

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS – MESTRADO PROFISSIONAL

**Representações Sociais de morte no Ensino Médio: construindo material de
apoio pedagógico com uso de TIC**

Pollyanna Marcondes Freitas Leite

Itajubá, Fevereiro de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS – MESTRADO PROFISSIONAL

Pollyanna Marcondes Freitas Leite

**Representações Sociais de morte no Ensino Médio: construindo
material de apoio pedagógico com uso de TIC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – Mestrado Profissional como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Mestrado Profissional

Área de Concentração: Tecnologia de Informação e Comunicação

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

Coorientadora: Prof. Dra. Daniela Sachs

Fevereiro de 2015

Itajubá MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO DE CIÊNCIAS – MESTRADO PROFISSIONAL

Pollyanna Marcondes Freitas Leite

**Representações Sociais de morte no Ensino Médio: construindo
material de apoio pedagógico com uso de TIC**

Dissertação aprovada por banca examinadora em 10 de dezembro de 2014, conferindo ao autor o título de ***Mestre em Ensino de Ciências – Mestrado Profissional.***

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita de Cássia Magalhães Trindade
Stano (Orientadora)

Prof. Dra. Daniela Sachs (Coorientadora)

Prof. Dra. Ana Cristina Cezar Sawaya Almeida

Prof. Dr. Mikael Frank Rezende Junior

Dedico este trabalho àquela que sempre me ouviu mesmo depois de sua partida.

A que me fez acreditar em mim mesma e que eu seria capaz de realizar meus sonhos se me dedicasse.

Que cuidou de mim. Tomou-me as lições mesmo não compreendendo os textos das disciplinas.

Que participou ativamente de cada momento de minha vida.

Àquela cuja boca nunca proferiu reclamação no mais profundo momento de dor e que é meu exemplo de força, fé e dedicação.

À minha amada avó Cida que tão cedo e serena partiu.

Vó, obrigada por continuar presente todos os dias de minha vida!

AGRADECIMENTO

Registro meus agradecimentos a todos os que compartilharam o trilhar de mais esse caminho percorrido, contribuindo, direta e indiretamente, para que eu realizasse esta pesquisa, auxiliando-me e dando-me forças nos momentos em que mais precisei.

Agradeço, especialmente, à minha família, pelo apoio para que eu concretizasse essa pesquisa: minha mãe e meu pai, Maria e José que foram compreensíveis em minha ausência; e, em especial, meu esposo, Janderson, que esteve sempre ao meu lado, entendendo-me, nos momentos de ausência, mesmo a contra gosto, mas sempre me dando apoio, carinho e apontando soluções. Ao meu filho, Nathan, que com seu silêncio nos meus momentos de estudo, sua dedicação para poupar-me de trabalhos extras e abraços carinhosos me encheu de força para continuar dia após dia. Aos meus irmãos, Carlos, Diego, Natacha, cunhadas, Letícia e Francine e cunhado, Ramon, que dentro das possibilidades individuais tudo fizeram ao seu alcance para que eu pudesse realizar este sonho. Ao meu sogro e sogra, Jomar e Ângela, que mesmo brigando porque não tive “férias” nos últimos dois anos muito me ajudaram “substituindo” em minha ausência junto ao meu filho e marido. Ao meu cunhado (e irmão mais velho) Joelson que me permitiu uma expansão mental gigantesca.

À querida professora doutora Rita Stano, minha orientadora, que me possibilitou aprendizagens únicas, por meio do grande incentivo e orientação que me foram concedidos durante essa jornada. Mesmo no meu horário de trabalho apertadíssimo, acreditou em mim e me guiou neste caminho tão desconhecido para mim. Obrigada por me ouvir, por me compreender mesmo nos momentos em que parecia que eu não conseguiria, por acreditar que eu era capaz. E obrigada também por proporcionar-me um imenso ‘frio na barriga’ ao me escrever: “*Viu querida?! Eu sabia que conseguiria! Você conseguiu! Terminou...*”. Saiba que caíram lágrimas...

À professora Daniela, querida Dani, minha Coorientadora, minha admiração pela presteza e carinho que nunca faltaram.

Aos colegas e professores do mestrado, por tudo o que com eles aprendi e por partilharem a construção do meu estudo. Em especial, ao amigo Dessano,

juntamente com sua esposa Patrícia, por cada momento de angústia partilhado. Obrigada Lourdes por ouvir-me e aconselhar-me; Paulo, pela agradável e tão doce companhia; aos demais colegas: valeram os momentos de conversas, discussões e distrações.

Às minhas amigas Ana Paula Souza, Rozana Francisquini e Cynthia Vieira Mendes pela amizade que se enraizou no decorrer desses anos de luta em que compartilharam também as batalhas além campus.

À minha querida amiga Graça (Dra. Graça) que me apoiou alegremente na escolha do meu tema, me alimentando com sua sabedoria, apontando rumos compartilhando material.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Itajubá e a todos os que fazem parte desta comunidade.

Aos diretores, coordenadores e professores do Curso G9 que me apoiaram e foram compreensivos neste período de dedicação aos estudos.

Aos meus amados alunos que tão prontamente disseram seu sim a sua participação em minha pesquisa e que a cada dia trouxeram-me palavras de carinho e incentivo, mostrando imenso interesse em minha formação e finalização da pesquisa.

A todos, muito obrigada.

“Morrer! Todos nós havemos de morrer, basta estarmos vivos.”

(Machado de Assis – Memórias póstumas de Brás Cubas)

RESUMO

Esta pesquisa visa estudar as representações sociais de alunos do Ensino Médio de uma escola pública e de uma escola privada sobre a morte para redimensionar o tema no Programa de Ensino de Biologia do Ensino Médio numa perspectiva transversal de Educação para a morte. O foco é a questão da morte como uma temática curricular a ser inserida numa proposta de ensino de Biologia para alunos do Ensino Médio. Para tal, o trabalho investigativo consiste em um estudo, a priori, acerca do tema 'educação para a morte' situando a morte no contexto histórico do ocidente. De posse deste conhecimento, efetuou-se um levantamento e análise das Representações Sociais sobre a morte em alunos do Ensino Médio, sendo do 1º ano de uma escola pública e do 2º ano de uma escola privada de uma cidade do sul de Minas Gerais a fim de relacionar as Representações Sociais de morte aos conteúdos da disciplina de Biologia do Ensino Médio. O levantamento bibliográfico e a pesquisa com representações sociais subsidiaram o planejamento e a confecção de material de apoio didático com recurso educacional aberto utilizando hipermídias como proposta de 'educação para a morte' para utilização no Ensino Médio. O trabalho foi desenvolvido por meio de lista de palavras, aspecto simbólico, feita pelos alunos a partir de frases-estímulo e posteriormente analisados. De acordo com os resultados obtidos, o material produzido pode ser disponibilizado não somente para uso de professores de Biologia, mas como todo professor do Ensino Médio que se interesse pela temática morte, devido a sua flexibilidade de adaptação. A realização deste trabalho conta com o uso de metodologia com abordagem qualitativa tendo como técnicas de coletas de dados e registros de observação direta e aplicação de questionários com frase-estímulo.

Palavras-chave:

Educação para a morte; Ensino Médio; Ensino de Biologia, TIC; Representações Sociais.

ABSTRACT

This research aims to study the social representations of high school students at a public school and a private school on the theme of death to resize the Program for Teaching High School Biology in a transversal perspective of Education for death. The focus is on the question of death as a curricular theme to be included in a proposal for teaching biology to high school students. To this end, the research work presents a study, firstly, about the theme of 'education for death' situating death in the historical context of the West. From that knowledge, we performed a survey and analysis of the social representations of death in high school students, being the 1st year of a public school and the 2nd year in a private school in a town in southern Minas Gerais in order relate to the social representations of death to the content of Biology of Secondary Education. The literature review and research on social representations subsidized the planning and the preparation of didactic support material with open educational resource using hypermedia as a proposed 'education for death' for use in high school. The work was developed through the list of words, symbolic aspect, made by students from the stimulus sentences and subsequently analyzed. According to the results, the material produced can be made available for use not only of biology teachers, but like any high school teacher who is interested in the topic death, due to its flexibility to adapt. This work count on the use of the methodology with qualitative approach and techniques of data collection and records of direct observation and questionnaires with phrase-stimulation.

Keywords: Education for death; High school; teaching biology, ICT; Social Representations

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia de mesa fúnebre do Século XVIII em exposição na Igreja de São Francisco em São João del Rei (MG)	22
Figura 2 - Fotografia de lápide de um cemitério em Tiradentes (MG)	45
Figura 3 – Fotografia de cemitério ao lado de uma igreja em Tiradentes (MG).....	48
Gráfico 1 - Participação % das causas de mortalidade. População Jovem e Não Jovem. Brasil. 2011.....	62
Gráfico 2 - Taxas de Homicídio (por 100mil) Brasil, Capitais e Interior e Diferença % Brasil/Capitais. População Total. 1992/2011.....	62
Figura 4 - Index do REMIIO sobre a "Morte"	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Palavras de maior destaque na primeira frase de estímulo (<i>Morte para mim é...</i>) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.....	71
Tabela 2 - Palavras de maior destaque na segunda frase de estímulo (<i>Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...</i>) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.....	72
Tabela 3 - Palavras de maior destaque na primeira frase de estímulo (<i>Morte para mim é...</i>) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.....	74
Tabela 4 - Palavras de maior destaque na segunda frase de estímulo (<i>Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...</i>) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.....	75
Tabela 5 - Palavras de maior destaque na terceira frase de estímulo (<i>Acho que eu arrisco minha vida quando...</i>) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.....	76
Tabela 6 - Palavras de maior destaque na terceira frase de estímulo (Penso que a morte acontece porque...) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.....	77
Tabela 7 – Palavras das ideias comuns dos jovens das três turmas participantes sobre a morte para a primeira frase-estímulo ' <i>Morte para mim é...</i> '	78
Tabela 8 – Palavras das ideias comuns dos jovens das três turmas participantes sobre a morte para a segunda frase-estímulo: ' <i>Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...</i> '	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM	Ensino Médio
LD	Livro (s) Didático (s)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+EM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Orientações complementares
RS	Representação (ões) Social (is)
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 INTRODUÇÃO	13
1.1 TEMÁTICA.....	19
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS	20
1.1.1 Objetivo geral.....	21
1.1.2 Objetivos específicos	21
1.2 JUSTIFICATIVA.....	21
CAPÍTULO 02 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	28
2.2 ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A TEMÁTICA MORTE.....	36
2.3 A HISTÓRIA DA MORTE NO OCIDENTE	42
2.4 A MORTE NA BIOLOGIA.....	53
2.5 O ADOLESCENTE E A MORTE	57
CAPÍTULO 03 ASPECTOS METODOLÓGICOS	66
3.1. COLETA DE DADOS: PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	67
CAPÍTULO 04 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MORTE.....	72
4.1. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE JOVENS SOBRE A MORTE	72
4.2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE JOVENS SOBRE A MORTE: RS E A BIOLOGIA.....	80
CAPÍTULO 05 PROPOSTA DE MÓDULO SOBRE O TEMA 'MORTE' NA BIOLOGIA	86
CAPÍTULO 06 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	100

