, nessas relações, é o ingrediente mais poderoso para que o aprendizado exista e que a própria participação se amplie” (GOMES *et al.*, 2015, p. 10).

Especialmente no que se refere à educação, ou melhor, à valorização da educação para a morte, consideramos urgente o uso do diálogo para a transposição de diversos limites, inclusive os institucionais, pois defendemos que ações genuinamente participativas propõem-se a diminuir a distância entre a escola/universidade, comunidade e poder público. Entendemos que essa ação menos descentralizada e mais agregadora deve partir da substituição do discurso de autoridade para a horizontalidade. Neste ponto reiteramos a necessidade de todas essas esferas se reinventarem. No tocante às universidades, por exemplo, chamamos a atenção para seus discursos arrojados, tecnicistas, que contribuem para manter o abismo entre a academia e a população; é como se a produção científica fosse direcionada apenas ao nicho acadêmico.

No nosso sentir, esse processo amplo de mudança de valores exige respostas práticas e reconhecimento da dimensão política nas reflexões acadêmicas e nos processos pedagógicos, especialmente àqueles voltados aos excluídos do processo democrático, mobilizando o empoderamento desses e efetivamente incluindo-os no processo de tomada de decisões. Pensamos que colocar conceitos já sedimentados e disciplinadores em debate pode ser um interessante ponto de partida, a exemplo da problematização do conceito hegemonia, tal qual elaborado por Gramsci e rememorado por Fraser:

Hegemonia é o termo que ele usa para explicar o processo pelo qual uma classe dominante faz com que sua dominação pareça natural ao infiltrar os pressupostos de sua própria visão de mundo como sendo o senso comum da sociedade” (GRAMSCI, 1930 *apud*. FRASER, 2020, p.35).

Indo de encontro a esse posicionamento ilusório de que todos são iguais, a perspectiva participativa confere especial relevo aos próprios referenciais da comunidade, considerando suas habilidades e potências nas ações cooperativas e coletivas, desdobramentos que consideramos de especial relevância para a EIPM.

De modo que, a ampliação da esfera participativa pode alcançar diferentes realidades socioeconômicas e culturais, indicando que os processos de vida e morte estão marcados pelas relações humanas, pelos aspectos biológicos e também históricos e sociais. Nas escolas, além dessas demarcações, mudanças significativas podem ser delineadas desde a criação dos laços afetivos entre todos os envolvidos, onde se faz presente a indissociabilidade entre cuidado e educação em uma ação complementar e integrada. A valorização das relações em todos os

âmbitos nos aponta para a qualificação desses processos, alimentando o respeito, a solidariedade, o valor intrínseco das vidas humanas e não humanas e o florescer de outras formas de associação, a integração dos diversos segmentos sociais e o resgate da formação humana no âmbito da educação:

A expressão formação humana, por seu turno, refere-se à ideia de que a humanização é um processo que deve permitir ao homem ter clareza da sua interdependência com o mundo que o cerca. Sendo um processo (do latim *processus*, “ação de adiantar-se, andamento, movimento para diante”), a humanização deve possibilitar que o indivíduo seja cuidadoso com suas ações e esteja atento às repercussões de seus atos, quer esses sejam manifestadas na esfera pessoal, quer as manifestações tenham lugar nas relações sociais (JÚNIOR; SANTOS, 2015, p. 99).

O respeito ao outro como autêntico outro envolve também a formação de uma consciência crítica e construtiva face aos desafios cotidianos. Não raro, percebemos que muitas demandas populares permanecem subjugadas às questões econômicas que, por si só, não são garantidoras de direitos. Inegável que grupos de baixo poder aquisitivo são mais vulneráveis a toda uma gama de obstáculos, porém uma maior inclusão econômica não afasta a permanência de preconceitos, não dá conta das imagens depreciativas as quais foram construídas ao longo do tempo e que limitam a concepção que constroem de si, dando fôlego a outras/mesmas formas de opressão. Além disso, o dito controle das esferas públicas perde força diante dos inúmeros entraves burocráticos, falta de articulação especialmente devido à herança colonial que ainda se perpetua (NEPOMUCENO *et al.*, 2013). No campo político, vemos a postura colonizadora se metamorfosear nas tramas do capitalismo, contribuindo para uma apatia generalizada e difícil de transpor:

[...] o realismo capitalista é uma espécie de constelação “ideológica” marcada pelo esgotamento da imaginação política, por um sentimento dominante de resignação fatalista, e de maneira geral por uma espécie de encurtamento do horizonte temporal e relaxamento das expectativas políticas (MARQUES, 2020, p. 16).

De acordo com Nepomuceno *et al.* (2013), a participação comunitária se revela no aprofundamento da criticidade, numa prática coletiva que amplie o exercício do diálogo sobre as questões mais pungentes da vida em sociedade. No entanto observamos formas cada vez mais eficazes de mitigar as ações coletivas; mesmo enfraquecidos, somos capazes de perceber as contradições da hegemonia neoliberal, desestabilizando a confiança da população quanto aos benefícios prometidos pela agenda mercadológica e ostentados por uma mínima parte da população. Essa crise, como aponta Fraser (2020), tem engendrado novos arranjos a partir da

inserção de outros atores outrora excluídos agora usados como ferramentas para perpetuar manipulação e exclusão.

Esse movimento de suposto reconhecimento envolve a meritocracia das “minorias”, as quais “a partir de seus esforços” podem alcançar status e bens de consumo que no passado eram “exclusivos” de homens brancos e heterossexuais. Todavia precisamos atentar para o perigo dessas novas tramas, cuja a suposta abertura e carisma, na verdade, mascaram uma nova face capitalista: “Exalando uma aura de emancipação, esse novo “espírito” alimentou a atividade econômica neoliberal com um arrepio de excitação” (FRASER, 2020, p. 41).

Realçamos que as narrativas as quais focam a participação das camadas subalternizadas como inclusão econômica, não modificam a estrutura nefasta que mantém o Brasil nas escalas mais elevadas quando se trata de morte, violência e exclusão em relação a negros, ameríndios, comunidades LGBT, entre outros. Diferentemente, reforçam a competitividade e isolamento desses grupos a partir dos parâmetros de consumo e da meritocracia, mantendo à margem os que não conseguem alcançar tais patamares; tampouco promovem fricções nessa estrutura já tão enraizada e perigosa.

A nossa realidade latino-americana demanda o engajamento das instâncias de participação social. Entre elas, dos espaços formativos, que podem sim, ser espaço de intervenção, luta e cobrança, visando mudanças efetivas, impactos positivos e duradouros os quais englobem aspectos mais amplos do que a esfera econômica. A educação integral para a morte, ancorada nessa dimensão decolonial participativa, pode favorecer a construção coletiva de novas possibilidades quanto ao exercício da cidadania e esse movimento, no nosso sentir, é primordial para refutar as relações de dominação e suas perversas mudanças, bem como para nos reaproximar do todo, com amorosidade, diálogo e integração.

CAPÍTULO 3 – A PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA: MERGULHO NOS CAMINHOS DA PARTICIPAÇÃO

A Psicologia Transpessoal é uma área relativamente recente da Psicologia, que emergiu como um desdobramento e em paralelo à Psicologia Humanista (GROF, 1988; MASLOW, 1968). Sua proposta envolve uma compreensão mais ampla acerca dos fenômenos da vida, uma proposta multidimensional e integrativa entre as dimensões cognitiva, emocional, sensorial, relacional, intuitiva e etc. num abraço integral com o Kosmos (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2015; FERRER, 2002). Em suma, contrapõe-se aos paradigmas dualistas e fragmentadores, derivados da lógica cartesiana moderna. Um dos elementos estruturantes da Psicologia Transpessoal em seu surgimento foi o estudo da consciência, em seus estados e níveis. De acordo com seus pressupostos, o humano não é dotado de apenas um nível de consciência, mas de múltiplos níveis ainda pouco explorados e referendados no meio acadêmico e fora dele. Isso porque a consciência, associada à racionalidade instrumental, foi difundida como única via de acesso à verdade, redundando no modelo frágil de compreensão do humano do qual hoje compartilhamos (CORDEIRO, 2012).

Aprofundando esse entendimento, temos os estados tidos como naturais de consciência que são vigília, sonho e sono profundo; no entanto, eles não são os únicos, pois é farta a comprovação do alcance de outros níveis, através da alteração, modificação e expansão da consciência. A vivência com relação a esses outros estágios pode ser resultado de estados meditativos e contemplativos, uso de substâncias psicoativas que promovam alteração da consciência e experiências de pico (GROF, 2020; TART, 1977, 2012). Cordeiro (2012) aponta que: “Estados como este, induzem-nos ou convidam-nos a alcançar patamares de compreensão (pensar), sentimentos e ações em graus de complexidade mais e mais abrangentes” (CORDEIRO, 2012, p. 44).

Trata-se, portanto, de uma proposição significativamente oposta à visão de consciência da tradição ocidental, vista como “produto do cérebro” e dissociada do contexto sociocultural. Significa dizer que “[...] a consciência vai além do pessoal, do mental, do tempo, do espaço, das qualidades, dos conceitos, das categorias e de todos os limites” (FERREIRA; SILVA; SILVA, 2015, p. 36). Em outras palavras, esses estados nos proporcionam amplitude quanto à compreensão dos fenômenos e é possível que essa nova forma de percepção seja incorporada à consciência, possibilitando a construção de novos sentidos.

A dimensão subjetiva das experiências espirituais tem sido a âncora dos estudos transpessoais, sendo essa uma das grandes críticas feitas pela perspectiva participativa de

Ferrer (2002, 2017). Segundo o autor, a teoria transpessoal até então tem se lançado a compreender e definir experiências ou fenômenos espirituais, tais como eles ocorrem nos humanos. No entanto, ressalta Ferrer, esses fenômenos são reconhecidos a partir de experiências intrassubjetivas ou estados de consciência, de modo que, a partir da alteração desses estados se tem acesso a fontes de conhecimento que extrapolam as nossas biografias e as dimensões tempo/espço que conhecemos. Prevaleceu nas teorias transpessoais o entendimento de que espiritualidade era uma experiência unicamente subjetiva. Mas, como lidar com a herança cartesiana de que a espiritualidade é algo voltado ao misticismo e não pode ser alçado ao lugar científico? Dessa forma,

Se a espiritualidade era essencialmente uma experiência subjetiva, e se o único conhecimento válido era o empírico, então, a legitimidade dos estudos transpessoais tinha que ser defendida em termos de uma “ciência da experiência humana”, um “empirismo interior”, uma “ciência taoísta”, uma “epistemologia subjetiva”, uma “ciência da consciência” ou, mais recentemente, uma “ciência da experiência espiritual” (FERRER, 2002, p. 21).

As críticas de hoje reconhecem a necessidade desse passo para a teoria transpessoal, uma vez que possibilitou a inserção da espiritualidade nesse universo, não obstante os ditames da racionalidade. A espiritualidade passou a ter reconhecimento epistêmico, a partir da importação cognitiva das experiências transpessoais o que, segundo Ferrer (2002), tem o seu caráter revolucionário.

Com o passar do tempo, foi possível reconhecer que as experiências espirituais interiores se revelavam segregadas de seus contextos éticos e tradicionais, alijados de sua capacidade transformadora. A ênfase dada as experiências de “pico”, como descritas por Maslow (1968), passou a evidenciar esses momentos como experiências pontuais de gratificação temporária, além disso tem sido interpretada como uma forma excessiva de pressionar a subjetividade humana a buscar sentido e realização espirituais com tais experiências particulares.

Essas dificuldades têm se apresentado ao longo do tempo e tem desencadeado sofrimento psíquico e patologias espirituais, realçando a urgência em integrar os fenômenos transpessoais com a vida cotidiana. O que Ferrer (2002) pretende sinalizar é a necessidade do:

[...] engajamento ativo dos indivíduos espiritualmente motivados nos problemas sociais, políticos e ecológicos dos nossos tempos tem o potencial de não apenas integrar o natural, social e individual, atualmente em mundos dissociados, mas também emancipando a espiritualidade a partir da restrição a uma limitação interna e individualista (FERRER, 2002, p. 25).

O autor defende que os estudos transpessoais devem ampliar o enfoque, indo do individual para o coletivo, para as relações humanas, para uma espiritualidade que reverbere nas comunidades, nas formas culturais e estruturas sociopolíticas. Esse deslocamento permitiu a Ferrer (2002) introduzir a transpessoal no campo dos estudos participativas:

A revisão introduziu a abordagem participativa como uma “Virada participativa” nos estudos transpessoais e espirituais - uma mudança paradigmática rompendo com as estratégias epistemológicas predominantes na teoria transpessoal (empirismo interior) e pressupostos ontológicos (perenismo) (FERRER, 2002, p. 27).

Em vez de geração de fenômenos espirituais que reverberam mais agudamente no âmbito individual, Ferrer propõe a virada participativa, uma proposta de reformulação do campo teórico transpessoal e das práticas transpessoais, visando a enacção de estados espirituais que possam promover transformações estáveis na subjetividade humana e nos relacionamentos com os humanos, extra-humanos e com o mundo.

Depois de lançada, a abordagem participativa foi considerada pelos autores da área em três perspectivas, a saber: como modelo disciplinar, orientação teórica ou perspectiva paradigmática. Como modelo, ela representa um marco teórico dentro da disciplina da psicologia transpessoal; como orientação teórica, ela é considerada uma orientação transpessoal multidisciplinar ou até mesmo para além dos limites dos estudos transpessoais; como paradigma, conforme já referendado, significa uma nova perspectiva epistemológica ante os pressupostos da teoria transpessoal.

Desse modo, Ferrer (2017) lança um novo olhar sobre a espiritualidade, indicando que a mesma não se manifesta apenas no campo individual, compreendido a partir de uma visão micro, mas é cocriada. Os fenômenos espirituais, insights, são frutos de uma relação dialógica e compreendem não apenas uma dimensão, não obstante toda a gama de faculdades epistêmicas – racional, imaginal, somático, vital e estética. Em suma, não há características diferenciadas quando se trata da espiritualidade. Todas são geradoras, em potencial, de eventos espirituais.

Segundo o autor, dada a tradição ocidental voltada ao cognocentrismo, é um desafio a mais reconhecer a equivalência de todas as dimensões humanas, porém, esse é um ponto nodal na perspectiva transpessoal. Ferrer desenvolve críticas a respeito do nosso profundo enraizamento à educação ocidental moderna que prioriza sobremaneira as dimensões racional e intelectual, sob forte influência da rígida ótica cartesiana. O autor aponta o próprio desenvolvimento humano como exemplo: não obstante em nossa fase adulta estarmos com o

desenvolvimento intelectual já alcançado, o mesmo, não necessariamente, ocorre em outras dimensões, como a somática, emocional, intuitiva e espiritual. Ferrer propõe reconhecer a existência de epistemologias outras, que tenham o mesmo relevo nessa visão de ser humano integral; a construção dos saberes não pode estar dissociada dessas outras dimensões, tampouco podemos continuar omitindo-as desse processo.

De acordo com Ferrer (2015), a cocriação espiritual envolve três dimensões que estão inter-relacionadas, são elas: intrapessoal, interpessoal e transpessoal. A espiritualidade intrapessoal é aquela corporificada, que reconhece a participação de todos os atributos humanos - corpo, energia vital, coração, mente e consciência - na geração de fenômenos espirituais. O resgate do corpo é uma mudança de perspectiva importante nesse paradigma, pois reconhece a necessidade dos atributos não mentais, a (re)descoberta do próprio corpo, integrado no processo de cocriação.

Destacamos que as práticas espirituais tradicionais no Ocidente vislumbram o acesso à espiritualidade através da normatização dos corpos, de um controle da materialidade corporal através dos ritos e preceitos institucionalizados, essa compreensão pode nos apresentar a espiritualidade como um caminho certo, prescrito, fixo. A visão dualista mente e corpo excluiu esse último do processo do conhecimento e o corpo passou a fazer face a um processo produtivo acelerado; essa separação entre o saber e o sentir acabou por fomentar uma redução epistemológica: “[...] o corpo tomado como máquina precisa apenas ser consertado, não havendo espaço para o sentir, para o educar” (PACHECO, 2019, p. 37).

Como já dito, é comum ver nas tradições religiosas a materialidade corporal como a marca do pecado; para o positivismo, o corpo em si não é confiável, de modo que se deve duvidar de tudo o que a percepção, ancorada nos sentidos, revela-nos. Na modernidade, o corpo é visto como fetiche, algo estereotipado e remodelado de acordo com os padrões estéticos; atualmente, diante de uma grave situação sanitária de escala mundial, vislumbramos novas formas de comunicação e relacionamentos: sem corpos.

Nesse cenário de estreitamentos, a perspectiva participativa defende uma atenção sensível a esse corpo, reverberando em formas outras de concebê-lo, para além de uma questão estética, biológica ou funcional. Dito de outra forma, a dimensão intrapessoal vem se contrapor a essa compreensão arraigada de um corpo instrumentalizado, forçado e disciplinado e defende uma nova perspectiva: um corpo como sujeito, permitindo a circulação de outros sentidos e mensagens, sejam elas políticas, artísticas ou espirituais.

Para ultrapassar esse desafio, precisamos sair deste entendimento dicotômico e reconhecer que a espiritualidade também se origina em nós, daí a importância de estar

aterrado nesse espírito interior, em nossa corporeidade. De acordo com Maranhão (2016), o termo espiritualidade advém da palavra de origem latina “spiritus” ou “spiritualis” e significa sopro da vida. Representa um sentimento de pertença que não diz respeito apenas ao âmbito individual, mas à conexão ao eu, aos outros e ao cosmos; refere-se a uma vivência existencial, a algo que nos atravessa e nos constitui ao mesmo tempo.

Pensar o corpo como aliado e não como inimigo nesse mergulho representa reconhecer suas características singulares, suas possibilidades e potências numa perspectiva de mudança criativa. A perspectiva participativa transpessoal conclama a pensarmos a partir de uma disciplina menos rigorosa e favorecer um olhar para si, um cuidado consigo.

Como desdobramento, a dimensão intrapessoal redimensiona a compreensão de uma evolução pessoal baseada em critérios como o perenialismo e uma espiritualidade a qual não se reflete no âmbito social. Nesse sentido, essa dimensão - que reconhece que o desenvolvimento espiritual pode emergir da própria experiência corporal - diz respeito a mudanças individuais, as quais reverberam na relação do humano consigo, o que, por sua vez, acarreta uma série de transformações nas relações junto à comunidade, natureza e todo o universo. Uma espiritualidade incorporada, corporificada pode repercutir nas questões identitárias, repensando a construção da identidade para além do eu: “Em síntese, a espiritualidade, de modo geral, caracteriza-se por tudo aquilo que desmonta as sólidas estruturas identitárias e aponta para a natureza criativa, aberta e sem limites da subjetividade” (SILVA, 2015, p. 81).

Esses limites existem, porque deixamos de lado nossa capacidade criativa, de abertura, de ser e de estar no mundo a partir do próprio referencial e somos atravessados pelo que é imposto socialmente, fruto de um processo de colonização que se perpetua fortemente até a atualidade. Dessa maneira, o reconhecimento da espiritualidade pode trazer essa ampliação, possibilitando novos alcances em contraposição aos limites:

Quanto mais linhas-limites estabeleço para dizer quem sou/o que sou e quanto mais restritos e firmes esses limites, forem, nossa forma de vida será a de manter-se dentro dessas fronteiras e, mais ainda, erradicar, excluir e eliminar o oposto, o estranho, o não eu, o outro. É assim que aprendemos a resolver os conflitos de nosso tempo fundamentados em uma educação que toma por base uma identidade: reduzindo a pluralidade, homogeneizando o heterogêneo, reduzindo o outro, eliminando a diferença (SILVA, 2015, p. 102).

Nesse processo de vir a ser, de eterno devir, acreditamos na possibilidade que esses limites possam ser alargados. Nesse aspecto, a educação pode guiar esse processo tão particular de mergulho e mudanças. Além disso, também pensamos que, a partir do cultivo da

espiritualidade, podemos nos contrapor às práticas que perpetuam negligência e hierarquização em relação a si e aos seus. Esse processo, uma vez reverberando nas ações formativas, pode engendrar outros sentidos às chamadas vulnerabilidades sociais para, inclusive, fazer frente ao campo social, reivindicando-o e resistindo às práticas de morte. Nesse sentido, acreditamos que o desenvolvimento dessa dimensão pode favorecer a construção de experiências mais enriquecedoras, de modo que a morte não se torne um elemento desestruturante, mas que possa estimular novas reflexões e superar desafios.

Na construção da teoria transpessoal participativa, Ferrer adota princípios basilares de cada uma dessas dimensões (interpessoal, intrapessoal e transpessoal) e o princípio que envolve a coexistência intrapessoal é a equiprocidade, segundo o qual nenhum atributo humano é, per si, superior em relação aos demais. Significa dizer que todos eles compõem um caleidoscópio, tendo o mesmo lugar de relevo e podendo participar juntamente no desenvolvimento criativo do caminho da espiritualidade.

O reiterado protagonismo conferido ao aspecto cognitivo gera um visível desequilíbrio no desenvolvimento, acarretando, como já dissemos, orgulho mental e desincorporação das atitudes para o crescimento espiritual. Conceber a educação para a morte a partir da dimensão intrapessoal significa ir além - da ênfase à cognição - a qual comumente é direcionada para fins sociais:

Longe de ser um obstáculo, essa abordagem vê o envolvimento do corpo e de suas energias vitais / primárias como cruciais não apenas para uma profunda transformação espiritual, mas também para a exploração criativa de formas expandidas de liberdade espiritual (FERRER, 2017, p. 65).

O parâmetro da dissociação pode auxiliar na investigação sobre o envolvimento de todas as dimensões humanas e não apenas a dimensão cognitiva. Isso pode redundar, como já mencionado, em um desenvolvimento nivelado, onde as demais dimensões não recebem a devida atenção e cuidado. Além disso, essa educação não deve ser autocentrada na mente, trazendo orgulho mental. Essas questões tornam-se um tanto mais claras quando nos reportamos à educação calcada apenas nas questões teóricas e práticas, enfatizando apenas a capacidade técnica, em contrapartida, minimizando uma visão mais abrangente, envolvendo outros tipos de saberes. Para fazer contraponto a esses impasses, Ferrer (2015) defende, entre outros, o uso de práticas integrais e abordagens incorporadas para o crescimento espiritual, além do cultivo da humildade mental.

Por outra via, a cocriação interpessoal emerge das relações entre os humanos, relações essas que são caracterizadas pela solidariedade e respeito mútuo, considerando que os seres

humanos carregam as suas particularidades mais ou menos desenvolvidas em diferentes aspectos e não podem ser alçados a um lugar de superioridade em função de um determinado aspecto ao qual o meio social reputa importância (FERRER, 2015).

Nesse entendimento, apesar do relevo do conhecimento e experiência do mestre, não há que se pensar em uma forma de relação hierárquica, onde o líder se posiciona como detentor das ferramentas e do próprio conhecimento. Na verdade, esse elemento aponta que não há exclusividade ou supremacia; ainda que se reconheça a importância do saber especializado do mestre, seu papel é recomposto, no sentido de estar aberto para dispor de seu conhecimento especializado para contribuir e também de estar disposto para aprender conjuntamente. Em outras palavras, tal dimensão preceitua que educador e educando cresçam juntos, de modo que os argumentos de autoridade, que permeiam essa relação, já não cabem mais.

Por outra via, o autor afirma que a participação junto aos mestres, professores é de rica importância, no entanto não se pode deixar de considerar que a cocriação pode envolver inteligências outras “[...] tais como entidades sutis, poderes naturais ou forças típicas que podem estar embutidas na psique, natureza, ou o cosmos (FERRER, 2015, p. 2).

Dito de outra forma, a dimensão interpessoal representa uma abertura à pluralidade dos ensinamentos, humanos ou de outras ordens. Isso tem especial relevo quando pensamos, por exemplo, nos saberes populares, nas tradições difundidas pela oralidade, por pessoas que não fazem parte de uma religião “institucionalizada”. Ousamos também pensar na dimensão interpessoal a partir do reconhecimento e valorização da espiritualidade no ambiente institucional, ou seja, no âmbito dos espaços formativos, nas escolas, nos espaços acadêmicos e nos locais de educação não-formal. Além disso, sinalizamos que a dimensão interpessoal pode envolver a qualidade das relações e práticas de valorização dos profissionais de saúde e educação nesse universo. Como veremos mais adiante, o suporte ao profissional é de fundamental importância para uma relação interpessoal favorável, significativa.

Dessa forma, acreditamos que as relações interpessoais envolvem políticas públicas e gestões de saúde e educação. A valorização da vida se dá nas relações estabelecidas, refletindo uma atenção e cuidados éticos voltados para o humano. Nesse trilhar, lançamos o questionamento acerca da relação interpessoal nos ambientes de trabalho, de forma que possamos também considerar questões como: satisfação, sentimento de pertencimento e comunidade no ambiente de trabalho e a congruência entre os valores das instituições e os valores humanos (MARANHÃO, 2016).

A dimensão interpessoal pensada nas instituições pode propiciar bem viver e sentido

de vida a todos os envolvidos, escolas, hospitais e instituições de ensino superior, já que não consideramos a espiritualidade um caminho individual, mas uma questão coletiva, onde valores como compaixão, paciência e tolerância podem ser difundidos. Por outra via, tal compreensão pode propiciar um novo olhar para a já conhecida relação de hierarquia onde alunos, pacientes e determinados segmentos da sociedade, a exemplo da juventude negra, permanecem em um polo inferiorizado.

Acreditamos que tal entendimento também pode oferecer suporte diante de tantas demandas que geram sobrecarga emocional, estimulando o cuidado com os demais membros da equipe, o sentimento de ligação entre eles e apoio mútuo, com consequente diminuição da competitividade entre os seus integrantes (MARANHÃO, 2016). Nesse ponto, considerando as múltiplas situações, o desenvolvimento da dimensão intrapessoal pode favorecer sentimentos positivos, como a sensação de que o ofício é importante para si e gerador de benefícios à comunidade: “A discussão sobre a espiritualidade no ambiente de trabalho é um retorno a ideia de um trabalho com significado espiritual” (BARRETO, 2012, p. 22)

Pautar os processos formativos sobre a Educação para Morte significa pautar as relações a partir do respeito e humildade, cultivando uma postura de aprendiz, pois familiares, alunos e equipe sempre têm algo a ensinar e aprender sobre situações de vida e morte. Ainda mais quando pensamos em práticas de morte, o resgate da coletividade fortalece o enfrentamento e valorização da vida, da diversidade. Esse entendimento visa o diálogo, o acolhimento e o respeito mútuo, combatendo práticas que classifiquem vidas humanas e não humanas de acordo com critérios como raça, classe social, faixa etária e crenças religiosas.

Desse modo, a direção apontada por Ferrer (2015) é o engajamento, que representa uma formação capaz de resgatar a responsabilidade em relação a si, aos outros e ao mundo, estimulando a criatividade para o enfrentamento das situações adversas da vida, tendo como referência não apenas o arcabouço material para fazer frente aos desafios, assim como a espiritualidade, pois:

Nessa via, as experiências espirituais são ativadoras de valores e potenciais adormecidos (éticos, estéticos, humanitários), que levam um indivíduo, no trabalho de mudança consigo, a adquirir o que Wilber (2006) denomina de atitudes especiais como bondade, amabilidade, sabedoria, etc. (SILVA, 2015, p. 88).

Uma das grandes inovações trazidas por Ferrer diz respeito à aceitação da alteridade, no sentido mais amplo. Dessa forma, nenhuma prática espiritual pode ser considerada superior sendo niveladas as demais a partir dela, por consequência, desprestigiadas. Segundo

Ferrer (2017), algumas delas são mais pertinentes a determinado contexto e outras não, o que não representa um protagonismo. A abertura é de fato redimensionada: ela compreende não só os caminhos espirituais já tradicionalmente conhecidos como amplia as concepções de liberações espirituais, considerando a existência de variados objetivos espirituais.

Uma das referências dada pelo autor se revela ao abordar o parâmetro da equipotencialidade, pois todos somos professores e estudantes. Na verdade, segundo o autor, todos nós podemos nos colocar em pontos diferentes, dependendo de determinados critérios ou perspectivas.

Por fim, trazemos à baila a cocriação transpessoal, a qual “[...] refere-se à interação dinâmica entre seres humanos encarnados e o mistério no surgimento de insights espirituais, práticas, estados e mundos” (FERRER, 2017, p. 5). É estruturado a partir do princípio da equipluralidade, que reconhece a diversidade das experiências de enações espirituais, sendo todas elas igualmente equivalentes e emancipatórias. Significa dizer que não há uma forma única de desenvolvimento espiritual, tampouco concebe que é necessário seguir um processo já trilhado por um líder espiritual na perspectiva de obter equivalente ápice na experiência espiritual. Assim, “[...] este princípio libera a espiritualidade participativa da fidelidade a qualquer sistema espiritual único e abre o caminho para um pluralismo espiritual genuíno, ontologicamente e pragmaticamente fundamentado” (FERRER, 2017, p. 5).

Em outras palavras, o princípio da equipluralidade aponta que o nível de desenvolvimento espiritual do humano não está associado à religião professada, porém à forma com que essa relação se desenvolve e reverbera. Importante ressaltar que não necessariamente essa relação envolve uma religião explicitamente conceituada, mas a experiência pessoal com o Mistério enquanto abertura não determinada.

Como se vê, os pressupostos da perspectiva participativa transpessoal dão especial relevo à individuação espiritual, em que o humano constrói gradual, criativa e pessoalmente sua singularidade espiritual. Esse processo certamente será capaz de proporcionar “[...] uma integração de maturação espiritual e individuação psicológica que provavelmente levará a uma diversidade mais rica de expressões espirituais” (FERRER, 2017, p. 6). Do ponto de vista coletivo, a abordagem participativa vislumbra a elucidação de uma coletividade composta por indivíduos espiritualmente diferenciados, permitindo uma comunhão profunda com os outros, a natureza e o cosmos multidimensional.

O desenvolvimento da cocriação transpessoal demanda a revisão sobre alguns desafios, como a doutrinação, o narcisismo espiritual ou espiritualidades universalistas. O enfrentamento desses significa superar a rigidez e a forma instrumentalizada das tradições

religiosas, favorecendo uma abertura às dimensões sutis do mistério. Talvez retomando ao sentido da palavra religião – que significa re-ligação – a equipluralidade envolva as experiências com essa religação interior. Nesse sentido, esse redimensionamento trazido pela abordagem participativa “[...] pode naturalmente engendrar uma série de novas realizações espirituais holísticas que não podem ser reduzidas a estados tradicionais de iluminação ou libertação” (FERRER, 2015, p. 3).

Uma das críticas trazidas a essa abordagem participativa no entendimento de Ferrer é que o mesmo prioriza o relativismo, o que não nos parece pertinente. Isso porque, apesar de não privilegiar determinada religião ou prática religiosa, o autor reconhece a presença de diferenciações qualitativas entre os diferentes sistemas espirituais, em bases pragmáticas e transformacionais. Para melhor compreensão dessas diferenças, o autor apresenta três diretrizes, a partir de três parâmetros. O parâmetro do egocentrismo procura avaliar quais tradições, ensinamentos e práticas não apresentam formas grosseiras ou até mesmo sutis de narcisismo ou egocentrismo. O parâmetro de dissociação, por sua vez, avalia até que ponto essas práticas espirituais permitem o desabrochar integrado de todas as dimensões do humano. Por fim, o autor apresenta o parâmetro eco-social-político, que “[...] avalia em que medida os sistemas espirituais promovem equilíbrio ecológico, justiça social e econômica, liberdade religiosa e política, igualdade de classe e gênero e outros direitos humanos fundamentais” (FERRER, 2015, p. 6).

Uma tônica presente na criação espiritual diz respeito ao reconhecimento da pluralidade e diversidade dos caminhos espirituais. Esses são concebidos a partir de uma experiência pessoal de afetação e reflexão. Ferrer (2017) sinaliza que boa parte das vivências espirituais acabam por estimular a reprodução da trajetória do seu fundador ou dos estados mais elevados, considerando os passos prescritos nos escritos sagrados. Em suma: a busca espiritual era guiada por propósitos já pré-estabelecidos e impostos. A diferenciação consistente na enação participativa é a abertura a outras possibilidades de experiências espirituais ancoradas não em práticas condicionadas e condicionantes, mas na inovação e criatividade do Mistério: “[...] a pesquisa espiritual participativa pode não só realizar a revisão crítica e atualização de formas religiosas anteriores, mas também a cocriação de novos entendimentos espirituais, práticas e até mesmo estados expandidos de liberdade” (FERRER, 2017, p. 6).

Nesse trilhar, compreendemos que as experiências espirituais podem se desenvolver por caminhos religiosos, laicos, mediante religiões institucionalizadas ou não. A espiritualidade apresenta múltiplas facetas e os valores compartilhados entre as diversas

tradições religiosas podem se transmutar em pontes para as relações interpessoais, para a construção de valores que enalteçam o entrelaçamento das culturas e a troca de experiências, considerando a nossa rica e complexa sociedade brasileira. A interação entre as diversas crenças pode ser importante para alimentar sensibilidades, tolerância e abertura às experiências múltiplas na relação com o sagrado.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

4.1 Aproximação do fenômeno a partir da pesquisa qualitativa

Como suporte maior deste trabalho, pensamos na metodologia qualitativa, considerada mais ampla e, ao mesmo tempo, profunda, para tratar dos conteúdos sobre a educação para a morte. Nesse entendimento, a escolha da abordagem qualitativa tem o condão de favorecer uma maior intimidade em relação ao fenômeno a ser investigado, traduzida em uma relação direta e prolongada de afetação. O próprio termo qualitativo “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2011, p. 28).

Trata-se de uma orientação que não tem como característica a imposição de limites preestabelecidos, tampouco pretende criar uma relação meramente objetiva com o conteúdo trabalhado. Ao contrário, reconhece a mutabilidade da relação entre o fenômeno pesquisado e pesquisador, destacando o envolvimento desse último em todo o processo. Diante da participação ativa do investigador – característica da pesquisa qualitativa – sua história e seu contexto cultural devem ser entendidos como elementos de grande significado na pesquisa, pois dão o devido destaque ao fenômeno subjetivo nela presente.

O reconhecimento dessa afetação e do envolvimento do investigador na condução do estudo não significa que esse esteja afastado dos procedimentos científicos. No entanto a criticidade em relação aos procedimentos metodológicos já sedimentados é de fundamental importância, a fim de não reduzir a investigação ao método utilizado, afastando a necessidade de uma postura reflexiva:

A metodologia conduziu a um metodologismo, no qual os instrumentos e as técnicas se emanciparam das representações teóricas convertendo-se em princípios absolutos de legitimidade para informação produzida por eles, as quais não passavam pela reflexão dos pesquisadores (GONZALEZ REY, 2015, p. 2).

O presente estudo envolve dois caminhos metodológicos que se complementam na busca de outras perspectivas em relação ao fenômeno estudado, ou seja, as contribuições da Perspectiva Transpessoal Participativa Decolonial para a educação para a morte. Um deles envolve a pesquisa bibliográfica, que tem como subsídio a produção acadêmica nacional a respeito do tema “educação para a morte” e o outro a investigação intuitiva a partir da metáfora das quatro estações, onde intentamos detalhar as contribuições da perspectiva

transpessoal participativa decolonial alcançando a morte como elemento central. De acordo com Creswel (2010), a pesquisa qualitativa admite o uso de métodos múltiplos, o que favorece o aprofundamento em relação ao evento investigado, em toda sua complexidade.

Na mesma direção, a investigação intuitiva assume uma posição plural, elevando a importância da combinação de diferentes métodos, proporcionando uma maior abrangência em relação ao tema. Significa dizer que os métodos diferentes passam a se complementar, suprimindo as lacunas presentes e favorecendo, por conseguinte uma apreensão e compreensão mais global e completa sobre o tema estudado (ANDERSON; BRAUD, 2011). Além disso,

Pode-se dizer que as metodologias transpessoais propõem, naquilo que chamam de aprofundamento do olhar para as experiências humanas, também, o reencantamento dos métodos de pesquisa e epistemologias relacionadas, com o rigor da imaginação e concepções mais integrais. Não significa excluir as contribuições elaboradas até então, mas, articulá-las e manter aberta a possibilidade do novo, da pluralidade (VASCONCELOS, 2019, p. 69).

O sul epistemológico em que situamos nossa pesquisa é convergente à forma como concebemos a vida e a própria tessitura de um trabalho acadêmico. A noção de ciclos, que será detalhado mais adiante, condiz com a nossa caminhada.

De acordo com Anderson e Braud (2011), o envolvimento do pesquisador ocorre em toda a sua inteireza e o ponto de partida inicial para a realização de um trabalho de pesquisa é a intencionalidade desse em relação ao seu tema de estudo, ou seja, o seu particular interesse no que pretende investigar. Os autores assinalam que o tema estudado deve trazer questões importantes para o investigador e é precisamente assim que somos afetados por ele.