CAPÍTULO 01 INTRODUÇÃO

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade” Freire (1967, p. 97).

Meu interesse pela Biologia iniciou-se quando ainda era aluna no Ensino Médio (EM) numa escola estadual no interior de Minas Gerais. A professora explicava com tanto carinho e atenção que me incentivou a querer aprofundar mais meus estudos nessa ciência.

Foi durante o curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Biológicas que descobri outra paixão: ensinar. Aprender e ensinar estão intimamente relacionados, pois de acordo com Freire (1997, p.19) “não existe ensinar sem aprender”. E desde então, não parei mais. Leciono há aproximadamente dez anos e aprendo a cada aula.

Iniciei minha jornada em uma escola estadual na cidade de Itajubá, interior de Minas Gerais, na qual trabalho até o momento. Posteriormente fui convidada para trabalhar numa escola da rede privada, na mesma cidade, onde também leciono até o presente momento. Em ambas, trabalho com Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano, e EM.

No início, era apenas transmissora de informações tiradas dos livros didáticos. Com o tempo, aprendi que devemos deixar nos alunos uma dúvida que os faça sentir vontade de aprender mais. Reinventei minhas aulas. Isso é possível quando, de acordo com Freire (1985), no processo de aprendizagem, aquele que se apropria do aprendido aprende verdadeiramente, transformando-o em apreendido, reinventando-o com o que pode. Aprende aquele que tem capacidade de aplicar o aprendido-apreendido a situações concretas.

E com isso, mesmo mantendo o foco no planejamento, trouxe para minhas aulas a prática da discussão e inserção dos exemplos relatados por eles, deixando-os conduzir a aula. Freire e Faundez (1998) afirmam que para um educador não há perguntas bobas. Um educador respeita seu educando não cortando sua curiosidade, não desrespeita pergunta alguma, mesmo quando ela pareça ingênua, o papel do educador é ajudar o educando a refazer a pergunta. Assim ele aprende. Desta forma, percebo que as aulas se tornam mais atrativas promovendo o

aprendizado de maneira contínua. O aprendizado não termina na sala de aula, ele continua, pois está inserido no contexto dos alunos.

Por isso, procuro inserir os temas da Biologia ao cotidiano dos alunos, com suas colocações e exemplos trazidos de sua rotina, pois de acordo com Zamberlan (2008), a ciência não deve ser isolada do contexto social em que está inserida, porque ela está presente no nosso cotidiano.

Em sala de aula, estudamos o conteúdo proposto no planejamento, que é elaborado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) e livro ou material didático adotado pelas escolas. Permeando o debate, surgem temas transversais, que não estão oficializados nesse planejamento, promovendo aquilo que Macedo (2007) chama de currículo oculto, que não está explícito no currículo, porém, de acordo com este autor, traz uma formação ética, política, estética e cultural. Assim, também vemos Moreira e Silva (2000) quando absolvem o currículo oficial e formal de sua responsabilidade na formação do sujeito social, mostrando a importância do currículo oculto como ferramenta para essa formação.

O que não está inserido nos livros didáticos (LD) é, então, trazido para a sala de aula, pois os alunos fazem conexões entre a teoria e sua vivência cotidiana. A Biologia passa de ciência inatingível a uma prática que faz com que os alunos sejam mais conscientes daquilo que os cerca, pois, de acordo com Almeida et al (2009) a formação de indivíduos conscientes, capazes de tomar decisões, vem de um ensino de Biologia com o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, o meio e o conhecimento.

Muitas vezes, os assuntos não pertencentes ao currículo formal são trazidos por uma palavra dentro do tema estudado. Como exemplo, podemos citar o tema desta pesquisa. Não há dentro do material pedagógico de Biologia, elaborado para o EM, uma ênfase no tema 'morte'. Segundo Coelho e Falcão (2005), a morte não é abordada com enfoque especial nas aulas de Biologia. Como professora de Biologia, vivencio essa experiência e sinto necessidade da inserção desse tema para a formação holística dos alunos. Pinto e Falcão (2011, p.02), afirmam que o tema morte "é um dos tabus contemporâneos e está praticamente ausente dos currículos da formação básica." Percebemos que nossos adolescentes estão carentes dessa (in) formação.

Desta forma, a discussão sobre o tema morte surge quando, dentro do planejamento, trabalhamos conteúdos que remetam ao tema. Como exemplo, podemos citar o 'ciclo da vida', em que a morte se faz evidente.

O ciclo de vida começa no nascimento e é finalizado com a morte. A Biologia, trazida nos LD, com uma visão científica a ser trabalhada em sala de aula, não expõe nada além dos conceitos trazidos dentro desse tema, tais como vida, desenvolvimento, reprodução e morte. E para cada um dos conceitos, os alunos fazem chover inúmeras perguntas que merecem seu lugar de destaque. Mas nenhuma pergunta silencia e hesita mais do que as feitas sobre o tema morte.

Diferentemente dos outros seres vivos, nós sabemos que teremos um fim. Para Pinto e Falcão (2011) dentro desse conteúdo a morte humana ganha abertura para ser pensada.

É nesse momento que a Biologia, ensinada nos moldes do currículo oculto, se faz importante. Müller (2004) demonstra esse problema afirmando que, tanto nos documentos oficiais quanto nos LD, mesmo que os temas vida e morte estejam presentes, quando comparados entre si prevalecem as ocorrências para o fenômeno da vida.

Cotidianamente isso não é diferente. As discussões sobre vida e morte estão presentes em nosso dia a dia, entretanto, comumente vemos as pessoas negarem o tema morte, mistificando-o e colocando-o em lugares inacessíveis para as conversas rotineiras. Para Caputo (2008), falar de morte nos traz a ideia de finitude, por isso o tema é evitado. Kovács (2008) afirma ainda que o adulto acredita proteger a criança ao negar o assunto morte, como se isso mudasse a realidade. A autora também alega que, nesse caso, a criança pode se sentir confusa e desamparada por não ter com quem conversar.

Ao nos colocarmos numa roda de conversa, e mesmo na sala de aula, percebemos que o tema 'vida' ganha destaque, enquanto a 'morte' é negada. Há um desconforto, talvez medo iminente em se tratar desse assunto. Isso não deveria acontecer, a morte também exerce mudanças em nossa sociedade tanto quanto a vida.

Ao deixarmos o tema 'morte' de lado, não estamos formando nossas crianças e jovens para lidar com a questão quando ela vier. Isso torna o problema maior. Müller (2004) acredita que a educação, como propulsora na aquisição do

conhecimento, pode promover a desmistificação do tema morte, preparando os sujeitos, desde cedo, para a vida e para a morte.

O meu interesse pelo tema surgiu após alguns acontecimentos em minha família, seguidos de uma aula sobre 'Tanatologia e contaminação pelos cemitérios', ministrada por Maria das Graças Mota Cruz de Assis Figueiredo (Dra. Graça) a convite da professora Dra. Milady Renata Apolinário Silva na disciplina 'Processos Contemporâneos de Tratamento de Água, Ar e Efluentes', a qual cursei no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Itajubá.

Os acontecimentos em minha família ocorreram também enquanto cursava o programa de pós-graduação. Faleceram, em nossa família, três membros de diferentes idades. A primeira, minha cunhada, aos vinte e sete anos, morreu de embolia pulmonar. Quinze dias após sua morte, minha avó paterna, vítima de um acidente vascular cerebral e acamada há dezessete anos, também veio a falecer. Quatro meses depois, meu avô materno faleceu seis meses após ter recebido o diagnóstico de câncer de próstata.

Percebemos, em casa, que o tema 'morte', que estava tão distante, de repente tornou-se o assunto mais falado. Com meu filho adolescente em casa e meu sobrinho de dez anos de idade, agora órfão, sentimos a necessidade de trabalharmos o assunto. As dificuldades surgiram fortemente. Sentimos um despreparo total para falarmos e vivermos esse momento que foi muito difícil para todos.