Por outro lado, acreditamos que a Educação Integral para Morte, ancorada nos pressupostos da abordagem transpessoal participativa decolonial, pode favorecer os processos de enfrentamento em relação ao fenômeno, propiciando um novo olhar sobre a morte e sua inclusão nos processos pedagógicos. Assim, ansiamos também sensibilizar os integrantes das instituições formativas, na medida em que os convidamos para uma imersão sobre a morte, no sentido de suscitar um novo olhar sobre ela ou possibilitar minimamente uma forma de acessá-la, para que ela seja trazida à discussão. Da mesma forma, pensar na realização desse estudo significa transcender o seu alcance; portanto a esperança é de que este trabalho também seja significativo para os seus leitores, a fim de que possam ser tocados e abram espaço para outros sentidos em relação à morte.

Diante desses parâmetros, fomos convocados à receptividade de diversos elementos para pensarmos e tecermos a pesquisa, indo além dos aspectos formais. Compreendemos que nossas características pessoais não são os únicos recursos os quais compõem a produção do

conhecimento, tendo isso em mente, foi estimulada a integração de elementos comumente deixados de lado no universo acadêmico, de uma forma geral:

Esses processos incluem estar informado não apenas por interesses intelectuais, mas também por sentimentos e considerações intuitivas, atividade, observações cuidadosas, discernimento, observação de padrões, identificação de possíveis fontes, tentando fazer isto sem muito apego, tendenciosidade ou preconceitos-e fazendo isso de modo que nós possamos nos beneficiar com aquilo que é aprendido (ANDERSON; BRAUD, 2011, p. 14).

Podemos dizer que o nosso território metodológico é atravessado por um conjunto de proposições práticas as quais possibilitaram a combinação do poder da mente e cultivo da consciência, amalgamando-os ao poder epistemológico dos universos energético, somático e emocional.

Consideramos rica e pertinente a associação do processo criativo intuitivo com as quatro estações do ciclo integral, a partir da metáfora das quatro estações, sobre a qual passaremos a dialogar.

4.2. Investigação intuitiva e as quatro estações: concepções que abraçam a pesquisa transpessoal participativa decolonial

Intentando ampliar nossa vivência, procuramos romper com as hierarquias entre nós, investigadores, e as obras sobre as quais nos debruçamos no sentido de gerar formas alternativas de compreensão. Por isso encontramos nas proposições, sobre as quatro estações e a investigação intuitiva, a possibilidade de romper com essa posição verticalizada entre os pesquisadores e as produções acadêmicas desde o início. Nesse sentido, incorporamos a relevância ao processo gerativo partilhado, ou, em outras palavras, o estímulo à cocriação dos saberes entre a literatura e os pares do núcleo de Pesquisa e Espiritualidade.

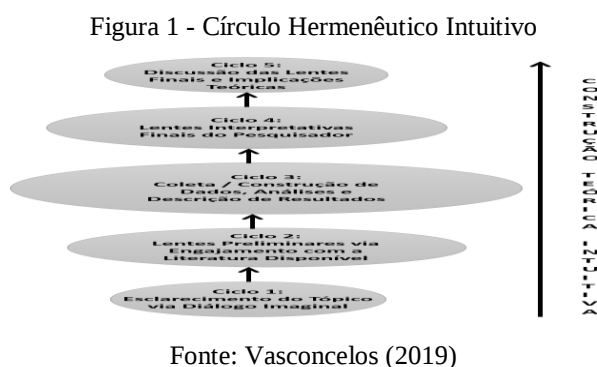
Anderson e Braud (2011) chamam esse processo de composição do trabalho de ciclos interpretativos, os quais podem propiciar a transformação do pesquisador, tanto em relação a sua vida pessoal, como em relação aos sentidos que dá ao fenômeno estudado. Neste ponto, vislumbrar a construção dessa pesquisa a partir desse processo dinâmico se mostrou uma enorme e grata surpresa para nós.

Isso porque os caminhos que nos são revelados em relação à morte só realçam o nosso entendimento de que ela não pode ser compreendida tão somente como um polo oposto à vida; ela se perfaz na nossa caminhada, *pari passu* com a nossa existência. Detalhando melhor o que eles representam, pode-se dizer que:

Os ciclos são etapas do processo de investigação nas quais a pesquisa se

move, podendo avançar ou retornar a cada um deles, de acordo com o momento, para identificar e construir a relação do/da pesquisador(a) com o conteúdo visto e produzido em cada etapa. Não são apenas recortes de procedimentos da pesquisa, mas etapas de um conjunto de experiências que o/a pesquisador(a) realiza ao entrar em contato e elaborar suas relações com os conteúdos estudados (VASCONCELOS, 2019, p. 75).

Desse modo, Anderson e Braud (2011) elucidam a pesquisa a partir de um círculo hermenêutico, representado por arcos de ida e volta. Os arcos de ida, quais sejam, 1 e 2, são dedicados ao processo de identificação do tema, esclarecimento dos elementos que serão abordados e a seleção das lentes de condução e interpretação do trabalho. Por outro lado, “Ciclos de 3, 4 e 5 representam o arco de retorno em um processo de transformação de pré-compreensão via os entendimentos dos outros” (ANDERSON; BRAUD, 2011, p. 56).



Esse movimento constante e dinâmico reflete a processualidade da pesquisa e traz à luz o contraponto da abordagem integral com os pressupostos da pesquisa de cunho positivista, engessada em pressupostos apriorísticos:

A cientificidade de uma construção está definida por sua capacidade para inaugurar zonas de sentido que crescem e se desenvolvem diante dos desafios do avanço do modelo teórico em questão, em suas diferentes confrontações com o momento empírico, no curso de uma linha de pesquisa. Tal conceito de cientificidade deve ser separado de uma vez por todas, da representação da pesquisa como um conjunto de momentos ordenados em uma relação sequencial, invariável e rigidamente estruturada (GONZALEZ REY, 2015, p. 81).

Quanto à tessitura do projeto, Anderson e Braud (2011) trazem à luz o movimento de ida e vinda, envolvendo as partes e o todo, sempre colocando-os em perspectiva. Mais uma vez, a imersão do pesquisador nesse processo é crucial:

Na investigação hermenêutica e intuitiva, o pesquisador expressa-se de forma explícita e utiliza ativamente sua compreensão altamente personalizada no processo de pesquisa. A natureza, contexto e experiências individuais daquele que interpreta são de extrema importância nestas ou em abordagens afins (ANDERSON; BRAUD, 2011, p. 19).

Reiteramos que a metáfora das quatro estações também abraçou nossas inquietações e trouxe contribuições importantes para este trabalho. Delineando-as de uma forma geral, partimos do outono, fase caracterizada pela preparação do solo e a sementeira ou, em outros termos, leitura, o aprofundamento em assuntos já conhecidos. Passado esse momento inicial, emerge o inverno, período de germinação ou gestação, com a reflexão sobre o que foi compreendido e construção de novos conceitos, em contato com a consciência transpessoal e fontes arquetípicas. Seguindo esse ciclo, temos o florescimento das ideias brutas, as primeiras sensações emergentes, caracterizando a primavera e, por fim, o verão, considerada como a fase da colheita, da seleção intelectual, da elaboração e seleção dos frutos a serem ofertados nesse processo criativo (MATURANA; VARELA, 2017).

Atentando especialmente para o universo acadêmico e para os desafios contemporâneos, a metáfora das quatro estações procura elucidar uma forma em que as múltiplas dimensões humanas podem ser contempladas na investigação integral criativa. Desde o princípio, os autores destacam que essa associação é uma orientação mais abrangente, que não tem o condão de oferecer uma proposta hermética, fechada. Pensar no processo criativo a partir de ciclos, traz justamente essa possibilidade de pensar em mudanças, variações, num processo dinâmico, por natureza.

Aprofundando melhor nesse parâmetro, consideramos rica a associação do processo criativo com o ciclo sazonal da natureza, exatamente pela afinidade com que nos é repassada a temática em relação ao ciclo vital. Em outras palavras, além de ser uma temática conhecida, mais próxima não só dos conteúdos apreendidos, mas da realidade cotidiana, partimos da perspectiva de também pensar o processo de vida/morte também como um fenômeno cíclico.

4.2.1. Outono: o acolhimento e o armazenamento como um caminho de preparação para a experiência da pesquisa

Ferrer (2017) destaca que nesse ciclo de outono ou ação seminal temos o processo de preparação do solo e sementeira daquilo que desejamos cultivar na investigação da pesquisa. O corpo é preparado e convidado a desenvolver uma atitude de receptividade que nos permita a abertura ao que já se sabe sobre o fenômeno que pretendemos investigar.

Em muitas terras ao redor do globo, outono é o tempo de preparar o solo para um novo ciclo de colheita. No ciclo criativo humano, outono é o tempo para preparar o corpo físico para ser um receptáculo firme e poroso para a germinação de novas sementes de sentirpensar. É importante liberar o corpo de tensões acumuladas para o deixar mais aberto e permeável,

como também é essencial lidar com a corporeidade como uma realidade orgânica viva, mantendo conteúdos significativos que não podem ser acessados por meio da mente ou da consciência.

Academicamente, o outono é o tempo para dar início a ações tais como participar de cursos estimulantes, assistir palestras e rever a literatura de modo criativo. Durante palestras, diálogos e leituras é crucial cultivar uma atitude de receptividade, plantando sementes em seu solo interior. Esse é também o tempo para preparar o espaço físico e pessoal no qual o processo educativo será realizado, preparando o coração para uma experiência sagrada e/ou amorosa com sua fonte criativa.

É também um tempo para a mente se livrar dos velhos modos de pensamento, de modo que possamos dar bases e reconhecer os frutos do novo ciclo criativo. O outono é uma estação para confiar no corpo, dar suporte à dimensão estrutural da realidade e confiar no poder da ação.

Diante de tudo o que já versamos, reconhecemos que essa perspectiva nos parece especialmente relevante quando pensamos na protagonista deste estudo. A morte que, por ser um fenômeno mobilizador, pode despertar tensões e trazer à tona dificuldades pessoais, faz-nos pensar no outono como o momento de preparação do corpo, mente e coração para uma maior abertura, inclusive pensando na abertura a conteúdos mobilizadores os quais não são acessados por intermédio da mente ou da consciência.

No tocante ao arcabouço teórico que se fez presente nessa estação, consideramos a inclusão de fontes de várias ordens, como da psicologia, sociologia, filosofia, entre tantas. Começamos a fazer um levantamento das produções acadêmicas a respeito do tema, sendo possível perceber uma heterogeneidade de estudos que envolviam a morte nos espaços educacionais. Esse mapeamento preliminar foi extremamente frutífero para um alargamento do que se pensava inicialmente e redundou um passo importante para uma investigação mais aprofundada, mais completa pensando na teoria transpessoal participativa decolonial, tornando-se um dos objetivos específicos deste trabalho, como já mencionado.

Do ponto de vista objetivo, esse é um período de preparação da estrutura física, da ambientação do espaço de estudo, construindo uma espécie de altar, um local diferenciado, que seja reconhecido como catalisador da união da mente com as diferentes epistemologias, aqui consideradas. Em nossa experiência, mesmo sem uma estrutura física específica, procuramos sentir essa atmosfera diferenciada, a qual, em conjunto com o poder coletivo, estimulou a nossa confiança em relação à condução do trabalho.

Consideramos oportuna a realização de um trabalho de mapeamento e reflexão sobre as produções acadêmicas nacionais, mais especificamente, a partir da pesquisa bibliográfica,

por considerarmos a necessidade de mantermos um contato mais direto com tudo o que vem sendo investigado no âmbito acadêmico que envolve a educação para a morte. Conhecendo o que outros pesquisadores mobilizaram através de seus estudos, intentamos, a partir desse panorama, vislumbrar novos rumos para a EPM, o que torna a pesquisa bibliográfica deveras relevante para o aprofundamento do tema neste momento, pois “[...] dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS, 2010, p. 166).

Em paralelo, consideramos que a pesquisa bibliográfica pode nos apontar os pontos fortes e fracos das abordagens sobre o tema, deixando-nos a par das fragilidades e dos avanços existentes, favorecendo as problematizações acerca da condução desta pesquisa (GIL, 2010). Iniciamos um levantamento das produções acadêmicas presentes no cenário brasileiro, mais precisamente, teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação das áreas de Educação e Psicologia da Educação no Brasil. Optamos por não impor limites em relação aos anos desses estudos; no entanto estabelecemos como critério de inclusão no referido mapeamento a disponibilização desses em português, de forma gratuita e lançados na íntegra nas plataformas de origem. Identificamos e selecionamos os trabalhos a partir das plataformas digitais do Banco de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, onde iniciamos os levantamentos propostos.

Como as estações são cíclicas, assim também revisitamos essa estação no momento de construção dos elementos de uma Educação Integral para Morte. A partir das construções operadas no primeiro ciclo, iniciamos um processo de cocriação epistêmica a partir das contribuições da perspectiva transpessoal participativa decolonial, o que nos permitiu reunir elementos teóricos e práticos que fecundaram este trabalho.

4.2.2. Inverno: tempo de maturar a energia, o enraizamento e a gestação do conhecimento

Geralmente associamos o inverno a um período em que a reclusão é uma característica marcante. De acordo com Maturana e Varela (1995), para o processo criativo, é de fundamental importância esse momento em que a ação dá lugar à espera, a fim de que essas sementes possam se alimentar, ganhar forma, desenvolver e fortalecer suas raízes.

No entanto diante de uma crise mundial que nos impactou fortemente, o processo de germinação desta pesquisa sofreu uma ruptura, um recolhimento imposto. Por conta disso,

deparamo-nos com a necessidade de redesenhar as propostas inicialmente pensadas, plantar novas sementes, um desafio ainda maior diante do cenário atual, que trouxe para a coletividade a necessidade de se reinventar, lidar de forma mais premente com as incertezas, as dores e a verdade lancinante da vulnerabilidade humana. Por conseguinte, um dos objetivos inicialmente pensados para esta pesquisa foi revisto, atendendo às medidas sanitárias de segurança, dada a recente pandemia do Covid-19. Isso porque pensamos, a princípio, na observação participante em uma disciplina do Centro de Educação da UFPE como um dos elementos da pesquisa. Impactados, porém, por uma nova rotina sanitária, observamos as aulas presenciais serem suspensas, alterando todo o calendário acadêmico na fase empírica do estudo e o desdobramento disso foi a impossibilidade da concretização da proposta inicial.

Ousamos dizer que os impactos da pandemia elucidaram a falta de controle que temos em relação a própria vida. Como é cediço, um projeto de pesquisa tem que estabelecer seus objetivos com importante antecedência a fim de otimizar a recolha de dados e análise, contatar participantes e, caso necessário, cumprir algumas determinações protocolares, sendo pensado como algo que tem começo, meio e fim bem definidos. Apesar de todo horizonte já traçado, a interrupção abrupta desse plano foi sentida como uma morte simbólica, trazendo um atordoamento e a importância de repensar a pesquisa com essa “lacuna”, ou seja, vivenciar a morte e o luto por esse objetivo específico inviabilizado.

Esse sentimento foi aos poucos perdendo força diante do tempo e de outros desafios que se impuseram na jornada, como a necessidade de uma maior intimidade com as ferramentas tecnológicas, a incorporação na rotina das medidas de distanciamento social e novos arranjos familiares e no trabalho. Por outra via, nesse mar turbulento, a condução do orientador foi decisiva para redirecionar o rumo da pesquisa a partir de um novo elemento que atendesse às medidas de segurança recomendadas, protegendo a pesquisadora, mas mantendo a consistência do estudo.

Nessa conjuntura inigualável, tentamos mobilizar nossas forças para manter uma atenção silenciosa, a fim de estabelecer uma maior conexão com toda essa complexidade, bem como uma postura contemplativa diante desse momento, o que não significa inércia, restando a impressão vívida de que o controle precisa dar espaço ao inusitado.

Diante desse redimensionamento/reviravolta e, considerando as tradições fenomenológicas de onde parte a investigação intuitiva, voltamos a nos debruçar sobre a EPM desarmados de enquadramentos teóricos, preconceitos ou qualquer movimento apriorístico que pudesse reduzi-la ou distorcê-la em seu desvelamento. Temos em mente, como aponta a orientação fenomenológica, a necessidade de ir às “coisas mesmas”, captando o vivido e os sentidos a ele atribuídos. Neste ponto, referendamos as compreensões de Critelli (1996),

segundo a qual trazer algo à luz não significa criá-lo em sua origem, mas “[...] desvelar seu significado, o aspecto ou a perspectiva da coisa inscrita como sua possibilidade e do nosso relacionamento com ela” (CRITELLI, 1996, p. 72). Nosso “movimento dissertação” não envolve a descrição de resultados de forma abstrata, separados de nós, pesquisadores. Talvez se restringíssemos nosso fazer a essa descrição, estaríamos, mais uma vez, alimentando o padrão de submissão ao saber técnico e, não é esse o nosso sentimento/movimento.

Uma vez ocorrida a sementeira, não resta muito a fazer ao cultivador. O inverno é o tempo de espera, de escuridão, de silêncio, e, o mais importante, de gestação. É imperativo parar a atividade do outono, de modo que as sementes plantadas possam fazer seu trabalho autônomo: abertura/explosão, enraizamento no solo, nutrição pelos nutrientes essenciais da natureza.

No ser humano, uma semente primeiramente mergulha nas profundezas da consciência individual e coletiva. Como as raízes das árvores na floresta, as profundezas energéticas são interconectadas ao inconsciente, onde elas podem ser nutridas, não apenas pelo conhecimento e pela herança humana, mas também pela dimensão gerativa e imanente do Mistério. Esse contato entre o mundo energético e o mistério imanente faz do inverno uma estação sagrada que precisa ser devidamente honrada. Tal como acontece à aparente dormência da natureza no inverno, pode parecer para a consciência que nada está acontecendo nessa conjuntura do processo criativo, contudo é importante lembrar que forças criativas e poderosas estão atuando na escuridão.

Na academia, o inverno é um tempo no qual pode ser importante parar a leitura ou a assimilação de novas informações de qualquer modo. O processo de gestação criativa requer seu próprio espaço interior, que é facilitado pelo silêncio, pela interiorização e pela quietude.

Haverá sempre artigos e livros para serem lidos, mas, do mesmo modo que as pessoas precisam parar de se alimentar para possibilitar uma digestão adequada, é necessário parar de ler no inverno para a adequada gestação do impulso criativo. Atividades apropriadas durante essa estação não são aquelas que procuram encontrar imediatamente respostas, todavia aquelas que dão bases para o alinhamento da mente ou da consciência com o processo da gestação.

Exemplos de atividades que dão apoio a esse estágio incluem o uso de um diário de sonhos; caminhadas na natureza; trabalho com estados especiais de consciência; prática de formas de meditação receptivas tais como vipassana (mindfulness meditation), wu-wei (without doing), or shinkan taza (sitting-only); cultivo da imaginação visionária; trabalhos simbólicos; se envolver em práticas que facilitem um contato incorporado com o centro energético.

Durante o inverno, a mente pode abortar o ciclo criativo se – a partir da ignorância, impaciência, ou desconfiança – ela tenta controlar o processo ou saber prematuramente a natureza do ainda embrionário desenvolvimento. É crucial cultivar um senso de confiança no processo natural que se faz dentro da matriz criativa durante o inverno, assim como uma mulher grávida deve confiar na gestação do feto.

4.2.3. Primavera: dando bases para o desabrochar incorporado das flores da cocriação criativa

Na nossa primavera, os ensinamentos trazidos na metáfora das quatro estações e da investigação intuitiva trouxeram como dádiva uma mudança significativa em relação à condução da nossa vida e a forma como conceber a pesquisa, de forma mais pungente: a importância de nos desgarrarmos do controle, que comumente procuramos estabelecer em relação a ela, e, de forma muito presente, ao âmbito acadêmico. Pensar numa educação integral, nesses termos, fez-nos resgatar o processo criativo e torná-lo digno de confiança. A partir dessa entrega, foi possível desvelar outras manifestações dotadas, no nosso sentir, de maior espontaneidade e criatividade.

No dia a dia da construção deste trabalho, a partir das reflexões acerca da teoria participativa, passamos a perceber que a forma de estruturação do Núcleo de Espiritualidade junto aos orientandos e alunos se dava, de forma inequívoca, em um gesto participativo. Isso porque a construção do projeto, seus avanços e reflexões eram (e são) amplamente compartilhados, horizontalizados, envolvendo o orientador, condutor do processo, mas, também, os alunos e demais pesquisadores. Com alegria vislumbramos que o protagonismo era compartilhado por todos, em uma genuína cocriação interpessoal, em que mestre e alunos trilharam juntos o caminho do aprendizado.

E é exatamente nesse processo de pesquisa de todos que sentimos o impulso necessário para trazer outras reflexões metodológicas, além daquelas já estruturadas no Núcleo. Trazer outros sentidos sobre a pesquisa participativa envolve, necessariamente, uma reflexão-ação combativa, onde somos convocados a assumir nosso lugar na trincheira dos preconceitos e vulnerabilidades e nos posicionarmos. Esse alerta e chamamento para um confronto ético é a tônica das orientações e pode ser explicitada nas palavras de Brooks (2003):

Para nos comprometer com a tarefa de transformar a academia num lugar onde a diversidade cultural informe cada aspecto do nosso conhecimento, temos de abraçar a luta e o sacrifício. Não podemos nos desesperar diante dos conflitos. Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num

espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade (BROOKS, 2003, p. 50).

Apesar de não ser traçada formalmente, sentimos todo o nosso caminho atravessado pela metodologia participativa que já se revelava incorporada na ação do orientador, afetando significativamente todos os envolvidos. Em outras palavras, a prática no espaço acadêmico já refletia uma forma participativa de construir o conhecimento e as leituras e reflexões sobre a metodologia participativa só reforçaram essa compreensão. Silveira (2017), referendando Agrelo (2011) explicita algumas características da metodologia participativa, características essas que revestem a práxis aqui referenciada. São elas:

[...] a interativa, que tem como objetivo o confrontar de ideias, a partir de diálogos, debates e discussões sempre baseado no respeito e na tolerância aos indivíduos envolvidos; a criativa e flexível, ou seja, não aceita autoritarismos e rigidez; a que fomenta à consciência grupal, pois fortalece o grupo e cria nos membros o sentimento de pertencimento; a que estabelece o fluxo prática-teoria-prática, ou seja, possibilita a reflexão das práticas cometidas sobre a realidade corriqueira, para voltar a ela com uma prática consistente baseada na teoria e na reflexão; a formativa, pois transmite a informação e principalmente possibilita e valoriza a formação dos indivíduos, promovendo o pensamento crítico, o saber ouvir, a consciência de si e do ambiente e abre espaço ao diálogo respeitoso e a discussão tolerante; a processual, na qual, respeitam-se os conteúdos, porém valoriza-se mais o processo e a comprometida e comprometedora, pois promove e valoriza o compromisso dos participantes com o processo e os envolvem em seus desdobramentos (AGRELO, 2011 *apud*. SILVEIRA, 2017, p. 20).

De acordo com Heron (1997), a investigação participativa se ancora em dois pressupostos: participação epistêmica e participação política. Falar em participação epistêmica significa que qualquer resultado/proposta de pesquisa tem por base o conhecimento experiencial do pesquisador. De fato, como já explicitado, a grande motivação para dar início a esta pesquisa foi a experiência como psicóloga no Hospital de Câncer de Pernambuco. No tocante à participação política, encontramos também sintonia com as proposições do estudioso pois, segundo ele, a pesquisa não é verticalizada, a exemplo dos pesquisadores que acreditam adquirir certa “autoridade” para falar sobre os sujeitos que investigam, diferentemente a pesquisa é realizada de forma conjunta.

Diversamente de outros métodos científicos, na metodologia participativa vemos que os participantes são ativos na condução do processo. Ousamos alargar o sentido dado ao termo “participantes” pois, este estudo, apesar de se estruturar de forma eminentemente teórica, não se desenvolveu apenas a partir da relação da pesquisadora com o corpus; o orientador, alunos e demais integrantes do curso de pós-graduação em educação, mais precisamente os parceiros da linha de pesquisa Educação e Espiritualidade, foram

fundamentais na construção desse estudo. Em outras palavras, um trabalho inicialmente pensando de forma individualizada, tornou-se verdadeiramente um trabalho de todos. Nesse sentido, reportando-nos a Heron, consideramos que os pares são copesquisadores nessa caminhada: “[...] a investigação cooperativa é uma ciência abrangente sobre qualquer aspecto da condição humana que um grupo de copesquisadores escolhem explorar por meio de sua própria experiência” (HERON; REASON 1997, p. 10, tradução nossa).

Insisto em dizer que não poderia mais conceber a pesquisa como uma produção individual, mas sim, como uma costura associada a várias pessoas, todas em comunhão nesse processo de aprendizado. Essa relação de confiança e engajamento, presente e compartilhada naquele espaço formativo representava o elemento fundante de uma desafiadora jornada coletiva: “O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida – de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 203).

Esse movimento já se mostrava presente antes mesmo do ingresso formal na pós-graduação em 2019. A partir da partilha das pesquisas de cada aluno e dos projetos daqueles que almejavam também embarcar no universo acadêmico, percebia-se com muita clareza que as temáticas trabalhadas eram desalojadoras, pois envolviam temas comumente tratados de forma coadjuvante ou mesmo marginalizados, como juventudes periféricas, jovens surdos, educação para a aposentadoria, debates sobre a neurociência em uma perspectiva transpessoal, crianças de terreiro, entre outros. No curso das aulas/orientações, ao nos debruçarmos sobre assuntos sociais e academicamente tratados à margem, as afetações não eram sentidas de forma solitária, pois nossos encontros eram mobilizados em direção ao fortalecimento pessoal e coletivo para os enfrentamentos necessários, encorajando-nos para transpor as fronteiras presentes no meio universitário e também fora dele. Acreditamos assim que, ao trazer tais demandas para o ambiente acadêmico, estamos, todos nós, incentivando o fortalecimento de discussões sobre desigualdades e vulnerabilidades que recaem sobre a população brasileira.

No entanto, a pesquisa participativa não envolve “apenas” o debate e a publicização de indagações e questionamentos aprofundadas no campo teórico. Para Heron (1997), a investigação é ação, uma ação engajada, comprometida com o florescimento humano; portanto a pesquisa participativa é essencialmente comprometimento e transformação. Segundo o autor, o nosso aprendizado é mais rico e efetivo quando nos empenhamos em transformar o mundo a partir da ação. Ademais, o valor do saber intelectual é recomposto, na medida em que o conhecimento prático é o objetivo final na ação humana; a racionalidade tem sua relevância na medida em que fomenta a prática.

Além do fortalecimento de uma pesquisa combativa, a investigação participativa

envolve uma mutação do “status” do pesquisador em relação à pesquisa, compartilhando o controle, o poder sobre o seu projeto. Nas aulas e orientações, essa dinâmica de partilha se revelava da seguinte forma: inicialmente, as aulas eram estruturadas no sentido de fomentar o arcabouço teórico dos alunos, a partir de textos pertinentes à linha de pesquisa, os quais eram trazidos ao grupo em apresentações; em seguida, iniciamos a fase de exposição dos projetos, como eles estavam estruturados. As discussões e debates nos ajudavam na ratificação ou na modificação dos objetivos, da abordagem aos participantes, dos métodos a serem utilizados, entre outras tantas questões. As dificuldades e avanços alcançados também eram compartilhados e, nesse espaço, em um grande círculo, todos os integrantes eram convidados a partilhar suas experiências, opiniões e sugestões a respeito de cada estudo. A título de exemplo, relembro que esta pesquisa inicialmente tinha o propósito de entrevistar professores sobre a educação para a morte e o campo teórico de suporte seria a teoria transpessoal participativa. O compartilhamento com os demais favoreceu uma mudança de cenário, onde seria estruturada uma observação participante junto aos alunos de uma disciplina ministrada no curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. O sentimento em relação a essa mudança foi de insegurança, que acabou perdendo força aos poucos, com o apoio generalizado.

Além disso, o grande grupo também foi determinante para a guinada rumo a novas proposições teóricas: temáticas como a decolonialidade, por exemplo, foram trazidas à sala de aula ancorando os trabalhos de alguns colegas que tinham tal tema como um dos eixos centrais de seus projetos. Os frutos desses debates reverberaram também no presente estudo, de modo que as questões envolvendo decolonialidade e necropolítica foram inseridas, dada a pertinência de tais reflexões.

Ainda nessa caminhada, a pandemia da Covid-19 atingiu a todos nós, exigindo mudanças bruscas de rotina, trazendo o desamparo, inseguranças em relação ao presente e ao futuro. As dificuldades também se impuseram ao sistema educacional, comprometendo as aulas, os prazos e nos comprometendo emocionalmente. O contexto de dificuldades também foi compartilhado. Os debates se perpetuaram no grupo, estruturado online para partilharmos nossos temores e também para reforçar a importância das pesquisas “marginais” diante da situação nacional. Decerto, o cenário de mortes tão avassalador e vívido realçou a importância de trazer a morte em seus vários aspectos para um lugar de maior destaque.

Como se vê, esses momentos sempre compartilhados além de nos amparar enquanto humanos, foram e são significativamente importantes para mantermos esse sentimento de pertencimento, além de mobilizar-nos para continuar alimentando a curiosidade, a feitura de indagações, elementos tão caros ao ato de pesquisar. O grupo, unido por um propósito

comum, proporcionou alcances para além daqueles de ordem pedagógica:

A associação também é vista como forma de tratamento, onde a participação é mais uma atividade componente do projeto terapêutico individual significando que, mesmo como tratamento produziu-se uma abertura para o campo político, ofertando a possibilidade de engajamento para além do estritamente terapêutico. Vale dizer que aprender e conhecer também é terapêutico, assim como a autonomia e a liberdade (RODRIGUES; BROGNOBI; SPRISIGO, 2006 apud. NEPOMUCENO, 2013, p. 50).

Nessa caminhada reconfigurada, mantivemos o passo dentro das possibilidades pessoais, apresentando ao grande grupo as mudanças do projeto, onde eram estabelecidos leitores principais, que ficaram com a responsabilidade de dar o retorno para o pesquisador(a). Mesmo com tal delegação, o projeto era encaminhado à totalidade dos alunos, de modo que todos contribuíssem. Essa dinâmica permitiu que a construção do projeto fosse partilhada desde o início até o seu desfecho, sendo possível dizer que passamos a conhecer, de forma mais aprofundada, todos os trabalhos. Em consonância com os pressupostos da perspectiva participativa, sentimos que o caminho metodológico construído não valorizava apenas o produto da pesquisa mas, acima de tudo, o processo de pesquisa.

4.2.4. Verão: colheita e compartilhamento dos frutos

A primavera nos (re)encantou com sua beleza, com as novas flores/possibilidades que se revelaram ao longo do caminho. As adversidades que se impuseram foram as mais variadas e sentidas por todos, mas chegamos ao momento de honrar esses esforços, as contribuições trazidas e proporcionar, adiante, mais visibilidade ao sonho que foi tão sensivelmente acolhido por todos. Talvez por isso seja tão mobilizador ver esses frutos “ganharem corpo”, alimentados, continuamente, da esperança de que seja possível atravessar e ser atravessado com dignidade por esse movimento dinâmico e pulsante que é viver e morrer.

Estamos cuidando com mais desvelo desses frutos antes de sua colheita e apresentação. Vislumbrando essa caminhada já avançada, intentamos uma estruturação mais arrojada do projeto, refletindo sobre o que já fora delineado e esse processo de ir e vir tornou-se presente em toda a sua tessitura.

Com esses direcionamentos traçados, os nossos esforços se concentraram na ampliação e aprofundamento dos nossos referenciais e o marco desse recomeço se deu a partir da metáfora das quatro estações. Consideramos que essa nova compreensão foi importante, pois resultou em um desdobramento mais abrangente da concepção biológica, mostrando-nos que a morte não representa um fim em si mesmo, mas um fluxo constante no ciclo vital, entendimento este já presente como um saber basilar das matrizes indígenas e africanas. Em

paralelo, acreditamos que ela rompe com a concepção cartesiana acerca da linearidade da vida através do cumprimento de etapas a serem necessariamente alcançadas. Mobilizamos um novo olhar, dando espaços às discontinuidades, aos cortes da existência, representados pelas estações do ano.

E a caminhada nos apontava novos trilhos, mas, ainda sentíamos a necessidade de percorrer outras estradas. Acolhendo essas inquietações, fomos em direção às referências críticas à razão ocidental, recorrendo aos autores do eixo do sul, a exemplo de Aníbal Quijano e Walter Mignolo que promoveram deslocamentos demasiadamente importantes para este estudo. Isso porque passamos a vislumbrar com mais presteza a força do poder colonial/patriarcal/sexista/racista e seu enraizamento de forma pulverizada na contemporaneidade, envolvendo outros arranjos para a manutenção dessas forças opressoras.

Em síntese, as novas tramas chamavam a atenção para as relações horizontalizadas presentes na sociedade brasileira, as quais, por sua vez, são influenciadoras das práticas de morte que aqui denunciemos. Assim, a pesquisa foi alargando seu alcance, partindo da educação para a morte como uma ferramenta de atenção à saúde mental, ainda alicerçada na dimensão biológica e voltada para a aceitação do fenômeno, para uma educação para a morte que se insurge, que denuncia as diversas práticas de morte.

Mergulhando ainda mais profundamente e sentindo a dissertação incorporada aos nossos sentidos, ponderamos que tais denúncias não são pertinentes “apenas” às relações de submissão hierárquica, mas à manutenção dessa dinâmica a partir da histórica e sistemática exclusão de determinados grupos/segmentos, das tomadas de decisões sobre os rumos coletivos. Procuramos amalgamar as questões biológicas, emocionais aos problemas sociais, políticos e históricos, sedimentando nossa resistência ao modelo hierárquico e mortífero da sociedade capitalista moderna.

Concebemos que a investigação intuitiva, a metáfora das quatro estações e a pesquisa participativa possibilitaram-nos uma abertura à complexidade do sentir e pensar, lançando-nos ao novo e às impermanências que, tal qual como a vida, rodeiam-nos o tempo todo. Sentimos que essa mobilização nos ajudou a desenvolver a criticidade necessária para nos afastarmos e até mesmo abandonarmos certos dogmas, que estão presentes e até mesmo transcendem o conhecimento acadêmico. Além disso, reacendeu nosso sentimento de pertencimento, de conexão com o planeta, modificando nossa forma de pensar a existência cotidiana e trazendo à luz a necessidade premente de nos movimentarmos em direção ao social.

Retomando os ciclos da investigação intuitiva, chegamos ao terceiro ciclo, que diz respeito à construção, descrição e reflexão sobre os dados. Em atenção ao primeiro objetivo, qual seja, o levantamento e sistematização das produções nacionais sobre a EPM,

identificamos e selecionamos os trabalhos a partir das plataformas digitais do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, onde iniciamos os levantamentos propostos.

A análise e construção dos dados seguiu a orientação de Creswell (2010), que aponta três passos iniciais ou genéricos, a saber: a) a organização e preparação dos dados, que envolve a seleção das pesquisas a partir dos critérios aqui estabelecidos; b) a leitura dos elementos obtidos a fim de se compreender um sentido geral das ideias e refletir sobre seu sentido mais amplo e c) realização de uma análise detalhada, através de um processo de codificação.

Seguindo tais instruções, nós buscamos manter uma postura de interrogação e abertura, procurando eleger as pesquisas em Educação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado) a partir dos marcadores “educação para a morte”; “luto and escola”; “morte and escola”; “tanatologia and educação”. Iniciamos a coleta de dados nas plataformas eletrônicas, que nos forneceram o resumo de cada pesquisa, passo inicial para vislumbrarmos a afinidade das produções acadêmicas com nossos objetivos, bem como colher informes sobre pesquisadores, orientadores, data de defesa e instituições envolvidas. Selecionamos os trabalhos a partir dos resumos e após buscávamos acessá-las na íntegra. Quando não foi possível o acesso completo pelos portais CAPES e do BDTD, recorríamos ao repositório das teses e dissertações das IES de origem a fim de obter a totalidade dos estudos, porém, em alguns casos, esbarramos na indisponibilidade desses nos sites das instituições vinculadas. Obtivemos 385 trabalhos, inicialmente elencados a partir dos descritores acima nominados. O gráfico abaixo demonstra como o processo de seleção foi conduzido:

Gráfico 1 - Movimento de seleção das pesquisas

Marcadores		Trabalhos potencialmente relevantes
Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas Área do Conhecimento: Educação		Educação and Morte: 222 pesquisas Luto and Escola: 50 estudos Morte and Escola: 80 estudos Tanatologia and Educação: 13 estudos TOTAL: 385

Trabalhos Excluídos: Leitura dos títulos: 310 Duplicados: 7 Indisponíveis: 18 Leitura dos resumos: 8 Leitura integral das pesquisas: 17		Trabalhos selecionados: 25	

Fonte: A autora, 2021.