Em Itajubá, fatos que marcaram a juventude atual também mereceram seu destaque para a motivação de aprimoramento e estudo do tema morte. Uma jovem estudante desta universidade da qual faço parte foi estuprada e morta brutalmente e, num período de tempo muito curto, logo após um adolescente suicidou-se por enforcamento. Em se tratando de acontecimentos tão violentos e brutais, e de residirmos em uma cidade pequena, o assunto tomou uma proporção assustadora. Não se falava em outro assunto a não ser sobre a morte. Nas salas de aula, os alunos mostravam sua face amedrontada, expondo seu espanto e calando-se, intimidados pelo tema morte. A escola privada na qual trabalho, bem como outras instituições privadas desta cidade, numa tentativa de sanar o problema, levou para dentro de seus muros profissionais habilitados para falar sobre esse estrondoso assunto, mostrando sua fragilidade na lida com o tema. Entendo que na rede privada

essa situação seja mais facilmente resolvida dessa maneira, pois ela demanda recursos financeiros para que se tenha tal suporte.

Esses fatos me levaram à escolha do tema e início do estudo sobre ele para concretizar tal seleção.

Logo após, outro fato ocorreu na escola e nos mostra como o tema 'morte' é negado em nossa sociedade e pode ser trabalhado no âmbito estudantil. Na instituição privada em que trabalho, ao iniciar minha jornada, senti a falta de dois alunos participativos. No momento inicial, não me lembrei de que se tratava de primos, um casal. Durante a chamada, ninguém sabia o motivo de sua falta. Mais tarde, no mesmo dia, descobri o parentesco desses dois alunos com um rapaz acidentado na noite anterior.

Na manhã seguinte, ao chegar à escola, encontrei com a aluna no corredor junto com algumas amigas. Ela estava chorando, porém calma, quase que um choro em silêncio. E as amigas permaneciam em silêncio ao seu lado. Perguntei a ela o motivo de sua falta no dia anterior e ela respondeu-me que tinha ido ao enterro do marido de sua prima. Nesse momento, aproximou-se seu primo, com olhar assustado e disse-me que tinha sido horrível. Fomos interrompidos pelo sinal e pela saída dos alunos para a aula de Educação Física e a minha entrada em outra sala de aula.

Na mesma manhã, entrei na sala destes alunos para ministrar minha aula. Pairava o silêncio. Iniciei a chamada e, ao terminar, um aluno questionou-me sobre o que era mestrado, pois havia escutado algum colega comentar sobre o assunto. Foi então que expliquei todo o processo, de maneira mais simplificada, para que os atingisse, pois se trata de alunos com 12 a 13 anos, do oitavo ano do Ensino Fundamental. Em minha explicação, falei sobre meu tema de pesquisa: Educação para a morte. Neste momento, um enorme espanto veio-lhes à face. E a pergunta 'Morte! Por quê?' não poderia faltar.

Tive a oportunidade de utilizar o conhecimento obtido nas leituras que faço sobre a morte. E fui lhes desvelando o tema. Percebi que lhes parecia proibido tocar no assunto. Nesse momento, a aluna que havia perdido seu familiar disse-me que estava assustada e que não conseguia parar de chorar porque era a primeira vez que tinha visto alguém no caixão (urna), e que nunca antes participara de velório por uma decisão da família. Kovács (2003) afirma que isso é um fato comum nos Séculos XX e XXI, jovens que nunca viram a morte de alguém próximo, sendo que

antes, a morte fazia parte da vida das pessoas, inclusive das crianças. Durante a fala da aluna, seu primo permaneceu sem comentários e com o olhar curioso, esperando uma palavra que respondesse as dúvidas que ele não conseguia verbalizar.

Iniciei minha fala sobre a morte com a própria Biologia, perguntando-lhes sobre o ciclo da vida, pergunta que foi rapidamente respondida. E novamente lancei outro questionamento: Uma vez que estamos estudando o corpo humano, em que momento do livro nosso autor trabalha a morte? E folheando as páginas e o índice à procura, disseram que nada encontraram.

Apresentei-lhes então meu objetivo, conjecturando a hipótese de que poucas pessoas falam espontaneamente sobre a morte. Como diz Kovács (2003, p.69) “A morte foi retirada da sociedade”. Esse tema parece ser proibido entre as pessoas. Demonstrar sofrimento é interferir no espaço alheio. Para Kovács (2003) o silenciamento é exigido por parte de uma sociedade empurrada por uma necessidade de produção e eficiência. As pessoas não querem ser incomodadas com o sofrimento do próximo. Estamos sendo educados para a liberdade sexual, mas a liberdade para a demonstração de sentimentos de tristeza está encarcerada. Para a referida autora, o luto chega a provocar situações de constrangimento, impedindo a pessoa de manifestar seus sentimentos fora de seu lar. E desta maneira, deixamos este sentimento de lado, não lhe damos a devida importância porque simplesmente achamos que não devemos incomodar as pessoas à nossa volta.

Para meus alunos, disse-lhes que chorassem, falassem, rissem, pensassem, conversassem com os amigos sobre a morte. O luto tem que ser vivido e não pode ser escondido. Para Kovács (2003, p.70) a “repressão do processo de luto pode causar doenças”. Se conseguirmos expor nossa tristeza, mais facilmente ela será compreendida e administrada. Falar sobre a morte é tão importante quanto falar sobre a vida, e enfrentá-la é uma tarefa para toda a existência, desde a infância, e não apenas e somente para o fim da vida.

Ao voltar-me para os alunos enlutados, percebi um singelo olhar de alívio e agradecimento. Senti-me fortalecida para levar adiante tema tão complexo.

Sabemos o quanto é difícil perder um ente querido e buscar respostas e entendimento para a morte, mas somente falando sobre o assunto é que desenvolveremos o merecido respeito ao tema e assim, nós professores, com a

grande responsabilidade que temos de ser educadores, poderemos ajudar nossos alunos, adolescentes em formação, a compreender essa etapa de nossa vida.

Ao final daquela aula, o melhor reconhecimento: Obrigada, professora! E um forte abraço com sorriso no rosto.

Tenho consciência de que não resolvi o problema, mas pude lançar minha pedrinha nesse longo caminho que é a compreensão e estudo sobre a educação para a morte. Foi uma aplicação do que aprendi estudando o tema. Senti-me motivada a estudá-lo cada vez mais para ajudá-los, bem como ajudar professores que queiram desenvolver esse tema com seus alunos. Senti o quanto é importante estarmos preparados para todos os tipos de situação que uma sala de aula nos traz.

Com este estudo, poderemos contribuir para com os professores, e demonstrar a necessidade de se trabalhar o tema morte ao invés de ignorá-lo.

A morte deve ser tão respeitada quanto a própria vida. Quando os jovens compreenderem essa importância, talvez haja diminuição dos casos de morte por suicídio, overdose, abuso de velocidade e de situações de alta periculosidade na adolescência. Kovács (2005) relata que é nessa faixa etária que se encontra o maior número de acidentes, de usuários de drogas, de contaminação por HIV bem como de suicídio.

Ao trabalhar o tema morte, oportunizaremos a condição de transformar a sociedade, tornando-a mais humana, solidária e compreensiva, que guarda e vivencia seus valores, afinal o tema morte nos remete ao tema vida e seus significados.

1.1 TEMÁTICA

O tema 'morte' pode abismar as pessoas quando é abordado. Para Coelho (2006, p.89) "a morte é algo que assusta e as pessoas têm medo de falar dela". Independentemente do lugar em que o tema é tratado, ele causa reações de medo, angústia, repulsa. Müller (2005) aponta que a morte também é uma questão pouco discutida em nossa sociedade nas esferas escola, igreja e família.

Em relação às pesquisas, Pinto e Falcão (2011) relatam que não há muitas sobre esse tema no contexto da formação científica no ensino de nível médio. Em contrapartida, Almeida et al (2009) abordam que, apesar de pouco falada no cotidiano da vida social contemporânea, a finitude humana é um tema muito

estudado por especialistas. As autoras ainda afirmam que diferentes pensadores especializados se empenham no estudo da morte.

Em concordância com Müller (2005), percebemos a importância da discussão do tema morte para desmistificá-lo, pois cabe à educação encontrar formas para dar suporte e tornar a temática mais humana e menos constrangedora, como fazemos com a da vida.

Entre os jovens, o tema parece ser mais distante pelo fato de se entender que a morte somente chega quando a pessoa já está em idade mais avançada, fato que o jovem não cogita, visto que está distante de sua realidade. Kovács (2005, p. 492) afirma que, para o adolescente, é como se a morte não existisse, “há uma vivência de onipotência em sua força total”.

A ‘educação para a morte’ tão pouco é cogitada no maior centro de convivência dos jovens: a escola. A morte parece ser ignorada enquanto assunto a ser trabalhado. De acordo com Pinto e Falcão (2011), não há uma abordagem especial sobre a morte humana ou que a diferencie dos outros seres vivos, mesmo com sua complexidade e sua transversalidade. Faz-se necessário o desenvolvimento de uma abordagem que promova intervenção na educação para a morte.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS

Há na grande maioria dos professores uma nítida preocupação em ensinar os alunos de maneira que consigam se tornar agentes transformadores da sociedade e multiplicadores daquilo que é aprendido em sala de aula, mesmo diante de uma forte preocupação com a formação voltada para o mercado de trabalho, seja com a formação tecnicista ou visando o concurso vestibular. Freire, (1987, p.90) afirma que “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”.

Há uma necessidade de formação humanística, holística e voltada para a educação para a vida, em que cultura, valores e atitudes coerentes com a vida cidadã merecem destaque. Uma educação de acordo com o pensamento de Paulo Freire “*Educação não muda o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo.*” (BRANDÃO, 2005, p.51, grifo do autor).

Baseados nesta visão mais ampla de educação é que surge a necessidade de nos perguntarmos: por que não há uma preparação para a morte, sendo que nos estudos da Biologia se fala sem constrangimento sobre a vida? A morte é uma etapa de nossa vida, precisamos desmistificá-la, torna-la mais humana, até que se consiga o lugar que lhe cabe, por direito, nos estudos da Biologia.

1.1.1 Objetivo geral

Estudar as representações sociais (RS) de alunos do EM de uma escola pública e de uma escola privada sobre a morte para abordar o tema no Programa de Ensino de Biologia do EM numa perspectiva transversal de Educação para a morte.