De todo esse acervo, foram excluídos em primeiro lugar 310 estudos considerando a referência do título, sobretudo os que não indicavam uma aproximação com a nossa pesquisa; ato contínuo, desconsideramos as 7 produções que se apresentavam duplicadas, ou seja, encontradas em mais de um descritor, restando 68 trabalhos para a leitura inicial dos resumos. Ancorando-nos nesses resumos para aprofundarmos nossa análise, passamos a interrogar se as investigações contemplavam os critérios que elucidamos e, dessas leituras, subtraímos 8 pesquisas, resultando em 60 trabalhos. Em seguida, procuramos as pesquisas completas nas plataformas de busca ou nos repositórios das universidades; no entanto não conseguimos obter 18 trabalhos, pois ou estavam indisponíveis nos sítios eletrônicos ou protegidos por senhas, impossibilitando-nos o acesso.

Ao fim desse movimento, selecionamos um total de 25 pesquisas nacionais, constituídas em 17 dissertações e 8 teses, em língua portuguesa e disponibilizadas integralmente nas plataformas de origem. Procuramos inicialmente dar visibilidade às investigações a partir de categorias que oferecessem um amplo panorama das pesquisas considerando diferentes aspectos, como: regiões brasileiras, onde os trabalhos eram desenvolvidos, instituições públicas e privadas, metodologias utilizadas, entre outros aspectos. Nesse trilhar, organizamos as pesquisas a partir dos seguintes marcadores: a) ano de defesa; b) distribuição geográfica; c) instituições de origem dos trabalhos; d) titulação; e) autores; f) gêneros de trabalho acadêmico (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado). Para complementar as informações sobre os pesquisadores especialmente em relação à formação superior desses, acessamos a ‘Plataforma Lattes’ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Com o corpus delineado, renovamos a leitura de cada uma das dissertações e teses, assim demos especial destaque aos resultados/contribuições trazidas, a fim de conhecermos as narrativas sobre a educação para a morte. Buscamos priorizar as pesquisas que articulassem as

concepções de educação e morte, tendo como direcionamento central a forma como a inserção do tema morte era compreendida no contexto acadêmico e nos campos saúde e educação.

Importante esclarecer ainda que, diante da amplitude dos estudos sobre a EPM, alguns trabalhos que não se enquadravam nesse critério inicial, pois não eram explicitamente do campo da educação, foram incluídos. Após a leitura, consideramos que essas produções enriqueceriam sobremaneira a nossa pesquisa, pois focavam aspectos especialmente voltados à educação e as temáticas tratadas por eles não foram abordadas por outros estudos. Além dos cursos de pós-graduação em Educação, foram incluídas pesquisas dos cursos de pós-graduação de outros programas oferecidos por diferentes universidades (Quadro 1).

Como já mencionado anteriormente, a análise dos dados se deu através de uma compreensão fenomenológica, no sentido de uma descrição do vivido que emerge na experiência com dados e dos significados ali elucidados. Segundo Bicudo (2011), essa análise demanda um enxerto hermenêutico, no sentido de uma abertura aos sentidos e significados revelados nesse encontro com as pesquisas selecionadas; em paralelo, requer um trabalho interpretativo hermenêutico, ou seja, uma análise reflexiva e analítica por parte do pesquisador em relação ao sentido, significação e o significado do fenômeno.

Neste projeto intentamos também ancorar-nos nos procedimentos de análise trazidos por Bicudo e Klüber (2011), que propõem o seguinte caminho: uma assimilação ou apreensão ampla do que fora descrito; a reflexão sobre os dados, através de repetidas leituras e interrogações sobre o texto, a fim de elucidar as suas partes mais significativas, e delinear, assim, o que eles denominam de unidades de significado. A partir de então, procuramos realizar a organização das unidades de significado em “núcleos de ideias”, que segundo os autores:

[...] refere-se à convergência de sentidos e significados que se entrelaçam de maneira a fazer emergir um significado mais abrangente que carrega consigo os primeiros significados e aponta um espectro de sentidos mais amplo, ao mesmo tempo em que mantém a articulação das ideias essenciais desse núcleo abertas a possibilidades de mais compreensões (BICUDO; KLÜBER, 2011, p. 907).

O momento derradeiro desse percurso se referiu à construção da compreensão escrita dos dados, estabelecendo um diálogo contínuo com as contribuições dos trabalhos selecionados. Nessa etapa do caminho, mergulhamos sobre os sentidos que emergiam e delineamos um novo trajeto, tendo por base, além dos frutos colhidos, os referenciais teóricos já visitados, como também novas fontes de inspiração. As leituras dos diferentes trabalhos permitiram-nos compreender a EPM de uma forma mais ampliada e, a partir delas, desenhamos nossas categorias abertas, que nos guiaram no processo de dissertar.

Com a construção das categorias abertas, procuramos mostrar que o nosso movimento não era de redução dos trabalhos a seus elementos centrais, mas de inserção e costura dos estudos a partir de suas particularidades. Desse modo, delineamos os trabalhos em categorias a partir dos enfoques abordados, ou seja: como a EPM era abordada em pesquisas voltadas para a formação acadêmica, como ela era percebida no dia a dia dos trabalhadores em saúde e educação e, por fim, como a morte permeava as escolas, incluindo os seus desdobramentos, como as classes hospitalares. Por conseguinte, agrupamos os elementos mais comuns em unidades maiores a fim de obtermos um panorama geral e chegamos a três categorias abertas: 1) a morte na educação superior; 2) a morte e o exercício profissional e 3) a morte, a escola e a inclusão

Durante toda a tessitura, retomamos aos objetivos geradores e somamos à escrita as contribuições trazidas. Esse processo nos ajudou a conhecer diferentes perspectivas em relação à EPM, como também permitiu-nos sentir-pensar articulações possíveis em relação à educação para a morte e a educação integral para a morte a partir da perspectiva transpessoal participativa decolonial.

A partir desse processo e após termos um panorama geral de como a EPM se apresentava no meio acadêmico nacional, retomamos o ciclo intuitivo através das estações, no qual buscamos compreender como esses estudos poderiam subsidiar novas percepções a partir da leitura da perspectiva transpessoal participativa decolonial. Fomos nos debruçando e paralelamente apresentando elementos que nos pareceram fundamentais para abrir espaços sobre outras concepções acerca da EPM, o que abraçava nosso segundo objetivo.

Naquele momento de cocriação intuitiva, movemo-nos nos ciclos 4 e 5 de Anderson e Braud (2011), buscando revisitar os elementos centrais da perspectiva transpessoal participativa que possibilitassem a construção de pistas para construção de um processo de Educação Integral para Morte. O termo integral nesse contexto inclui os termos participativo e decolonial. Também apresentamos rastros de cocriação intrapessoal, interpessoal e transpessoal que permitem pensarmos possibilidades e limites do manejo desse constructo.

Por fim situamos a educação integral para a morte como uma possibilidade de resistir, a partir da perspectiva decolonial, às forças colonizadoras que banalizam a morte, de modo que haja uma participação e amorosidade no manejo do processo formativo.

CAPÍTULO 5 – CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

5.1. A morte como prenúncio: experienciando as narrativas sobre a educação para a morte

5.1.1 Como a EPM se revela nas pesquisas nacionais: informações iniciais

Observamos que os trabalhos se encontram dispersos em várias linhas de pesquisa, o que nos fez pensar que os estudos foram desenvolvidos a partir das iniciativas dos autores, mobilizados a construir seus próprios saberes, pensando em novas problematizações e possibilidades, seja nos espaços formativos formais e não-formais, seja no dia a dia do trabalho. Da mesma forma, as pesquisas envolvem programas de pós-graduação em educação e também programas de outras áreas, sendo a Psicologia mais preponderante nesse sentido (Quadro 1).

Recorremos à plataforma Lattes (Cnpq) para conhecer a formação inicial dos pesquisadores de outros programas e observamos que, dos nove autores citados abaixo, 5 são graduados em Psicologia, 1 em Ciências Biológicas, 1 em Medicina, 1 em Enfermagem e 1 em Pedagogia. Inferimos que os cursos de graduação dos autores possuem, com suas particularidades, afinidades com a temática morte, assim a formação acadêmica pode ter influenciado a escolha de objetos de pesquisa relacionados direta ou indiretamente à EPM.

Em paralelo, a ausência de cursos de especialização *stricto sensu* que aborde explicitamente o fenômeno morte pode ter impulsionado os pesquisadores a adaptarem seus projetos de pesquisa à pós-graduação a qual se vincularam. Inobstante a ausência de programas direcionados à morte, nosso entendimento é que a busca por diferentes cursos pode provocar discussões mais amplas quanto à construção do conhecimento sobre ela, reconhecendo sua complexidade.

Quadro 1 - Pesquisas que não foram desenvolvidas nos programas de especialização *stricto sensu* em educação.

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES-PÓS-GRADUAÇÃO
2010	Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?	Rodriguez, C. . F.	USP-SP – Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
2011	Educação para a morte com idosos: uma visão naturológica sobre o profissional	Christofolletti, F. C.	PUC-SP -Mestrado em Psicologia Clínica
2012	Relação entre educação e saúde: formação continuada para o enfrentamento da situação de morte por profissionais de enfermagem	Gianini, M. M. S.	PUC/SP -Doutorado em Psicologia da Educação
2014	O adolescente vivenciando o luto pela	Meles, M.	USP/RP- Mestrado em Ciências

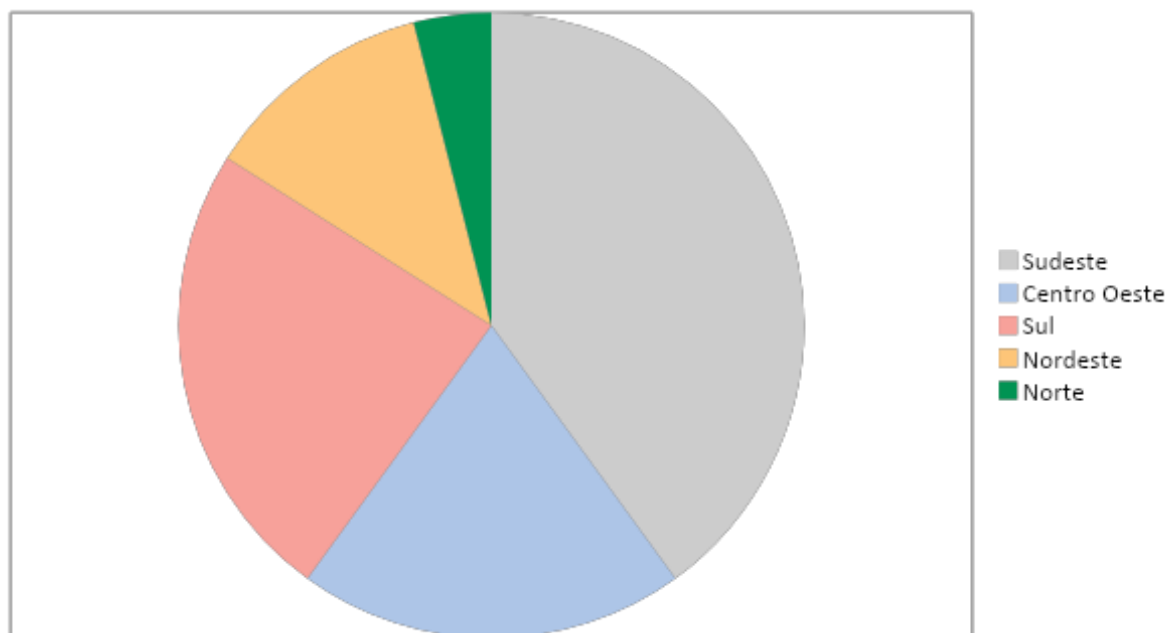
	morte de um dos genitores: repercussões na esfera escolar		
2015	Representações sociais da morte no ensino médio: construindo material de apoio pedagógico com o uso de TIC	Leite, P.M.F	UNIFEI-Mestrado em Ensino em Ciências
2017	Educação médica e finitude da vida: abordagens para melhoria de saberes e práticas	Lima, L. L	UNICHRISTUS - Mestrado Profissional em Ensino em Saúde
2017	Cemitério é lugar de criança? A visita guiada ao cemitério Consolação como recurso para abordar a educação sobre a morte nas escolas	Maeda, T. S	PUC/SP -Mestrado em Psicologia Clínica
2017	Tanatologia e educação para a saúde nos anos iniciais do ensino fundamental: um material de apoio a professores	Oliveira, B. T. G. M.	UEMS-Mestrado em Ensino em Saúde
2018	Luto na escola: uma realidade a ser enfrentada	Sartori, A. A. K.	PUC-SP Mestrado em Psicologia da Educação

Fonte: A autora, 2021.

No tocante à distribuição geográfica, vemos que a concentração de pesquisas na região Sudeste é preponderante, com 10 estudos ao todo; porém visualizamos as regiões Centro-Oeste e Sul despontando no número de investigações (5 e 6 pesquisas, respectivamente), o que pode representar o início de um cenário menos desigual em relação à produção acadêmica (Gráfico 1).

Com relação à distância significativa entre o quantitativo de pesquisas oriundas da região sudeste e as demais, inferimos que tal discrepância pode estar associada ao protagonismo histórico dessa região, o que pode repercutir nas possibilidades e limites de acesso de alunos no âmbito das instituições de ensino superior especialmente nos programas de pós-graduação. Por outro lado, observamos que alguns centros de pesquisa já estão sedimentados, a exemplo da USP, enquanto outros estão em desenvolvimento, mas não possuem ainda uma tradição na realização de pesquisas sobre a EPM. Chamamos a atenção para a necessidade de gestar meios que estimulem a produção acadêmica especialmente nas regiões Norte e Nordeste, que contaram com 1 e 3 pesquisas respectivamente, a fim de que suas particularidades em relação à morte ou sobre a educação para a morte sejam trazidas ao portfólio nacional, contemplando as particularidades regionais.

Gráfico 2 - Distribuição das pesquisas entre as regiões brasileiras.



Fonte: A autora, 2021.

Das 25 pesquisas elencadas, 17 delas são dissertações e 8 teses. Esse resultado converge com a preponderância de dissertações em relação às teses no cenário acadêmico brasileiro e o maior quantitativo de cursos de pós-graduação strictu sensu de mestrado, acadêmico e profissional. Segundo a Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES, 2021) existem 3690 cursos de pós-graduação strictu sensu de mestrado acadêmico, 2443 doutorados e 862 mestrados profissionais. Podemos reconhecer que a produção acadêmica em relação à EPM segue a cadência das pesquisas desenvolvidas nos programas de Mestrado nas instituições de ensino superior. Destacamos por fim, a diferença quantitativa entre as teses e dissertações, sinalizando a necessidade de incentivar a continuidade dos estudos associados à EPM a partir do doutoramento, potencializando a formação de novos pesquisadores brasileiros e os estudos na área.

Observando ainda os 25 trabalhos defendidos em instituições brasileiras, destacamos a contribuição do âmbito público com 17 pesquisas, sendo 10 delas oriundas das universidades federais e 7 de instituições de ensino superior mantidas pelos Estados; em paralelo, contabilizamos 8 pesquisas oriundas de universidades privadas, razão pela qual acreditamos na potência da pesquisa científica nacional especialmente no âmbito das universidades públicas. Os dados aqui obtidos apontam para a necessidade de maiores investimentos para o fortalecimento das pesquisas que se desenvolvem nas universidades brasileiras, realidade que se torna mais urgente ante o cenário atual de sucessivos cortes de recursos que vêm causando, dentre tantas consequências, a saída de vários pesquisadores do país, a paralisação dos

laboratórios e precarização do ensino.

Passemos agora à análise dos caminhos trilhados pelos autores nas investigações propostas, ou seja, quais os instrumentos utilizados nas pesquisas selecionadas para a coleta de dados, demonstrados no quadro abaixo:

Quadro 2 - Instrumentos de coleta de dados utilizados nas investigações.

TÍTULO	AUTORIA	TÉCNICA/INSTRUMENTO COLETA DE DADOS
O lidar com a morte e a educação médica	Fernandes, F.	Entrevistas
O discurso formativo do Biólogo sobre a morte: matizes e metáforas do saber que o sujeito não deseja saber	Santos, V.	Entrevistas
Morte e a Educação: saberes do Ritual de Encomendação das Almas na Amazônia.	Costa, A. C. L.	Diário de itinerância, observação não participante, entrevista e história de vida.
A morte no processo de formação humana para a vida	Martins, G. T.	Análise teórico-bibliográfica
Educação médica e finitude da vida: abordagens para melhorias de saberes e práticas	Lima, L.L.	Questionário estruturado, grupo focal, depoimentos espontâneos, pesquisa documental
Cultura profissional e as vivências formativas dos professores da área de saúde	Tónus, D.	Roda de conversa Entrevistas
Presença/Ausência do tema existencial morte nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Kepler, R.S.R.	Questionários
O ser sendo diante da morte: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais de saúde e suas aprendizagens	Trugilho, S.M.	Coleta de depoimentos
Educação para a morte com idosos: uma visão naturológica sobre o profissional	Christofolletti F.C.	Entrevista
Relação entre educação e saúde: formação continuada para o enfrentamento da situação de morte por profissionais de enfermagem	Gianini M.M.S.	Entrevista inicial, aplicação do Inventário de Burnout, questionário
Cuidados paliativos e subjetividade: ações educativas sobre a vida e o morrer	Silva, G.F.	Dinâmicas conversacionais, complemento de frases e observação participante
A educação para a morte no hospital como estratégia de humanização em saúde- o olhar de profissionais da UTI neonatal	Morais, A.	Pesquisa-ação
As representações sociais da Morte para professoras e pais em instituições da educação infantil	Magalhães, A.T.O.	Questionários
O conceito de morte: significações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Melo, M. S. N.	Observação participante, registros em diário de campo
Capacitação de professores de classe hospitalar em relação aluno/paciente na perspectiva balintiana	Branco, R.F.G.R.	Pesquisa ação, diário de campo, questionário
Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?	Rodriguez, C.F.	Entrevistas
Da morte e do morrer: a escrita de si por alunos da rede estadual paulista	Silva, J.P.	Entrevistas
Luto na escola: um cuidado necessário	Marques, P.R.M.	Revisão da literatura, questionário e entrevistas
Representações sociais da morte no ensino médio:	Leite, P.M.F.	Associação livre

construindo material de apoio pedagógico com uso de TIC		
O adolescente vivenciando o luto pela morte de um dos genitores: repercussões na esfera escolar	Meles M. C.	Entrevistas
Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as	Jesus, E. B.	Questionário e entrevistas
Cemitério é lugar de criança? A visita guiada ao cemitério Consolação como recurso para abordar a educação sobre a morte nas escolas	Maeda, T. S.	Observação de campo Entrevista
Tanatopedagogia e educação para a saúde nos anos iniciais do ensino fundamental: um material de apoio a professores	Oliveira B.T.G.M.	Entrevista coletiva, Análise documental, levantamento bibliográfico
Luto na escola: uma realidade a ser enfrentada	Sartori, A. A. K.	Entrevista
As representações sociais de profissionais de educação dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a morte e o luto	Antunes, E.G.S.	Questionário e entrevistas

Fonte: A autora, 2021.

Após nos debruçarmos sobre o quadro acima, podemos sugerir que os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram selecionados a partir dos objetivos de cada pesquisa/pesquisador. Vemos a combinação de diversas técnicas, como a observação não participante, entrevista semiestruturada, história de vida, questionários, entre outras. Os métodos utilizados nas pesquisas selecionadas seguem a amplitude das pesquisas qualitativas, pois procuraram compreender, com mais profundidade, as experiências e percepções dos participantes sobre a morte. Algumas pesquisas procuraram redimensionar a investigação, estimulando os colaboradores a atuarem mais ativamente do processo de construção dos dados, como o grupo focal, a roda de conversas, a pesquisa-ação, seguindo os trilhos das metodologias participativas. Por outra via, observamos também o uso de métodos mistos, que, segundo Creswell (2010), associam a pesquisa quantitativa e qualitativa, o que complementam as múltiplas informações sobre o fenômeno morte.

Como podemos ver, a entrevista foi o principal instrumento utilizado pelos pesquisadores, pois a mesma permite que as questões sejam refinadas, adaptadas ou excluídas à medida que a pesquisa se desenvolve. Ademais, tal ferramenta possibilita compreender e conhecer vários aspectos envolvendo a educação para a morte, considerando os propósitos de cada pesquisador e a complexidade do fenômeno. Apesar da inserção de estratégias mais recentes e diferenciadas para a coleta de dados, podemos dizer que a opção pelas entrevistas contempla a contento as indagações presentes nos estudos.

5.2. Mergulhando nas narrativas sobre a EPM

É na graduação que o aluno dá seus primeiros passos em relação a sua formação profissional, a partir do conhecimento teórico e prático sobre a área que escolheu atuar. O ensino superior pode dar suporte para uma atuação crítica, ética e contextualizada, como também pode perpetuar dificuldades especialmente no que se refere ao interdito sobre a morte.

No corpus analisado, as críticas ao ensino superior envolvem a necessidade de novas orientações educacionais a fim de problematizar a morte e suas vicissitudes. Os estudos apontam que muitas instituições permanecem fechadas para discussões dessa ordem, mesmo em relação a profissionais de saúde que irão, no exercício profissional, lidar com a morte de forma mais regular, eis que inerente às suas atividades laborais.

Formação acadêmica e vida profissional são vistas de forma complementares, onde a primeira subsidia a segunda. As dificuldades no enfrentamento da morte são associadas a uma miríade de fatores, sendo a postura contemporânea da sua negação como um dos elementos mais fortes na base desses entraves. A negação da morte tem alcances diferenciados, de acordo com o contexto que ela se apresenta. Nos trabalhos aqui analisados, o “silêncio gritante” que paira sobre ela no transcorrer da formação acadêmica é apontado como grande responsável pelas dificuldades vivenciadas quando a morte se impõe.

Diante dessa realidade apresentada nos estudos, reconhecemos a magnitude dessa carência em todos os trabalhos, apontando que as dificuldades provenientes da relação com a morte foram associadas à formação, reverberando na área de saúde e educação e pretendemos nos debruçar sobre elas a partir dos eixos temáticos, que serão tratados em seguida.

5.2.1. Categoria aberta 1 - O ponto de partida: A morte na educação superior

As lacunas na formação superior são apontadas como elementos centrais nas dificuldades correntes: das 25 produções levantadas nesta pesquisa, todas elas sinalizaram para a carência na graduação como uma questão central. Porém, para uma análise mais acurada, fizemos um recorte e selecionamos alguns estudos que foram mais incisivos quanto à formação acadêmica, sendo esses trazidos neste eixo.

Quadro 3 - Categoria aberta 1 O ponto de partida: A morte na educação superior.

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES-PÓS GRADUAÇÃO
2004	O lidar com a morte e a educação médica	Fernandes,	UFSM – Mestrado em Educação

		F.	
2008	O discurso formativo do Biólogo sobre a morte: matizes e metáforas do saber que o sujeito não deseja saber	Santos, V.	UFRN – Doutorado em Educação
2012	Morte e a Educação: saberes do Ritual de Encomendação das Almas na Amazônia.	Costa, A. C. L.	UEPA- Mestrado em Educação
2014	A morte no processo de formação humana para a vida	Martins, G. T.	UFSC- Mestrado em Educação
2017	Educação médica e finitude da vida: abordagens para melhorias de saberes e práticas	Lima, L.L.	UNICHRISTUS - Mestrado Profissional em Ensino em Saúde
2017	Cultura profissional e as vivências formativas dos professores da área de saúde	Tónus, D.	UFSM- Doutorado em Educação
2018	Presença/Ausência do tema existencial morte nos currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Kepler, R.S.R.	URI/FW- Mestrado em Educação

Fonte: A autora, 2021.

Nessa categoria aberta os estudos enfatizam a superficialidade dos debates acerca da morte na formação acadêmica e também indicam as disparidades entre as iniciativas legais o que é vivido no contexto da sala de aula. Como exemplo, apontamos as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Medicina, que prescreve o acompanhamento do paciente em todo o seu processo de adoecimento. A legislação vigente defende o enfoque em habilidades e competências capaz de “[...] integrar ações de promoção e prevenção à saúde com ações de recuperação e reabilitação, preconizando enfoque integral do indivíduo e concepção ampla do processo saúde doença” (LIMA, 2017, p. 37). Em que pese os dispositivos legais, implementar mudanças curriculares não só no curso de Medicina, mas em outras graduações, há um longo percurso a seguir, o que envolve tempo e vários deslocamentos.

As dificuldades em relação à formação docente para cursos na área de saúde possuem especificamente, dentre as suas causas, a ausência de subsídios sobre o exercício da docência, a insuficiência do método tradicional de ensino e a ênfase aos aspectos técnicos da profissão. Tais lacunas têm repercutido sensivelmente, causando descompasso entre o que se exige do professor e o que se faz em sala de aula, ou seja, os saberes necessários ao exercício da docência. Não por acaso as pesquisas vêm se voltando para o ensino na área de saúde, a fim de ancorar novas práticas:

A área de saúde, por apresentar como particularidade não obter em sua formação embasamento teórico e prático no que concerne aos saberes docentes, identifica esse fator como uma fragilidade, buscando por meio das pesquisas e estudos subsidiar maiores reflexões (TÓNUS, 2017, p. 32).

Problematizar a motivação dos professores para exercer a docência também foi uma preocupação de Tónus (2017). Seus estudos apontaram que, para muitos que atuam no âmbito da saúde, ensinar emerge como uma segunda opção, a fim de complementar a remuneração desses profissionais, como também conferir a eles certo status.

No tocante à formação docente, especialmente do docente que atua no curso de Medicina, Fernandes (2004) chama a atenção para o fato de que boa parte dos professores são contratados em virtude do satisfatório desempenho, seja na área de pesquisa ou como profissional, afastando-se os critérios voltados para uma experiência didática: “[...] não se exige formação sistematizada que instrumentalize sua maneira de conceber e desenvolver o processo ensino/aprendizagem” (FERNANDES, 2004, p. 18).

No entanto, é de bom alvitre destacar que o exercício da docência em relação aos cursos de saúde em nada difere dos demais docentes de ensino superior. Não obstante, em decorrência dessas dificuldades, a formação em relação aos cursos de saúde apresenta entraves não só no que diz respeito à morte, mas em outras temáticas também centrais, como os próprios conceitos de saúde, doença, saúde pública e reforma sanitária (TÓNUS, 2017).

Não podemos olvidar que o educador deve atuar como facilitador do processo de aprendizagem e não só isso: suas atitudes como docente terão especial relevo na formação do aluno e na sua atuação profissional. No entendimento de Fernandes (2004), isso demanda uma postura de abertura e acolhida por parte do professor:

Um aluno que é visto como pessoa por seu professor e não como número terá mais chances de ver seu paciente e não como caso. À medida que conta com espaços onde possa se expressar, ser ouvido e respeitado no processo de ensino e aprendizagem, cresce a possibilidade de ele poder “ouvir o paciente como agente ativo da relação (FERNANDES, 2004, p. 19).

Algumas sugestões são apontadas na pesquisa de Lima (2017) para a mudança desse cenário, dentre elas: a flexibilização do entendimento de que a cura deve ser algo alcançado sempre; o reconhecimento do contexto psicossocial do paciente nos processos educativos; o desenvolvimento de habilidades de comunicação e a orientação de que as tecnologias sejam acompanhadas de uma postura afetuosa por parte do profissional de saúde. Seu trabalho também chamou a atenção para a necessidade de um espaço de abertura e acolhida, na própria graduação, algo essencial e que se mostra ausente não só junto aos pacientes e familiares, como em relação aos próprios alunos. As adversidades vivenciadas por eles nesse percurso são decorrentes, dentre tantos aspectos, de condições desfavoráveis originadas no próprio curso:

Os estudantes se referiram ao contexto do curso de Medicina que traz no

currículo sobrecarregado uma formação tecnicista, não os preparando para perceber e saber agir consoante às situações emocionais e à vida humana como um todo e, por vezes, matando parte dos referenciais trazidos pelos estudantes, sua visão de mundo, cultura e experiências de vida, distanciando-se de si, resultando em uma formação de estudantes insensíveis que não desenvolvem o lado humano do ser médico (LIMA, 2017, p. 58).

Contudo as dificuldades para que essa mudança ocorra efetivamente são decorrentes também de uma perspectiva reducionista que ainda está enraizada, presente na pessoa do educador de saúde, o que faz com que o descompasso entre a legislação e o que acontece de fato nos espaços acadêmicos, perpetue “[...] a resistência dos docentes às mudanças, ao despreparo dos mesmos frente às novas metodologias pedagógicas e à desvalorização do ensino, fatos que compõem o arcabouço dessas dificuldades de transformação” (LIMA, 2017, p. 63).

A reestruturação do ensino em saúde, reconhecendo a importância de uma comunicação sensível junto a todos os que estão envolvidos no processo especialmente os familiares, é também uma demanda dos alunos. Decerto, é bastante mobilizador dar voz à morte, constatar a sua presença e lidar com situações de profundo pesar por parte dos familiares (GIANINI, 2012). Por isso a revisão curricular que inclua, de forma efetiva, os temas de morte e luto e que tenham como pauta uma boa assistência atrelada à qualidade de vida desses profissionais é conclamado.

Consideramos importante a inserção do ensino teórico e prático de Tanatologia, já nos anos iniciais da graduação, trazendo a morte para o interior das academias, favorecendo trocas, discutindo situações do dia a dia e propiciando um melhor conhecimento dos vários elementos presentes no cuidado ao paciente e seus familiares. Outrossim, a inclusão de tal disciplina na grade curricular de forma perene, pode representar um marco no ensino superior, estimulando a inclusão da disciplina em outras instituições.

Em paralelo, Fernandes (2004) também destaca dois pontos que são fundamentais no processo formativo do profissional de saúde: educação continuada e permanente dos profissionais e o estudo das relações humanas nesse universo, incluindo ensinamentos sobre a psicologia da prática médica, do estudante, da relação com a família e do próprio contexto institucional. O pesquisador ressalta a importância de um espaço efetivo e permanente de apoio, não só voltado para os estudantes de medicina, mas para toda a equipe e familiares. Outro aspecto importante e destacado nesse estudo é a mudança dessa imagem de médico ideal especialmente no que diz respeito à suposta separação entre as emoções e o trabalho, o que deve ser refletido desde a graduação.

Como vimos, a pesquisa de Fernandes (2004) chama a atenção para a necessidade de um apoio emocional aos alunos da área de saúde. Importante salientar que algumas iniciativas existem, especialmente em relação à assistência psicológica junto ao aluno de medicina o que, no nosso entendimento, merece ser estendido a todos os alunos que sentirem necessidade de um suporte emocional. Dentre as iniciativas atualmente presentes, destacamos como propostas efetivas junto aos alunos o PAPE- Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante- presente na Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e o GRAPAL- Grupo de Assistência Psicológica ao Aluno da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

Ampliando o olhar sobre os trabalhos selecionados, foi observado que a necessidade de trazer para os espaços formativos os debates sobre a morte e o morrer ecoa não só os cursos da área de saúde. Mesmo que se imponha, em tese, de forma eventual nas escolas, ainda assim, a dificuldade de muitos professores em lidar com situações de perdas é atribuída às lacunas da graduação. Mesmo apresentando algumas contradições, que serão detalhadas mais à frente, os estudos evidenciam a sensibilidade dos professores em reconhecer a pertinência de uma formação que torne a morte mais próxima, menos assustadora:

Os depoimentos dos professores demonstram as lacunas que precisam ser superadas para que o professor esteja empoderado dos conhecimentos, saberes e estratégias que permitam o exercício da docência com segurança e auxiliem seus alunos em momentos de travessias difíceis, como é o caso das mortes e das perdas (KEPLER, 2018, p. 77).

Observa-se que o debate sobre a morte nas instituições de ensino superior foi pensada de forma concreta, de maneiras diversas, por motivações diferentes e todas elas reforçam a importância de se trazer para o ambiente formativo as discussões sobre a finitude. Nesse panorama, visualizamos apenas um estudo que se debruçou sobre a formação acadêmica em relação aos cursos de graduação em Biologia, a pesquisa denominada “O discurso formativo do Biólogo sobre a morte: matizes e metáforas do saber que o sujeito não deseja saber”. A pesquisa de Santos (2008) foi construída a partir da constatação da autora quanto à distância entre o discurso científico e os sistemas de crenças dos atores sociais, alunos e professores sobre a morte. No que diz respeito ao núcleo da Biologia, qual seja, o estudo da vida, a autora destaca que a formação do biólogo está diretamente atravessada por suas crenças pessoais e coletivas sobre a vida e também sobre a morte. Elementos representativos desse atravessamento são os temas evolução e origem da vida, pois trazem para os biólogos uma condição diferente daquela preponderante em nosso meio, já que bastante difundido em nosso

país (de maioria cristã) que o homem foi criado “à imagem e semelhança de Deus”. Desse modo, Santos (2008) aponta que:

Isso sinaliza que, para que o sujeito instaure um lugar para os conteúdos científicos- Origem da vida e/ou evolução, é preciso que o conteúdo Deus seja tecido em uma ordem diferente daquela constituída originalmente no circuito familiar, no bojo dos sistemas de crenças coletivos e ressignificado nos sistemas de crenças individuais (SANTOS, 2018, p. 48).

Em seus estudos, a pesquisadora realça que a presença imperiosa da morte no currículo universitário dos cursos de graduação em Biologia e também nos currículos das escolas brasileiras gera uma tensão entre o ensino de conteúdos formais e as repercussões subjetivas dos professores, ilustrando esse descompasso a partir da narrativa de uma das participantes: “[...] enquanto bióloga: falo que a morte é natural”. Segundo a entrevistada, ela trabalha isso “de uma forma muito bonitinha”. Contudo, em que pese a suposta naturalidade com que trata do tema em sala de aula, pessoalmente, o sentimento em relação à morte é de temor: “Eu passo essa falsa segurança. Mas, na verdade, não é isso. Eu tenho pavor à morte” (SANTOS, 2008, p. 95).

Ousamos dizer que essa situação se perpetua cotidianamente, desconsiderando as questões de ordem pessoal especialmente as crenças e sentimentos em relação à morte. Por isso focamos na reconstrução dos espaços formativos, nas reflexões constantes sobre o papel da educação e a necessidade de aberturas para os conhecimentos que advém do contato direto, ou, dito de outra forma, os decorrentes dos processos educativos tidos como informais.

Apesar de irrevogável, há formas plurais de lidar com a morte, formas essas difundidas no social, que se revelam como verdadeiras práticas educativas, dando sentidos locais ao fenômeno. Como são saberes populares, não institucionalizados, ocupam um lugar de menor relevância. Essa realidade se tornou pungente no trabalho A morte e a educação: saberes do ritual de encomendação das almas na Amazônia, que denuncia:

Assim, entendo que o paradigma da ciência moderna excluiu de seu bojo toda forma de manifestação advinda do chamado senso comum, nessa perspectiva positivista da ciência, instituições regulamentadoras do campo científico relegaram por gerações o aprendizado que se dá em meio às práticas culturais fora do ambiente formal de ensino (COSTA, 2012, p. 137).

Essa pesquisa foi incluída nessa categoria aberta referente ao ensino superior, porque, para além da crítica, trouxe à luz a importância do saber popular, o qual permanece à margem nos processos pedagógicos. Essas ricas ações educativas, tidas como informais, têm muito a nos oferecer, inclusive no contexto institucional. Isso porque compartilhar conhecimentos ajuda a compreender a experiência e interpretar os fatos vivenciados no cotidiano. Em relação

à morte, mais precisamente, ainda que a universidade ou a escola não propiciem essa reflexão, observamos que a referida pesquisa mostra esse amparo local através do ritual de encomendação. Ousamos dizer que essa prática popular traz ensinamentos não só sobre a morte, mas enaltece valores importantes para o campo social:

O ato de se encomendar as almas persuade, educa e previne os vivos para os ideais cristãos de solidariedade e caridade com o próximo esteja ele vivo ou morto; ajuda a obter uma boa morte quando chegar o momento e a livrar-se do purgatório. E ensina a ter respeito com as tradições culturais e a valorizar os idosos como mantenedores da tradição e perpetuadores do ritual da oralidade (COSTA, 2012, p.22).

Defendemos, portanto, a recomposição da ciência em seu status de produtora de verdades universais, sua postura não seria mais de antagonismo aos saberes não canônicos, mas de abertura a novos/outros saberes, em especial, aos saberes sobre a morte.

Os deslocamentos necessários para essa ampla mudança são inúmeros e consideramos como ponto essencial uma reforma curricular que auxilie a inclusão do tema. Observamos que essas preocupações já se encontram consolidadas na Universidade de São Paulo, a partir da atuação de Maria Júlia Kovács que, desde 1986, implementou, naquela instituição, a disciplina Psicologia da Morte, presente no curso de Psicologia daquela instituição. Como já ponderamos, a ideia de uma disciplina estável, uma presença continuada nas instituições, acaba por se tornar uma referência, um espaço já sedimentado de aprendizado e trocas, que pode se tornar um elemento multiplicador quanto às reflexões sobre a morte nas instituições de ensino superior.