1.1.2 Objetivos específicos

- a. Situar a morte no contexto histórico do ocidente.
- b. Efetuar levantamento e análise das RS sobre a morte em alunos do 1º ano do EM de uma escola pública e do 2º ano de uma escola privada de uma cidade do sul de Minas Gerais.
- c. Relacionar as RS de morte aos conteúdos da disciplina de Biologia do EM numa abordagem de transversalidade.
- d. Elaborar material de apoio didático como recurso educacional aberto, utilizando hipermídias como um dos meios para estudar 'Educação para a morte'.

1.2 JUSTIFICATIVA

De acordo com Müller (2005), é necessário que os professores reflitam sobre o conceito de vida e morte que têm para, posteriormente, trabalhar a questão com os educandos. Os professores podem se preparar para abordar esses eventos, para saber o que e como compartilhar com os educandos esses temas. Para a autora, é preciso meditar sobre a nossa finitude e fragilidade, e questiona “por que evitamos tanto falar deste tema?” (MÜLLER, 2005, p. 166). Entretanto, encontrar respostas

para esse questionamento é difícil, pois é como se uma lacuna pairasse sobre a maioria das pessoas.

Desta forma, vemos que a importância desta pesquisa está na própria temática como um reforço na formação de alunos adolescentes, oportunizando a desmistificação da questão morte (como parte do estudo da vida), apontando e trabalhando as RS como possibilidade de mediação pedagógica. Para isso, a pesquisa partiu da concepção dos alunos tendo como premissa a educação centrada nesses sujeitos.

Partindo da premissa de conceitos elaborados pelos indivíduos, cotidianamente, de acordo com as necessidades de compreenderem a realidade no contexto no qual estão inseridos, é que buscamos o respaldo teórico. Desta maneira, nossa base conceitual se forma sobre a teoria das RS elaboradas pelo pesquisador romeno Serge Moscovici (MOSCOVICI, 2010).

Segundo Alexandre (2001), Moscovici foi o primeiro a mencionar a expressão 'representação social' quando apresentou seu estudo sobre a representação social da psicanálise, na década de 1950, com a obra 'Psychanalyse: son image et son publique'. No Brasil, a obra foi publicada em 1978 com o título 'A representação social da Psicanálise'.

Para Moscovici (2010) as RS são como um conjunto de conceitos, proposições e explicações oriundas do cotidiano das pessoas no seu relacionamento. Essas representações são o equivalente aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais, um senso comum, decorrentes de um encadeamento de fenômenos interativos, que provém dos processos sociais vividos no cotidiano do mundo moderno. Isso pode ser confirmado por Alexandre (2001) e Oliveira et al (2007).

Podemos associar essa vivência contemporânea ao relacionamento entre os integrantes de uma sociedade. Cada comunidade apresenta seus costumes de maneira diferente. A cada tema ou situação podemos identificar, de maneiras diferentes, a ideia que a sociedade constrói sobre esse mesmo tema ou situação.

No México, vemos que a morte tem seu lugar de destaque. Lemos (2009) afirma que as festividades do 'Dia dos mortos' envolvem a maioria da população, desde autoridades às pessoas comuns, unindo o povo mexicano, consistindo num dos traços de identidade cultural em todo o país.

De uma maneira ou de outra, sabemos da importância de rituais nessa etapa de nosso ciclo vital e de nossa convivência social. Para Dias (2010), as crenças, ritos, rituais e cultos, mesmo que feitos e sentidos de maneira diferente, contribuem essencialmente para a formação e educação das pessoas, pois, através deles, “elaboram-se conhecimentos, ampliam-se representações” (DIAS, 2010, p.71).

A referida autora ainda aponta que os ritos são apreendidos e repassados para serem repetidos de geração a geração, numa ação hereditária do grupo do qual o indivíduo faz parte, através da prática da combinação de gestos mecânicos sem uma interiorização, garantindo a própria sobrevivência do grupo (DIAS, 2010).

O rito é próprio do ser humano. Kovács (2003) aponta que o rito confere sentido para a própria morte, bem como à do outro. A ausência do rito o desumaniza, tanto que alguns têm como função garantir que os mortos descansem em paz. A autora ressalta que, atualmente, os ritos estão perdendo suas raízes teológicas. Porém, é importante explicar os que não sabem a função dos rituais, pois eles abrem a possibilidade do exercício coletivo, comunitário, favorecem o compartilhamento de sentimentos e ressaltam a realidade da morte.

No Brasil, Dias (2010) descreve que, no rito da morte, é costume que o corpo seja preparado pela funerária e enviado ao local escolhido pelos entes para ser velado. Durante o velório, que pode ser na casa do morto, no próprio cemitério no qual será enterrado ou cremado ou em velórios cedidos por órgãos municipais, o corpo permanece exposto à visitação e de lá segue o cortejo fúnebre para o cemitério, seguindo o carro que carrega o corpo. Esta exposição, muitas vezes era preparada com riqueza de detalhes, como podemos ver na Figura 1.

Figura 1 – Fotografia de mesa fúnebre do Século XVIII em exposição na Igreja de São Francisco em São João del Rei (MG)



Fonte: Arquivo pessoal.

Sancho (in FIGUEIREDO, 1994) faz uma comparação entre os ritos de morte no passado, em que se morria em casa, cercado pela família, incluindo as crianças, e pelos vizinhos. A morte era presente e não trazia surpresa às crianças. Diferentemente de hoje, em que as crianças são retiradas de casa quando a morte de alguém acontece. Antigamente, o enfermo era o primeiro a tomar conhecimento de sua morte próxima, era um momento de reconhecimento da morte e, por isso, sinônimo de despedidas, gestos de perdão e amor. Hoje é o oposto, muitas vezes o moribundo é último a saber de sua gravidade e possibilidade de morte próxima. Para as crianças, conta-se que o ente viajou. O velório acontecia na casa do morto, para onde iam vizinhos e amigos, que aguardavam para logo após seguir a pé atrás da urna aberta, acompanhando o morto até o cemitério. Hoje, o velório, feito em casas funerárias, é cada vez mais distante da cidade, em lugares onde há comércio especializado na morte. “La muerte es el fracaso total de la sociedad construida sobre el binomio de la producción y del consumo” (SANCHO in FIGUEIREDO, 1994, p.9).

Entretanto, a morte aparece, principalmente nas sociedades modernas, como um assunto proibido. De acordo com Junqueira e Kovács (2008) a morte é um tema polêmico porque lida com questões pessoais e remete à finitude da existência humana, parecendo mais fácil desconhecê-la e negá-la do que ter que encará-la e enfrentá-la.

Na escola isso não é diferente. Definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a escola aborda, principalmente, os temas que são direcionados por esse documento. Percebemos, mediante estudo, que dentro da Biologia, inserida na ‘Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias’ do referido documento não há abordagem do tema ‘morte’ (BRASIL, 2000).

Isto também pode ser confirmado por um estudo realizado por Müller (2004), que teve como objetivo analisar as formas como os temas vida e morte são abordados na educação. Para isso, a referida autora analisou os PCN e alguns LD, nos níveis fundamental e médio.

Chama-nos a atenção, particularmente, a sua análise feita nos PCNEM, Parte III, que engloba as disciplinas de Química, Biologia e Física, pelo fato do EM ser nosso objeto de estudo. Em sua pesquisa, a autora fez o seguinte levantamento: setenta e uma (71) ocorrências do termo ‘vida’ e nenhuma para o termo ‘morte’, mostrando que esses temas são “tratados de maneira inadequada e com algumas

lacunas, isso de alguma forma pode afetar o LD, uma vez que esses documentos servem de guias para a elaboração deste”. (MÜLLER, 2004, p.15).

Moldados pelos PCN, os LD e as apostilas confeccionadas nos sistemas de ensino privado são a base do planejamento da grande maioria de professores do EM. De acordo com Müller (2004) o LD ainda é um instrumento pedagógico muito difundido e ainda é o principal portador dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas compõem o saber a ser difundido no interior das escolas, mesmo com as críticas que tem recebido nas últimas décadas.

Em se tratando do ensino de Ciências, Wykrota (1998) afirma que, na literatura de pesquisa em ensino, é praticamente consensual a importância do LD no ensino de ciências, porque muitas vezes ele é a única fonte de informação para o professor e o aluno, e também pelo fato de sua aquisição e distribuição pelas escolas, instituições, pais e governantes.

Em algumas escolas privadas, o material didático utilizado é adotado pela instituição credenciadora, e a filiada recebe as apostilas de uma editora própria da matriz. Os materiais produzidos por essa editora procuram ser elaborados de acordo com os PCN. No caso da escola pública, a escolha é respaldada nas indicações provenientes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros de diversas editoras chegam a cada dois ou três anos para que os professores façam a escolha daqueles que atendem as necessidades no contexto em que vivem.

Em relação aos livros de Biologia utilizados como base na formulação dos currículos da educação básica, a maioria não aborda o tema ‘morte’ quando este deveria apresentar-se como um elemento intrínseco aos estudos da vida. Em seu estudo sobre os temas de vida e morte em LD, Müller (2004) detectou, nos vinte e quatro (24) LD que selecionou para análise, quinhentas e oitenta e quatro (584) citações implícitas ou explícitas sobre a morte, das quais trezentos e oitenta e quatro (384) são relacionadas a aspectos biológicos.

Outro estudo interessante sobre a presença do tema ‘morte’ em LD é o feito por Almeida et al (2009) em que as autoras fazem um levantamento em oito LD do ensino de Ciências e Biologia e demonstram que apenas três deles citam a morte, a partir da concepção de vida, e apenas um deles faz referência à morte humana.