Percebemos tal iniciativa de forma favorável, pioneira, porém isolada. É importante ressaltar que a legislação voltada à educação abre espaços para a inclusão da morte nas escolas, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, para além das diretrizes usuais, traz à baila os temas tidos como transversais, que compreendem seis áreas, a saber: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Como o nome sugere, os parâmetros curriculares são referências, elementos balizadores do que se deve trabalhar nos currículos escolares. No que diz respeito à morte, acreditamos que as áreas de Ética e Saúde são as que abarcam melhor o fenômeno. Ao trazer a ética para os currículos escolares, a legislação reconhece a implicação da instituição escolar na formação moral dos alunos e do papel dos professores nesse processo. Resgatar o valor da vida e levantar importantes debates sobre as questões voltadas à morte, como suicídio assistido, tem espaço nas diretrizes legais:

Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos,

pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões. Daí a proposta de que se inclua o tema Ética nas preocupações oficiais da educação (BRASIL, ÉTICA, 1997, p. 51).

Em paralelo, na área voltada à saúde, a escola exerce o papel de fomentar a criticidade quanto ao acesso universal à saúde e a forma como esse acesso é proposto à população. Além disso, pode contribuir para a compreensão dos aspectos que favorecem a saúde e chamar a atenção para a ausência de políticas públicas, o que amplia a incidência de patologias:

Neste cenário, a educação para a Saúde pode cumprir papel destacado: favorece o processo de conscientização quanto ao direito à saúde e instrumentaliza para a intervenção individual e coletiva sobre os condicionantes do processo saúde/doença (BRASIL, SAÚDE, 1997, p. 255).

Chamou-nos atenção, nesse aspecto, o trabalho de Kepler (2018), nominado Presença/ausência do tema existencial morte nos currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a pesquisadora, a flexibilização do currículo aproxima a teoria da realidade local, o que é extremamente importante para uma educação que vê o aluno como parte de um contexto. Tal possibilidade é vislumbrada a partir dos temas transversais:

O currículo não pode ser engessado, fixo, mas deve dar espaço para que sejam trabalhadas questões que respondam à integração de diferentes naturezas incluindo os temas circunstanciais. É imprescindível que a instituição contemple, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) um espaço para desenvolver pautas de atividades envolvendo temas circunstanciais considerados relevantes para a formação da criança e do adolescente (KEPLER, 2018, p. 37).

A autora chama a atenção ainda para a presença de dois tipos de currículos nas escolas, o currículo real e o currículo oculto. O currículo real é entendido como aquele que é efetivamente praticado em sala de aula, o que embasa o planejamento das atividades. Currículo nulo ou oculto, por sua vez envolve as manifestações em ambiente escolar que não estão formalmente descritas no planejamento, mas que se desdobram na instituição. Dessa feita, as iniciativas de pesquisa sobre a educação para a morte no ambiente escolar que aqui vislumbramos trazem à tona a importância do currículo oculto, ou seja, daquilo que não está previsto no planejamento da escola, mas que se desenvolve nas salas de aula. Parece-nos com isso que os trabalhos em questão atuam como mediadores, firmando uma ponte entre os parâmetros curriculares e a sala de aula. Outrossim, reforçam a importância de que os temas transversais sejam trabalhados no curso superior, dando esse suporte inicial para elementos complementares e igualmente relevantes na formação.

Deste modo, consideramos que esses trabalhos apontam para a presença de mudanças em curso, a importância da construção de conhecimento em outros âmbitos, interrogando e ampliando o saber, o fazer constituído. Refletir sobre como a morte é concebida no corpo social, como é instrumentalizada no ambiente de trabalho e como é compreendida no meio acadêmico significa refletir também sobre as condições históricas que fomentaram a noção do que representa a morte nesses âmbitos. Não por acaso, as produções acadêmicas analisadas refletem a forma estanque e tecnicista como a morte é vista nos dias atuais. Esperamos que as queixas presentes nesses trabalhos possam se tornar suficientemente fortes para trazer às instituições de ensino superior essa abertura.

Como já enfatizamos, falar sobre morte nos espaços formativos é possível e necessário: “falar sobre a morte não é causar mais dor ao ser humano, é procurar respostas para o alívio das angústias que surgem com ela” (KEPLER, 2018, p. 37). A educação voltada para a aquisição de competências e habilidades que visam unicamente o sucesso profissional, reduzem sobremaneira toda a amplitude do horizonte da Educação, que tem como sentido maior questionar o conhecimento de si próprio, do contexto em que se vive, dos conteúdos que são ensinados e seus desdobramentos para o viver.

O modelo ocidental se debruça sobre a morte de uma forma bastante reducionista e ainda nos faz acreditar em que a ênfase, nos conteúdos, é suficiente para dar conta da formação, o que não é, em absoluto, verdadeiro. Os desdobramentos de uma educação biologizante sobre a morte trazem inúmeras dificuldades, desde a graduação à vida profissional. Consideramos a urgência de alargar essas fronteiras através da interlocução de vários saberes, instrumentalizados ou não, para possibilitar novas ações educativas, que resgatem valores tão caros à nossa humanidade. Sob esse aspecto, o professor parece ter um papel importante no trato com seu educando: ele pode ser o primeiro a despontar uma possibilidade de perceber a sutileza e a fragilidade da vida, permitindo que o aprendiz-interagente possa libertar-se e visualizar essa oportunidade em seu horizonte:

Dessa forma, parece ser pertinente que ensine também sobre a morte – pois a vida está permeada do trágico, de mortes e finitudes –, sobre as finitudes que serão encontradas ao longo da vida, sobre a dificuldade desses momentos – uma vez que serão inevitáveis ao longo de sua formação –; contudo esses momentos devem ser repletos de possibilidades de aprendizagem, de contemplação daquilo que pode ser obtido como lição (MARTINS, 2014, p. 65).

Pensando especialmente no universo acadêmico, indagamos: a educação superior não poderia proporcionar também uma rede de apoio através de práticas institucionais? Por que não impulsionar reflexões mais amplas sobre a morte nas universidades, já que suas ações

trazem repercussões importantes que podem ser referências para a comunidade, de uma forma geral?

5.2.2. Categoria aberta 2 - A morte e o exercício profissional: a transformação da práxis

Consideramos que os trabalhos que compõem esse eixo explicitam, de forma mais contundente, a iniciativa dos profissionais/pesquisadores em buscar suporte para sua prática profissional e paralelamente atuar de forma colaborativa junto aos demais profissionais de saúde, especialmente.

Quadro 4 - Categoria aberta 2 - A morte e o exercício profissional: a transformação da práxis.

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES-PÓS-GRADUAÇÃO
2008	O ser sendo diante da morte: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais de saúde e suas aprendizagens	Trugilho, S.M.	UFES- Doutorado em Educação
2011	Educação para a morte com idosos: uma visão naturológica sobre o profissional	Christofolletti, F.C.	PUC-SP- Mestrado em Psicologia Clínica
2012	Relação entre educação e saúde: formação continuada para o enfrentamento da situação de morte por profissionais de enfermagem	Gianini, M.M.S.	PUC/SP- Doutorado em Psicologia da Educação
2015	Cuidados paliativos e subjetividade: ações educativas sobre a vida e o morrer	Silva, G.F.	UNB- Doutorado em Educação
2017	A educação para a morte no hospital como estratégia de humanização em saúde- o olhar de profissionais da UTI neonatal	Morais, A.	UNICENTRO- Mestrado em Educação.

Fonte: A autora, 2021.

As pesquisas desta categoria aberta apontam as inquietações diante de uma educação lacunosa e que repercute negativamente no cotidiano dos profissionais de saúde. Esses estudos trazem ao protagonismo o sofrimento desses agentes, que é intenso e exaustivo. Nesse sentido, dois elementos merecem importante atenção em sua rotina, quais sejam, a carga excessiva de trabalho e a sobrecarga emocional que se impõe no cotidiano:

Os profissionais da área trabalham em situações de excessiva carga de sofrimento, sem possibilidade de elaboração, apresentam crises de ansiedade, angústia, frustração, sentimento de impotência, culpa e tomada de consciência da finitude (GIANINI, 2012, p. 13).

Esse quadro sofrido e sucessivo tende a ocasionar um desgaste no âmbito do trabalho, ocasionando a chamada Síndrome de Burnout que pode, dentre outras consequências, afetar o interesse do profissional pela função que exerce.

Outro fator importante e bastante grave nesse cotidiano é não possibilitar com que esses profissionais possam ter o direito à abertura para prantear as suas dores, ou seja, que elas sejam reconhecidas socialmente como algo natural ao processo da perda de pacientes. Dessa maneira, observa-se que parte da fadiga é atribuída à árdua natureza do trabalho e a outra parte é atribuída à necessidade de negar constantemente as emoções, mecanismo de defesa para se chegar à objetividade imprescindível (GIANINI, 2012).

Nesse entendimento, a busca por objetividade, neutralidade e isenção nos tratamentos como modelo de uma atenção eficaz em saúde vem se mostrando não só insuficiente, mas geradora de profunda desordem emocional. Paradoxalmente, a busca por excelência tem resultado no desamparo desses humanos que se vêm sozinhos nesse contexto: “entretanto, quanto do preparo, atenção e cuidado são distribuídos a esses profissionais para que eles consigam desenvolver relações com seus pacientes com profissionalismo, sem a perda da humanização?” (GIANINI, 2012, p. 30).

A educação continuada tem emergido como uma possibilidade de amenizar as dificuldades apresentadas no curso do exercício profissional; não obstante ter um importante objetivo de atualização, ela acaba se limitando à reciclagem do conhecimento, pouco atenta às questões contundentes do cotidiano do trabalho. Gianini (2012) ressalta que: “nesses programas deve-se mobilizar discussões, reflexões e proporcionar o reconhecimento de sentimentos, para que a formação possa ir além dos conhecimentos técnicos ou teóricos, mas que seja complementada com o autoconhecimento” (GIANINI, 2012, p. 24).

De fato, alguns estudos nos chamam a atenção pela ênfase nos aspectos técnicos da profissão, uma ação que, tratando de um fenômeno tão impactante, ainda prioriza o desenvolvimento de práticas de capacitação calcada na transmissão de conteúdos, a partir de elementos puramente teóricos. Pode-se dizer que, em alguns momentos, visualizamos a formação de opinião ganhando protagonismo nesses estudos, ou seja, a busca, a partir da pós graduação, de falar “com propriedade” sobre determinado fenômeno sem, no entanto ser por ele afetado; sem que ele seja verdadeiramente experienciado.

No entanto afirmar que a iniciativa para a realização desses estudos, como pensado outrora, deu-se tão somente a partir de uma tentativa de controle, de melhor racionalização das situações desgastantes do dia a dia laboral, provocou-nos uma inquietação que sinalizava para a necessidade de transcender essa compreensão. Conscientes dessa lacuna, deparamo-nos com a ressonante reflexão de Larrosa (2002) sobre a experiência, reverberando em nós.

Larrosa (2002) preconiza o resgate da experiência, apontando na sua construção teórica vários elementos que acabam por maculá-la sem sequer nos darmos conta; dentre eles, está o trabalho. Todavia afetados pelos estudos envolvendo o exercício profissional, ousamos lançar uma interpretação diferente da defendida pelo autor, pois o que emerge das pesquisas aqui elencadas é que o trabalho é uma rica fonte dessas experiências, assumindo uma atitude de abertura e receptividade, esses pesquisadores foram ao seu encontro e se debruçaram sobre elas no âmbito acadêmico, nos cursos de pós-graduação.

No nosso sentir, esse movimento é maior do que um movimento voltado ao aprimoramento cognitivo, à capacitação; na verdade, um movimento de abraçar a experiência de uma forma diferente, com mais qualidade. Em outras palavras, significa dizer que pensar, refletir sobre, possibilita-nos essa criação de sentidos, como aponta Larrosa: “E pensar não é somente ‘racionar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Restou patente a mobilização desses pesquisadores em pensar em ações voltadas para o seu fazer, implementá-las e verificar sua aplicabilidade, considerando o alcance dessas intervenções para os profissionais e usuários dos serviços, compartilhando e multiplicando esses saberes e seus alcances:

A atenta análise dos encontros e a incessante revisão teórica possibilitam confirmar a validade desse tipo de intervenção como estratégia de humanização em saúde. Humanização no que diz respeito aos trabalhadores que são escutados e acolhidos em suas questões existenciais e dilemas práticos e, também, humanização no que tange aos usuários que podem ser beneficiados por uma assistência mais sensível às suas necessidades de saúde (MORAIS, 2017, p. XII).

No nosso sentir, a aplicação de técnicas ou propostas diferenciadas representaram um meio, um caminho de acesso à fala, um espaço onde os profissionais possam abertamente falar de seus sentimentos, sobrecargas e frustrações; em síntese, sobre a afetação esta sim, a grande mobilizadora e protagonista desses estudos:

Por fim, o programa de Educação para a Morte, desenvolvido e aqui relatado visivelmente aproximou essa ação educativa dos princípios de humanização em saúde propostos pela PNH, à medida que significou um espaço para a discussão de uma, dentre tantas outras questões que afligem o ser-profissional de saúde. Um espaço de escuta, de acolhida e de genuíno interesse que representou uma experiência rica em trocas e intercâmbios (MORAIS, 2017, p. 161).

A iniciativa desses trabalhos nos aponta para o resgate da experiência, uma experiência desafiadora de contato com a morte. Vemos a riqueza e a pluralidade dessas afetações na heterogeneidade dos estudos, ao tempo que destacamos como são significativas

as contribuições desses trabalhos, não só do ponto de vista acadêmico, mas por elucidar questões relevantes, propor temas importantes para reflexões sobre a nossa própria existência. Os resultados obtidos por Gianini (2012), no tocante ao enfrentamento da morte por profissionais de enfermagem, por exemplo, falam não só de dor, como desse contato próximo com a morte dos pacientes suscita deslocamentos quanto à própria existência, trazendo reflexões importantes sobre a própria finitude, o desenvolvimento da empatia e a conclusão de que essas vivências crescem e qualificam as experiências de vida.

Ademais, destacamos a audácia desses pesquisadores, corajosos em mergulhar nesse universo: “[...] o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25).

E concordamos mais uma vez com o autor ao considerar que esses estudos refletem o saber da experiência, que é aquele que se dá “entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 26). Em um primeiro momento, indagamos se esse saber de experiência não seria uma forma um tanto utilitária de aplicar o conhecimento para fins de instrumentalização, mecânica e acrítica em relação aos desafios que emergem no exercício profissional.

Vislumbramos esse entendimento de forma muito clara quando os objetivos de alguns estudos expressam textualmente o propósito de capacitação e instrumentalização dos profissionais para lidar com a morte. Contudo, como vemos ressaltando, essa não nos parece a única via e isso se expressa na rica pluralidade dos trabalhos aqui apresentados, que trazem à baila experiências tão diversas. Inicialmente essa heterogeneidade nos causou estranhamento, ocasionada talvez por uma forma de pensar ainda baseada na linearidade do conhecimento. Com o passar do tempo, mergulhando mais ativamente nos trabalhos e nos sentidos construídos, foi possível reconhecer o porquê de tantas pesquisas diferenciadas, particularizadas:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido da sua própria existência, de sua própria finitude (LARROSA, 2002, p. 27).

A partir desse entendimento, sentimos com menos impacto a elucidação de propostas que versam não apenas sobre os que atuam em instituições de maior magnitude como hospitais, ambulatórios, inseridos formalmente nos sistemas de gestão de saúde. Uma atenção

pensando nos idosos de um centro dia da cidade de São Paulo procurou investigar sobre um trabalho de educação para a morte com esse público, dando ênfase ao trabalho preventivo e chamando a atenção para a abertura dos idosos em tratar do tema e a dificuldade dos profissionais que lá atuavam em lidar com o fenômeno. A educação para a morte como um trabalho preventivo também nos parece um caminho para pensar a qualidade de vida:

Considera-se neste estudo que o trabalho desenvolvido com o intuito preventivo é o caminho que deve ser percorrido como meta para alcançar uma base sólida, capaz de mostrar às pessoas em geral e aos profissionais a importância do espaço para o diálogo e trabalho com a morte, perdas, limitações e luto (CHRISTOFOLETTI, 2011, p. 78).

Nesse entendimento, compreendemos que o saber da experiência reflete o humano lançado na vida, buscando sentidos, refletindo sua história, suas dores e suas estranhezas. E isso tudo se reflete na linguagem, que nos dá acesso a esse universo, onde as dimensões cognitiva, emocional, mental, física e espiritual estão todas amalgamadas, onde o humano desvela quem é e o que vive. A busca por saberes refletidos nas pesquisas mostra-nos a necessidade de ressignificar o que se vive e o que se faz, a partir de uma abordagem cuidadosa à experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um ato de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

E nesse percurso, a educação se mostrou como porto seguro desses processos de imersão na experiência, construção de sentidos e difusão das reflexões. Ademais, como realçado nos trabalhos, tocou-nos profundamente a ênfase nessa construção coparticipativa de sentidos sobre a morte a partir do compartilhamento de experiências, retirando desse espaço o protagonismo das abordagens técnicas, prescritivas e reducionistas. No tocante às pesquisas selecionadas, pareceu-nos significativo repensar a prática a partir da educação continuada dos profissionais de saúde que atuam em Cuidados Paliativos, uma proposta educativa que resgata as experiências profissionais desses agentes e lança mão de recursos não necessariamente teóricos para tratar com leveza um tema mobilizador no aperfeiçoamento da vida laboral, na qual se é estudante e profissional ao mesmo tempo: no curso da residência médica. Além disso, a troca de experiências a partir da fala compartilhada com profissionais de várias áreas revela-se, mais uma vez, um cenário positivo:

Uma experiência bem-sucedida é o Programa de Residência Médica em Medicina Paliativa da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. Uma característica interessante deste programa é a inclusão de debates interdisciplinares, reflexão de literatura não-técnica entre os profissionais de diferentes especialidades (almoço literário) e filmes (cinemateca) que contemplam temas afins aos CP. A riqueza dessas atividades refere-se justamente à participação de pessoas de diferentes formações e vivências em discussões motivadas pela literatura e cinema (SILVA, 2015, p. 190-191).

A dinâmica dos cuidados paliativos é diferenciada por natureza, eis que traz no seu cerne já uma mudança de paradigmas em relação ao cuidado junto àqueles que não têm mais condições de cura. Em suma, o cuidado aos pacientes fora de possibilidades terapêuticas nos provoca a pensar para além dessa perspectiva curativa e isso exige dos profissionais um esforço a mais:

A condição do paciente em CP demanda necessariamente uma auto superação do paliativista para promover qualidade de vida a esse paciente que entra nesse serviço sem esperança de dias melhores. Essa coragem também se refere à ruptura com uma cultura centrada na doença para o cuidado de pessoas, inclusive as mais debilitadas e em processo de morte (SILVA, 2015, p. 126).

Além das demandas pessoais de superação, os profissionais de saúde e os paliativistas, em especial, esbarram em dificuldades quanto à comunicação que emergem com a evolução da doença. Os familiares se fazem presentes com suas angústias, indagações e falta de conhecimento acerca dos procedimentos realizados, expressando seus sentimentos e inquietações diante da interrupção de procedimentos curativos e a inclusão de uma nova rotina de cuidados. Reconhecer o sofrimento dos familiares e estabelecer uma comunicação delicada e, ao mesmo tempo, objetiva, capaz de dar suporte aos parentes nessa difícil transição, é de fundamental importância.

Podemos dizer que os estudos acima atestam a carência quanto à formação desses profissionais: se por um lado encontram-se tecnicamente mais habilitados, por outro denunciam a insuficiência dos métodos tradicionais de ensino. Ainda que a educação continuada seja um caminho referendado para atenuar as lacunas existentes, acreditamos que ela deve ser ainda mais mobilizadora, eis que seu propósito é o de promover deslocamentos diante de práticas e saberes já sedimentados. Na nossa percepção, os pesquisadores têm aceitado esse desafio.

5.2.3. Categoria aberta 3 - A morte, a escola e a inclusão

O silêncio relacionado à morte, como vemos tratando ao longo do trabalho, não é uma questão isolada. Em nossa cultura, família, escola e sociedade não educam as crianças -

tampouco os adultos - para lidar com perdas, frustrações e morte. O quadro abaixo demonstra quais pesquisas foram incluídas neste eixo.

Quadro 5 - Categoria aberta 3 - A morte, a escola e a inclusão.

ANO	TÍTULO	AUTOR	IES- PÓS-GRADUAÇÃO
2008	As representações sociais da Morte para professoras e pais em instituições da educação infantil	Magalhães, A. T. O.	UNB- Mestrado em Educação
2008	O conceito de morte: significações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental	Melo, M. S. N.	UFRN- Mestrado em Educação
2008	Capacitação de professores de classe hospitalar em relação aluno/paciente na perspectiva balintiana	Branco, R.F.G.R.	UFGO- Doutorado em Educação
2010	Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?	Rodrigues, C. F.	USP-SP Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
2011	Da morte e do morrer: a escrita de si por alunos da rede estadual paulista	Silva, J.P.	USF- Mestrado em Educação
2012	Luto na escola: um cuidado necessário	Marques, P.R.M.	UMESP- Mestrado em Educação
2014	Representações sociais da morte no ensino médio: construindo material de apoio pedagógico com uso de TIC	Leite, P.M.F.	UNIFEI- Mestrado em Ensino de Ciências
2014	O adolescente vivenciando o luto pela morte de um dos genitores: repercussões na esfera escolar	Meles, M. C.	USP/RP-Mestrado em Ciências
2017	Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as	Jesus, E. B.	PUC-GO Doutorado em Educação
2017	Cemitério é lugar de criança? A visita guiada ao cemitério Consolação como recurso para abordar a educação sobre a morte nas escolas	Maeda, T. S.	PUC/SP- Mestrado em Psicologia Clínica
2017	Tanatopedagogia e educação para a saúde nos anos iniciais do ensino fundamental: um material de apoio a professores	Oliveira, B.T.G.M.	UEMS- Mestrado em Ensino em Saúde
2018	Luto na escola: uma realidade a ser enfrentada	Sartori, A. A K.	PUC-SP Mestrado em Psicologia da Educação
2019	As representações sociais de profissionais de educação dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a morte e o luto	Antunes, E.G.S.	UEM- Mestrado em Educação

Fonte: A autora, 2021.

O silêncio tão marcante na vida cotidiana mobilizou Magalhães (2008) a realizar um estudo acerca das representações sociais de professoras e pais sobre a morte, partindo do

pressuposto que as representações desses em relação ao fenômeno repercutem na forma como vão trazer o assunto para as crianças. As representações sociais da morte voltadas à religião representam, para alguns dos sujeitos de sua pesquisa, o meio para tratar da morte com as crianças, ou seja, a partir de explicações de cunho religioso.

As professoras foram ainda questionadas sobre que atividades seriam adequadas para auxiliar a criança que vivencia uma perda, sendo apontados recursos como músicas, teatros, jogos e conversas informais. Além disso, a literatura infantil sobre o tema ganhou especial destaque, despertando o interesse das professoras e mobilizando questões pessoais. A autora ressalta a importância da abertura para tratar do tema da morte, ainda que ele não esteja definido no currículo da educação infantil, a fim de desmistificar o fenômeno:

Quando se propõe uma educação infantil em que seja abordado o fato da morte, não se está dizendo que vai existir o tema um objeto de estudo ou pesquisa, mas sim que se vai aproveitar e inserir o fato como algo natural da vida, quando no estudo dos animais, dos seres humanos, ou quando for suscitado pelo grupo (MAGALHÃES, 2008, p. 99).

As dificuldades apontadas pelos professores e consequente transferência da responsabilidade de apoio junto ao ambiente familiar sobre o tema da morte, fazendo com que a escola se exima da responsabilidade de oferecer esse suporte, foi um dos resultados alcançados pelo estudo de Antunes (2019):

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 a situação; outros disseram que não tiveram uma experiência em sala; e poucos conversaram sobre o tema (ANTUNES, 2019, p. 114).

Por outra via, o despreparo dos profissionais faz com que a escola silencie e a família acaba recebendo orientações para procurar um profissional de Psicologia para lidar com a dor da criança, o que nem sempre é possível em razão de dificuldades financeiras ou acesso aos serviços na rede pública (ANTUNES, 2019). Neste ponto, consideramos que transferir o enfrentamento da morte, reflexões sobre a mesma e possibilidades sobre o enlutamento ao campo da Psicologia pode acabar por privilegiar tão somente esse âmbito. Certamente, não levantamos aqui a possibilidade do professor assumir uma postura de “terapeuta” diante de um aluno que perdeu alguma pessoa querida. No entanto chamamos a atenção para a possibilidade da escola se posicionar no sentido compreender o sofrimento decorrente dessas situações não como uma coisa a ser extirpada, mas como algo a ser respeitado, experienciado e acolhido, cumprindo o processo de elaboração e tendo o ambiente escolar como favorecedor desse processo.

Kepler (2018) procurou investigar se os professores dos anos iniciais do ensino fundamental abordavam a morte no seu cotidiano e, caso a resposta fosse positiva, como o fariam. De uma forma geral, a pesquisadora percebeu uma abertura por parte dos professores no sentido deles reconhecerem que a escola é sim um espaço onde os alunos podem expressar suas emoções, pois, em alguns casos, eles afirmam, que as crianças não se sentem confortáveis para fazê-lo junto aos familiares.

Nesse sentido, a identificação desses comportamentos e a acolhida por parte dos educadores é importante para o aluno, sua formação e seu processo de desenvolvimento: “a função da escola é formar pessoas com capacidade para evoluir e se relacionar com a sociedade de modo saudável, ser capaz de aprender a lidar com seus sentimentos” (KEPLER, 2018, p. 80).

Inobstante essa compreensão, no curso das entrevistas, alguns professores relataram que suas percepções sobre a morte estão intrinsecamente atreladas à religião, o que acabou por limitar suas ações junto às crianças que estavam vivenciando alguma perda. Porém a pesquisadora alerta que: “[...] as crenças religiosas não impedem que o aluno seja acolhido, não podemos ignorar a dor e os sentimentos do aluno quando ele traz esse assunto para a escola” (KEPLER, 2018, p. 79).

Por outro lado, foi também possível identificar que os professores entrevistados revelaram narrativas contraditórias sobre a pertinência do papel da escola em trabalhar a questão da morte. Alguns deles disseram que a instituição escolar não seria o espaço adequado para tal; no entanto, no cotidiano da sala de aula, perceberam a necessidade de abordar o tema e silenciaram, alegando falta de preparo para tal.

Outro ponto destacado é o desconhecimento de métodos para a abordagem do tema, ressaltando a ausência de um plano pedagógico e matérias didáticos, o que deixa a cargo e responsabilidade do professor pensar, elaborar e aplicar as condições e recursos para a abordagem do tema.

Em uma dessas iniciativas isoladas por parte dos professores, vislumbramos a pesquisa desenvolvida por Maeda (2017) a partir de uma visita guiada ao cemitério para alunos e professores. Segundo aponta, tal atividade emergiu como um recurso facilitador para a inclusão e abordagem da morte no espaço escolar. Diferentemente do sentimento de negação e repulsa, alunos e professores demonstraram particular interesse na atividade, suscitando questionamentos e novas formas de enfrentamento em relação à morte. Além disso, tal proposta também direcionada aos professores permitiu com que esses entrassem em contato com suas próprias experiências, favorecendo a empatia com as crianças que porventura venham a vivenciar também situações de perdas:

Entendeu-se que, ao possibilitar que a criança interna das professoras pudesse ser lembrada, escutada e acolhida, foi permitido que elas se colocassem no lugar das crianças, caminhando ao lado dos seus alunos, com empatia, reconhecendo suas dores, seus sentimentos, seus lutos, empoderando também as suas capacidades para o entendimento, elaboração e enfrentamento (MAEDA, 2017, p. 118).

No âmbito da sala de aula, Leite (2015) afirma que a morte nos livros didáticos é introduzida a partir dos conceitos científicos trazidos na Biologia, mais especificamente quando versa sobre o ciclo da vida, introduzindo vários conceitos, entre eles, o de morte. Ao falar que os seres humanos “nascem, crescem, reproduzem e morrem”, as crianças lançam vários questionamentos que sempre enfocam a vida, “mas nenhuma pergunta silencia e hesita mais do que as feitas sobre o tema morte” (LEITE, 2015, p. 15).

Essa pesquisadora também partilha da mesma inquietação de muitos: “por que não há uma preparação para a morte, sendo que nos estudos de Biologia se fala sem constrangimento sobre a vida?” (LEITE, 2015, p. 21). Nesse sentido, a autora retoma a questão dos ciclos, da morte como uma etapa do desenvolvimento, como é trazida nas aulas de Biologia e nos livros didáticos. Contudo, dado o caráter sequencial e linear que a concepção de desenvolvimento propaga, a morte sequer é reconhecida nos conteúdos, quando o é, ocorre de forma mecanicista. Ademais, quando são abordados outros assuntos também pertinentes ao processo vital, como doenças e medidas para revertê-las, ainda assim a morte é compreendida como consequência da não observância de medidas como prática de exercícios e alimentação saudável: “é muito comum alguns professores de Biologia tratarem a morte, tanto do ser humano como de outras espécies de seres vivos, como fim das atividades de um corpo que trabalha como uma máquina. A vida é vista de forma mecanicista” (LEITE, 2015, p. 21).

Como apontamos aqui, consideramos especial e significativa a inserção da morte nos espaços formativos, ancorados do conceito de ciclos. A partir do trabalho de Leite (2015), foi possível atentar para algumas questões importantes para pensar sobre tal temática, mormente no que se refere a alguns deslocamentos que são necessários para podermos sensibilizar os alunos e ajudar a construir uma percepção mais integrada, na qual eles sejam reconhecidos como partes de um todo. Isso porque, segundo a pesquisadora, não obstante o fenômeno ser tratado em salas de aula, sua inserção ainda é feita de forma incompleta, pois os humanos pouco se vêem nesse processo: “[...] é muito comum os alunos acreditarem que não fazem parte do ciclo da vida, que ele é típico de outros seres, automaticamente se apartando como ser vivo participante do meio” (LEITE, 2015, p. 56).

Por outro lado, os resultados apontados pela autora nos mostraram como a Biologia pode ser um caminho bonito para ressignificar a morte e sua inclusão na sala de aula. Nesse

ponto, dentre os resultados apontados pela autora, pensar na morte como recomeço nos pareceu significativo:

A Biologia consegue desenvolver um trabalho sobre a morte a partir desta questão de recomeço ou renovação, pois são termos que estão vinculados ao estudo de apoptose e renovação celular, em que a morte de uma célula é o recomeço da vida em outras células em mitose. Outro exemplo belo e que pode ser facilmente apontado aos estudantes é a fecundação. As células gaméticas, espermatozoide e óvulo, morrem, deixam de existir como são para formar uma única e diferente célula, o zigoto, que é o início da vida de um novo ser (LEITE, 2015, p. 83).

Nesse sentido, percebemos que os estudos apontam de forma concreta uma possibilidade de trazer a morte para a sala de aula, lançando mão de uma abordagem sensível e capaz de ser compreendida por alunos de várias faixas de idade. Representa reconhecer a morte como uma condição humana – e não só humana –, além disso, retira dela a falsa ideia de distância, de seletividade e de algo separado de nós. Dos resultados apontados por Leite (2015), a Biologia pode ser um dos vetores a propiciar essa mudança de paradigmas: “À Biologia cabe resgatar um sentido coletivo à morte e, assim, ajudar a mostrá-la como parte de um processo de vida que se renova o tempo todo” (LEITE, 2015, p. 85).

Vimos até aqui alguns caminhos abertos pelos pesquisadores para abordar a temática morte, no sentido de propiciar a introdução do conteúdo em sala de aula a partir de determinadas atividades ou conteúdos, propondo mudanças de perspectivas, chamando a atenção para determinados pontos que merecem ser ponderados nessa travessia. No entanto, precisamos ter em mente que a morte nas escolas envolve não apenas a abordagem de conteúdos. Decerto, a disponibilidade para falar do tema com os discentes é deveras significativo, como estamos realçando. Porém, o fenômeno não chega às escolas apenas como um conteúdo a ser trabalhado: ele alcança a todos que compõem aquele universo e exige de seus integrantes uma ação que vai além dos aspectos teóricos.

Um dos trabalhos selecionados procurou investigar como se deu no espaço escolar a retomada de alunos àquele cenário após a perda de uma parente, parente esse cujo processo de morte foi acompanhado com proximidade pelos jovens; trata-se da pesquisa “O adolescente vivenciando o luto pela morte de um dos genitores: repercussões na esfera escolar”. A narrativa dos alunos elucidou dificuldades no apoio emocional por parte da escola, que, durante todo o percurso do adoecimento dos pais e, mesmo após o retorno dos alunos às aulas, pouco ou nada fez para promover um suporte que não fosse de ordem pragmática. Segundo os participantes, as questões burocráticas acabaram sendo mais presentes, os professores prestavam auxílios práticos, mas se mantinham silenciados pela morte, pois não sabiam o que e como dizer: “fica evidente que a preocupação dos professores em relação ao luto de Daniela

limitava-se a questões acadêmicas, como notas e faltas. As questões de ordem emocional estiveram, segundo seu relato, a maior parte do tempo distanciadas da realidade escolar” (MELES, 2014, p. 86).

Todavia não se pode afirmar que o silêncio dos que fazem a escola se dá simplesmente em razão de uma intencionalidade. Há uma miríade de fatores que afetam diretamente esses educadores, engessando suas ações junto ao aluno enlutado. O silêncio talvez represente uma saída mais prudente diante da dificuldade de falar sobre a morte. Em uma de suas falas, uma das participantes mencionou que, quando os professores se reportavam a ela para falar sobre a morte em sua família, assim agiam no sentido de estimulá-la a atravessar o processo de luto rapidamente e retomar sua vida, sugestionando uma aceleração quanto à adaptação da participante a todas as mudanças ocorridas com o falecimento de sua genitora. Acreditamos que os comportamentos dos professores refletem, na verdade “[...] falta de preparo, resistência, necessidade de reforma curricular para evitar sobrecarga de trabalho, além de enfrentamentos de limites pessoais e escassez de parcerias com o meio acadêmico” (MELES, 2014, p. 86)

Por outra via, observamos em outro estudo uma representação diferente acerca do ambiente escolar e sua contribuição após a perda de um familiar. A pesquisa capitaneada por Silva (2011) junto a alunas do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos destacou o silêncio em relação à morte na instituição escolar como também exaltou a importância da escola no seu enfrentamento:

Acontece que, para nossas entrevistadas, a escola tem papel fundamental na sua resignificação como sujeito. A volta por cima dada por duas delas se dá a partir da escola. Voltar à escola tem uma simbologia de voltar a si, voltar à vida, resignificar-se (SILVA, 2011, p. 93).

Ainda foi possível perceber que a escola, além de se tornar uma referência para os alunos em suas perdas, pode se tornar uma referência também para a comunidade local especialmente em relação à diminuição da violência, que vinha ocasionando a morte precoce de seus alunos. Na experiência retratada por Marques (2012), o bárbaro homicídio de uma aluna - morta com 9 tiros na cabeça - mobilizou diretor e professores a chamar a atenção para essa dura realidade, alcançando o coletivo:

Essa iniciativa, conforme destacado na fala acima, após 14 anos dessa tragédia, a caminhada Sou da Paz, conta com o apoio da comunidade. O índice de mortes e violência no bairro diminuiu significativamente. Essa experiência pode ser um paradoxo de morte e vida: a reconstrução de novos caminhos trilhados a partir da morte, dor, perdas, sofrimento e situações em que o limite de vida insiste em se fazer presente (MARQUES, 2012, p. 64).

Dentre as ações retratadas nos estudos aqui elencados, essa pareceu-nos bastante significativa, pois reflete a adesão de todos os integrantes da escola em uma atitude que extrapola o acolhimento, já que, dentre as suas possibilidades, mobilizou a todos para o enfrentamento de uma realidade difícil para além dos muros da instituição escolar. Outrossim, também parece ter fortalecido os professores e demais integrantes do corpo pedagógico a manter uma postura diferenciada diante dos alunos enlutados, reconhecendo a necessidade de conhecer as suas circunstâncias de vida para a partir de então procurar a melhor forma de lidar com os estudantes. O compromisso para essa acolhida é de todos, uma vez que (MARQUES, 2012, p. 89): “A escola procura realizar o enfrentamento do luto, preparando os professores, apoiando os alunos e realizando atividades que promovem o diálogo, primordial para construção do desenvolvimento do projeto”.

Observamos ainda desses propósitos uma inovadora e interessante relação entre os processos pedagógicos e o ambiente hospitalar, aproximando os professores daquele universo, inclusive, da morte. Trata-se do atendimento pedagógico hospitalar/domiciliar que ocorre no Estado de Goiás relatado por Jesus (2017), concebido a partir da Educação Inclusiva. Diz respeito a uma proposta voltada para esse deslocamento, da escola para o hospital:

[...] com práticas alternativas capazes de proporcionar momentos que minimizem o sofrimento de estudantes durante a sua permanência hospitalar em atendimento pedagógico, por meio de atividades que favoreçam o desenvolvimento das áreas: cognitiva, motora, emocional e social (JESUS, 2017, p. 16).

Chamou-nos profundamente a atenção proposta das classes hospitalares relatadas em duas pesquisas selecionadas, pois ainda que não se reportem diretamente à morte, trouxeram, no nosso sentir, uma perspectiva diferenciada em relação à educação, que adentra nos hospitais de forma definitiva, são eles: “Capacitação de professores de classe hospitalar em relação aluno/paciente na perspectiva balintiana” e “Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as”. Essas iniciativas procuram trazer para as instituições hospitalares o processo de ensino e aprendizagem através de professores que atuam no sentido de favorecer o resgate dos conteúdos porventura perdidos pelos alunos em razão da hospitalização, auxiliando-os no processo de reabilitação. Pareceu-nos uma proposta sensível, a qual procura minimizar a redução do humano a sua doença, trazendo para o ambiente hospitalar uma proposta de inclusão partindo de um projeto pedagógico.

Não obstante a proposta das classes hospitalares serem reconhecidas nesse espaço, como uma vertente do ensino especial, é necessário pontuar que o público de alunos

hospitalizados tem particularidades que os diferenciam dos alunos especiais. Isso porque, como o próprio nome indica, os alunos de classes hospitalares estão internados em uma instituição de saúde e não apresentam necessariamente uma limitação em relação ao aprendizado.

O atendimento pedagógico educacional desenvolvido em hospitais, ambulatorios, enfermarias e domicílio é uma prática prevista na legislação nacional, recomendada como uma política pública voltada à humanização no atendimento à saúde (BRANCO, 2008).

Para nós, essa proposição sinaliza a efetividade de uma abordagem mais ampla e delicada, a qual propõe uma atenção ao humano, como um todo, conforme nos aponta a pesquisa de Branco (2008): “Assim, a pessoa que adoece e que está hospitalizada deve ser compreendida de forma sistêmica e complexa: é um ser cósmico, planetário, histórico, social, afetivo, emocional, existencial, biológico, pois que é, sobretudo, humano” (BRANCO, 2008, p. 37).

Se por um lado vemos nas escolas a morte se fazer presente eventualmente, no hospital ela se impõe de forma mais premente, necessitando de adequações em razão das particularidades desse ambiente:

Assim, iniciar uma aula e, de repente, ter de interrompê-la devido à piora de uma das crianças, ou mesmo devido ao horário de medicação, ou, ainda, por que um aluno precisa se afastar para submeter-se a um exame ou avaliação médica, exige do professor uma genuína capacidade para lidar com tais adversidades (BRANCO, 2008, p. 54).

As classes hospitalares envolvem novos saberes para as instituições de ensino, sendo certo que outros elementos estarão presentes nessa nova ação, a saber: o processo de adoecimento, doenças, prognósticos, procedimentos, sofrimento e morte (BRANCO, 2008). Dos questionários apresentados pela pesquisadora aos participantes, foi possível elucidar o seguinte cenário: “Das 27 professoras que preencheram o primeiro questionário dessa tese, 25 deixaram claro que a morte, a dor e o sofrimento, a perda e o luto são questões muito conflitantes no seu fazer pedagógico” (BRANCO, 2008, p. 61).

Os participantes desse estudo realçam, dentre tantas adversidades, a falta de preparo para o enfrentamento das perdas, depressão e dificuldade para aceitar as doenças quando as crianças estão progredindo em gravidade, além da falta de material didático apropriado. Considerando a inclusão do professor nesse universo e a importância de uma relação professor-aluno favorável nesse novo contexto, não podemos olvidar que as emoções ganham um tom diferente: “Ser professora, estar em cenário hospitalar e ter em suas mãos alunos que morrem a qualquer momento amplia os afetos e as emoções e deixa transparecer com mais

intensidade as questões relacionais” (BRANCO, 2008, p. 61).

Podemos inferir que as perspectivas em relação à pedagogia hospitalar envolvem muitas mudanças. Uma delas é a própria noção de tempo, eis que os professores são formados para pensar na projeção dos alunos para o futuro, como atores de uma constante mudança social. Como já dito, a tensão entre vida e morte é uma marca na rotina desses educadores. Além disso, a inclusão do adoecimento nesse processo convida os educadores a resgatar o fazer pedagógico como um ato social, que pode favorecer o aluno hospitalizado a ser protagonista do seu processo de adoecimento e de sua reabilitação. Mesmo que ela não seja possível, mostra-se rica a abordagem integral ao aluno, que concebe o educando para além da simples instrumentalização.

5. 4. As mudanças no sentipensar a educação para a morte¹

Nesta dissertação, utilizamos o termo sentipensar, invocando a sua mescla entre política e sensibilidade, coração e razão que se conecta com a luta pela terra dos povos tradicionais e indígenas da América Latina, em especial na sua “arte de viver” proposto por Escobar (2014), que ao apontar a importância de diálogo com outras ontologias, indica: “Sentipensar com o território implica pensar a partir do coração e a partir da mente, a co-razonar [...]”² (ESCOBAR, 2014, p. 16, tradução livre).

Vinda de uma tradição formativa que conferia grande ênfase à teoria, logo percebi a necessidade de me reinventar, sentir, experienciar a dissertação, dar abertura para o que as pesquisas traziam, como elas reverberaram e aguçar a criatividade para a tessitura que emergiria a partir de então. Tal transição, gradual e deveras impactante, foi possibilitada pelo grande grupo, que proporcionou (proporciona) a segurança para essa travessia conjunta.

O panorama traçado tornou pungente a necessidade de redimensionar o papel da educação nesse processo, na formação superior e nos anos escolares, sendo lançados diversos argumentos a justificar essa necessidade. Invocamos neste momento os valores tão caros à humanidade, sendo certo que a escola “[...] pode sim, ser ambiente no qual os professores, funcionários e todo o corpo educativo mostram a sua generosidade com relação aos alunos tocados pela experiência de perdas” (BASTOS, 2009, p. 90).

Além de suscitar em nós atitudes generosas e de acolhida diante do sofrimento, a morte é considerada como um elemento importante para a formação integral do aluno. Ademais, a postura da escola em lidar com tais situações reforça que o seu papel não se

1 Mudança da primeira pessoa do plural para a primeira do singular para elucidar melhor os processos pessoais no curso da dissertação.

2 “Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar”

restringe ao aprendizado de conteúdos, mas de elementos fundamentais para a formação humana. Nesse sentido é o entendimento de Vieira (2002):

Faz-se necessário, portanto, uma educação que contemple as experiências humanas fundamentais- a morte, o amor, a tristeza, a saudade...Sem essa ampliação na compreensão da educação, a escola continuará a produzir frustração e infelicidade, já que o único horizonte vislumbrado é o do emprego, o da ascensão social, o do curso universitário... o consumo! (VIEIRA, 2002, p. 56).

No mesmo trilhar é a contribuição de Antunes (2019)

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 (ANTUNES, 2019, p. 116).

Reconhecendo que a educação tem um papel mais amplo, trabalhar o fenômeno morte nos espaços formativos pode gerar repercussões positivas no âmbito da saúde:

Assim, ao conceber a morte como um assunto relevante e que merece ser trabalhado educativamente, a escola também atua no sentido de promover e proteger a saúde mental dos (as) que nela ensinam-aprendem, configurando-se, portanto, em um espaço de educação para a vida e de cuidado para com ela: um espaço de educação para a saúde (OLIVEIRA, 2017, p. 17).

Quando a doença se impõe, a educação emerge como uma possibilidade de mitigar as dores diante do desamparo e da incerteza de um futuro: “Se o soro na veia é a certeza da doença, o lápis na outra mão é o vínculo estabelecido com a vida, com o futuro, com a cura. Estudar pressupõe caminhar, construir, viver” (BRANCO, 2008, p. 42). Por outra via, quando a morte se faz presente, é preciso reconhecer que “reconstruir e ressignificar o sentido da vida mediante o luto, a dor, a perda, também faz parte da vivência escolar” (MARQUES, 2012, p. 33).

Além do campo da saúde, a escola tem um papel importante no que se refere à formação desses alunos, pois os participantes “[...] identificaram na escola um centro de intercâmbio social pra o desenvolvimento da criança, reconhecem-na como um lugar de desafios para construção e formação de cidadãos” (KEPLER, 2018, p. 78).

De uma forma geral, os resultados elencaram a importância de uma educação que não se detenha às habilidades técnicas, que promova o desenvolvimento do ser humano de forma integral, atendendo à sua multidimensionalidade. Os estudos foram incisivos quanto à necessidade de transcender à instrumentalização, acolhendo as necessidades emocionais dos

alunos, professores e profissionais de saúde, amalgamando as questões afetivas ao processo formativo.

Como se vê, os trabalhos aqui analisados conclamam uma mudança de paradigmas, seja em relação à fragmentação do humano, fruto do cartesianismo, seja em relação à própria morte, vista essencialmente como fracasso, como algo a ser refutado em todos os aspectos. Em outras palavras, os próprios estudos aqui trazidos apontam a ausência ou insuficiência dos esforços pedagógicos para fazer frente as inúmeras demandas que se revelam na relação com a morte, seja de forma mais próxima, seja em caráter eventual, ou em relação a sua facticidade.

A educação, por sua vez, é apontada como o caminho vital para a promoção dessa mudança e com alegria observamos a inserção da morte em suas tramas. No entanto, sinalizamos que as iniciativas ainda são tímidas no que se refere a uma Educação para morte dentro de uma perspectiva integral, crítica e implicada no confronto aos determinantes sociais, culturais, históricos e políticos que retroalimentam as práticas de morte.

A dificuldade em encontrar estudos com esse viés ecoou significativamente, pois, quando do ingresso na pós-graduação, minha compreensão inicial era de que a EPM representava uma forma significativa de se tratar o fenômeno, com mais abertura e espaço para as narrativas. Com a passagem do tempo, restou a indagação se o meu olhar vislumbrava a EPM como um meio para suportar a morte, simplesmente. Como uma condição inexorável, inerente aos humanos e não humanos, acreditava que reconhecer seu caráter irrevogável e expressar abertamente os sentimentos seriam “os” meios mais adequados para aliviar a dor e tornar “mais fácil” a aceitação de sua chegada.

Durante essa transição, com os debates/renovações no grupo, a releitura dos trabalhos e a abertura para novas perspectivas, emergiram algumas inquietações: saber que todos nós vamos morrer um dia favorece realmente a aceitação de sua chegada? O destaque conferido à morte física não sufoca as outras mortes vivenciadas antes mesmo da morte biológica? Até que ponto o âmbito acadêmico está perpetuando as heranças coloniais quanto à EPM? Quais são as mudanças possíveis a partir da perspectiva transpessoal participativa decolonial?

Essas reflexões tornaram-se protagonistas no coração deste estudo e vibramos para que elas alcancem também o coração dos leitores.

CAPÍTULO 6 – HABITANDO ENTRE AS FRONTEIRAS: A EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA A MORTE NA PERSPECTIVA TRANSPESSOAL PARTICIPATIVA DECOLONIAL

A partir das provocações, deslocamentos e vivências nos ciclos da Investigação intuitiva e maturações nas quatro estações, passamos a construir alguns apontamentos que pudessem contribuir na cocriação de uma Educação Integral para a Morte (EIPM). Esse processo foi se dando a partir das fronteiras do pensamento decolonial (MIGNOLO, 2006, 2014), pois tenho consciência que estou em processo de reontologização, decolonização em um caminhar entre mundos, entre saberes, vidas e percepções sobre a morte, pois: “A desvinculação e a mudança descolonial exigem pensamento de fronteira: pensar a partir dos espaços que foram silenciosamente colocados ausentes pela hegemonia das categorias ocidentais de pensamento” (MIGNOLO, 2006, p. 26, tradução nossa). Ou seja, é:

[...] um campo teórico-prático que, por estar entre, questione as distribuições e divisões, as hierarquias, que questione as valorações e que se coloque entre o que está prescrito e o que está excluído; um campo teórico-prático que entre no meio do jogo, primando pela (re)configuração dos campos de saber, na medida em que olha para perspectivas subalternizadas, saberes marginalizados, vidas fronteiriças, primando fundamentalmente pela construção de outros conhecimentos e outras relações em termos igualitários, sempre evidenciando as assimetrias de poder (TONIAL; MAHEI-RIE; GARCIA JUNIOR, 2017, p. 24).

Podemos pensar uma EIPM a partir da noção de um “posicionamento crítico de fronteira” (WALSH, 2012), ou seja, o desejo de não repetir as problematizações que já existem a partir de novos/mesmos termos ou conteúdo. Diferentemente, a introdução do termo integral objetiva criar novas noções, pensando com isso de outra maneira e movendo-se em 'outra lógica' (MIGNOLO, 2013). O integral expande o pensar a partir da fronteira de Mignolo (2006), tornando-o uma “ação na fronteira”, que de acordo com Walsh (2005), mobiliza um fazer, um ato, um posicionamento-outro, que nos permite contribuir com os termos da conversa, implodir do próprio lugar, configurar alternativas ao eurocentrismo, interculturalizar, decolonizar e reconfigurar.

Na mesma linha, partindo de Santos (2010) que indica que a injustiça social global está intimamente relacionada à injustiça cognitiva global, propomos o pensamento pós-abismal, que considera que a diversidade do mundo é inesgotável. Nesse entendimento, há muito o que se expandir no campo da educação para morte, de modo que precisamos de uma epistemologia adequada que atenda à diversidade de mundos nos quais se movimentam os

estudos no campo da morte.

O paradigma educacional sobre educação para morte que ansiamos enaltece o aprendizado que se constrói na pluralidade. Por isso partilhamos a EIPM como uma proposta que abraça as diferenças e que as legitimam nos espaços formativos, pois todos nós somos sujeitos de direitos à educação de qualidade, descolada dos parâmetros mercantis e eurocêntricos e voltada para o respeito à diversidade, compreendida aqui em seu sentido mais amplo. Na passagem da crítica ao ato, vimos diversas investigações voltadas a alternativas pedagógicas para tratar do fenômeno morte. Essas buscas evidenciam a relevância em alimentar as transformações necessárias ao sistema educacional, como também reafirmam o compromisso da educação enquanto formação humana.

Como sabemos, a relação intersubjetiva é fundamental para o desenvolvimento do processo educacional:

Este encontro é essencial o processo de desenvolvimento humano, uma vez que vidas se entrelaçam com significativas experiências e buscam alcançar a meta educacional que gera um sentido para a vida, em um processo de desvelamento da relação ser humano-realidade, superando os desafios com as aprendizagens que vão além da dimensão cognitiva (LIMA, 2014, p. 158-159).

A qualidade desse encontro é reflexo, em grande medida, da intencionalidade do educador, da sua intenção em educar, intenção essa que se sobressai às questões políticas, econômicas e até mesmo de classe. Entretanto não é qualquer ação intencional que caracteriza a educação. O autor aponta que essa intencionalidade envolve desenvolver a humanização, ou seja, aquilo que torna o homem enquanto tal, o desenvolvimento e plena realização das potencialidades humanas: “A intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural” (RÖHR, 2007, p.57). Considerando que essa plenitude se manifesta nas dimensões humanas, consideradas em sua integralidade, é mister que o educador tenha em mente as suas especificidades.

Entretanto, seguindo nosso movimento de dissertar e problematizar, consideramos que os processos educativos emergem de interações mais amplas que a tradicional relação professor-aluno. Entendemos que a educação também se desenvolve com o convívio social com os diferentes, humanos ou extra-humanos. Queremos realçar que as nossas vidas não estão apartadas ou ranqueadas, seja em relação a outros humanos, seja em relação à natureza; formamos uma trama complexa e acreditamos na potencialidade da educação em promover ações pedagógicas, as quais nutram respeito e apreço diante das diversidades. Da mesma forma, consideramos que podemos promover tais reflexões para além das instituições formais

e dos personagens tradicionais do processo educativo, no sentido de um desprendimento das prescrições sociais, enaltecendo as formas particulares de viver e morrer. Continuaremos seguindo com essas provocações a seguir no intuito de apontarmos elementos para construção de uma proposta de Educação Integral Para Morte.

6.1 Revivendo as cocriações na perspectiva transpessoal participativa

6.1.1. A cocriação intrapessoal e a equiprimacia da multidimensionalidade do ser

Ferrer (2017) defende que todas as dimensões humanas devem ser incorporadas tanto nos processos de aprendizagem quanto nos processos de investigação. Frisamos que não estamos desprestigiando a racionalidade; sinalizamos a importância do engajamento intelectual nas compreensões integrais, o que não deve se confundir com a restrição ao exclusivismo da atividade intelectual instrumentalizada, tão comum na educação racionalista ocidental. Decerto, quanto mais dimensões ativas, mais esse engajamento ocorre em relação às dimensões humanas, mais esse conhecimento se torna completo e qualitativamente melhor, pois como indica o autor:

O engajamento de diversas dimensões participando criativamente no conhecimento espiritual leva a maior congruência entre a abordagem integrativa e o fenômeno estudado, fazendo com que o conhecimento seja mais coerente ou sintonizado com o Mistério em seu desdobramento natural (FERRER, 2017, p. 119).

Diante disso, sugerimos que a cocriação intrapessoal pode ressignificar a EIPM e se contrapor à ideia de que aprendemos, tão somente com a transmissão de conhecimentos, de representações de forma cognitiva. Uma educação incorporada pode lançar novas proposições para a nossa constituição enquanto humanos, transcendendo os parâmetros essencialistas quanto à própria identidade. Poderia enriquecer a nossa biografia e incorporar novos sentidos ao ser e viver. Em outras palavras, acreditamos que a EIPM pode estimular releituras de si e do mundo, no sentido do alargamento das possibilidades pessoais. Ressaltamos que tal compreensão não representa um abandono de si, mas acreditamos que a cocriação intrapessoal pode estimular novos sentidos espirituais, impulsionada por uma criatividade diferenciada, voltada para uma vida mais rica e cheia de sentido.

Caminhando nessa direção, é importante questionar se a EPM se desenvolve reduzindo drasticamente as potencialidades das demais dimensões através do parâmetro da equiprocidade. Especialmente em relação à morte, chamamos a atenção para o fato de que, do ponto de vista da racionalidade moderna, há inúmeras especialidades, ramos do

conhecimento, tornando a morte um fenômeno fragmentado.

Como vimos debatendo ao longo da dissertação, boa parte das produções acadêmicas nacionais refletem uma EPM que prioriza a dimensão cognitiva, deixando de lado as demais, como se tal atributo fosse mais relevante (ROMERO; ALBAREDA, 2017). Acreditamos que as mudanças necessárias perpassam a construção de novos valores que redimensionem o protagonismo da racionalidade no processo educativo. Nesse trilhar, é importante que a EIPM se debruce atentamente quanto aos desafios do cognicentrismo, desenvolvimento desequilibrado, orgulho mental e atitudes desincorporadas ao crescimento das múltiplas dimensões humanas. A cocriação intrapessoal pode impulsionar a concretização de uma mudança epistemológica que abandona a forma compartimentada de ser e sentir o mundo, reconhecendo a força interior que se amplia a partir da abertura ao espiritual, corpo, coração, mente e energia vital:

Corpo, energia, coração, mente, e consciência são consideradas parceiras de mesma importância na exploração e na elaboração do conhecimento. Essa abordagem convida o engajamento da pessoa integralmente, de modo ideal em todos os estágios do processo educativo, inclusive a construção do currículo, a seleção de tópicos de pesquisa, o processo de investigação, e avaliação dos resultados (FERRER, 2017, p. 120).

Todas as dimensões humanas precisam, efetiva e ativamente, ser encorajadas e incluídas nos diversos estágios do processo de aprendizagem, na tomada de consciência de que se trata de uma dinâmica mais ampla e integrativa e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Além disso, como estamos enfatizando, a perspectiva transpessoal participativa decolonial busca estabelecer pontos entre os diversos conhecimentos, áreas do saber, teorias ou visões, procurando justamente formar uma compreensão integral do humano e do próprio fenômeno morte.

6.1.2. A cocriação interpessoal e a equipotencialidade das relações

Aproximando-nos da cocriação interpessoal e considerando as múltiplas contribuições de Ferrer (2002, 2017), observamos as propostas de diálogo e intercâmbio como algo central. A equipluralidade, por exemplo, ajuda-nos a reconhecer que nenhuma área do conhecimento é predominante, mas que todas elas podem trazer sua contribuição, proporcionando uma “interfecundação” de ideias. Dessa maneira, interação e complementariedades podem emergir, não só em relação ao conhecimento, como podem ser frutos da construção de um entendimento onde os humanos deixam de assumir posições hierarquizadas: todos eles têm suas contribuições a ofertar. Aproximando a cocriação interpessoal e a EIPM, consideramos que ela pode ser extremamente importante para estimular o sentido da alteridade, o respeito

pelo outro, seja ele quem for. Isso pode representar uma transformação profunda na visão verticalizada entre os humanos. Em relação ao contexto educacional, mais especificamente, pode representar uma ruptura quanto à tradicional relação professor-aluno, tornando-a mais equilibrada com a compreensão de que todos têm muito a aprender e a ensinar, ressignificando a concepção de que o conhecimento teórico torna algumas pessoas mais especiais que outras.

Ademais, pensando nas relações de trabalho entre a equipe multidisciplinar, presentes nas instituições de saúde na qual podemos ter um pedagogo, a cocriação interpessoal pode romper as fronteiras entre as esferas disciplinares e as outras dimensões mais sutis, despertando-nos das agruras de uma concepção fragmentada sobre a vida, a morte, os saberes e a própria espiritualidade.

Por fim, a partir do parâmetro da dissociação, podemos conhecer alguns dos processos entre a EPM e a dimensão interpessoal. Entre eles, docentes e discentes são tratados sem a tradicional hierarquia que pressupõe que o primeiro possui maior valor pela gama de conteúdos que adquiriu ao longo da vida. De fato, os saberes construídos ao longo do tempo podem tornar o/a docente mais experiente e seguro/a para a ação pedagógica, porém não autorizam uma relação verticalizada de subalternização, tampouco desqualificam a contribuição dos/as docentes a respeito da EIPM.

6.1.3. A cocriação transpessoal e a equipluralidade de possibilidades de cocriação

Muitas religiões versam sobre vida e morte, algumas, inclusive, traçando ditames para assegurar em vida a possibilidade de alcançar a imortalidade. Em outras palavras, observamos que muitos dos dogmas religiosos disciplinam a forma como o humano vai se relacionar com a vida e também com as crenças pós-morte. Porém partimos do ponto que a consciência da finitude pode descortinar inúmeras possibilidades existenciais, dando contorno aos múltiplos sentidos da vida e, por outra via, vemos algumas práticas religiosas construindo limites para vivências mais genuínas, autênticas e integradoras. Os questionamentos sobre a morte e as interpretações lançadas sobre ela envolvem fortemente heranças religiosas, remetendo à ideia de culpa ou castigo:

A ideia de “castigo” ou de expiação confere doses adicionais de sofrimento a muitos seres doentes ou acompanhando entes amados em processo de adoecimento, já que desperta sentimentos de culpa e, muitas vezes, incute uma resignação indiscutível e irrelutante em situações nas quais o ser ativo ainda poderia promover mudanças na relação com sua doença ou com a proximidade da sua morte (MORAIS, 2017, p. 29-30)

É extremamente importante o reconhecimento e valorização da espiritualidade e suas

manifestações nas instituições, sejam elas formativas ou de saúde. O acesso à dimensão espiritual em situações de morte ou de resignificação da vida pode advir dessa relação com a sacralidade, um caminho para a transcendência, com perspectivas de novos modos de ser-no-mundo. Consideramos oportuno ressaltar que a espiritualidade, apesar de não se limitar a uma experiência religiosa, pode se manifestar através dessa, sendo tal realidade significativamente presente nos estudos.

Especialmente em relação à morte, onde uma aproximação com as experiências religiosas e/ou espirituais se mostram mais fortes, consideramos urgente que essa usual equivalência entre espiritualidade e religiosidade seja redimensionada, de uma forma geral. Para compreendermos melhor esse movimento de diferenciação entre a espiritualidade e as religiões, voltaremos nosso olhar para o passado.

Como consequência da colonização, a natureza e as pessoas perderam sua dimensão sagrada, uma vez que também foram reconhecidas como meios para os fins mercadológicos. De acordo com Alves (1991), tais percepções foram mais além, ensejando um novo entendimento sobre a ciência, cujos métodos e conclusões alinhavam-se à perfeição com a lógica do mundo capitalista.

Não por acaso, para uma eficaz dominação da terra, Deus foi direcionado aos céus. Tal diferenciação foi fundamental para a instauração dessa nova ordem, facilitando a inserção do homem na natureza, por consequência, sua exploração; mas os ditames do individualismo e a falsa noção de progresso advinda da experiência mercantil não se mostraram suficientes, desamparado, o humano volta a se agarrar com a noção da divindade, imputando a ela todas as causas de seus infortúnios, cujos mistérios não tem sequer o condão de questionar. Apenas os reconhece como provação e suporta com parcimônia, na expectativa de que possa gozar da salvação eterna.

Diante disso, parece-nos necessário resgatar a importância da espiritualidade, o que pode ser favorecido com o pluralismo religioso participativo, como nos aponta Ferrer (2017). Segundo ele, a competitividade entre as múltiplas crenças religiosas afetou sobremaneira a própria credibilidade dada à espiritualidade. Algumas religiões têm alimentado a ideia de que são superiores às demais ou, por outro lado, existem aquelas que se proclamam como as únicas – o que o autor denomina de exclusivismo religioso - e isso só tem estimulado intolerância e conflitos, de pequena ou grande magnitude.

As visões que procuram ser mais abrangentes, defendendo um universalismo da espiritualidade humana também não se mostram favoráveis a uma composição mais harmônica. Isso porque, segundo Ferrer, tais proposições acabam redundando em três posicionamentos que permanecem equivocados: o exclusivismo, que postula que determinada

crença religiosa é verdadeira e as demais consequentemente são falsas; o inclusivismo que considera a pluralidade entre as religiões; contudo, mesmo assim, afirma que há uma mais completa enquanto as demais são compreendidas como parciais, restritas. Por fim, o pluralismo ecumênico, em que, não obstante as diferenças, todas elas possuem o mesmo objetivo. Segundo Ferrer, esses movimentos aqui referidos são reflexos do narcisismo espiritual, pois:

De qualquer forma, a linha de fundo é que, explícita ou implicitamente, as tradições e escolas religiosas têm persistentemente desprezado umas as outras, cada uma acreditando que sua verdade é mais completa ou final, e que seu caminho é o único ou mais efetivo a alcançar plena salvação ou iluminação (FERRER, 2017, p. 216).

A proposição de Ferrer e abraçada por nós envolve outra concepção acerca do sagrado e de sua relação com o humano, pois, segundo ele, os fenômenos religiosos e espirituais emergem da interação da integralidade dos atributos humanos com o que ele denomina de mistério indeterminado. Os eventos espirituais, as experiências religiosas são cocriados, frutos dessa interação:

Tais eventos podem engajar toda a gama de faculdades humanas (por exemplo, racional, imaginal, somática, estética, contemplativa) com o desdobramento criativo da realidade ou o mistério na encenação - ou "produzir" - de mundos religiosos ontologicamente ricos (FERRER, 2017, p. 236).

Na medida em que as experiências espirituais são cocriadas, ou seja, não são impostas, não decorrem de um caminho predeterminado para ser seguido, emerge a participação intencional do humano e não se pode predeterminar as experiências espirituais que vão emergir a partir de então. A abertura radical, a interrelação e a criatividade permitem a emergência de variados fenômenos espirituais, que passam a ser compreendidos com naturalidade com essa compreensão. Além disso:

De fato, ao invés de ser uma fonte de conflito ou causa de tolerância, a diversidade de verdades espirituais e cosmologias se torna aqui uma razão para admiração e celebração - maravilha inspirada pelo inesgotável poder criativo do mistério e celebração do papel participativo humano em tal criatividade, bem como das possibilidades emergentes de enriquecimento mútuo que surgem do encontro de tradições (FERRER, 2017, p. 237).

Dessa forma, ampliando a possibilidade de vivências, abre-se espaço para o diálogo com experiências plurais que não têm um fim em si a ser alcançando. A bem da verdade, a abertura à pluralidade e às diferentes tradições e suas contribuições já se mostram deveras significativas e enriquecedoras. Tal entendimento, por sua vez, está fortemente ancorado na

dimensão ética, a fim de elucidar entre os diversos mundos religiosos as suas diferenças e contribuições, reverberando nas questões ecológicas, políticas e sociais. Além de representar o resgate do empoderamento do humano na cocriação criativa de suas vivências espirituais:

Ao conceber mundos espirituais e ultimatots como o resultado de um processo de cocriação participativa entre a cognição multidimensional humana e um poder criativo indeterminado, porém, a pessoa resgata a unidade última do mistério enquanto simultaneamente afirma sua riqueza ontológica e supera os reducionismos do cultural-lingüístico, explicações psicológicas e biologicamente naturalistas da religião (FERRER, 2017, p. 237).

Nesse entendimento, uma das importantes lições trazidas por Ferrer (2017) é que não há demérito ou perdas quando se pensa em um contexto inter-religioso. Ao contrário, os aspectos qualitativos e também negativos são evidenciados na diferença, o que não significa a existência de uma hierarquização entre eles. Ao contrário, o cultivo de diferentes potencialidades do humano é o que torna possível “[...] a fertilização cruzada inter-religiosa frutífera e, sem dúvida, crucial para o desenvolvimento de entendimentos e práticas espirituais mais integrais” (FERRER, 2017, p. 239). Porém para que isso possa se tornar uma possibilidade, a abertura e o (re)encantamento com a pluralidade é fundamental e a disponibilidade suficiente para ensinar e aprender só enriquecem esse processo.

Com o desprendimento necessário, é que se entende que essa quebra de paradigmas a fim de construir um paradigma participativo religioso pode ajudar não só a construir outras potencialidades, mas, por outro lado, pode favorecer a desconstrução de práticas e crenças opressoras e dissociativas, sendo essa a nossa esperança.

Por fim, pensando na cocriação transpessoal e na educação para a morte, sinalizamos que o parâmetro da equipluralidade desconstrói eventuais ranqueamentos entre as diferentes tradições religiosas e mais: não preconiza a vinculação a um sistema espiritual único, reconhecendo a importância do pluralismo espiritual. Avaliação eco-sócio-político vinculado à EIPM mapeia se os processos educacionais promovem uma transformação socioambiental, na qual a visão utilitarista em relação ao meio ambiente seja ressignificada. Da mesma forma, compreendemos que a avaliação ecosóciopolítica pode nos ajudar a perceber se a educação para a morte é capaz de desenvolver valores éticos e crenças que envolvem o cuidado e respeito ao ambiente, ao planeta que habitamos e, sobretudo, às relações entre humanos, extra-humanos e as experiências que fogem das amarras do positivismo.

A figura 2 evidencia o processo cíclico da EIPM na perspectiva transpessoal participativa, envolvendo os processos de transformação e renovação a partir das cocriações intra, inter e transpessoal e tal proposição nos impactou fortemente, lançando-nos a outras

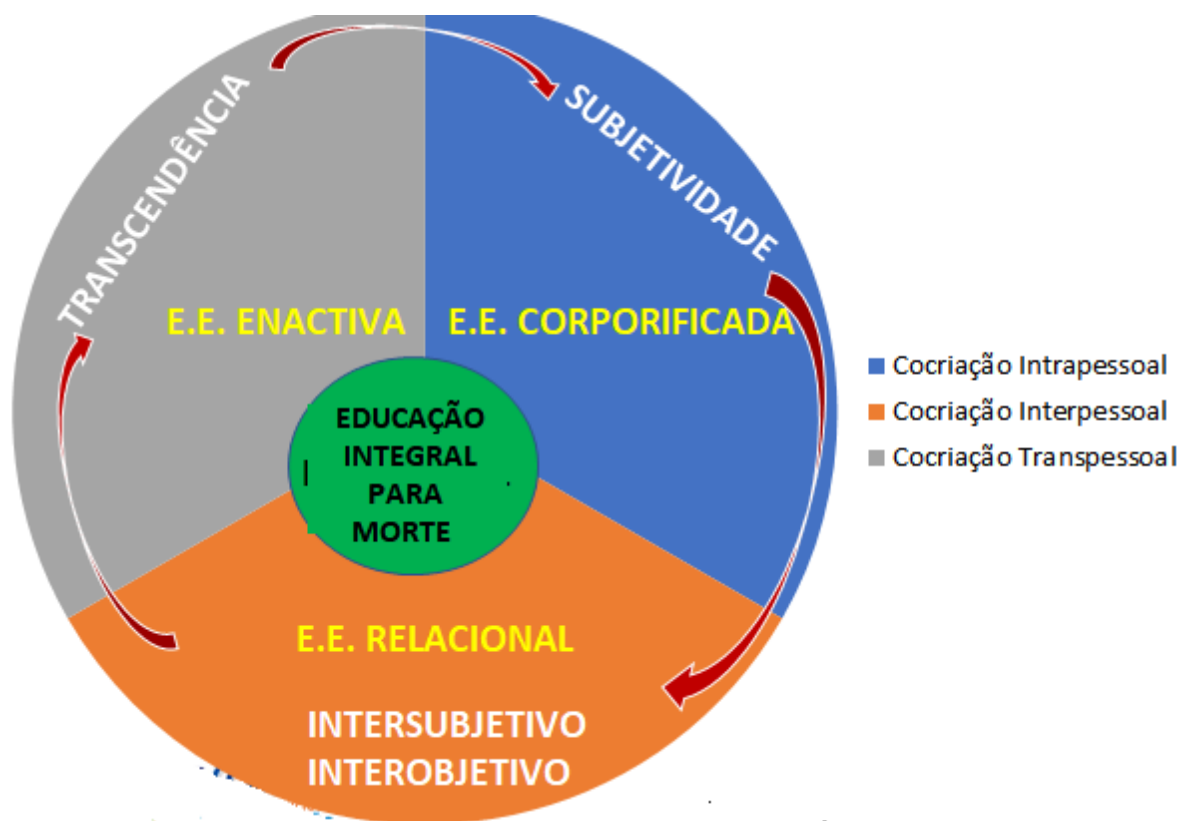
reflexões. Isso porque pensar em morte e vida no Brasil e a EPM representa, para nós, um desafio que busca diminuir a distância entre a educação, espiritualidade e os assuntos políticos e sociais. Tendo isso em mente, demos passagem a alguns questionamentos especialmente quando nos debruçamos sobre os pressupostos da perspectiva participativa, elucidada na figura abaixo.

Reiteramos que nosso propósito não é fomentar críticas hostis em relação às contribuições de Ferrer, diferentemente disso, honramos seu legado e valorizamos seus frutos, não como um suporte que se amolda à nossa realidade, mas como um incentivo para enriquecer e aquecer nossas mentes e corações. Seguindo esse trilhar, pensamos em alguns deslocamentos para alimentar a EIPM a partir de outros olhares sobre os ensinamentos do autor espanhol. Nossa busca envolve diferentes leituras da nossa realidade sulamericana, pois os anos de submissão ao eurocentrismo têm redundado em crises diversas, que só têm crescido em magnitude e gravidade: “[...] a civilização ocidental, longe de produzir progresso, produz morte. Destruiu a VIDA (humana e não humana) ao ponto de hoje nos perguntarmos se existirá VIDA daqui a 100 anos” (GROSFOGUEL, 2012, p. 385).

Trazendo essas provocações para os espaços formativos e focando na EIPM, indagamos: como podemos (re)pensar, a partir da perspectiva transpessoal, escolas e universidades? Como pensar em currículos e práticas educativas problematizando a colonialidade e o patriarcado? Como desatar os laços que nos prendem às narrativas previamente estabelecidas?

Mergulhando nas dimensões trazidas pelo autor, continuamos os deslocamentos: sua compreensão sobre a cocriação intrapessoal permanece valorizando e priorizando a subjetividade? O conhecimento incorporado, como defende o teórico, pode comunicar histórias e trajetórias invisibilizadas pelo colonialismo? No que diz respeito à cocriação interpessoal, também refletimos: quem são esses outros compreendidos a partir da perspectiva transpessoal participativa? As dinâmicas relacionais pensadas pelo autor resultam em práticas culturais, políticas e pedagógicas problematizadoras e aguerridas quanto à garantia dos direitos sociais? A cocriação transpessoal, por outra via, procura fazer frente às distorções entre as diferentes crenças e religiões no sentido de interromper o perigoso ciclo de preconceitos e intolerâncias?

Figura 2 - Educação para morte na perspectiva transpessoal participativa.



Fonte: Ferreira (2021), adaptado de Ferrer (2017).

6.2. Ampliando as fronteiras das cocriações participativas desde o sentirpensar decolonial

Nesta etapa, pretendemos aprofundar acerca da EIPM, ancorando-nos nos elementos trazidos pela perspectiva participativa transpessoal, entretanto realçando as contribuições dos estudos decoloniais, os quais também formaram a base do nosso trabalho. Decerto, paradigmas não mudam aleatoriamente, todavia lançamos as sementes ao solo, na esperança de que novos frutos possam desabrochar.