Entendemos que a Biologia, como componente curricular, poderia abordar com facilidade o tema ‘morte’ uma vez que já retrata o ciclo da vida. Neste, é comum

destacarmos o que remete à vida propriamente dita, e o tema final do ciclo acaba sendo deixado de lado.

Para Pinto e Falcão (2011) é importante destacar que as aulas de ciências, no caso a Biologia, podem apresentar espaço cultural de formação de cidadãos críticos, melhor preparados para lidar com o tema morte.

Desta forma, torna-se relevante a perspectiva de criação e disponibilização de material didático aos professores de Biologia para o tratamento do tema 'educação para a morte' no currículo do EM, pois, como podemos perceber, uma grande quantidade de LD que são trabalhados no EM não aborda o tema 'morte' e tampouco a 'morte do ser humano' com ênfase. O assunto 'morte' é tratado dentro de assuntos que remetam ao tema, e não de uma maneira direta, tais como 'ciclo da vida', 'cadeia/teia alimentar', 'dinâmica de populações', 'interações entre seres vivos' e 'morte celular', proporcionando possibilidade de discussões sobre o tema.

No documento 'PCN + EM: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais' (BRASIL, 2002, p.41) as principais áreas de interesse da Biologia são colocadas em seis temas estruturadores: "interação entre os seres vivos; qualidade de vida das populações humanas; identidade dos seres vivos; diversidade da vida; transmissão da vida, ética e manipulação gênica e origem e evolução da vida", sem nenhum destaque para o tema 'morte'. Esse documento tem como objetivo auxiliar na construção de um currículo que possa servir de apoio no desenvolvimento de competências (BRASIL, 2002).

Desta forma, é possível perceber que o enfoque para o tema 'morte humana' perde espaço para discussão, pois não é abordado nos LD e nem no importante documento norteador para professores do EM. Isto é preocupante, pois Xavier et al (2006) relata que para a maioria das instituições de ensino Fundamental e Médio do Brasil, o currículo tem o LD como suporte para a sua organização, além deste ser ferramenta de ensino-aprendizagem. A importância e o lugar de destaque do LD no processo de ensino e aprendizagem, bem como apoio ao professor, também é possível de ser verificado em Müller (2005).

O assunto 'educação para morte' ou, simplesmente, 'morte', dificilmente é abordado, tanto pelos professores em sala de aula quanto por todos da comunidade escolar. Quando ele é feito dentro da escola, apenas se respalda por textos de modalidade transversal e não está vinculado a uma área ou conteúdo específico.

Ao analisarmos os PCNEM, podemos retirar o excerto:

O conhecimento de Biologia deve subsidiar o julgamento de questões polêmicas, que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa intervenção humana no ambiente, cuja avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim, o modo como a natureza se comporta e a vida se processa. (BRASIL, 2000, p.14)

O MEC disponibiliza, em seu acervo, um material de Biologia para o EM (COSTA; COSTA, 2006) que pode ser facilmente acessado pela internet. Analisando esse material, o tema morte é citado sutilmente com a pergunta “A morte é inevitável para todos os seres vivos ou existem alguns que não passam pelo ciclo de envelhecimento e morte?” (COSTA; COSTA, 2006, p. 44). Esperávamos que, em se tratando de um material disponibilizado pelo Ministério da Educação, o tema ‘morte’ tivesse destaque. Entretanto, apesar da enfática pergunta, a resposta é mais vazia do que a própria pergunta:

A morte faz parte do ciclo da vida, assim como o envelhecimento. As estruturas e funções de um organismo, logo após o nascimento, mostram-se frequentemente em um estado que não é aquele que será exibido quando o indivíduo atingir a maturidade. [...] é difícil estabelecer com clareza critérios que permitam identificar o final da maturação e o início do processo de envelhecimento. Na verdade, trata-se de um desenvolvimento contínuo que atinge um patamar, a que costumamos denominar “vida adulta”, e a partir dele inicia-se o envelhecimento. (COSTA; COSTA 2006, p. 44)

O material ainda cita o termo morte dentro de alguns temas como: ‘morte celular’, problemas de saúde que podem ‘levar à morte’, estresse com a ‘morte de um parente querido’, ‘morte perinatal’ - que ocorre pouco antes ou depois do nascimento - decorrente do uso do tabaco pela gestante, ‘morte súbita’, tabagismo e a morte, intoxicações de diversos tipos e a morte, infecções bacterianas e virais e a morte, morte de outros seres.

Diante do exposto, este trabalho propõe discutir o tema, bem como desenvolver material de apoio pedagógico usando Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na disciplina de Biologia do EM como proposta de educação para morte a partir das RS sobre a morte de alunos do EM de uma escola pública e uma escola privada do município de Itajubá, Minas Gerais.

CAPÍTULO 02 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Biologia é a ciência da vida. Muitos pesquisadores se interessaram pela grande diversidade de seres vivos que há no planeta. Para facilitar seus estudos, estes seres foram separados e classificados em grupos, de acordo com suas especificidades e qualidades.

Entretanto, nenhuma outra espécie intriga mais os pesquisadores do que o próprio ser humano. Classificá-lo dentro das características do Reino ao qual pertence parece mais fácil do que compreender seu convívio social e sua tomada de decisões sobre questões relacionadas a esse convívio.

Surge a necessidade de uma maior compreensão sobre esse comportamento humano diante das diversas situações vivenciadas diariamente. Ao estudá-lo, é possível perceber que há um comportamento comum à grande parte dessa população.

População aqui, dentro do conceito biológico, é conjunto de seres vivos da mesma espécie, num mesmo espaço geográfico, num determinado período de tempo.

Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, tem sua singularidade. A própria Biologia classifica o ser humano dentro da teoria das interações entre os seres vivos como ser social, pois cada um no grupo desempenha uma função que, em conjunto, beneficia o grupo.

Ao analisarmos o motivo de tal comportamento do homem, percebemos que ele sofre interferência do meio onde vive, bem como ele interfere neste para seu benefício. Laraia (2009) chama esse processo de endoculturação. As atitudes são copiadas e passadas geração a geração, que refletirão posteriormente se poderão aplicá-las nas situações vividas.

Peguemos um hominídeo como exemplo. Ao aprender a se comunicar, representava o que via e vivenciava isso em pinturas nas paredes das cavernas onde morava, para que as próximas gerações que ali morassem tomassem conhecimento sobre a situação vivenciada pelo grupo anterior, conhecessem a conduta adotada por eles para solucionar os problemas emergidos e analisassem a

melhor solução para o momento presente vivido por eles. Ou seja, a tomada de decisão de um indivíduo ou grupo depende daquilo que ele viu, sentiu ou ouviu de seus antepassados.

Analisar situações como esta fez com que os pesquisadores desenvolvessem teorias sobre aquilo que era representativo para o ser humano. Sendo assim, surge a necessidade de uma reflexão mais apurada dos fatos e a concretude de teorias que fundamentassem a compreensão daquilo que é representativo para a população humana enquanto sociedade.

Desta forma, Moscovici (2010) apresenta a teoria das RS, que toma como ponto de partida a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos em toda sua estranheza e imprevisibilidade. De acordo com o referido autor, ela objetiva descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, previsível a partir da diversidade. Cada ser humano apresenta suas particularidades, que os distingue uns dos outros. Entretanto, como ser social que é, precisa aprender a conviver, e para isto é necessário que construa um ambiente saudável, onde ele possa controlar a grande massa e assim, de maneira previsível, adotar condutas que facilitem este convívio. Essas construções se fazem através das RS que, de acordo com o referido autor, são representações de algo ou de alguém, com conteúdo específico, que difere de uma sociedade a outra.

Araujo (2008) aponta que Moscovici apreende do conceito de representação coletiva a noção fundamental de que as representações são construídas pelos grupos de maneira social e se caracterizam como imagens da realidade. O que é significativo para um pode não ser para o outro.

Para Moscovici (2010), Durkheim considerava que as representações coletivas abrangiam formas intelectuais que incluíam religião, ciência, mito, modalidades de tempo e espaço, dentre outras. O ser humano, mesmo sendo um ser social, apresenta muitas particularidades em relação a essas características propostas por Durkheim.

Sabemos que mesmo uma palavra pode promover uma alteração no desenvolvimento de um pensamento. O grupo reflete sobre as atitudes tomadas por seus membros, as analisa e verifica qual acata e qual descarta. Uma grande parcela do grupo toma como verdade aquilo que para si é interessante e a adota, formando assim uma representação. Aqueles que têm a mesma convicção permanecem no

grupo, os que divergem da representação acabam por procurar outro grupo no qual suas ideias são parecidas.

Os adolescentes podem formar seus grupos desta forma. Alves (1999, p.32) aponta que eles têm, em sua turma, “um delicioso sentimento de fraternidade. Todos fazem as mesmas coisas juntos”. Eles consideram a turma como sua lei, que impõe e toma as decisões.

Por isso, Moscovici (2010) acredita que estas categorias (ciência, religião, mito, etc.) são muito pouco se isto for considerado numa sociedade, pois deveria ser considerado muito mais. Afirma, ainda, que “querer compreender tudo é perder tudo” (MOSCOVICI, 2010, p.46). Crenças e conhecimento são heterogêneos e não podem ser definidos por algumas poucas características gerais.

Há uma vasta e fértil imaginação produzida pelas pessoas que criam imagens sobre o real, segundo Araújo (2008). Cada pessoa, observando o mesmo fato, pode descrevê-lo com riquezas de particularidades que outra não viu. Isto é feito porque cada um carrega consigo aquilo que foi aprendido e vivido em seu meio. Cada um viveu numa realidade diferente da do outro e constrói suas imagens baseadas nela. Desta maneira, concordamos com Moscovici (2010), pois percebemos a importância da associação das imagens à realidade para que haja comunicação no grupo, pois dentro de um mesmo grupo social, muitas vezes é difícil verificar as mesmas crenças.

Para Arruda (2002) esta teoria das RS não pode deixar de levar em conta a cultura e a história, pois a matéria prima com a qual se trabalha é constituída por elas. É fazendo história que o ser humano se faz ser social e constrói uma comunidade que compartilha suas crenças, seus valores, formando assim sua cultura, que será compartilhada em seu grupo. Assim, suas representações tornar-se-ão comuns.

Para compreendermos este fenômeno, Moscovici (2010) aponta que devemos estudar o ser humano com suas perguntas e sua busca por respostas.

O ser humano é curioso e sempre questiona tudo à sua volta. Se resumidamente pensarmos na história da ciência, perceberemos que ele vai desde mitos a fatos empíricos para compreender o mundo ao redor. Prova disso é a quantidade de deuses mitológicos criados para responder as dúvidas levantadas pelos homens, quando suas ferramentas tecnológicas não conseguiram sanar suas indagações. Com o aprimoramento destas, as respostas foram se evidenciando de

maneira mais concreta, mais palpável, se tornando plausível para uma sociedade que se engrandece nos porquês.

Enchendo-nos das inúmeras possibilidades de respostas para nossas indagações, percebemos o mundo como ele é utilizando todas as nossas percepções, ideias e atribuições, que são respostas a estímulos do ambiente físico em que vivemos. Para Moscovici (2010), a maneira como avaliamos seres e objetos e compreendemos a realidade é o que nos distingue. Se refletirmos sobre o meio, percebemos que este, por sua vez, se distingue por sua autonomia, sua independência em relação a nós, as nossas necessidades e desejos.

O convívio social produz estas RS, que são elaboradas na relação dos indivíduos em seu grupo social, no espaço coletivo em que eles se interagem, um espaço público.

O espaço público, de acordo com Araujo (2008), é um lugar onde o grupo social pode desenvolver e sustentar aquilo que sabe sobre si próprio, o que lhe é consensual. E ele somente estabelece o que lhe é próprio se convive com outros grupos para tomar suas opiniões e classificá-las de acordo com suas crenças, valores, mitos e tudo mais que poderá interferir em suas representações.

Não é a toa que Moscovici (2010) aponta que o estudo das RS requer que exercitemos a observação, pois elas são armazenadas na nossa linguagem e são criadas em um ambiente humano complexo. A linguagem pode traduzir, ao observador, as características do grupo social analisado e quais são suas representações.

Os grupos se distinguem, dentre outros elementos culturais, também por suas linguagens. E estas são criadas em seu meio de convívio social, no cerne de sua convivência familiar. Muitas vezes, um indivíduo, para ser inserido no grupo, passa a ter uma linguagem semelhante. Para isto, ele observou a linguagem do grupo, espelhou nele suas representações e se modelou como um igual aos outros.

Duveen (in MOSCOVICI, 2010, p.8) afirma que

as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Isto se observa claramente nos diálogos traçados pelos adolescentes. Através de apenas um fonema diferenciado, as representações surgem e o adolescente se

identifica, fazendo com que queira participar do grupo observado por ele. Lane (1991) aponta que a linguagem reproduz uma visão de mundo que vem das relações que se desenvolvem a partir do trabalho produtivo para a sobrevivência do grupo. De acordo com a referida autora, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da consciência de si e social do indivíduo, que surge com a convivência social.

Para Arruda (2002) o processo de comunicação provoca transformações nas representações, pois há uma miscigenação com as de outros grupos. Essa mestiçagem é carregada de cultura, com representações hegemônicas, com hábitos institucionalizados. As representações, apesar de se fundamentarem na solidez de uma cultura tradicionalista, passam a sofrer com estas transformações. Os jovens passam a ter uma atitude que parece testar seus padrões vividos até então. As RS do grupo onde vive o adolescente passa, aos poucos, a se misturar com os novos padrões provenientes de outro grupo, como se fosse um novo padrão a ser seguido. As gerações se conflitam, levando a uma crise no grupo. Desta situação, podemos ver emergir uma nova representação que, muitas vezes, pode até mesmo ser contraditória a que o grupo seguiu até aquele momento.

De acordo com Araújo (2008) as RS surgem de um triplo cenário: primeiramente de representações individuais, depois elas se manifestam num campo social, em que mitos, crenças, ideologias e outros tomam um lugar na formação de uma representação social construída pelo grupo. Por último, surge a representação com o objetivo de promover uma ação social onde o indivíduo atua. Para elaborar as RS, os indivíduos organizam imagens, histórias e linguagens coletadas de atos e situações que lhes são comuns, procurando meios de reproduzi-los, pois vivenciam ou apenas têm conhecimento desses fatos da realidade e da natureza. As RS resultam de uma lógica natural, em que os elementos são interpretados e passam por uma reconstrução, em que lhes é atribuído um significado específico, e seus aspectos podem ser cognitivos, emocionais e afetivos. Assim, “a realidade é conhecida, remodelada e representada, fazendo parte das relações cognitivas do grupo” (ARAÚJO, 2008, p.104).

De acordo com Moscovici (1978), toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas e que, conjuntamente, se ela se torna social, é porque houve organização de imagens e linguagem que nos são e nos tornam comuns.

Por isso, os jovens buscam por um grupo em que se sintam confortáveis. O que nem sempre implica em segurança. Eles compartilham informações sem censuras e, desta forma, buscam organizar seus pensamentos que surgem através de imagens e linguagens, socializando-as e promovendo a adesão de membros ao seu clã. Os participantes deste novo grupo passam a ter figuras e expressões que exprimem as RS desse grupo.

Desta maneira, Moscovici (1978) propõe uma relação das RS como uma fotografia alojada no cérebro. Esta associação dá a dimensão do significado das RS para os grupos nas suas relações, pois o registro da realidade está na memória de todo o grupo.

Já em Araújo (2008) temos que as RS permitem uma imagem total da realidade, em que seus elementos, fatos e pessoas podem ser identificados e classificados. Juntos, estes dados formam um conhecimento que, elaborado, dão sentido e ajudam a interpretar a realidade. Os grupos, assim, podem agir coerentemente com o que veem, conhecem e interpretam.

Entretanto, a maior parte das pessoas prefere explicações enganadoras baseadas em crenças populares do que em explicações científicas, segundo Moscovici (2010). Isso gera correlações enganadoras, que fatos objetivos são incapazes de corrigir. As informações são distorcidas, não há fundamentação estatística que as comprove, apenas uma maior credibilidade nas informações que recebem por confirmar mitos e crenças habituais. O autor alega que uma simples palavra ou frase pode mobilizar uma RS e enfatiza a verbalização e o discurso dos componentes do grupo estudado.

Por isso, confirmado por Araújo (2008), a entrevista é o instrumento metodológico mais importante nos estudos das RS.

De acordo com Moscovici (2010), nossa coletividade hoje funciona porque as RS são baseadas nas teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas, que passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte. Elas corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamento. Para ele, as representações restauram a convivência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos.

Sendo assim, o autor também afirma que as representações possuem duas funções: a primeira é que elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos, fazendo-nos associar elementos a modelos que são compartilhados por muitos. Deste modo, é possível afirmar que nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. As representações acabam sendo um tipo de realidade. A segunda função é que as representações são prescritivas, elas se impõem sobre nós desde o momento em que nascemos, passando por tudo aquilo que vivenciamos durante nossa infância e vida adulta. São representações que não são repensadas, elas são partilhadas por todos e penetram e influenciam a mente de cada um.

Araújo (2008) relata que é possível perceber que as ações de um indivíduo são caracterizadas pelas RS que seu grupo elaborou.

E Moscovici (1978) vem afirmar que os indivíduos, reunidos em grupos sociais, elaborarão um conjunto de informações comuns a eles sobre a sua realidade, pois eles têm um papel marcante na construção das RS.

Ao fazer referência à história, Moscovici (2010) afirma que as RS são históricas e influenciam o desenvolvimento desde a primeira infância do indivíduo, momento em que sua mãe, com suas imagens e conceitos, ficou preocupada com ele enquanto bebê até sua maturidade. Ela adquiriu suas imagens e conceitos de seus próprios dias de escola, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai de seu filho e de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para seus choros, seu comportamento e como ela organizará a atmosfera na qual ela crescerá. A socialização da criança e sua personalidade são modeladas pela compreensão que os pais têm sobre ela.

Para o referido autor, todas as interações humanas pressupõem representações. Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação, elas não são criadas isoladamente e por isso são dinâmicas, possibilitando o surgimento de novas representações.

Mas Araújo (2008) afirma que o grupo pode sofrer mudança da RS e dar novo significado as ações dos indivíduos. Por isso, a teoria das RS é dinâmica, capaz de absorver ou excluir alguns de seus elementos durante seu trabalho de compreender

a realidade do grupo, pois novos elementos podem ser incorporados nele, provocando tais mudanças nas RS.

Entretanto, Moscovici (2010) aponta que o caráter das RS é revelado especialmente quando há crise ou o grupo está passando por mudanças. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender um mundo cada vez mais não familiar e perturbado, deixando as RS mais transparentes. E de acordo com Araújo (2008), quando é posto à prova, com seus elementos questionados ou subestimados, o grupo responde às intervenções externas, que colocam em perigo sua identidade coletiva, com as RS, Estas não são fruto da elaboração de cada indivíduo, mas sim da união de todos, em cooperação. Por isso, a análise das RS permite conhecer um grupo social específico e entender o porquê do seu modo de agir com seus diferentes interlocutores.