Relembrando mais uma vez o que significa o termo transpessoal, invocamos a necessidade de transcender fronteiras, ou seja, de ir além de nós mesmos, das normativas e dos conhecimentos que nos são apresentados. Consideramos que a perspectiva transpessoal participativa possibilita uma revisão significativa sobre a EPM. Honrando suas contribuições, trazemos outras reflexões para as cocriações intrapessoal, interpessoal e transpessoal, incorporando outros elementos que emergiram com este trabalho que, no nosso sentir, ajuda a pensar a educação para morte dentro de uma perspectiva decolonial.

Desse modo, um dos trabalhos fundamentais no campo transpessoal é a ruptura fundante com o colonialismo que é marcado pelo processo de opressão, de violência com

povos considerados inferiores, tais como os asiáticos, os negros e os indígenas. Concordamos com Ballestrin (2013) que diz:

[...] nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo, ainda que possam ser reforçadas ou indiretamente reproduzidas por ele. Em suma, ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o inverso nem sempre é verdadeiro (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

A colonialidade é o resultado do colonialismo moderno, que já existia antes da colonização; essa está, por sua vez, mais intimamente relacionada ao controle de ser, de poder, de saber. Refere-se à concretização de projetos políticos e econômicos, implicados na exploração e na escravização dos povos considerados subalternizados, inferiorizados, como nos esclarece Maldonado-Torres (2007): "[...] o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, que constitui essa nação em um império" (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O colonialismo também traz essa ideia de raça, essa hierarquização dos povos. “O colonialismo, então, serve como um prelúdio ao liberalismo, mesmo antes do nazismo aparecer. É o ego conquistado, e não Hitler, que primeiro ameaça a ordem humana da perspectiva destrutiva da ideia ou noção de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 153-154).

A modernidade surge com muita força, tendo em sua origem a Europa como “escola”, construindo um modelo a ser seguido por toda a civilização ocidental. Repleta de conquistas e avanços, contudo a um preço alto para aqueles que são considerados povos existentes para a escravização, para a exploração e logo, mão de obra para as realizações modernas. Nesse contexto, destaca Mignolo (2017, p. 2) “[...] não há modernidade sem colonialidade”.

Como duas faces de uma mesma moeda, a modernidade e a colonialidade estiveram cruelmente presentes. Na visão de Mignolo (2017, p. 4): “[...] a América não era uma entidade para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob bandeira da missão cristã” e as custas do massacre de diversos povos e saberes.

A lógica dos colonizadores era de que crenças, maneiras de viver a vida, costumes, enfim, o que os nativos dessas tantas terras “descobertas” acreditavam e praticavam estava absolutamente, equivocado, demonizado e precisava, portanto, passar “[...] por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos de salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia” (MIGNOLO, 2017, p. 8).

Essas etapas consistiam em primeiramente converter as pessoas ao cristianismo, se quisessem ser salvas. Em seguida, exercer o controle de não europeus fora da Europa, por

meio de um processo “desenhado” de civilização. Por fim, e ainda existente nos dias atuais, a biotecnologia substituiu eugênica e a publicidade deslocou o rádio (MIGNOLO, 2017).

A vida humana desses povos considerados inferiores era dispensável, a crença do domínio de conhecimento formava a base para decidir quem poderia viver e quem deveria morrer. Essa política de distribuição e de inscrições de morte para os corpos racializados configura um dos instrumentos coloniais de controle, hierarquização e subalternização dos corpos e das vidas entendidas como subumana. Mbembe (2016) chama de necropolítica. Ela atua de forma a estruturar as relações sociais e as cosmologias sociais, culturais e políticas. Há um poder – o necropoder – que cria mundos de morte. Metafórica, mas também de modo real, os mundos de morte são formas de dissipar e negar as condições de humanidade dos povos e dos grupos postos como inferiores. O controle exercido pelos povos soberanos sobre os povos subalternizados, num exercício de poder político, de um necropoder:

A cidade do povo colonizado [...] é um lugar de má fama, povoado por homens de má reputação. Lá eles nascem, pouco importa onde ou como; morrem lá, não importa onde ou como. É um mundo sem espaço; os homens vivem uns sobre os outros. A cidade do colonizado é uma cidade com fome, fome de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma vida agachada, com uma cidade sobre os seus joelhos (MBEMBE, 2016, p. 135 *apud* FANON, 1991, p. 39).

Nesse contexto, os povos escravizados não tinham direito de fala, eram convertidos, treinados para seguirem um modelo eurocêntrico de dominação, de superioridade, de tal maneira que:

O conhecimento ocidental é fundamentado em duas línguas clássicas (grego e latim) e se desdobrou nas seis línguas europeias modernas/coloniais e imperiais: o italiano, o espanhol e o português (as línguas vernáculas do Renascimento e do fundamento inicial da modernidade/colonialidade), o francês, o alemão e o inglês (as três línguas vernáculas que dominam a partir do Iluminismo até hoje (MIGNOLO, 2007, p.12).

A decolonialidade consiste na voz dos escravizados, dos explorados. São “[...] possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

A (de)colonialidade não é necessariamente distinta da descolonização; representa uma estratégia que vai mais além da transformação - implica deixar de ser colonizado - apontando uma construção e criação. Pela mesma sobrevivência da matriz colonial, um painel da (decolonialidade de um posicionamento de exterioridade pelas violências raciais, sociais, epistêmicas e existenciais vividas. Por isso, seu projeto não é a incorporação, inclusão ou superação - tampouco, simplesmente, a resistência - senão a reconstrução ou refundação de condições radicalmente diferentes de existência, conhecimento e poder que podem contribuir para a e edificação de

sociedades distintas (WALSH, 2009, p. 55).

Essa perspectiva tem sido defendida e estudada em muitos países, inclusive no Brasil, é a temática central de alguns intelectuais, que são figuras centrais da decolonialidade enquanto pesquisa. Oliveira (2016) os cita em seu trabalho ao comentar,

[...] o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norteamericano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Decolonizar o campo dos estudos transpessoais que sustentam o horizonte egocentrado da modernidade requer ampliarmos as críticas que foram iniciadas por autores vindos do norte global, tais como: Foucault, Derrida e Gramsci (europeus), no intuito de expandir as epistemologias vindas dos cânones ocidentais pelo cruzamento com outros modos de ser e pensar. Com os trabalhos nas periferias do Brasil defendemos uma “opção decolonial” para fazer uma crítica à colonialidade presente nos dias atuais e propor uma outra maneira de atuar no mundo. Propomos um “Giro Colonial” significa “[...] o movimento de resistência teórico-prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Esse modo de operar é fundamental para o campo transpessoal, pois os modelos de hierarquizações muitas vezes adotados, como algumas visões de Wilber, consideram as crenças de certos povos como inferiores, tais como os negros e os índios, que são desrespeitados. Os povos dominantes são céticos quanto aos resultados das práticas espirituais dos colonizados, para àqueles, não passa de superstição, como esclarece Ferrer (2017),

O ceticismo neokantiano não é apenas empiricamente injustificado, mas também requer a rejeição etnocêntrica das reivindicações cognitivas da maioria dos praticantes espirituais do mundo. Isso fica evidente na forma como explicitamente ou descarta implicitamente as alegações sobrenaturais feitas por praticantes espirituais como pré-crítico, ingênuo, dogmático, ou mesmo primitivo e supersticioso (FERRER, 2017, p. 34).

O etnocentrismo não conceberia - que povos ignorantes, bárbaros - em sua visão, pudessem viver experiências espirituais, como se tais experiências só pudessem existir a depender da raça e da classe social. Soa-nos absurdo e felizmente autores com outro olhar sobre a espiritualidade têm realizado pesquisas que alertam e esclarecem uma lógica mais humana e menos racista e preconceituosa.

Ferrer (2002, p. 116), em sua obra “Revisando a Teoria Transpessoal”, afirma que “[...] os eventos transpessoais também podem ocorrer no lócus das identidades coletivas,

como as que podem emergir de campos mórficos arquetípicos, filogenéticos, ancestrais, raciais ou culturais.”

A modernidade como a mola que impulsionou a colonialidade - razão pela qual principalmente povos negros e indígenas foram explorados, escravizados e invisibilizados – em sua missão civilizatória tinha como modelo a Europa, ou seja, “[...] graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (OLIVEIRA, 2016, p. 35).

Povos subalternizados lutam pela sobrevivência, começam a lutar por espaços para viver com dignidade, lugar de fala nos mais variados movimentos sociais que têm surgido ao longo dos séculos. Lutas por direitos de expressão, de manifestação de crença, resgate de um poder que durante longo período estava centrado sob o comando de colonizadores. Este exercício decolonizador precisa ser incluído no campo dos estudos transpessoais.

6.2.1. A cocriação intrapessoal participativa decolonial

Nessa outra perspectiva, pensamos a corporeidade como território espiritual do saber e da resistência. Ora, é a partir do corpo e dos sentidos que interagimos com o mundo: ele constitui e situa as pessoas como parte do mundo. Nossa relação com a corporeidade pode ajudar a nos libertarmos das amarras disciplinadoras presentes ao longo da vida, alargando nossas compreensões e nossa relação com esse corpo. Pode ajudar-nos, especialmente, a ressignificar a distorcida noção de que nossa superfície corpórea, nossos sentidos são tão somente porta de entrada do conhecimento externo. Diferentemente, concebemos que é o corpo que se insere na realidade concreta e com relação à EIPM sinalizamos reiteradamente que ele não está aprisionado à matéria biológica, envolvendo diversas reformulações. Dentre as revisões possíveis, assinalamos que o corpo é elemento integrante e tão fundamental quanto às demais dimensões na construção do conhecimento, portanto digno de credibilidade.

Não podemos silenciar ainda para o fato de que, em nosso percurso histórico, as características corporais legitimaram e ainda legitimam condutas desumanizadoras, muitas vezes autorizadas pelo saber científico, estabelecendo diferenciações hierarquizantes e mantendo uma estrutura de poder que se perpetua na imposição dessas diferenças. Ansiamos que com o desenvolvimento da cocriação intrapessoal, consideradas as contribuições da perspectiva decolonial, as diferenças erigidas em torno do conceito de raça - diferenças essas que se revelam também no corpo - percam a característica de status, de modo que o humano possa se afirmar, ser reconhecido e respeitado por ser quem é.

Vemos também que, no atual cenário pandêmico, o “corpo velho” foi subjugado no discurso de mortes previsíveis. Em outras palavras, foi facilmente descartado, visto como um preço necessário para evitar o fechamento do comércio e da indústria, mantendo a estrutura nefasta de exploração do trabalho nos moldes capitalistas. Por outro lado, esse mesmo “corpo velho” também se revelou como resistência: vemos os idosos sedentos pela vacina, resistindo às práticas de morte e lutando pela manutenção da vida.

Figura 3 - Idosos fazem fila para ter acesso à vacina.



Fonte: Reprodução/TV Globo, 2021³

Paralelamente, também consideramos que a cocriação intrapessoal é significativa para resgatar nossa criatividade, para melhor vivermos e exercitarmos nossas possibilidades de resistência, objetivando transgredir o controle tão presente nas relações sociais. É nesse território que podemos ousar, criar maneiras de vivermos centrados no coração e não apenas na mente, possibilitando abertura aos acasos, à intuição, à memória e outros elementos não tradicionais. Essa reflexão também pode ser frutífera ao educador, uma vez que, implicado nesse movimento de mudanças, reposiciona-se, não mais como subserviente aos modelos educacionais tecnicistas, mas como testemunho e mediador na relação com os alunos, o conhecimento e a vida prática. Resta-nos a esperança de que o professor possa inclinar-se para desaprender e reaprender, partindo de outras matrizes teóricas e outros saberes especialmente àqueles que envolvem estruturas não hierárquicas.

Além disso, acreditamos que a cocriação intrapessoal decolonial também pode mobilizar mudanças em relação àqueles que se mostram fechados em seus ideais e pontos de vista, ampliando os sentidos para o diálogo, respeito e criticidade. Considerando especialmente o legado decolonial, reputamos relevante uma avaliação crítica das práticas

3 Fila de vacinação na Praça do Pacificador, em Duque de Caxias Imagem. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2021/03/30/idosos-encaram-sacrificio-por-vacina-com-fila-e-aglomeracao-em-duque-de-caixas.htm>>. Acesso feito em: 10/05/2021.

atuais, no sentido de revermos até onde desfrutamos e perpetuamos os privilégios da branquitude ou, em outros termos, em que extensão alimentamos as forças do racismo estrutural. Reconhecer que estamos imersos em uma estrutura social, onde foi construída a naturalização das atitudes e processos sociais excludentes, é um ponto de partida importante para a mudança.

A espiritualidade nos concede a possibilidade de lançarmos novos olhares sobre nossos próprios modos de enxergar o mundo, a nós mesmos e a relação com os outros a nossa volta; em síntese, um sentido à vida. Considerando as limitações impostas por uma sociedade que preconiza a homogeneidade, a espiritualidade vem nos resgatar dessas amarras:

Assim, liberando-nos gradualmente das identificações exclusivistas com as identidades elaboradas a partir de certas crenças, valores e divisão de eus, podemos adentrar no si mesmo – esse espaço livre e aberto que é origem de nossas experiências, bem como a capacidade de fazê-las, criá-las, experimentá-las (SILVA, 2015, p. 128).

A relevância do resgate da espiritualidade também é trazida por Freitas (2012) através da prática do cuidado de si para repensarmos as formas de subjetivação humana para além das relações normativas e de biopoder. O cuidado de si constitui-se em práticas, exercícios voltados para a modificação de si através de um trabalho introspectivo, de voltar-se para o corpo, alma e pensamentos, promovendo ressignificados do vivido.

Também defendemos aqui que o registro das experiências espirituais vai além da dimensão subjetiva e abraça a dimensão material do mundo, a psique, a corporeidade, os determinantes culturais, entre outros. A espiritualidade participativa é uma espiritualidade, acima de tudo, engajada:

Isso envolve uma crescente consciência participativa dos contextos sociais, desde interações presenciais, passando por pessoas locais, regionais, nacionais e federais para globais de pessoas. Significa uma habitação consciente, e ressonância com a vida cultural do nosso planeta em seus muitos aspectos, desde o pequeno até a grande escala. Há também a questão da consciência do que está acontecendo em dimensões invisíveis relacionadas do ser, em interpenetrando reinos sutis (HERON, 2006, p. 21).

No campo decolonial, a espiritualidade ajuda nos processos de problematizar a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2019). Não poderíamos deixar de assinalar ainda a relação pessoal com a morte e trazer também ao debate a importância da espiritualidade nessa questão tão relevante. Isso porque a morte coloca a vida em perspectiva e é comum, ao pensarmos nela, pensarmos no sentido da nossa existência, refletirmos sobre nossas condutas, relações, sonhos. Mas antes mesmo de chegarmos a esse momento reflexivo, chamamos a atenção para necessidades “primárias”, ou seja, aquelas que envolvem a

manutenção da vida objetivamente.

Nos últimos anos, a dificuldade de ter comida à mesa intensificada em razão da pandemia mostra o quanto o Estado brasileiro é desigual e limita as condições do cuidado de si e da possibilidade de (r)existir com segurança, sendo a morte pela fome uma triste realidade.

Figura 4 - Fila em bancos para retirada do auxílio emergencial.



Fonte: Bruno Campos/JC IMAGEM, 2020⁴

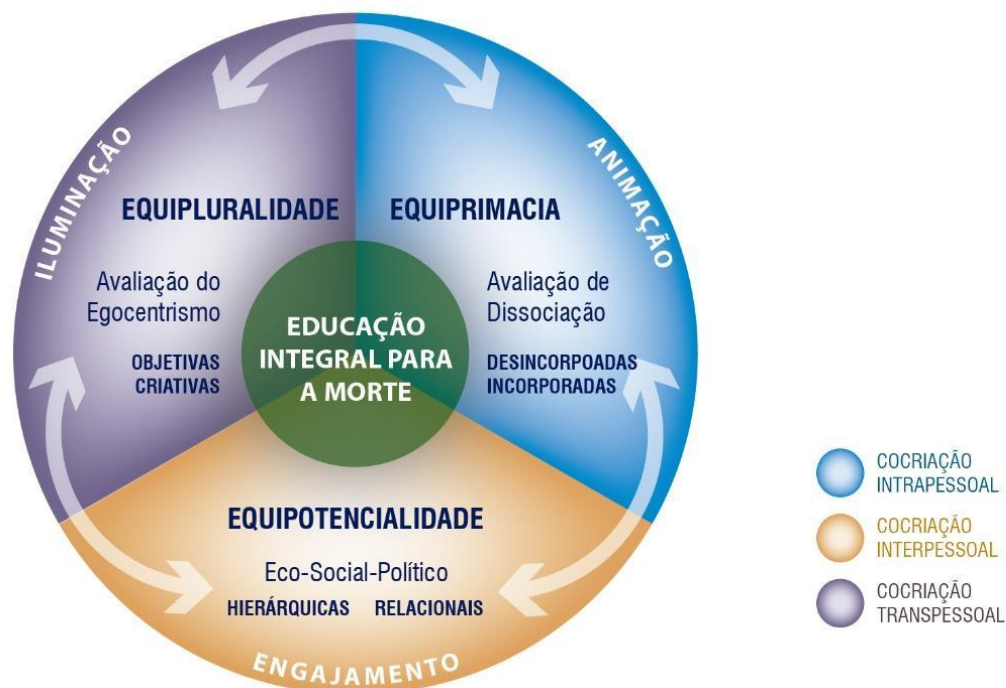
No entanto, acreditamos que contemplar a morte enquanto evento existencial não corresponde à resignação ingênua ou temor reverencial à finitude. Diferentemente, vemos a morte - em graus variados, simbólica e materialmente - presente não só em relação à vida biológica. Para os tratados à margem, as faces da morte se apresentam cotidianamente e não como uma possibilidade remota. Diante da gravidade dessa realidade, pensamos na vida para além da sobrevivência e acreditamos que a espiritualidade pode engendrar mudanças fundamentais, pessoais e coletivas, considerando a necessidade pungente de justiça social. Por isso, Heron (2006) indica que:

Nessa prática, cada pessoa se move entre e integra três posições: autonomia - sendo claro o que eu realmente preciso, quero e desejo, quais são minhas preferências idiossincráticas, em relação ao assunto que está sendo discutido; hierarquia - pensando em nome de todo o grupo e da comunidade em geral dentro da qual a ação será incorporada; e cooperação - ouvir, empatizar e negociar decisões acordadas com, meus pares, decisões que integram diversidade, diferença e unidade (HERON, 2006, p. 37).

4 Aglomeração e fila gigantesca em agência da Caixa Econômica para receber o benefício do governo no bairro de Afogados, Recife - PE. - FOTO: Bruno Campos/JC IMAGEM. Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/economia/2020/05/5607885-governo-de-pernambuco-tera-que-dar-apoio-a-caixa-na-organizacao-na-rua-das-filas-do-auxilio-emergencial.html>>. Acesso feito em: 10/05/2021.

Vemos na Figura 5 que a cocriação intrapessoal envolve a animação que, em latim, significa “alma” ou “sopro de vida”. Pensar na espiritualidade na cocriação intrapessoal nos faz pensar em uma espiritualidade que nos dá energia, ímpeto, que nos move para além do ego, como um processo dinâmico, além do sentido eu-pessoal, partindo para um movimento voltado para as esferas políticas, culturais, ideológicas e afetivas.

Figura 5 - Educação integral para a morte.



Fonte: Ferreira (2021).

6.2.2. A cocriação interpessoal participativa decolonial

No início das nossas proposições acerca da cocriação interpessoal, exaltamos a importância das relações humanas, em especial, as relações que se desenvolvem nas instituições, envolvendo as escolas, universidades e particularmente nos hospitais. Pensamos numa educação a qual possa redimensionar o papel das instituições e da própria educação no desenvolvimento integral de seus estudantes e não só deles: de todos aqueles os quais fazem parte do processo educativo. Podemos pensar que o engajamento de todos os humanos, aliado ao poder espiritual da educação, pode favorecer a reestruturação de políticas acadêmicas e práticas institucionais. Podemos ver nas pesquisas o sofrimento dos estudantes e profissionais, que apontaram, dentre outras causas para as dificuldades encontradas, a ausência de uma educação sensível, capaz de reconhecer as vicissitudes da graduação e do exercício profissional de forma aberta.

Também vimos aqui que a ênfase aos aspectos teóricos, seja da graduação ou das capacitações, não foi suficiente para favorecer as múltiplas relações que demandam esse diferencial: alunos e professores, agentes de saúde e pacientes e familiares. Diante dessa realidade, a qual se perpetua nos espaços educacionais, lembramos que a EIPM pode estimular a humildade intelectual e ajudar a estabelecer um diálogo profundo e respeitoso entre os humanos, ampliando as abordagens ao crescimento espiritual.

O termo que se refere à cocriação interpessoal é iluminação (Figura 5) e focamos em outros sentidos para ele: a iluminação estimula os nossos sentidos, ajudando-nos a potencializar nossas percepções, compreensões e interpretações. Desejamos trazer para a nossa reflexão uma compreensão mais ampla do processo de iluminação, pois acreditamos em que pensar em vida e morte e na cocriação interpessoal significa pensar não só nas relações humanas, mas na relação entre tudo aquilo que integra o nosso planeta. Historicamente, com a emergência da burguesia, a natureza, antes vista como uma expressão do divino, algo sagrado, passou a ser concebida como fonte de matéria prima consequentemente de lucro. Isso passou a instaurar ações de controle, subordinação e manipulação do meio ambiente, alimentando minas, fábricas e demais mercados. A natureza passa a ser destituída de valor; aliás, a concepção de valor que aí se instaura tem relação tão somente com os lucros que se pode alcançar (ALVES, 1991).

Nossa intenção é transcender a concepção de que a natureza é um mero objeto a ser explorado, justificando os ataques reiterados e massivos ao meio ambiente nos atingem diretamente. Neste espaço, gostaríamos de lançar novos olhares sobre a dimensão política da práxis humana que determina as relações de poder entre indivíduos, sociedade e natureza. Para isso, intentamos rever a importância da dimensão sagrada, envolvendo todos nós, desconstruindo a ilusória compreensão de separação entre o humano e o planeta, conclamando que seja reconhecido o mútuo pertencimento:

Um ser comum que deseje “despertar” e sair dessa ilusão deverá perceber completamente a natureza relativa e interdependente do sujeito e do objeto, bem como o fato de que ambos são fenômenos, emanações do Ser (WEIL, 1991, p. 17).

Esse despertar, segundo Weil (1991), é potencializado pela recomposição do lugar da intelectualidade em nosso meio, apesar dos avanços tecnológicos obtidos, vivemos uma crise ambiental e humanitária sem precedentes, um custo assustador quando olhamos para todas as formas de vida e todos os valores com o olhar exclusivo da racionalidade. Até porque, por mais que se criem técnicas avançadas de preservação e conservação, ainda resta a sensação de uma visão utilitária e hierarquizada em relação à natureza. Diferentemente, como já vimos

debatendo ao longo do trabalho, a nossa provocação é que a EIPM possa mobilizar, sensibilizar, alimentar empatia, gratidão e compaixão para com o universo, para isso, a espiritualidade é elemento central, pois indica Arias (2011):

La espiritualidad nos despierta a una visión global holística sobre nosotros mismos, sobre nuestro lugar en el cosmos, nos permite tomar conciencia de la fragilidad del planeta y del dolor y de la agonía de nuestra Madre Tierra, permite interrogarnos sobre el sentido de nuestra existencia, y de cómo los seres humanos podemos influir en el devenir del mundo y la vida (ARIAS, 2011, p. 23).

Tal compreensão não se afasta de uma abordagem política, já que uma educação pautada na espiritualidade permite olhar o sofrimento do outro (compreende-se outro em seu sentido mais amplo) como consequência de uma realidade injusta e desigual, na qual humanos e não humanos são reiteradamente subjugados. Ao pensarmos na EIPM e na cocriação interpessoal, pensamos em uma educação em que somos implicados não só na problematização e diagnóstico da realidade atual, mas em ações transformadoras, que alcancem as consequências também as causas do dissociativo pensamento ocidental. Antes de tudo é importante ponderar que essa relação utilitária não se construiu de forma aleatória, contudo representa uma das inúmeras consequências da colonização, que reproduz discursos e práticas sociais lastreados em modelos hegemônicos. É extremamente importante estarmos mais atentos e atuantes em relação às diversas formas de opressão e desigualdade existentes na nossa realidade e suas implicações nos epistemicídios sistemáticos que nos alcançam.

O impulso para a ação também é fortalecido pela espiritualidade, pela cocriação interpessoal, que torna possível acessar modos de viver atravessados por saberes tão necessários: “la espiritualidad no se queda en la dimensión contemplativa de la vida como equivocadamente se piensa, sino que es una energía interior que mueve a la acción, que hace posible que asumamos un compromiso militante en la lucha por la transformación del mundo” (ARIAS, 2011, p.27).

É de grande valia (re)conhecer as formas de educação as quais se desdobram nas cosmologias ameríndia e africana, que se estruturam nas tradições orais e persistem e dão continuidade aos processos de resistência: os quais nos mostram o poder da cocriação interpessoal. Negros e indígenas têm concepções diferenciadas que reforçam sobremaneira a força do contato, do respeito à natureza, aos que já morreram e aos que virão, num ciclo contínuo de cuidado. Por que não valorizamos essas sabedorias? Por que conferimos a supremacia aos preceitos capitalistas que tratam humanos e extra-humanos sob o julgo mercantil?

Retomando as reflexões sobre a espiritualidade, que nos convida a abrir olhos e

corações, precisamos minimamente indagar sobre ideologias, conceitos e tramas que passam ao largo das situações concretas vividas pela população (e não minoria, como se costuma dizer) fragilizada pelos modelos econômicos e sociais injustos e desiguais. Em sendo assim, valorizamos sobremaneira a força da cocriação interpessoal no sentido de propor a quebra dos paradigmas que nos afligem, somar esforços para a superação da desigualdade social e resgatar o respeito e solidariedade. Esse comprometimento, segundo Arias (2011) é uma expressão da espiritualidade:

[...] pues al vivir más allá de la estricta individualidad, y comprometernos con los dolores, sueños y esperanzas de los otros, o de la naturaleza, estamos llevando a cabo una actividad espiritual. Ese actuar ‘para’ y ‘con’ los demás, deviene en algo trascendente y por tanto, espiritual; es por ello que la militancia por la vida, en la que se pone todo el corazón, puede considerarse una forma de profunda espiritualidad (ARIAS, 2011, p. 29).

O engajamento espiritual, no nosso sentir, também mobiliza a criticidade, por isso lançamos neste ponto algumas reflexões: a degradação da natureza é muitas vezes apontada como responsabilidade exclusiva nossa, onde somos vítimas e agentes desse desgaste. Não raro, vemos campanhas publicitárias solicitando novos arranjos para uma melhor relação, calcada na sustentabilidade que, por sua vez, retroalimenta o consumo; talvez possamos nos sentir isentos dessa culpabilização, já que os produtos consumidos são sustentáveis, portanto causam menos danos à biosfera.

Krenak (2020, p. 56) chama a atenção para essa “adequada” e “nova” forma de consumo que se propaga e os perigos que podem emergir a partir dessa interpretação mais suave e cada vez mais presente nos meios de comunicação sobre a nossa relação com a terra: “Por isso acho que seria irresponsável ficar dizendo para as pessoas que, se nós economizarmos água, ou só comermos orgânicos e andarmos de bicicleta, vamos diminuir a velocidade com que estamos comendo o mundo - isso é uma mentira bem embalada”

Até que ponto esses discursos privados nos afastam da realidade mais danosa, que é a continuidade da grande exploração comercial como principal responsável pela destruição dos ecossistemas? Que valores estão por trás dos condicionantes sociopolíticos e econômicos que autorizam o massacre generalizado de todas as formas de vida, comprometendo o presente e o futuro? Ao constatarmos essa realidade, percebemos que os conhecimentos formais, por mais avançados que sejam, não dão conta da dimensão ética, que carece de espaços privilegiados nas instituições formativas.

Pessoalmente, ainda sinto estranhamentos, sinto-me⁵ desalojada diante dessa

5 Para melhor descrição da experiência pessoal quanto aos desassossegos vividos, houve a transição do nós para a primeira pessoa do singular.

necessidade de nos mobilizarmos coletivamente apenas quando diretamente ameaçados. Por vezes, tenho a impressão de que, se não fosse a possibilidade concreta de perigo quanto a nossa persistência na Terra, permaneceríamos com as mesmas ações mortais. Por outro lado, sinto-me amparada pelo coletivo no sentido de rever tal concepção e compreender que as inúmeras mortes que acometem a nossa realidade refletem a morte de uma complexa estrutura onde sedimentamos nossos sentimentos e ações: a morte de uma era. De fato, não podemos renascer se não vivenciarmos o término dessas bases sólidas e perigosas. A gravidade sanitária que nos acomete deu corpo à fragilidade que antes era apenas vista de longe e que agora também é “nossa”. O papa Francisco (2020) chamou a atenção nesse sentido e, diante da lucidez de suas palavras, achamos relevante honrá-las:

Na nossa avidez de lucro, deixamo-nos absorver pelas coisas e transtornar pela pressa. Não nos detivemos perante os teus apelos, não despertamos face a guerras e injustiças planetárias, não ouvimos o grito dos pobres e do nosso planeta gravemente enfermo. Avançamos, destemidos, pensando que continuaríamos sempre saudáveis num mundo doente (FRANCISCO, Homilia Do Santo Padre, Vaticano, 27 mar. 2020, não paginado⁶).

Para mudarmos essa distância e curarmo-nos mutuamente, precisamos sentir o mundo, experimentá-lo e favorecer o resgate da potência das relações com o universo e todos os seus componentes. Por isso, cocriação interpessoal pode nos mover coletivamente para atravessar esse cenário de morte, como também pode nos lançar a outras possibilidades de vida, com menos consumo, mais responsabilidade e qualidade, como indica Krenak (2020, p.110):

Viver a experiência de fruir a vida de verdade deveria ser a maravilha da existência. Alguém vai dizer: “Mas tem tanta gente que vive em dificuldade material, que tem que morar em lugares de miséria e violência....”. Porém, os lugares de miséria e violência fomos nós que criamos, não têm existência por si. Todas as guerras em curso são produzidas por nós. Também não podemos ficar alimentando essa ideia de destino: “Ah, aquele monte de gente sofreu, passou por aquela desgraça toda, morreu, mas era o destino deles”. Isso é uma sacanagem. Não é destino deles, nem meu nem de ninguém: nós estamos aqui para fruir a vida, e quanto mais consciência despertarmos sobre a existência, mais intensamente a experimentamos. Sem autoenganação.

O posicionamento de Krenak se mostra ainda mais importante diante dos diferentes processos de transformação da sociedade contemporânea, dentre eles, destacamos o que parece ser uma nova ordem nas relações humanas gestada durante a pandemia: a que reconhece a importância do contato físico, que valoriza o “simples” ato de respirar e que vê “presencialmente” a morte chegar independente dos avanços teóricos, tecnológicos e

6 FRANCISCO. Homilia do Santo Padre. Vaticano, 27 mar. 2020. Não paginado. Disponível em: <<https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-03/papa-francisco-homilia-oracao-bencao-urbe-et-orbi-27-marco.html>>. Acesso em: 06 agosto 2021.

investimentos financeiros. Afastando as consequências danosas da crise mundial em saúde, insistimos em alimentar a fé de que esse momento ímpar possa fortalecer a importância da alteridade, da necessidade do contato e de rever nossas vivências emocionais, nossas expectativas, necessidades subjetivas e redimensionar nossa capacidade de sentir, conviver e esperar, como nos ensina o autor:

Quando pensamos na possibilidade de um tempo além deste, estamos sonhando com um mundo em onde nós, humanos, teremos que estar reconfigurados para podermos circular. Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora (KRENAK, 2020, p. 47).

Figura 6 - Pandemia da Fome.



Fonte: SindSaúde – GO, 2020⁷.

6.2.3. A cocrição transpessoal participativa decolonial

As diferentes relações com o sagrado refletem também as relações entre os homens, entre o sentido da vida e da própria morte. Já procuramos delinear a importância do pluralismo religioso na perspectiva transpessoal participativa agora pretendemos nos debruçar de uma forma diferente sobre a importância das tradições religiosas e os problemas reais enfrentados pela sociedade, para isso buscamos ressignificar as tradições religiosas e suas contribuições para uma nova composição planetária.

Com esse propósito em mente, vamos às margens das fronteiras entre as religiões, que não se debruçam apenas às agruras da vida. Segundo Alves (1991), as tradições religiosas têm

⁷ Foto SindSaúde-GO – Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/brasil-sofre-com-pandemia-da-covid-e-pandemia-da-fome/>>. Acesso feito em 10/05/2021.

esse poder de diferenciar coisas de menor importância daquelas que dão sentido ao destino, à vida e também à morte. Nesse trilhar, queremos aqui realçar não apenas o lado restritivo das origens religiosas, mas chamar a atenção para a necessidade de (re)invocar sua capacidade de ressignificar o mundo, tornando-o menos assombroso, frio e escuro. As religiões adentram nesse contexto, pois são nelas depositadas as grandes questões existenciais: “sobre a origem e o fim do universo, o sentido e o sem-sentido da vida, da dor e da morte e propuseram os caminhos plurais da salvação” (TAMAYO, 2007, p. 18)

Diante de uma desigualdade crescente, preconceitos e mortes, não é mais possível explicar ou tolerar tais situações a partir dos desígnios divinos. Por outra via, não podemos deixar de reconhecer as tramas da colonialidade nas diversas tradições religiosas e gostaríamos de enriquecer nosso trabalho com essas provocações.

Como já dissemos, ao longo da colonização, as práticas de morte foram as mais brutais, cortando literalmente a carne dos povos originários e africanos, profanando suas tradições, seus saberes e legados, colocando-os no lugar de despojo. Ao longo do tempo, ainda vemos as consequências deste massacre generalizado que alimenta o preconceito em relação às práticas e ritos religiosos de indígenas e negros.

A catequização cristã na América Latina não conseguiu extinguir o legado de tais tradições religiosas, que ainda resistem. Por outro lado, as religiões cristãs e as modificações decorrentes da modernidade tornaram a humanidade hoje muito menos propensa à crença na magia do que se via antes, o que Pierucci (2003) chama de desencantamento. A racionalidade passou a preponderar no âmbito religioso e na própria relação com o sagrado, negando a magia e todo o seu poder sobre a realidade, tornando o homem moderno pretensamente livre para lidar com a natureza e os demais fenômenos através da intervenção, isoladamente.

Outrora amparado pela religião para se conectar com o sagrado e obter sua salvação, o homem moderno se vê alijado de qualquer interferência mágica que possa ser por ele provocada, quebrando antigas certezas, sem vislumbrar outras em seu lugar. A religião perde cada vez mais a potência e a ligação com o transcendente, intermediada pelas instituições, passa a guiar as ações de seus fiéis a partir de certezas absolutas e orientações “disciplinares” (PIERUCCI, 2003). Vemos cada vez mais a difusão de parâmetros construídos em outros marcos históricos e contextos completamente diferentes da atualidade, os quais devem ser seguidos, indiscriminadamente.

Mas não observamos apenas esse movimento doutrinário, as vivências da espiritualidade são cada vez mais redimensionadas pelas diferentes tradições religiosas, o que vem reverberando em ações voltadas para o outro subalternizado. Nesta etapa de nossa construção talvez já tenhamos debatido bastante sobre as tramas da colonialidade enraizadas

nas diferentes matrizes religiosas, por isso não traremos mais elementos para elucidá-las.

Por outro lado, acreditamos no poder da transcendência de nos possibilitar sentidos, abrir fendas, mostrar-nos outros mundos. Não menos importante, o suporte às agruras da vida pode ser um bálsamo proporcionado pelas tradições religiosas cristãs, pois como indica Carvalhaes (2018, p. 348):

[...] o culto ainda é um evento importante realizado no mundo todo, onde os pobres podem encontrar um lugar para descansar seu corpo, aliviar a alma, encontrar sustento e ser reconhecidos pelo menos diante de Deus. O culto realiza uma *transvalorização* de entendimentos, racionalidades, emoções, valores e posições. Assim, as pessoas que são consideradas no seu dia a dia como lixo do mundo, no culto elas recobram seu valor, dignidade e honra. Pairando em torno da morte a cada dia, os pobres podem se encher de vida se a liturgia é vida! Como nas igrejas negras dos Estados Unidos, onde os cultos não são programas dominicais, mas formas de achar força e vida para sobreviver durante toda a semana de luta e morte.

Amparo, resistência e esperança também são elementos marcantes nas tradições religiosas africanas, como situa Hortegas (2020, p. 144):

O vodu nasce no Haiti e na República Dominicana, a partir dos escravos africanos que viviam nessa região. Ele é o que sustenta o povo nos tantos momentos de crise pelo quais tem passado e um alento contra a desesperança. Há uma vinculação com os elementos da natureza, com os deuses e há uma construção da identidade dos participantes que os vincula a própria divindade ou a objetos divinizados e assim, é possível tornar-se invulnerável como seus deuses, chamados de vodun.

Acreditamos no poder restaurador da religião em relação às cocriações intra, inter e transpessoal, pois consideramos que ela ainda representa uma referência importante para aqueles considerados à margem (e não só a eles), fortalecendo suas potencialidades e ampliando as possibilidades de engajamento. Além disso, as orientações religiosas as quais se dedicam à promoção do bem comum podem ser essenciais para a manutenção do bom convívio social para a construção de valores os quais alimentem o respeito e a resiliência. Ainda nesse esperar e diante de seu apelo agregador e mobilizador, consideramos que a religião pode ser um dos elementos que promova a saída coletiva desse cenário, o qual naturaliza os conflitos, a desvalorização da vida e a falta de empatia, trazendo-nos outras referências para a relação com o sagrado. Poder minimizar os impactos da fragilidade da racionalidade como estrutura fundante do sujeito moderno, como situa Ribeiro (2020, p. 35):

Pensando em termos religiosos mais globais, se espera que cada tradição espiritual procure no interior e nos fundamentos delas mesmas os discernimentos que possam levá-las ao reverenciamento da vida, ao direcionamento de uma ética de compartilhamento e cuidado da vida em suas dimensões humana e cósmica, ao despertar para a visão de que o

sagrado está presente na história e no cosmo.

Perceber a EIPM partindo da perspectiva transpessoal pode ajudar a resgatar o sentido da religião, de vincular o que se desligou, o sagrado, as emoções, as variadas formas de existência, a concretude e a transcendência. Consideramos que as diferentes narrativas religiosas podem não só afastar essa concepção binária de interpretar o mundo, como podem potencializar a qualidade das nossas relações, extinguindo comportamentos hostis em razão da intolerância religiosa.

6..3. A Educação Integral Para a Morte e os contornos da perspectiva transpessoal participativa decolonial.

Diante da complexidade do tema morte, sua capilaridade e abrangência, queremos chamar a atenção para possibilidades de leituras, interpretações e construção de conhecimentos que foram historicamente deixados de lado sobre o fenômeno, pois não atendiam aos ditames da racionalidade tradicional, ou seja, a referência eurocêntrica do conhecimento. Com esse propósito em mente, refletiremos sobre a importância da EPM numa perspectiva decolonial, a qual nos impulsiona fortemente para a construção de novos valores sociais e culturais.

Esse movimento de criticidade tem adquirido especial impulso com os estudos decoloniais, os quais procuram se desvencilhar dos parâmetros epistêmicos da cultura ocidental, tão fortemente absorvidos no campo científico. Mignolo (2008) defende que a busca por se “desgarrar” não significa ignorar ou desprestigiar tudo o que já foi produzido até então. No entanto, não se pode olvidar que a nossa forma de pensar a ciência se reporta a referências do modelo biomédico, convocando-nos a “aprender a desaprender”. Precisamos pôr em evidência esses referenciais e pensar a educação para a morte a partir de novos parâmetros. Hoje visualizamos novos rumos, que se debruçam sobre teorias hegemônicas e mobilizam rupturas, recomposição de posições e status, alcançando vários segmentos, entre eles, a universidade. Como nos esclarece Fiorindo (2017):

No século XXI, o Brasil apresenta cursos de ensino superior com modelos de formação acadêmica e profissional obsoletos em muitos aspectos. Os modelos de arquitetura acadêmica adotados pelas universidades brasileiras apresentam características de currículos estreitos e rígidos, disciplinares e percepção fragmentada do conhecimento, pois resultam de alienação da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade e da história; modelo das universidades européias do século XIX como fonte de inspiração; reformas universitárias incompletas e enviesadas pelo regime militar da época além de ser um período de abertura de mercado (FIORINDO, 2017, p. 43).

Como já viemos debatendo, o preconceito também se enraíza no campo do saber e tudo aquilo que é considerado não convencional é desqualificado pela própria academia. Os conhecimentos existentes fora das instituições formais são considerados de menor valia, como se não fossem dignos de credibilidade. Denunciar esse equívoco também faz parte desta pesquisa, pois consideramos que os saberes que transcendem as prisões instituídas resgatam o humano como produtor de conhecimentos, como oleiro de uma práxis diretamente vinculada à vida, independentemente da estruturação e compilação dessa práxis em dados.

Precisamos desenvolver uma compreensão histórica sobre a construção do conhecimento, visando uma postura mais crítica sobre práticas patriarcais, coloniais, tão difundidas e já incorporadas nas ações cotidianas, nas instituições educativas e de saúde. No âmbito da saúde, observamos nos estudos que nos auxiliaram na construção da dissertação que, desde a formação superior, há um direcionamento para a cura, privilegiando o protagonismo de ações que não reconhecem os limites da vida ou, em outras palavras, as ações que mantêm a vida em morte, trazendo mais dores ao próprio enfermo e a seus familiares.

Consideramos que ampliar essa concepção significa romper com a figura clássica da ciência no que diz respeito à manipulação da existência humana a partir de recursos artificiais, prolongando o sofrimento. Significa também renunciar à tentativa infrutífera de controle a partir dessas medidas autoritárias e tantas vezes desnecessárias, estabelecidas, por exemplo, na relação médico paciente, como indica Fiorindo (2017, p. 78):

Neste caso sobrepõem-se as “escolhas” da equipe em detrimento das escolhas do paciente de modo que sugere uma fragilidade do poder de autonomia do paciente em relação à equipe. Assim, pode-se ter um cuidado oferecido que “anula” a pessoa, evidenciando uma passagem despercebida do saber ao poder de consequências, muitas vezes, lamentáveis, já que o paciente passa a ser objeto passivo da ação da equipe, perdendo suas características de individualidade singular.

Esse lugar de poder também repercute na dimensão emocional, pois em nosso cotidiano é comum ver o profissional de saúde especialmente o médico como um ser diferenciado pelo distanciamento afetivo que precisa manter nas relações com o ambiente de trabalho. Ao adentrar na instituição, logo se faz presente a composição dos espaços, os ranqueamentos das funções e dos saberes, tendo o médico o status da superioridade.

Apesar do atendimento hospitalar não se compor apenas de médicos e enfermeiros, configurando-se o mesmo por uma diversidade de profissionais que atuam em seu cotidiano e espaço, tendeu-se social e historicamente a reconhecer o médico como um profissional “mais importante” que os demais, conferindo-lhe um lugar privilegiado no tratamento do paciente, já que sua ação incide diretamente sobre o mesmo e sua possibilidade de cura.

É como se o médico não precisasse do porteiro, do pessoal da limpeza, dos auxiliares de enfermagem, e outros, no desempenho de suas funções e, como se as ações destes não influenciassem e afetassem o tratamento da pessoa hospitalizada (TRUGILHO, 2008, p. 26).

No nosso sentir, tal comportamento é tido como parâmetro para uma atuação eficiente, ou seja, quanto menos envolvimento emocional com a equipe, pacientes e familiares, melhor será a atenção dispensada. Tal “equação”, contudo, não se revela positiva por si só, e, diferentemente do que se propaga, exige um custo muito alto:

O trabalho diário do médico é constituído por um controle absoluto sobre suas emoções, sem espaço para dividir ou expressar suas angústias, tendo até que escondê-las, por receio de ser acusado de ser muito frágil, sensível, "mole" e, portanto, não servir para ser médico (ARAÚJO, 2016, p. 19).

A crise sanitária vivida pelo mundo em 2020-2021 tem nos mostrado um perfil diferente dos profissionais de saúde. Lidar com as UTIs superlotadas, mortes em excesso, dificuldade de acesso a equipamentos, preconceitos, entre outras adversidades, tem fragilizado e levado os profissionais de saúde à exaustão física e emocional. Na figura 6, percebe-se o fluir das emoções dos profissionais envolvidos no tratamento das pessoas com COVID-19, tomados pelo receio de serem infectados e transmitirem a doença para os seus, desconstruindo a ideia de objetividade, frieza e distanciamento desses agentes de saúde.

Figura 7 - Profissionais de saúde na pandemia.



Fonte: Reprodução⁸

Ademais, a representação de que apenas a cura deve receber todo o empenho da equipe gera frustração e outras consequências difíceis para todos os envolvidos. Quando se chega a um ponto de irreversibilidade da doença, é comum observar o rareamento da presença atuante junto ao leito, ou mesmo o encaminhamento a um outro setor destinado ao suporte desses pacientes, cortando todo o vínculo já existente com os profissionais que os

8 Imagem disponível em: <<https://cnts.org.br/noticias/com-pandemia-morte-de-profissionais-de-saude-cresce-245-no-pais-em-2020/>>. Acesso feito em 10/05/2021.

acompanharam durante todo o tratamento. Como se vê, o sofrimento não é algo que alcança apenas paciente e familiares. Ele perpassa toda a equipe de saúde diante da fragilidade humana, das perdas reais e simbólicas vividas cotidianamente. Assim,

A mudança do paradigma da medicina curativa centrada no modelo biológico é mandatária, sob pena de ao manter esse modelo, o sofrimento de todos os atores que atuam no processo, seja docentes, discentes, pacientes e familiares, continua a se perpetuar (LIMA, 2017, p. 70).

Os efeitos da colonialidade estão de tal forma impregnados nessa relação que, à primeira vista, não vislumbramos de forma tão pungente a magnitude de suas repercussões na prática. Contudo, com o aprofundamento do estudo em toda sua complexidade, podemos perceber e enfatizar com mais clareza que uma das formas da colonialidade envolve também a submissão do outro através da cultura da supermedicalização. Isso porque o parâmetro para auferir o sucesso terapêutico envolve prioritariamente a supressão ou controle dos sintomas pela via medicamentosa, o que, no nosso sentir, retroalimenta a dependência gritante da população quanto a serviços e produtos médicos/farmacêuticos.

Quão comum é, após a morte de um ente querido, tentarmos nos controlar ou controlar o outro na expressão de suas emoções? Somos silenciosos e silenciados através dos olhares, das contenções do corpo, dos remédios. Essa dinâmica de controle reflete a nossa conduta social de afastamento, de não falar inteiramente repetidamente de não dar vazão aos sentimentos para não refletirmos mais sofrimento ou para não nos mostrarmos deveras frágil diante dos demais. O discurso e as ações, além de espelharem o interdito, reforçam uma relação hierárquica, na qual os sentimentos são ocultados e o luto é visto como um evento passível de tratamento, no qual se propaga e se consome todo tipo de medicamentos e técnicas para o abrandamento da dor.

Nesse ponto, sinalizamos para uma relação de poder que não nos permite adoecer (apesar das estatísticas apontarem dados diferentes), não nos permite chorar ou demonstrar tristeza, dando a falsa impressão de que está tudo bem, já que vivemos em uma sociedade onde ser feliz é obrigatório. Consideramos que essa “breve recuperação” interessa ao modo de produção capitalista, uma vez que, quanto menos tempo distante do ambiente laboral, melhor para a continuidade do serviço, com diminuição de gastos previdenciários em relação a licenças e outros afastamentos. Em muitos casos, a mera continuidade, ou seja, o fato de voltar a trabalhar o quanto antes, é visto de forma positiva, pois ajuda a afastar os pensamentos em relação à morte recente. Essa prática comum e já impregnada nas instituições pode suscitar desdobramentos diversos, pois, em alguns casos, pode ser positivo e solicitado pelo próprio funcionário. Por outro lado, pode gerar ainda mais desgaste emocional àqueles

que precisam de mais tempo e recursos para lidar com todo o processo o que, por sua vez, pode ensejar avaliações e comparações, como se alguém que se mostrasse mais “resignado” fosse mais “forte” e a pessoa mais expressiva em relação a suas emoções fosse considerada “frágil ou fraca”, reforçando o isolamento daqueles que estão em processo de luto.

A forma e o “tempo” utilizado para enfrentar a perda vivenciada também podem se tornar critérios para a permanência ou não no trabalho e diante de uma demanda cada vez mais crescente por empregos, o desligamento do funcionário pode acontecer rápida e “justificadamente” em razão do seu baixo desempenho, acrescentando o desamparo daqueles que passam a lidar com várias dores: a perda em relação ao vínculo com o morto, com o trabalho e seus integrantes, com a sua rotina e com a ausência de suporte das políticas públicas.

Sinalizamos que, quanto mais isolados e medicados, mais silentes permanecemos em relação às práticas de morte. Sem uma rede de apoio, sem o reconhecimento da importância das relações afetivas e dos recursos comunitários, a força do coletivo para questionar e enfrentar essas práticas é arrefecida, alimentando o discurso de que esse processo é individual e melhor tratado pelo consumo de medicações e diversos serviços de saúde, os quais nem sempre são acessíveis.

Nesse sentido, a predominância do modelo biomédico e suas consequências nos apontam reiteradamente para as insuficiências que hoje experienciamos em relação à morte, reforçando que precisamos:

[...] necessariamente, compreender que a morte não é um dado fisiológico simples e óbvio, principalmente quando se trata da finitude da vida. Pois os fenômenos fisiológicos não contemplam o circuito subjetivo da morte, estando o fenômeno metabólico circunscrito numa teia complexa de crenças, emoções e ritos que demarcaram a singularidade da morte e do morrer do homem, codificados nos não-ditos da morte constitutivos da epistemologia da existência (SANTOS, 2008, p. 137).

Além de ampliar os sentidos à morte, não podemos esquecer que a responsabilidade sobre o viver e o morrer não se dá no plano individual simplesmente. Ao restringir a complexidade dos fatores que perpassam a existência e circunscrevem-na no campo biológico, retira-se do Estado sua parcela de responsabilização na promoção de condições que possam garantir a todos uma melhor qualidade de vida e de morte. Por outro lado, já vislumbramos caminhos construídos, importantes para colocar em perspectiva as práticas excludentes.

6.3.1. Cuidados paliativos, saberes populares e ações afirmativas: caminhos que se perfazem na caminhada

6.3.1.1. Cuidados paliativos: abraçando a morte, desconstruindo o biopoder

Diante desse desafio, indagamos como poderíamos construir propostas decoloniais, de matrizes não-eurocêntricas para repensar a relação de submissão e privilégio que também se encarna na relação com o conhecimento sobre a morte, seu desdobramento no cotidiano profissional e demais aspectos que se presentificam nesse cenário. No entanto frisamos que há iniciativas riquíssimas, as quais já vêm sendo paulatinamente incorporadas; abraçando tais contribuições, faremos uma releitura a partir de alguns trabalhos aqui analisados como também de outros estudos, procurando amalgamar essas reflexões aos nossos caminhos. No nosso sentir, referendar ações já estruturadas demanda uma postura crítica e cuidadosa, pois não é nossa intenção desconsiderar o que já existe. Dito de outra forma, não queremos estabelecer uma postura ambivalente em relação às iniciativas que foram construídas ao longo do tempo, mas acolher as suas contribuições e honrá-las.

Nesse universo, debruçamo-nos novamente sobre a proposta dos cuidados paliativos, considerado um especial e importante elemento para uma mudança de paradigmas, que já se descortina. Apesar de ter se originado na Inglaterra - capitaneado por Cicely Saunders, pioneira no acolhimento de pacientes sem chances de cura - consideramos que os CP expressam uma maneira decolonial de vislumbrar a morte. Isso porque é uma proposta de atenção que vai de encontro à obstinação terapêutica, à busca por uma cura que não chegará, o que não significa, em absoluto, a desistência da vida. Diferentemente, representa uma ênfase na qualidade do tempo, já limitado. Na nossa compreensão, os cuidados paliativos introduzem, com a força devida, o entendimento de que a morte não é um fracasso médico, mas algo necessariamente presente no curso da existência.

Por outro lado, os cuidados paliativos opõem-se à ciência impositiva sobre a vida, que submete os doentes a procedimentos abusivos os quais prolongam o sofrimento, tirando do paciente e seus familiares escolhas mínimas sobre como o tempo será conduzido. Essas proposições, no entanto não emergem sem consequências e nos mostram um caminho ainda em construção. A pesquisa de Silva (2015) chama a atenção para o abandono de pacientes terminais, considerados como um peso social e desamparados pela sociedade, família e sistema de saúde.

Além disso, o trabalho dessa pesquisadora denuncia que, no próprio universo médico, existe uma dificuldade de aceitação e credibilidade por parte de outros colegas de profissão em relação aos cuidados paliativos, pois a ação do paliativista baseia-se em uma proposta tida

como “mais humanizada”, maculando a objetividade considerada como marca do bom profissional. Consideramos que o peso que é dado à ciência, ao que é científico, é uma grande marca da nossa sociedade e é com surpresa que observamos a hierarquização entre práticas igualmente científicas, mas atravessadas por proposições mais amplas de cuidado. Visualizamos que imparcialidade, neutralidade e objetividade ainda são parâmetros para definir o “grau de cientificidade”, portanto, de credibilidade de determinadas práticas:

Ademais, é relevante também considerar que a definição do que seja científico depende do paradigma em que se estabelece o conhecimento humano. Não existe “uma” ciência, mas várias ciências. Da mesma maneira que a manutenção da vida a partir de métodos invasivos seja considerada científica, a ortonásia que enfatiza a morte sem sofrimento ou métodos invasivos é igualmente uma proposta científica (SILVA, 2015, p. 135).

Ponderamos que ampliar essa concepção significa romper com a figura clássica da ciência, denunciando e questionando, de forma mais aprofundada, o legado colonial nas estruturas curriculares dos cursos de saúde e a própria forma como a morte é concebida neste contexto. Sem um suporte mínimo, os alunos podem se sentir perdidos na condução do processo, cheios de dúvidas e inseguranças diante de situações delicadas e desalojadoras. Da mesma forma, sem uma estruturação curricular que inclua a terminalidade e os cuidados paliativos nos cursos de saúde, deixa-se de oferecer à comunidade profissionais mais sensíveis e preparados para lidar com demandas pungentes, a exemplo da população idosa cada vez mais crescente em nosso país.

Temos a esperança de que esse ciclo de poder que se alimenta muitas vezes do silêncio imposto aos envolvidos, possa ser recomposto no e a partir do ensino superior. Além desses entendimentos, chamamos a atenção para a importância de “dar voz e vez” ao humano que deseja se libertar dessas amarras para que possa, dentro da sua possibilidade de autonomia, vivenciar o seu adoecer e a iminência de sua partida. Acolhendo a impossibilidade de cura e comprometendo-se com a continuidade dos cuidados, acreditamos que é possível reconstruir essa relação, possibilitando que o enfermo e seus familiares possam assumir, de fato, a condução desse momento, pois como indica Fiorindo (2017):

Já no paradigma do cuidar, o foco não está na preservação da vida a qualquer custo, mas sim na preservação da qualidade de vida enquanto houver vida. Os esforços neste paradigma são para se ter uma morte com qualidade, sem procedimentos invasivos, sem medidas heróicas para salvar o que já se sabe não ser mais possível (FIORINDO, 2017, p. 57).

É necessário um esforço coletivo para que possamos rever nossas construções sociais sobre a morte, como algo que deve ser extirpado de nosso cotidiano, já que é vista como fracasso. A morte é imperativa, não existem subterfúgios para a sua presença. No entanto ao

considerarmos apenas a sua dimensão biológica, mormente as necessidades físicas e funções vitais, limitamos a forma como ensinamos, como aprendemos e como lidamos com ela dia após dia. Além disso, as outras dimensões do humano dificilmente são contempladas, especialmente quando o universo acadêmico é tão contundente em seus discursos, os quais, na maioria das vezes, são aceitos sem questionamentos de grande magnitude.

6.3.1.2. Ações afirmativas: possibilidades de acesso a direitos negados pelas desigualdades

De acordo com o portal do Ministério da Educação, as ações afirmativas objetivam dar cabo das desigualdades entre os diversos grupos sociais, alcançando especialmente grupos historicamente excluídos socialmente, marginalizados e vitimados. Seu propósito é extinguir essas diferenciações e, ao mesmo tempo, fortalecer a diversidade sem predomínio de critérios como raça, gênero, etnias ou religiões.

Tais ações são pautadas na inserção desses grupos em espaços que tradicionalmente foram ocupados por grupos específicos, a exemplo da educação, saúde, emprego, aquisição de bens sociais e reconhecimento cultural. Dentre os múltiplos desdobramentos de anos de luta pelo reconhecimento dos grupos tratados à margem da sociedade, exaltamos os dispositivos legais que versam sobre o ensino das relações étnico-raciais e a política de cotas para o ensino superior brasileiro.

A lei 11.645/2008 refere-se expressamente ao ensino sobre as relações étnico-raciais, temática que deve ser trabalhada de forma transversal em disciplinas como Educação Artística e História do Brasil. Sem dúvida, representa um significativo avanço, na medida em que traz um marco legal para a implementação de conteúdos extremamente relevantes para a desconstrução das referências eurocêntricas sobre a nossa realidade. Sancionada em 10 de março de 2008 no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, ela inclui nas diretrizes e bases da educação nacional a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a qual deve ser obrigatoriamente tratada pelas unidades escolares. O art. 26-A da referida lei estabelece que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

O desdobramento dessas iniciativas é utilizar-se do poder coercitivo da legislação para combater os preconceitos tão presentes na sociedade, por conseguinte fazer com que essas

temáticas sejam efetivadas no âmbito público, envolvendo reflexões entre os conteúdos pertinentes e suas repercussões, em uma proposta interdisciplinar.

Podemos dizer que a adoção de políticas afirmativas pretende corrigir, entre outras questões, as dificuldades de acesso a espaços formativos ou de empregabilidade. A Lei 12.711/12 também conhecida como “lei de cotas” tem o propósito de democratizar o ensino superior a partir da reserva de vagas destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas e de grupos étnicos vulneráveis. Ela se ancora no propósito de reparar a injustiça histórica em relação a negros e índios, bem como dirimir os efeitos das estruturas hierarquizantes presentes no Brasil. Em síntese, podemos afirmar que a política de cotas objetiva incluir em IES grupos que se encontram em situação histórica de desvantagem. Eis os dispositivos:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Como se pode ver, as ações afirmativas lançam mão de várias medidas e ações contra a pobreza e a exclusão. Apesar de reconhecermos que são necessárias medidas mais amplas nesse sentido, observamos frutos que vão além da questão econômica:

Ao contrário, e apesar das resistências, o que observamos nas instituições que passaram a adotar essas políticas é o reconhecimento material da mestiçagem, uma diversificação não apenas racial, mas também de preocupações, olhares, projetos e produções que aos poucos passam a considerar e respeitar as diversas formas de expressão da humanidade, questões e demandas, algo que o racismo impede que aconteça (NASCIMENTO, 2014, p. 34).

Inobstante as críticas tão presentes em relação à insuficiência de ações que tragam tais políticas públicas à concretude da nossa realidade, não podemos deixar de considerar que as proposições legais também são elementos que integram a luta contra as diversas desigualdades baseadas em questões sociais, de gênero e de raça. Decerto, não são propostas

imediatistas, mas de médio e longo prazo e, como tais, demandam persistência, continuidade e sonhos.

Trouxemos tais iniciativas para a reflexão para realçar e valorizar os saberes, as lutas e a força dos que se empenharam sobremaneira na construção de proposições diferenciadas, voltadas para aqueles que estão e permanecem à margem. Os saberes populares, cuidados paliativos e as ações afirmativas já instituídas refletem uma atenção que merece maior alcance, o que pode ser proporcionado a partir da educação integral para a morte. Sonhamos que essas experiências sejam transformadas em um legado vivo e que todos nós sejamos profundamente tocados por elas.

6.4. Educação integral para a morte: participação e amorosidade

Dando contorno a esta etapa do percurso, procuramos trazer ainda mais estranhamentos, permitir-nos mais desprendimento das formas de pensamento já pré-estabelecidas e abraçar mais intensamente a intuição, os sentimentos, valorizando todos os elementos que compõem essa experiência chamada dissertação. Lançamos indagações que nos trouxeram outros alcances: a técnica, a academia, os seus rigores e as diretrizes nos lançam a um modelo já conhecido, a um aprendizado mecanizado. Trazer outros alicerces para a EIPM constituir-se de forma crítica e combativa, por outra via, não a restringe; porém sentíamos intimamente a necessidade de uma ampliação. Assim, consideramos significativo pensar também em transformações amorosas a partir da EIPM.

Como já vislumbrado na biologia do conhecer, a fisiologia humana está estruturada de tal forma que há uma predisposição orgânica à construção de vínculos diferenciados, qualificados. A educação também é atravessada por todo esse processo, pois as provocações trazidas pelo meio nessa relação dialógica geram uma nova realidade, a qual envolve comprometimento, intimidade, que dá lugar a uma nova relação sujeito-objeto; aluno-professor; meio-subjetividade. A educação é processo e tem o mister de modificar a realidade na qual nos encontramos, movendo-nos em busca de uma vida plena. Mas para isso sinalizamos a necessidade de reconectar cognição e emoção, pois “as emoções constituem o fundamento de todo nosso fazer” (MATURANA, 1998, p.85).

Demos início a um processo significativo de transformação, procurando preencher o estudo com o tom político-amoroso necessário, desacomodando o *status quo*. Por conseguinte concentramo-nos em aproximar a morte e as contribuições das perspectivas transpessoal-decolonial-participativa, pois sentimos que tais elementos são complementares, compondo um rico mosaico. Consideramos que todas essas referências formam um todo, recrudescendo o

movimento contra comportamentos alienados e mecanicistas os quais se revelam na práxis acadêmica e na vida cotidiana.

Em um primeiro momento, trazemos a necessidade de questionarmos a competitividade como marca da sociedade contemporânea. De acordo com Maturana (2001), a competição não é um fenômeno biológico e sim cultural, pautado na negação do outro. Segundo esse autor:

Além disso, fala-se de livre competição como se esta fosse um bem transcendente, válido em si mesmo, e que o mundo todo tem de valorizar positivamente e respeitar como a uma grande deusa, ou talvez um grande deus que abre as portas para o bem-estar social, ainda que, de fato, negue a cooperação na convivência, que é o que constitui o social (MATURANA, 2001, p. 14).

Esse protagonismo conferido às disputas tem comprometido sistematicamente nossa capacidade de ver o outro e o mundo como elementos sagrados, perpetuando modos de subordinação, práticas de morte e banalização das injustiças.

Não obstante as relações de poder se caracterizarem pela desigualdade, percebemos que, apesar e a partir dessas sobrecargas, persiste a potência humana no sentido de ir de encontro aos lugares sociais e políticos pré-determinados, às sexualidades normativas e à negação de direitos e autonomias. Subestimar a capacidade de irresignação e enfrentamentos de todos nós diante das estratégias que possibilitam e legitimam a dominação é também elemento importante para a “estabilidade” do modo de organização social e cultural no qual nos encontramos. Por outra via, igualmente danoso é reforçar a concepção de que a falta de acesso às instâncias de poder está relacionada à incapacidade de determinados grupos ou camadas da população. Essas estratégias, no nosso entendimento, promovem a eliminação do debate, favorecem o discurso da uniformidade, mitigam a participação dos seguimentos plurais nas instâncias decisórias, entre outras repercussões.

Decerto, diante de tantas privações e agressões que maculam a dignidade humana, a expectativa do futuro se mostra insegura com a “previsão” de que o que virá, será mais do mesmo: mais do menos. Defrontamo-nos com uma realidade que nos assusta, traz ameaças, exige de nós uma força ainda maior para prosseguirmos. Essas ameaças e temores também exigem da ciência novo fôlego especialmente novas perspectivas, (re)conhecendo e (re)compondo caminhos a partir de instâncias reiteradamente desprestigiadas. Trazendo a emoção para redimensionar sua importância ao repensar a educação, assinalamos a importância de mitigar o revide, o confronto direto, como única e legítima forma de agir. Desta feita, reconhecemos que a insatisfação causada por esses sistemas de dominação pode nos impulsionar para a ação, mas não acreditamos que a hostilidade seja uma via favorável

para construção de uma nova realidade. Naturalizar a violência como forma de resposta gera ainda mais agressões, mais confrontos, prendendo-nos mais e intensamente a um ciclo de ódio o qual ameaça diretamente a nossa existência.

Como pensar em responder a essa realidade através de formas outras de enfrentamento que não sejam pautadas em violências físicas e simbólicas? Como construir espaços de convivência onde a diferença seja tratada com equilíbrio e não com pancadas?

Consideramos que conhecer os elementos históricos que subsidiam os mecanismos de colonização na pós modernidade é de fundamental importância, principalmente para a elaboração de propostas que não perpetuem a subordinação dos conhecimentos na estrutura curricular do nosso sistema educacional. Da mesma forma, reputamos necessária e valorosa a inclusão de todas as camadas da sociedade nas esferas decisórias. Mas, apesar dessas reflexões traduzirem avanços, acreditamos que a EIPM pode colaborar especialmente no plantio de novas/outras sementes que, por sua vez, podem gerar novos frutos pautados na amorosidade, ética e respeito. É neste ponto que a nossa caminhada gira em torno da espiritualidade participativa e sua importância no âmbito da educação.

Ela se revela como dispositivo que nos (co)move, sustenta nossas esperanças para suportar e transcender à opressão política. De acordo com Hooks (2013), a espiritualidade não substitui a reflexão crítica, mas a aprofunda e complementa. O autor defende os benefícios de uma pedagogia espiritual responsiva, resultando na redução da alienação e no incremento dos movimentos de agenciamento e integração. No mesmo sentido, Reason (1999) apresenta-nos a espiritualidade participativa como um caminho para se reencantar por si, pelo outro e pelo mundo.

Como participantes, olhamos para o mundo com admiração, experimentando o que Matthew Fox (1983) chama de benção original e gratidão por quem somos e onde nós estamos; admiração também no possível esplendor do humano, um esplendor que poderia nos colocar com segurança ao lado do esplendor de um lobo ou de um carvalho, reconhecendo nossas diferenças extraordinárias, ao mesmo tempo o reconhecimento de que pertencemos a um grupo (REASON, 1999, p. 32).

Pensar em um “admirável mundo novo” pode parecer utópico, porém compreendemos que a espiritualidade tem o condão de resgatar nossos desejos e sonhos. No presente estudo, sonhamos juntos por uma realidade mais amena, harmoniosa, onde as diferenças promovam o crescimento e não a negação do outro. Nesse sentido, acreditamos que a espiritualidade não se ocupa de promover adaptações à realidade tal qual ela se impõe, mas nos mobiliza a sonhar criativamente, imaginar novas formas de conviver. Podemos dizer que ela se revela como uma potência, algo que dinamiza a vida e se coloca como elemento fundamental para a educação

para a morte.

A espiritualidade participativa, tal qual vislumbramos, transcende a dimensão individual e se compromete com a vida, com as pessoas, com seres humanos e não humanos com as quais partilhamos nossa existência. Nesta caminhada, ela pode ajudar a suplantarmos as hierarquizações entre os seres e compreender a diversidade sem discriminá-la.

Resgatando os ensinamentos de Maturana (2001) e os saberes de outras cosmologias, consideramos que os espaços formativos podem (e devem) exercer a mediação entre conhecimentos e ações que fortaleçam o diálogo, o respeito e a empatia. Partindo de um processo dialógico, hermenêutico, ousamos sonhar com uma educação que favoreça novas formas de entendimento sobre a vida e sua pluralidade e que também seja capaz de estimular a criticidade em relação ao mundo, impulsionando ações de transformação social.

Como se vê, nossos desejos se referem ao enfraquecimento das estratégias de opressão, especialmente àquelas que se fundam na equivocada ideia de superioridade em relação ao outro. Entretanto reiteramos que não pensamos que a solução para esse desafio seja a inversão dos lugares ocupados pelos protagonistas dessas relações, retroalimentando um ciclo de agressões. Diferentemente, acreditamos que a educação é um elemento de grande relevância para o plantio e germinação de afetos, criticidade e criatividade para o desabrochar de mudanças, mudanças essas que potencializem a força e o agenciamento da coletividade.

Sonhamos ainda com práticas sociais comprometidas com o combate à discriminação, preconceito, intolerâncias e individualismo e que arrefeça as condenações morais das paixões, desejos e comportamentos. Em suma, ansiamos por uma nova realidade na qual possamos reconhecer a existência do outro como um autêntico outro. A criatividade aqui referendada não diz respeito apenas às formas de enfrentamento e empoderamento, mas de construções de caminhos para uma vida mais feliz. Uma educação pautada no respeito e na transformação pessoal e coletiva também pode descortinar novos sentidos em relação ao que nos faz felizes. Nesse trilhar, construir conhecimentos de forma participativa sobre o mundo onde habitamos pode nos sensibilizar a refletir como podemos melhor conviver com as nossas vivências e trajetórias, olhando para o presente e para o futuro como direções para novas formas de existir. Em paralelo, também pode sedimentar ações de respeito para com a Terra mãe e ressignificar o consumo desenfreado como sinônimo de sucesso e felicidade.

CONSIDERAÇÕES INFINDÁVEIS

Neste momento da caminhada, retomamos ao ponto de partida, ou seja, aos questionamentos iniciais e objetivos propostos neste estudo. Os aprofundamentos teóricos demonstraram que a EPM refletida nas pesquisas nacionais é plural, envolvendo instituições diversas, focos diferenciados, formas tradicionais e mais modernas de conceber a relação entre a morte e a educação. Diante da multiplicidade dos estudos, observamos que ela se desenvolve com as condições materiais presentes e reflete, em sua maioria, um movimento construído historicamente que procura reduzir ou até mesmo extinguir os efeitos fúnebres do cotidiano.

De forma mais pungente, percebemos esse cenário nos estudos oriundos da área de saúde, os quais denunciaram enfaticamente a ausência da temática nas estruturas curriculares, não obstante o seu protagonismo no dia a dia profissional. No nosso sentir, as universidades se afastam das tensões as quais permeiam a morte simplesmente silenciando sobre ela. Louvamos as iniciativas que buscam romper com essa tradição na formação superior e vibramos no sentido de que elas impulsionem novas reflexões. As análises aqui construídas sugerem que a morte mobiliza sobremaneira os estudantes, profissionais e educadores e que a EPM pode ser uma referência importante, um porto seguro para lidar com os sentimentos em uma sociedade que compreende as afetações como fraqueza emocional e/ou inexperiência profissional. Em boa parte dos estudos, percebemos que os pesquisadores buscavam estruturar as bases para a atuação a partir da tradição cognitivista: pareceu-nos que a EPM estava mais voltada para a construção de posturas, em tese, mais harmoniosas entre aqueles e a morte, uma referência para o agir, apesar de todas as adversidades.

Apesar da tradição cartesiana mostrar-se de forma contundente nos estudos, consideramos que tais proposições não deixaram de provocar rupturas especialmente quanto à necessidade de um olhar diferenciado para os que compõem as instituições de saúde, dando voz e vez às dores vividas no cotidiano profissional. Nesse contexto, ousamos dizer que a complexidade das tramas vivenciadas nas instituições de saúde vem demandando uma ação mais abrangente, a qual alcance também a fragilidade daqueles que estão na ponta. Da mesma forma, percebemos fortes críticas à educação em saúde, que reproduz a ênfase na dimensão biológica, que a fragilidade do corpo é o foco de maior atenção. A separação mente e corpo, portanto, foi alvo de reflexão da maioria dos estudos, sugerindo a ineficiência e insuficiência de uma visão fragmentada sobre o humano, o mundo e a morte.

Por outro lado, as relações hierárquicas já costumeiramente estabelecidas no âmbito da saúde foram pouco questionadas, talvez pelo poder representado pela categoria médica e pela

naturalização do ideário de que existem saberes mais preponderantes que outros. Chamamos a atenção para essa realidade que, muitas vezes, mantém a relação vertical entre alguns profissionais e demais membros da equipe de saúde, pacientes e familiares sob a narrativa do cuidado, do zelo na atuação. Indagamos se esse alegado cuidado não se revela deveras impositivo, hierarquizado. Um cuidado no qual o agente de saúde acaba impondo seus preceitos, mostrando-se impassível na relação com o paciente, determinando a continuidade de tratamentos invasivos, desnecessários e sem a concordância de quem está adoecido ou de seus parentes. Da mesma forma, podemos vislumbrar com alunos uma falsa ideia de cuidado a partir do silêncio, uma tentativa de não mobilizar ainda mais os sentimentos.

Restou, entre nós, a impressão de que essas condutas reproduzem práticas de domesticação e até mesmo de coação dos pacientes, familiares, alunos e demais agentes de saúde para que, assim, não há fissuras na já “estabilizada” e silenciosa relação entre eles. Como consequência, percebemos que a morte permanece velada, a comunicação truncada e os sentimentos sufocados em função do suposto “cuidado-controle”. Mitigar essa verticalidade nas relações, ampliando as possibilidades de cuidar do outro e de si parece-nos um caminho mais integrador. Acreditamos que a recomposição dos padrões já estabelecidos ao longo do tempo pode favorecer uma construção verdadeira e dialógica de empoderamento do paciente, aluno ou colegas de equipe, muitas vezes vistos de forma subordinada. Nesse sentido, refletimos que é importante romper essa estrutura e possibilitar que a voz, tão requisitada pelos profissionais de saúde, seja concedida a todos os que ocupam o lugar de coadjuvante nesse universo.