O estudo das representações sociais diz respeito ao entendimento de como os indivíduos se percebem na relação com a sociedade mais ampla, como se sentem frente à realidade. A representação social trata-se do sentimento que têm sobre a realidade, as ações e informações que reuniram e transformaram em uma teoria do senso comum, apta para explicar a sua realidade e a si mesmo. (ARAUJO, 2008, p.103)

E a autora ainda lembra que o grupo não constrói RS sobre o que ele não relaciona ou do que tem pouco conhecimento. A familiarização do que é desconhecido e que está permeada pelos indivíduos do grupo fundamentam o processo de formação das RS, a função destas é tornar familiar o estranhamento ao grupo. O que se torna familiar ao grupo acontece porque ocorre a permeação de elementos dados pelo grupo, de maneira peculiar a ele, e não como estes são percebidos em outros grupos, ou mesmo em sua forma original.

Os objetos e eventos podem ser reconhecidos e compreendidos com base em encontros anteriores, em modelos. Entretanto, ao observar o novo para ser transformado em familiar, não há a intenção de abandonar totalmente o familiar, mas assimilá-lo, reconstruí-lo dialeticamente porque, de acordo com Araújo (2008), as representações permitem o estranhamento do familiar, além de familiarizar o desconhecido. Da mesma forma que Moscovici (2010), afirma que as representações que nós fabricamos são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum ou que não nos é familiar.

Moscovici (2010) também aponta que as representações internas que herdamos da sociedade ou que nós fabricamos podem mudar nossa atitude fora de nós mesmos.

Araújo (2008) destaca que, além de uma observação meticulosa do grupo estudado, a teoria das RS se baseia na realização e análise de entrevistas qualitativas e na observação do discurso dos informantes. A utilização de entrevistas qualitativas para captação do senso comum é de extrema importância, porque é em sua utilização que os grupos sociais vão construir uma definição da realidade e de sua situação. A partir do senso comum vão agir e atribuir significado a essa ação, de modo coerente com a sua história e com o seu conhecimento.

Moscovici (2010) afirma que as pessoas, de maneira geral, sem interferência de instrumentos científicos, tendem a ver o mundo de maneira semelhante. Fatores históricos, genéticos, culturais, hábitos aprendidos e recordações se juntam às percepções, opiniões e noções para formar as representações que temos dos fatos de uma maneira que está mais imposta do que livre.

Desta maneira, Araújo (2008) esclarece que a identidade do grupo se constrói a partir de ideias, regras e informações próprias, que se estabeleceram ao longo de sua história e sob o reflexo das diferentes relações.

Sendo assim, para melhor compreensão da importância da educação para a morte, é que escolhemos a teoria das RS e assim analisar o grupo elencado para a proposta.

2.2 ENSINO DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A TEMÁTICA MORTE

A Biologia é um ramo das ciências naturais que estuda a vida (do grego *bios*, vida, e *logos*, estudo).

Segundo o Parecer CNE/CES 1.301/2001 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas:

A Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. (...) O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo (...). Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. O entendimento dessas interações envolve a compreensão das condições físicas do meio,

do modo de vida e da organização funcional interna, próprios das diferentes espécies e sistemas biológicos. Contudo, particular atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais. (BRASIL, 2001, p.01)

Essa ciência vem ganhando destaque no cenário educacional devido à quantidade de informações que vêm das recentes descobertas, como nas áreas da Biologia Molecular e Genética, por exemplo. A expansão ocorre desde o meio acadêmico, através de revistas especializadas, até os leigos na área, por meio de comunicação de massa como televisão e internet.

Com o advento da tecnologia, os alunos chegam às aulas, cada vez mais, munidos de questionamentos provenientes de páginas ou sítios da internet, que divulgam informações, verdadeiras ou falsas, sobre os diversos temas que são tratados pela Biologia.

Em uma mesma página da internet é possível se deparar com mais de uma notícia sobre corpo humano, meio ambiente, Biologia molecular, dentre outros. Os fatos variam de curiosos a descobertas fantásticas. E é com esse material que grande parte dos alunos chega às salas de aula.

Nas aulas de Biologia, pelo fato desta ciência estar ligada ao estudo da vida, e esta ser dinâmica, ocorre a possibilidade da discussão sobre estes temas, que sofrem mudanças o tempo todo, e que merecem olhares curiosos voltados para sua compreensão.

De acordo com o PCN+ EM aprender Biologia na escola básica

permite ampliar o entendimento sobre o mundo vivo e, especialmente, contribui para que seja percebida a singularidade da vida humana relativamente aos demais seres vivos, em função de sua incomparável capacidade de intervenção no meio. Compreender essa especificidade é essencial para entender a forma pela qual o ser humano se relaciona com a natureza e as transformações que nela promove. Ao mesmo tempo, essa ciência pode favorecer o desenvolvimento de modos de pensar e agir que permitem aos indivíduos se situar no mundo e dele participar de modo consciente e consequente. (BRASIL, 2002, p.44)

Ao promover discussões de temáticas que façam parte do cotidiano dos alunos, inserindo-os diretamente no conteúdo trabalhado, podemos promover a sua imersão como integrante real deste meio. Eles passam a criar vínculos e significados para, de fato, agirem em prol do meio que sentem fazer parte. A partir destes laços criados, atitudes coerentes e conscientes farão parte de sua rotina, permitindo a promoção do desenvolvimento da sociedade, com respeito e cidadania.

Em relação ao ensino de Biologia, as ‘Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias’ (BRASIL, 2006) apresentam como desafios: possibilitar a participação nos debates contemporâneos que exigem conhecimento biológico, promover a formação do indivíduo com um sólido conhecimento de Biologia e com raciocínio crítico, nortear o posicionamento do aluno frente aos temas anteriormente apresentados, bem como outros relacionados a ações do dia-a-dia, tais como cuidados com corpo, alimentação e sexualidade.

As discussões podem incentivar a participação dos alunos com a utilização de exemplos que podem ser retirados daquilo que eles conhecem por convivência familiar/social ou adquiridos através das mídias, pois, se eles perceberem o quanto seus atos interferem na natureza, poderão criar mecanismos que façam a diferença em sua vida, bem como na de sua comunidade, quiçá no mundo todo. Isto é uma aplicação do pensamento de Hulrich Beck, mais divulgado nas últimas reuniões sobre sustentabilidade, “Pensar globalmente, agir localmente” amplamente divulgado desde sua utilização no XVI Encontro nacional do Conselho Nacional de Pós-Graduação em Direito – CONPEDI. (CRUZ et al., 2008)

É importante que os alunos se sintam parte integrante do meio, e é com esses exemplos que é possível mostrar sua singularidade, sua interferência, positiva ou negativa, no lugar onde vive, para que possam agir conscientemente, pois como afirma Freire (1997, p.42) “É ensinando biologia (...) que o professor ensina os alunos a aprender.”.

Ao apontarmos esta singularidade, é importante destacar a essência do ser humano. Por isso, além dos temas propostos como base para o estudo desta ciência na sala de aula, também é importante destacar os temas vinculados unicamente aos seres humanos que envolve seus sentimentos.

Tomando-se o tema desta pesquisa, sabemos que a morte não é única dos seres humanos, ela faz parte do ciclo da vida que é contemplado por todos os seres estudados pela Biologia. Entretanto, o único ser capaz de sentir a perda dos seus é o ser humano, fazendo-se importante a discussão sobre o tema na sala de aula.

As aulas de Biologia são carregadas de temas que levam à discussão sobre a morte: desde o ciclo da vida a estudos de doenças graves. Entretanto, o tema ‘morte’, apesar de sua importância, não ganha destaque entre os elencados pelo sistema.

Sobre a organização de temas a serem trabalhados, podemos perceber que há vários que são encontrados com maior incidência. Xavier et al (2006) realizaram um estudo apontando as novas tendências da Biologia: transferência do DNA de um organismo para outro, engenharia genética na produção de alimentos, herbicidas, produtos farmacêuticos, hormônios, vacinas e medicamentos, detecção precoce de doenças genéticas a partir da Biologia molecular, testes de DNA para determinação da paternidade, investigação criminal ou identificação de indivíduos e a compreensão da natureza dos projetos genomas, estudo dos seres vivos e suas interações, qualidade de vida das populações humanas, diversidade da vida e sua origem e evolução. Pedrancini et al (2007) também apontam como tendência os mesmos temas da Biologia.

Entretanto, os considerados mais polêmicos são os relacionados com a pesquisa gênica, clonagem, células-tronco e transgênicos. Estes temas são discutidos fora e, principalmente, dentro da escola. Nesta, devemos levar em consideração o que está no parecer do CNE, para que não se dissocie os conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais (BRASIL, 2001), bem como os temas estruturadores do currículo escolar indicados pelo PCN+EM e que tem a função de ajudar o professor em suas ações pedagógicas (BRASIL, 2002). O maior desafio do professor de Biologia frente à dicotomia 'aluno no cotidiano-Biologia como ciência' é "possibilitar ao aluno desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do papel do homem na natureza" (BRASIL, 2006, p.18). Para isto é necessária uma capacitação dos professores de Biologia, que tenha como referência os PCN, que é um documento consistente e atualizado, consensual e nacionalmente.

É relevante destacar, neste ponto, a importância do currículo oculto, ou seja, o que não está em livro ou legislação alguma, mas que é possível de existir porque o assunto se faz presente o tempo todo.

De acordo com Moreira e Silva (2000) o currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem todos os dias durante as práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que ocorrem no meio social e escolar. E, por não aparecer no planejamento do professor, o currículo está oculto. Entretanto o que é discutido depende da realidade de cada grupo. Esta afirmativa pode ser confirmada pelo Ministério da Educação no documento

‘Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica’ que coloca que “o aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante” (BRASIL, 2013, p.146).

É possível fazer esta análise numa mesma sala de aula em escolas da rede pública, onde há alunos que nem ao menos têm televisão ou internet em casa. Neste caso, de discussões a solicitações de trabalhos feitos em casa, é preciso tomar um cuidado especial para que todos possam ser contemplados. Os exemplos precisam ser comuns ao grupo, para que todos participem e aprendam com significância o conteúdo proposto, pois não há aprendizagem efetiva sem significado.