No universo escolar, as propostas foram ainda mais abrangentes, traduzidas em provocações em relação à estrutura curricular, às representações sociais dos alunos, pais e professores sobre a morte; proposições didáticas e materiais de apoio para auxiliar na condução do tema, a inserção de salas de aula nos ambientes hospitalares, entre outros aspectos. As diretrizes curriculares nacionais apontam para a pertinência de se trabalhar o fenômeno em sala de aula com base nos temas transversais; no entanto, a dificuldade dos professores em lidar com situações envolvendo a morte foi elucidada em vários trabalhos. Essa situação parece indicar um distanciamento existente entre as concepções dos professores e suas possibilidades pessoais quanto a abordagem do tema, ou seja: eles confirmaram a importância de falar sobre a morte em sala de aula, porém não sabem ou não podem fazê-lo. Não raro, consideravam que tal responsabilidade era da família ou de profissionais de psicologia.

Por outra via, as iniciativas sobre as quais nos debruçamos pareceram-nos isoladas e carentes de uma proposição mais ampla por parte dos órgãos gestores e das próprias

universidades. Por isso consideramos importante um projeto atento para a formação continuada, no qual toda a equipe pedagógica possa compartilhar propostas e dificuldades em relação à morte. Em paralelo, sugerimos uma parceria entre as escolas e as universidades, no sentido de construir pontes entre as experiências vivenciadas em sala de aula, os saberes produzidos a partir da prática e os saberes formais.

Resgatando os objetivos lançados e de acordo com a produção acadêmica nacional, vemos que os resultados construídos indicam que a EPM tem seu espectro de alcance reduzido, não obstante as importantes contribuições trazidas. Os estudos indicam que a inclinação para uma abordagem que envolva as dimensões biológica e emocional ainda é preponderante. Acreditamos que as práticas pedagógicas, de uma forma geral, não podem mais reproduzir modelos hegemônicos, tampouco atuar de forma neutra, reproduzindo conhecimentos que desconsideram a riqueza da nossa diversidade e os nossos problemas estruturais enquanto sociedade.

A análise das pesquisas levantadas somada aos ensinamentos oriundos da pesquisa transpessoal participativa decolonial possibilitaram-nos vislumbrar possíveis caminhos e alternativas para alargar os alcances da EPM, sendo esse o segundo objetivo deste estudo. Para as mudanças que pautamos importantes especialmente quanto à Educação Integral para Morte (EIPM), vibramos no mesmo caminho dos autores decoloniais e participativos, por isso que o nosso estudo não focou exclusivamente a teoria transpessoal participativa, como inicialmente pensado. Nossa intimidade com a pesquisa foi evidenciando outras particularidades e não podíamos silenciar sobre a nossa condição de brasileiros, nordestinos, colonizados. Ademais, a nossa imersão foi no sentido de acolher as contribuições internacionais, nacionais e os elementos teóricos como meio, dando-nos passagem para outros caminhos. A técnica, nesse caso, não nos pareceu redutora, mas lançou-nos à intuição criativa.

Como desdobramento, percebemos que a perspectiva transpessoal participativa nos trouxe diversos deslocamentos, mas partia de um cenário diferente do nosso, com outras marcações históricas, contextuais e coletivas. Procuramos mostrar que esse mesmo cenário – norte-americano/europeu - foi remodelado e incorporado nos currículos nacionais e, de certa forma, estaríamos mantendo esta tradição se concentrássemos nossos esforços sobre a perspectiva transpessoal participativa construída e revisitada por autores que construíram seus arcabouços teóricos embasados em uma realidade diferente da nossa. Destacamos que Estados Unidos e Espanha carregam a sombra da colonização, países concebidos como dominantes, fortes, superiores, todavia essa não é a nossa realidade.

Como bem realçado por Ferreira (2021), a psicologia transpessoal no Brasil apresenta uma grande herança “importada” dos Estados Unidos, de onde foi originada. Talvez,

tenhamos permanecido por muito tempo presos às fronteiras entre as Américas: a do Norte que projeta seus constructos e a do Sul, que os recebe na função de usuários. Todavia sentimos ao longo da pesquisa e da nossa construção enquanto pesquisadores, a necessidade de reconhecer esses movimentos e colocá-los em perspectiva: “Somos cidadãos do mundo, incorporados em uma determinada realidade sociocultural e política que precisa ser reconhecida em suas potências e contradições” (FERREIRA, 2021, p. 15).

Correndo o risco de generalização, podemos dizer que, nas nações do eixo ocidental, a morte não está à espreita como nos países tidos como subalternizados. No Brasil, ela não se revela como um evento isolado e natural. Ao longo deste trabalho, procuramos pontuar isso. Nos países latinoamericanos, a morte ainda é uma ameaça constante, uma possibilidade diária e diante de sua face sangrenta e atualíssima, não podemos conceber que a EIPM seja um instrumento que perpetue o silêncio diante das inúmeras práticas de morte que permanecem maculando a sociedade brasileira.

Ao nos aproximarmos dos constructos da teoria transpessoal participativa, fomos marcados por suas repercussões, as quais enfatizavam a necessidade de uma prática transpessoal voltada para a ação, para o cotidiano. Seus ensinamentos possibilitaram revisitar a noção já tão impregnada de que o desenvolvimento espiritual reverbera no âmbito subjetivo com pouca repercussão nas ações entre humanos e não humanos. Acreditamos que as contribuições por parte da perspectiva transpessoal participativa foram importantes para fortalecer nossa construção, reconhecendo a presença das múltiplas dimensões humanas, o pluralismo religioso e novas formas de compreender a aprendizagem e o processo de pesquisa.

Por outro lado, algumas proposições nos trouxeram estranhamentos que aqui compartilhamos: a virada participativa mostrou-se, no nosso sentir, inclinada para se tornar uma proposta de caráter universal, onde as diversas diferenças sociais, culturais, políticas, entre outras, pareceu-nos afastada da discussão teórica. Ao ponderar, por exemplo, que o conhecimento também é construído e reconhecido no/pelo corpo, ela parece silenciar sobre o fato de que esse mesmo corpo está diretamente ligado a questões políticas, econômicas, sociais, epistêmicas, históricas. Nesse ponto, destacamos a força e resistência dos corpos negros e ameríndios, que procuramos honrar com este trabalho.

Em paralelo, ousamos dizer que a perspectiva transpessoal participativa apresenta críticas e sugere caminhos para uma nova forma de compreender os fenômenos espirituais, realçando a importância dessa renovada concepção para experienciarmos novas relações intrapessoais, interpessoais e transpessoais. Não desprestigiamos a espiritualidade nesses processos, mas consideramos que a perspectiva transpessoal participativa não se mostra tão

contundente no envolvimento de outros fatores igualmente necessários para a mudança que defende. Acreditamos que chegamos a tal ponto de fragilidade epistêmica que não é mais possível pensar em meios de ajustamento, mas sim abrir caminhos para reconhecer os elementos que formam os discursos atuais e que autorizam esse mecanismo opressivo que se encontra disseminado em várias esferas.

Então qual seria o sentido da educação para a morte considerando tudo o que foi trazido até então? Já vimos que uma educação que priorize o âmbito biológico e desconsidere os aspectos históricos, sociais e econômicos que envolvem vida e morte também carregam a marca da colonialidade. A EIPM que pensamos é fluida e se metamorfoseia de acordo com as barreiras econômicas, culturais e epistêmicas, valorizando os ensinamentos e tradições regionais na construção de práticas de resistência. Podemos dizer que ela é construída na ação e pode reverberar nas relações humanas e não humanas através da amorosidade e respeito às vidas. Mais que uma proposta pedagógica, ela requer que o nosso sentir-pensar esteja voltado à percepção e enfrentamento às práticas de morte que ainda se justificam em razão dos efeitos da colonialidade. Nesse sentido, ela pode também representar um impulso a mais às reflexões e lutas frente as inúmeras adversidades que, historicamente, impõem aos colonizados um lugar marginal. Essa integralidade se constrói através de linguagens e referenciais diversos, que acabam sendo hierarquizados diante da padronização imposta pelos referenciais eurocêtricos.

Como vimos, os espaços formativos ainda privilegiam uma educação individualizante, descontextualizada, a qual pouco tem impactado com propostas as quais enalteçam o vínculo, comprometimento, cuidado e responsabilização em relação a todos os seres vivos. Assim, a nossa proposição é dialogar com outras perspectivas que mostrem a necessidade de assegurar a proteção social aos humanos, bem como ampliem os olhares para as condições de vida e de morte dos grupos mais fragilizados em razão do colonialismo. Na nossa compreensão, todas elas são importantes para construir uma educação pautada no resistir, compondo novos espaços de interlocução para promover a desconstrução do discurso de poder ainda tão presente na nossa realidade brasileira. Temos esperança de que a EIPM possa contribuir com construções epistemológicas outras, menos reducionistas.

Enfatizamos, nesse sentido, o fortalecimento das dimensões intra, inter e transpessoal sobre as quais nos debruçamos, esperançosos de que possamos considerar as diversidades como elementos agregadores, que nos fortalecem e mobilizam à ação voltada para o outro, humano ou não. Nessa compreensão, procuramos problematizar apoiados na dimensão intrapessoal a necessidade de refletirmos individualmente sobre nossas ações, indagando se e

como elas perpetuam discriminações, violências, intolerâncias. No tocante à dimensão interpessoal, alargamos nosso entendimento sobre quem seria esse outro que comporia essa dimensão. Além de considerarmos tal dimensão como um caminho importante para nossa sociedade tão desigual, injusta e com tendência ao conservadorismo, compreendemos também que essa pode mover-se em direção à mãe Terra, onde ser humano, natureza e cosmos convivem partindo do respeito e da valorização das diversas cosmologias. Já a dimensão transpessoal, a qual concebemos neste estudo, não se limita aos conceitos institucionais, ao contrário, dá passagem às diferenças presentes nas matrizes religiosas e culturais que, não obstante as suas particularidades, podem caminhar juntas em direção aos desafios do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, é importante dar espaço à nossa alteridade epistêmica, enfrentando os impasses decorrentes desse grande desafio. Atualmente, de forma transmutada, vemos que essas alteridades não são reconhecidas, mas destacadas na medida em que se distanciam dos parâmetros europeus (CASTRO-GOMEZ; GROSGOUEL, 2007). De fato, queremos sim ampliar a distância em relação aos parâmetros já estabelecidos; queremos construir uma orientação nossa, livre, criativa e que modifique o nosso olhar já acostumado: “Abandonamos as metaorientações construídas para nós e, dentro do real, começamos a atravessar e não mais nos deslocar. Atravessamos, portanto, de novo, não orientado; mas participadamente incorporado” (FERREIRA *et al.*, 2021, p. 18).

Para alcançar novos rumos, a nossa realidade atua como ponto de partida: negar a desigualdade, o preconceito e outros fatores sociais e políticos, como produtores de mortes, pode implicar na mesma imobilização a qual tentamos desconstruir. As agruras da subalternidade exigem resistência e essa, por sua vez, está associada à reflexão crítica, criativa e corajosa. Por isso realçamos as contribuições da perspectiva transpessoal participativa decolonial:

A perspectiva participativa transpessoal decolonial – ao se fundamentar a partir de epistemologias feministas, afro-indígenas, orientais não lineares e de uma ampla ecologia de saberes – realça as dimensões concretas da vida. Além disso, como já visto, os discursos científicos, por estarem marcados pela lógica masculina e branca, arvoram uma falsa universalidade, uma vez que dissimulam a particularidade que possuem (FERREIRA *et al.*, 2021, p.26).

Sonhamos que as contribuições aqui trazidas possam facilitar a compreensão dos problemas (passados e atuais) que repercutem no processo vida e morte, entre eles, a desigualdade socioeconômica, o racismo estrutural e o conservadorismo que “autoriza” a violência contra os que desafiam os trilhos da normatização, inclusive com a anuência do

Estado e suas estruturas. Da mesma forma, temos a esperança de que as forças coletivas sejam restauradas e reivindiquem a tomada de decisões efetivamente democráticas, quebrando a longa distância entre as necessidades populares e os processos decisórios que ocorrem nos âmbitos legislativo e executivo especialmente.

Dessa forma, reiteramos que não nos parece suficiente trazer à cena os pilares históricos os quais redundam nas relações verticalizadas as quais caracterizam a colonização. Sem olvidar da importância de sentir e pensar sobre esse passado tão difícil, nossas sugestões caminham para a prática pedagógica, para que esses temas sejam trazidos para o cotidiano da formação de professores, para a reflexão e conscientização das tramas que perpetuam essa realidade onde fatores como cor, gênero, orientação religiosa e condição social são condicionantes para a qualidade de vida e duração da própria existência. Nesse mesmo entendimento, consideramos deveras importante trazer para o presente as contribuições de outras cosmologias, como a indígena e ameríndia até então destituídas do foco acadêmico, para que esses saberes sejam metabolizados como referências possíveis para a formação de profissionais de saúde e educação.

Acreditamos que é papel da educação fomentar a criticidade dos alunos, professores e todos os que compõem as instituições de ensino para que, juntos, possam se posicionar politicamente, inspirando um movimento de engajamento e luta diante das diversas mortes que nos rodeiam. Também acreditamos que a EIPM pautada na espiritualidade pode engendrar novos sentidos às relações humanas e extra-humanas, para que seja possível compreender os interesses da coletividade como superiores às necessidades pessoais/individuais, bem como fomentar debates sobre a naturalização da desigualdade de direitos, como se alguns humanos fossem mais humanos que outros.

Atualmente, em razão da crise sanitária mundial, a morte se tornou uma indesejável presença, ameaçando-nos e atacando-nos de uma forma inesperada e arrebatadora para contermos essas ameaças e muitas mudanças foram necessárias. Em boa parte delas, foi possível perceber as relações de poder trazendo consequências nefastas.

Apesar de ser um momento extremamente delicado, podemos ver os efeitos da desigualdade reverberando em inúmeras mortes. O “deus mercado” continuou ditando ordens e sendo atendido em todas as suas demandas, não importando as consequências. Aqueles que não tinham nenhuma perspectiva de auxílio, deveriam continuar indo à labuta, expondo-se a longas jornadas, aglomerações nos transportes públicos, tornando a vulnerabilidade ainda maior para si e para os seus. Por outro lado, muitos se expuseram deliberadamente, participando de festas clandestinas ou outros eventos que causavam aglomeração, como se não pudessem lidar com os limites e a contaminação fosse uma possibilidade remota.

Também vislumbramos atitudes que banalizavam abertamente a vida dos idosos “que já viveram muito” e “que vão morrer mesmo”. Nesse raciocínio, eles deveriam “deixar” a vacina para os mais novos e abdicar da própria existência. Na atualidade, muitas outras situações se impuseram, escancarando as chagas do passado/presente, de modo que não iremos nos delongar. Acreditamos que as experiências diárias nos mostram suficientemente a colonização, refletida sobremaneira no campo social.

Mesmo diante das dores provocadas pela realidade, acreditamos que esse é um momento importante para que essas temáticas sejam abordadas em sala de aula. Não sugerimos criar um cenário de terror, mas de forte impacto, atentando para a colonialidade vívida na contemporaneidade. Esperançosos, acreditamos que com sensibilidade é possível refletir sobre essas e outras práticas de morte, não com o propósito de comover apenas, mas de mobilizar os educandos (mestres e alunos) a desenvolver a criticidade no sentido de elucidar e combater essas relações de poder tão naturalizadas e compreendidas como imutáveis. No nosso sentir, é assustador visualizar os agentes políticos colocando-nos deliberadamente em risco para atender ao poderio econômico, como se as vidas humanas e não humanas fossem abalizadas tão somente a partir da ética mercadológica. Por isso, reputamos urgente a necessidade de revalorizar o lugar das instituições educacionais, formais ou informais, reconhecendo sua potência em promover interações que potencializem outras formas de pensar o mundo, o conhecimento e a sociedade brasileira, dividida entre “dominantes e dominados”.

A sala de aula, nas escolas, universidades e na educação não formal, parece-nos o lócus privilegiado para construir e desconstruir o conhecimento, a morte e renascimento da nossa compreensão sobre o mundo. Ansiamos por uma educação que oportunize aos alunos e alunas o empoderamento para ampliar e modificar a realidade. Confiamos que os elementos aqui trazidos podem colaborar para construção de uma nova racionalidade, bem como aquecer os corações para mobilizar-nos a lutar por justiça social, respeito à pluralidade e enfrentamento da lógica utilitária e preconceituosa.

Diante do exposto, torna-se imperativo trazer os processos de vida e morte para os centros das discussões nos ambientes mais variados. As dificuldades vivenciadas no cotidiano demandam uma atenção cuidadosa e uma ação contundente no sentido de combater o movimento de banalização da vida, mediante ações do Estado e da sociedade como um todo, que se desdobram no cotidiano. Porém não podemos esquecer que, por mais que nos consideremos preparados, fortalecidos, aguerridos e de coração aberto, a morte tem o poder de nos tirar as bases e essa clareza é necessária. Reconhecer a sua inexorabilidade e senti-la pode ser uma via que, para além da dor, ajude-nos a problematizar outras formas de viver e se

relacionar consigo, com os outros e com o mundo.

E a morte se impôs, soberana.

Chegando ao fim da jornada, fui surpreendida com a morte violenta de uma pessoa muito próxima. Os impactos dessa perda ainda estão vívidos na memória, nas narrativas musicais e até mesmo nas questões burocráticas. Após um distanciamento da escrita, voltei o olhar para os ciclos de idas e vindas do “dissertar” e percebi que: procuramos dialogar sobre os efeitos da colonialidade, a importância da participação popular no resgate à cidadania, respeito aos direitos humanos e mecanismos de proteção à vida de grupos que sofrem constantemente com agressões a sua integridade. Debates que a morte não é um fenômeno isolado e, por consequência, não podemos concebê-la como tal.

Nosso intento foi investigar a morte enquanto um fenômeno que não se resume ao biológico, cientes da presença de múltiplos fatores que a atravessam. Nosso direcionamento, contudo, não envolveu a morte por suicídio, que alcança 800 mil pessoas por ano em todo o mundo, segundo a Organização Pan-americana de Saúde. No Brasil, o índice é alarmante e coloca o país em segundo lugar na escala mundial, sendo superado apenas pelos Estados Unidos: aqui, cerca de 12 mil pessoas tiram a própria vida por ano, quase 6% da nossa população.

Negamos a morte, mas não só ela: a vulnerabilidade, os sintomas que sinalizam a presença de um profundo sofrimento, fatores biológicos, sociais, entre tantos. Da experiência dessa ruptura tão brusca, ousa dizer que a morte autoprovocada carrega marcas profundas e diferenciadas em relação às demais: “Ele/ela não pensou nos seus entes queridos?” “Por que ele/ela não procurou ajuda?” “Como não percebi?” “Posso falar abertamente sobre a causa da morte?”

Os índices expressivos apontam que o suicídio é uma grave questão de saúde pública, merecendo uma atenção mais contundente. Existem iniciativas legais para qualificar a rede de assistência em saúde, no sentido de oferecer suporte para o enfrentamento dessa situação extremamente delicada, mas talvez a morte por suicídio seja ainda mais velada e necessite de outros olhares. Por isso acreditamos que seria de grande contribuição a realização de pesquisas que abracem o suicídio, especialmente àquelas voltadas para a educação integral para a morte.

Aos limites, nossa gratidão.

Os limites acompanham nossa trajetória, chegam inevitavelmente fazendo-nos ver o que alcançamos e o que ainda não contemplamos, por razões as mais variadas. Olhando para eles nesse processo de desfecho, podemos perceber as dificuldades em relação às produções nacionais voltadas para a decolonialidade especialmente a carência de estudos que falem da nossa realidade brasileira e a imersão da perspectiva transpessoal nesse contexto. Além da carência de trabalhos nacionais, deparamo-nos com o restrito aporte teórico sobre a investigação intuitiva e abordagem participativa em língua portuguesa, indicando a necessidade de investimentos em pesquisas em âmbito nacional, mais ainda na valorização dos pesquisadores brasileiros e na maior divulgação de suas obras.

Da mesma forma, consideramos que a indisponibilidade de pesquisas nas plataformas digitais impossibilitou-nos de conhecer as reflexões dos pesquisadores sobre a EPM, por conseguinte suas contribuições sobre o tema. Tais restrições repercutiram diretamente neste trabalho.

Realizando uma revisão crítica desse percurso, consideramos que alguns tópicos foram abordados extensamente, a exemplo do percurso histórico da morte, enquanto outros não foram contemplados da mesma maneira, como a decolonialidade, que foi visitada em todo o texto, mas não foi trazida à discussão de forma direta através de um capítulo.

Também não ousamos mergulhar sobre a colonialidade, os processos de subjetivação dos ditos subalternos e das mortes que perfazem essa relação, temática que certamente enriquecerá pesquisas futuras.

E assim chegamos ao fim dessa jornada nutrindo apreço, admiração, saudades e gratidão pelos companheiros do coração e pelos caminhos percorridos; esperamos que o nosso estudo possa ser reconhecido como semente e que germine e floresça em outros espaços.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **O que é religião**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ANDERSON, R. **Hermeneutics and Qualitative Research**. In: TRANSPERSONAL RESEARCH COLLOQUIUM (TRC), 3, 2016, United Kingdom, Anais eletrônicos [...] United Kingdom, 2016
- ANDERSON, R.; BRAUD, W. **Transforming self and others through research: Transpersonal research methods and skills for the human sciences and humanities**. Albany: State University of New York Press, 2011.
- ANDERSON, R.; LANCASTER, L. Foreword. In: L. McMullin, R. U. Hess; M. Boucouvalas (Eds.), **Metamorphosis through conscious living: a transpersonal psychology perspective** (pp. xxiii). Cambridge Scholars Publishing, 2017.
- ANTUNES, E.G.S. **As representações sociais de profissionais da educação dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a morte e o luto**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- ARAÚJO, Z. A. M. **O lugar da morte no ensino da medicina. Dissertação**. (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Pós-Graduação em Ciências e Saúde, 2016.
- ARIAS, P. G. (2011). **Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política**. Alteridad 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación, No 10. <https://doi.org/10.17163/alt.v6n1.2011.02>
- ARIÉS, P. **A História da Morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2003.
- ARIÉS, P. **O homem diante da morte**. (2ª. ed). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro descolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, v. 11, p. 89- 117, 2013.
- BARBOSA, C. G., MELCHIORI, L. E., & NEME, C. M. B. (2011). **O significado da morte para adolescentes, adultos e idosos**. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2011, v. 21, n. 49 pp. 175-185.

BARRETO, T. F. **A problemática da espiritualidade no ambiente de trabalho: um estudo de múltiplos casos na região metropolitana de Recife**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

BASTOS, C. R. F. **Viver de morte, morrer de vida o paradoxo vida-morte na perspectiva da complexidade e suas implicações na educação**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

BELTRÃO et al. (2015) **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 206-238, jan./jun. 2015

BENTO, B. **Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?**. Cad. Pagu, Campinas , n. 53, e185305, 2018

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BICUDO, M. A.V.; KLÜBER, T. E. **Pesquisa em Modelagem Matemática no Brasil: a caminho de uma metacompreensão**. Cadernos de Pesquisa. v.41, n.144, p. 904-927, set./dez. 2011.

BICUDO. V. (org.). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOCK, A.M. B. **A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) • Volume 11 Número 1 Janeiro/Junho 2007 • 63-76

BOLWBY, J. (1990). **Formação e rompimento dos laços afetivos** (2a ed). São Paulo: Martins Fontes.

BRANCO, R.F.G,Y.R. **Capacitação de professores de classe hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

BRASIL, 2008. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e**

Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL, 2012. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais apresentação dos temas transversais, saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo, Cultrix, 1982.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência 2017-IPEA e FBSP**. In: Atlas da Violência 2017-Ipea e FBSP. 2017. p. 69-69.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CHRISTOFOLETTI, F. C. **Educação para morte com idosos: uma visão naturológica sobre o profissional** 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COMBINATO, D.S., & QUEIROZ, M.D.S. (2006). **Morte: uma visão psicossocial**. Estudos de Psicologia, 11 (2), 209-216.

CORDEIRO, E. P. B. **Formação Humana de Jovens e Adultos: Elaboração, Implementação e Teste de um Componente Curricular em Cursos Tecnológicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Pernambuco**. 305f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) –

Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CORREA, M. R. & HASHIMOTO, F. (2012, agosto). **Finitude, envelhecimento e subjetividade**. Revista Temática Kairós Gerontologia, 15(4), “Finitude/Morte & Velhice”, pp. 85-99.

CORREA, M. R. **Ensaio sobre a relação do homem com a morte**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

COSTA, A. C. L. **A morte e a educação: saberes do ritual de encomendação de almas da Amazônia**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Pará, Belém, 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRITELLI, D.M. **Analítica do sentido**. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A grande virada** (Cap. 6). In: A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. **Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências**. Educação e Sociedade, v. 40, p. 1-24, 2019.

ESCOBAR, A. **Sentipensar com la Tierra: Nuevas Lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia**. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA, 2014.

FERNANDES, F. **O lidar com a morte e a educação médica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2004.

FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R.; SILVA, S. C. R. **Psicologia transpessoal: histórias conquistas e desafios**. Recife: Editora UFPE, 2015 (e-book).

FERREIRA, A. L; SILVA, S. C. R.; SILVA, S. C. R. **Psicologia Transpessoal: histórias, conquistas e desafios**. Recife /PE: Editora UFPE, 2016.

FERRER, J. **Participação, metafísica e esclarecimento Reflexões sobre o trabalho recente de Ken Wilber Aproximando-se da religião** • vol. 5, No. 2 • novembro de 2015

FERRER, J. **Participation And The Mystery: Transpersonal Essays in Psychology, Education, and Religion**. State University of New York, Albany: Editora da State University

of New York, 2017.

FERRER, J. **Revisoning Transpersonal Theory: A Participatory Vision of Human Spirituality**. STATE UNIVERSITY OF NEW YORK PRESS ALBANY 2002 State University of New York

FERRY, L. **Aprender a viver: Filosofia para os novos tempos**. Tradução de Vera Lúcia de Reis, Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FIGUEIREDO, L. C. **A metapsicologia do cuidado**. Psyche (Sao Paulo). São Paulo, v. 11, n. 21, p. 13-30, dez. 2007

FIORINDO, P.P. **Educação para a morte: reflexão na- e sobre a prática profissional em cuidados paliativos e contribuição para o BI saúde**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

FREITAS, A. S. **O “Cuidado de Si” como Articulador de uma Nova Relação entre Educação e Espiritualidade**. In: RÖHR, F. et al. *Diálogos em Educação e Espiritualidade*. 2. ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

GANDIN, D. **Escola e transformação social**. 3ed. Vozes: Petrópolis, 1995.

GIANINI, M.M.S. **Relações entre educação e saúde: formação continuada para o enfrentamento da situação de morte por profissionais de enfermagem**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDFARB, D. C. et al. **Depressão E Envelhecimento Na Contemporaneidade**. Revista Kairós : Gerontologia, [S.l.], v. 12, fev. 2010.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GROF, S. **Além do cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 1988.

GROF, S. **O caminho do psiconauta: enciclopédia para jornadas internas (vol. 1)**. Rio de Janeiro: Capivara, 2020.

GROSGOUEL, R. **Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas**

eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 2, n. 2, p. 337-337, 2012.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HORTEGAS, M. G. **Religiões Afrodiaspóricas na América Latina** in *Numen: revista de estudos e pesquisa da religião*, Juiz de Fora, v. 23, n.2, jul./dez. 2020, p. 138-146.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: nêmesis da Medicina**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

J. V. HOHENDORFF I; W. V. MELO. **Compreensão da morte e desenvolvimento Humano: contribuições à Psicologia Hospitalar**. Estudos e pesquisas em psicologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro v. 9. Ed., p. 480-492

JESUS, E.M. **Desafios do atendimento pedagógico hospitalar/domiciliar em Goiás: gênero e docência no olhar dos/as agentes envolvidos/as**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

JIMICA, C. J. **O cuidado de si em Foucault e a possibilidade de sua articulação com a categoria "Ubuntu" na filosofia africana de Severino Elias Ngoenha**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

KEPLER, R. S. **Presença/Ausência do tema existencial morte nos currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Rio Grande do Sul, 2018.

KOVÁCS M. J. (coord.). **Morte e existência humana: caminhos de cuidados e possibilidades de intervenção**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara Koogan, 2008.

_____. **Desenvolvimento da Tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer** IN *Paidéia*, 2008, 18(41), 457-468.

_____. **Educação para a morte**. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 484-497, set. 2005.

_____. **Educação para morte: temas e reflexões**. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2003.

_____. **Morte no processo de desenvolvimento humano:** a criança e o adolescente diante da morte. In: M. J. Kovács. *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1992, p. 58-89.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LARROSA J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 19, 20-28. 2002

LEITE, P. M. F. **Representações Sociais de morte no Ensino Médio:** construindo material de apoio pedagógico com uso de TIC. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2015.

LIBÂNEO, J.C. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, 2005

LIMA, L.L. **Educação médica e finitude da vida: abordagens para melhoria de saberes e práticas**. Dissertação (Mestrado Profissional). Centro Universitário Unichristus, Fortaleza, 2017.

MACEDO, E. **A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo**. Revista e-Curriculum, v.17, n.3, p. 1101-1122, 2019.

MAEDA, T. S. **Cemitério é lugar de criança?** A visita guiada ao Cemitério Consolação como recurso para abordar a educação sobre a morte nas escolas. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2017.

MAGALHÃES, A.T.D. **As representações sociais da morte para professores e pais em instituições de educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MALDONATO-TORRES, Nelson. **Analítica da colonialidade e da decolonialidade:** algumas dimensões básicas. In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARANHÃO, J.L.S. **O que é a morte**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARANHÃO, L. M. M. **Espiritualidade no ambiente de trabalho**: um estudo de caso no Real Hospital Português de Beneficência em Pernambuco. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

MARQUES, P.R.M. **Luto na escola**: um cuidado necessário. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

MARTINS. G. T. **A morte no processo de formação humana para a vida** Dissertação. (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014

MASLOW, A. H. **Toward a psychology of being**. New York: D. Van Nostrand Company, 1968.

MATURANA R., H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Brasil: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MBEMBE, A. **Necropolítica**: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Arte & Ensaios, revista do ppgav/eba/ufrrj. n. 32, dezembro 2016.

MELES, M.C. **O adolescente vivenciando o luto pela morte de um dos genitores: repercussões na esfera escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

MELO, M. S. N. **O conceito de morte**: significações de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MESQUITA, J. R. A.. **O Corpo e Ancestralidade em Dança Negras Brasileiras Contemporâneas**. Ceará, 2016.

MIGNOLO, W D. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Rev. bras. Ci. Soc.[online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053.

<http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>.

_____. **The rethoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality**. Cultural studies, Abingdon-on-Thames, Routledge, vols 2 and 3, n. 21, March/May 2007, p. 449-514.

_____. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MIGNOLO, W. D.[et.al.]; *In: El color de La razón*: racismo epistemológico y razón imperial. 2. Ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MORAIS, A. **A educação para a morte no hospital como estratégia de humanização em saúde- o olhar de profissionais da UTI neonatal**. UNICENTRO. Mestrado em Educação, 2017.

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

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, A. **Ubuntu como fundamento**. Ujima. Revista de Estudos Culturais e afrobrasileiros, 2014.

NASCIMENTO, W. F. **Da necropolítica à ikupolítica**. Revista Cult, v. 254, p 29-31, fevereiro 2020.

NEPOMUCENO, L.B., XIMENES, V. M. & MOREIRA, A.E.M.M, NEPOMUCENO, B.B. (2013). **Participação Social em Saúde**: Contribuições da Psicologia Comunitária. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 1, p. 45-54, jan./mar.

NICOLLI, A.; MORTIMER, E. F. **Perfil conceitual e a escolarização do conceito de morte no ensino de Ciências**. Educar em Revista, [S.l.], v. 28, n. 44, p. p. 19-35, junho, 2012.

NOGUERA, R. **Ubuntu como modo de existir**: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista. Revista da ABPN • v. 3, n. 6 • nov. 2011 – fev. 2012 • p. 147-150

OLIVEIRA, E. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

PACHECO, R. A. **Sentir é saber: a produção de (re) existências do saber sensível no contexto de uma escola médica.** 2019. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

PESSINI, L.; BERTACHINI, L. **Humanização e cuidados paliativos.** Edições Loyola, 2004.

PETRAGLIA, I. **Complexidade em tempos incertos.** CEMOrOC-Feusp / IJIUniversidade do Porto, 2008.

PIERUCCI, A. F. **O desencantamento do mundo.** Editora 34, 2003.

PIRATELI, M. A. **A educação ara a morte nas tragédias de Sêneca.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

RIBEIRO, C. O. **Religião, Decolonialidade e o Princípio Pluralista.** Numen: revista de estudos e pesquisa da religião. Juiz de Fora, v. 23, n.1, jan./jun. 2020, p. 21-40.

RODRIGUEZ, C. F; KOVÁCS, M. J. **Falando de morte com adolescente.** Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 127-143, jan-jun. 2005.

RODRIGUEZ, C.F. **Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?** Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RÖHR, Ferdinand. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação.** Revista Pró-Posições, v. 18 n1 (52) - jan/abr. 2007

ROMERO; ALBAREDA, 2017. **Participation And The Mystery:** Transpersonal Essays in Psychology, Education, and Religion. State University of New York, Albany: Editora da State University of New York, 2017.

ROSENBERG, R. L. **Envelhecimento e morte.** In: M. J. Kovács.. **Morte e Desenvolvimento Humano.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992. p. 58-89.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 1985.

SANTOS, C. I.; JUNIOR, J. P.. **Learning to live together in peace and harmony: um olhar**

comprometido com a formação humana//Learning to live together in peace and harmony: a look committed to human formation. *CONJECTURA: filosofia e educação*, v. 20, n. 2, p. 94-111, 2015.

SANTOS, V. **O discurso formativo do biólogo sobre a morte. Matizes e metáforas do saber que o sujeito não deseja saber**. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SANTOS-NETO, E. **A espiritualidade, educação e formação de educadores**: uma abordagem transpessoal voltada ao desenvolvimento da inteireza. *Revista Interspe*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 13-36, dez. 2013.

SARTORI, A.A.K. **Luto na escola**: uma realidade a ser enfrentada. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SEVERINO, A.J. **Desafios da Formação Humana no Mundo Contemporâneo**. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 29, p. 153-164, 2010.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, G. F. **Cuidados paliativos e subjetividade**: ações educativas sobre a morte e o morrer. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, J.P. **Da morte e do morrer**: a escrita de si por alunos da rede estadual paulista. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Francisco, Itatiba, 2011.

SILVA, S. C. R. **A Espiritualidade na Perspectiva Transpessoal**: contribuições para pensar o sujeito da educação. 143f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015

SILVEIRA, K. R. **Contribuições das metodologias participativas para o desenvolvimento da Educação Ambiental em espaços escolares**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SUTICH, A. **Transpersonal psychology**: an emerging force. *Journal of Humanistic Psychology*, 8(1), 77-78, 1968.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TART, C. (1972, 1977). *Altered States of Consciousness*. New York: Doubt, 1977.

TART, C. *O Fim do Materialismo: como as evidências científicas dos fenômenos paranormais estão unindo ciência e espiritualidade*. São Paulo: Cultrix, 2012.

TEIXEIRA, P.B.A. **A lida com a morte na era da técnica: morte ou mamba?** Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TONIAL; MAHEI-RIE; GARCIA JUNIOR, 2017. **A resistência à colonialidade: definições e fronteiras**. Revista de Psicologia da UNESP 16(1), 2017

TÓNUS, D. **Cultura profissional e as vivências formativas dos professores da área de saúde**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017.

TREVISOL, M; ALMEIDA, M. **A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial**. Revista Educação e Emancipação, v. 12, n. 3, 2019.

TRUGILHO, S. M. **O ser sendo diante da morte: um estudo sobre a experiência de enfrentamento da morte por profissionais de saúde e suas aprendizagens** [tese]. Vitória: Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo; 2008.

VASCONCELOS, M. C. S. **A recepção e circulação das neurociências no campo educacional brasileiro: um olhar a partir da perspectiva transpessoal integral de Ken Wilber**. (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019

VIEIRA, A. J. C. **Pedagogia da morte**. 2002. 85p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y decolonialidad. Ensayos desde Abya Yala**. Quito: Abya Yala, 2012.

_____. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

_____. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Quito: Abya-Yala, 2005.

WEIL, P. **Holística**: Uma Nova Visão do Real. Palas Athenas. São Paulo, 1990.

WILBER, K. **Psicologia integral**: consciência, espírito, psicologia, terapia. São Paulo: Cultrix, 2000.