Desta forma, concordamos com Schnetzler (1992), que afirma que o professor deve considerar o que o seu aluno já sabe, criando condições para facilitar a ocorrência da aprendizagem significativa nele. Essas condições devem permitir uma educação problematizadora, com dialogicidade, como afirma Freire (1987). Uma educação diferente daquela que Freire chama ‘bancária’, na qual somente se deposita ou transfere conhecimento e valores aos educandos.

As aulas devem ter um ambiente propício a discussões sobre os assuntos propostos, bem como o tema desta pesquisa, a ‘morte’, que não está destacado entre as tendências temáticas desta ciência e nem mesmo nos PCNEM.

De acordo com as Orientações Curriculares para o EM - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2006) a população, mesmo com uma enorme variedade de informações e posicionamentos, sente-se pouco confiante para opinar sobre temas polêmicos e que podem interferir diretamente em sua condição de vida, como o uso de transgênicos, a clonagem, a reprodução assistida, dentre outros assuntos. Devemos lembrar que os alunos fazem parte desta população.

De acordo com tal documento

consideram que há um conjunto de conhecimentos que são necessários ao aluno para que ele compreenda a sua realidade e possa nela intervir com autonomia e competência. Esses conhecimentos constituem o núcleo comum do currículo. Consideram, também, um conjunto de conhecimentos específicos, a parte diversificada, constituído por questões e problemas relativos à determinada comunidade, à determinada escola, e que merecem ser estudados. (BRASIL, 2006, p.19)

Para otimizar as discussões e trazer uniformidade de acesso a recursos, o professor pode utilizar aquilo que a escola oferece como material e equipamento de

apoio pedagógico, tais como sala de informática, televisão com DVD, projetor multimídia, lousa digital, dentre outros. Dessa maneira, cria-se uma possibilidade de inserção dos que não possuem esses meios em casa e, assim, possam sentir-se parte integrante do grupo de discussão dos assuntos trazidos por aqueles que têm tais equipamentos. Para Davis e Oliveira (1994) é papel do professor procurar condições para a ocorrência da interação entre ele, o aluno e o objeto de estudo e que levem à apropriação do conhecimento.

Em relação ao tema desta pesquisa, apesar de 'morte' não estar elencado dentre os mais polêmicos na sala de aula, ele não perde significância e não pode ser deixado de lado, ignorado como se fosse um assunto inexistente.

É importante que os denominados temas transversais promovam o crescimento e amadurecimento emocional dos jovens para uma formação mais cidadã. E isso pode ser possível com temas que estão no currículo oculto, que vêm de perguntas trazidas pelos alunos, muitas vezes no momento em que estão vivenciando uma situação especial, ou quando um assunto os leva para uma conexão de ideias capazes de motivá-los a questionar seus 'por quês'.

Entretanto, Almeida et al (2009) afirmam que muitas vezes, por tradição, o ensino de Biologia tem enfoque central nos conteúdos organizados de forma linear, com a apresentação e discussão de ideias a partir de conceitos estritos apenas das ciências naturais. Mas é possível fazer reflexões de outras ciências com os alunos, ou seja, promover associações com outras áreas do conhecimento. As referidas autoras afirmam que "a escola contribui para o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos e o meio." (ALMEIDA et al, 2009, p.10).

É na escola que, para uma grande parte da nossa sociedade ocidental, as relações sociais acontecem. As crianças e os jovens passam a maior parte do seu tempo na escola. Convivem com as mais diferentes idades, classes sociais e intelectuais. Lá, eles se descobrem parte integrante de uma sociedade cheia de dúvidas, com alguns pensamentos concretos, outros não consolidados, mas que vive como um grande organismo. A escola acaba sendo o reflexo da sociedade, pois os alunos, provenientes dos mais diferentes locais e culturas, passam a conviver e a respeitar as diferenças. Os jovens que frequentam a escola terminam de formar sua personalidade ali. Eles passam a conhecer os mais diversos assuntos e temas e os questionam. Ao fazer isto, eles promovem o seu crescimento, bem como daqueles

com quem convivem, inclusive os professores. Davis e Oliveira (1994) apontam que é no ambiente escolar que a criança sofre uma transformação radical em sua maneira de pensar.

Nas aulas de Biologia, como o assunto é a própria vida, esses debates se enriquecem com as colocações trazidas das experiências advindas com os alunos. No EM, eles já se apoderam de afirmações mais concretas, mais consolidadas por teorias que aprenderam no Ensino Fundamental. Por isso, ao trabalhar a Biologia no EM, é preciso levar em consideração todos os fatores externos à sala de aula, aqueles que vêm com os alunos, para que se possa trabalhar com significância.

Ira Shor, em um diálogo com Paulo Freire, afirma que

Escolher temas críticos da cultura estudantil é uma opção pedagógica. Estudar assuntos acadêmicos ou formais de maneira situada é uma segunda opção, isto é, inserir a Biologia (...) dentro do seu contexto social. (FREIRE; SHOR, 1986, p.68).

Uma das maneiras para que isto aconteça é a inserção do tema 'morte' no trabalho com esse público.

Esperamos que este estudo, somado a tantos outros sobre a temática morte, demonstre a sua importância e relevância para a formação holística e cidadã, tão almejada pelos documentos aqui citados, e formalizem a colocação deste tema no currículo do EM, que faz parte da Educação Básica.

2.3 A HISTÓRIA DA MORTE NO OCIDENTE

Por que morremos ou por que partimos são perguntas feitas em muitos mitos, incluindo a ideia do que há depois da morte.

A morte biológica é um fato comum a todas as espécies vivas. Ao analisarmos em especial o homem e seu processo civilizatório, o morrer biológico não é diferente. O que varia é a experiência de uma sociedade para outra, seu momento histórico, suas crenças. Lima (2013) afirma que a morte biológica é inevitável, a morte consiste num evento vital irrefutável a todos, independe de sua idade, raça, religião, poder aquisitivo ou vontade, mas a consciência da morte, a qual é possível somente para os seres humanos, varia conforme sua cultura. Com o mesmo raciocínio, Combinato e Queiroz (2006) afirmam que o significado da morte varia no decorrer da história entre as diferentes culturas humanas.

Para Silva (1993) mitos e crenças são manifestos das atitudes humanas diante do desconhecido, do sobrenatural e do próprio sentido de existência. A autora ainda afirma que diante da morte, seja qual for o motivo - justificar, aceitar ou superar - os homens elaboram, principalmente para o pós-morte, diferentes e complicadas explicações.

Em várias mitologias, vemos personagens heroicos descerem ao 'Mundo Subterrâneo' buscando respostas sobre a morte junto aos deuses.

Devemos nos lembrar de que nós, brasileiros, somos um misto de culturas. Vivemos num país que recebeu inúmeros grupos culturais de diversas partes do mundo, tais como africanos, europeus, orientais, dentre outros. Cada povo trouxe um pouco da cultura que já estava enraizada em seu cerne. E ao chegar ao Brasil, esses povos trouxeram na bagagem suas experiências, vivências, e aquilo que apreenderam com sua família nos lugares em que nasceram e cresceram. Isso se faz importante ao buscarmos a compreensão sobre os costumes e pensamentos vinculados à morte. As representações sobre o que conhecemos se fazem presentes desde o ventre materno, como aponta Moscovici (2010), pelos costumes que a mãe possui, ou seja, inconscientemente carregamos informações que nos definem culturalmente.

Desta maneira, torna-se necessário analisarmos alguns fatos históricos que foram importantes para o desenvolvimento de nossa cultura em relação à morte.

Aliás, para Laraia (2009) cultura é uma lente que se recebe ao nascer para enxergar o mundo à maneira da sociedade onde vive. Homens de culturas diferentes usam lentes diferentes e, conseqüentemente, têm visões diferentes de acordo com sua herança cultural.

Uma das culturas mais antigas conhecidas, os sumérios tinham mitos que estavam intimamente ligados às questões de mortalidade ou imortalidade. De acordo com Wilkinson e Philip (2008), após a morte do amigo *Enkidu*, o herói *Gilgamesh* busca a vida eterna, quase a conseguindo. Outro mito que eles cultivavam era que a deusa *Inana* antes, ao subir novamente como a 'Grande Deusa do Céu e da Terra' desce ao Mundo Subterrâneo e é obrigada a se livrar de tudo o que apreciava.

A ideia de mundo subterrâneo surgiu para explicar essas questões essenciais em nossa existência. Podemos perceber que o ser humano, independentemente de sua cultura ou crença, sempre se intrigou com a morte. Morin (1976) sustenta que

isso se dá porque somos a única espécie que tem consciência da própria finitude ao sentirmos a finitude do outro. “A consciência da morte não é algo de inato, mas sim produto de uma consciência que compreende o real” (MORIN, 1976, p.58).

Os autores Wilkinson e Philip (2008) relatam também sobre a cultura egípcia, em que eles concebiam o além como um vale estreito cortado por um rio, separado deste mundo por uma cadeia de montanhas. Além disso, tinham muitos deuses que presidiam os ritos funerários, interrogando a alma sobre a vida na Terra e admitindo-as no reino dos mortos. Este povo também acreditava numa morada final para os bons e heroicos, onde teriam uma imortalidade de êxtase celestial, o *Campo de Juncos*. Ideia similar a dos romanos e gregos, que chamavam este lugar de *Campos Elíseos*. Já nas Américas, os Guarayús, da Bolívia, narram como a alma do morto escolhe entre um caminho largo e fácil e outro, estreito e perigoso, sendo que neste, a alma enfrenta vários perigos antes de se reunir a *Tamoi*, o avô, em seu paraíso.

Cada cultura apresenta um ‘Senhor do Mundo Subterrâneo’. Wilkinson e Philip (2008) relatam a história de cada um deles: *Hades* (Grécia) ou *Plutão* (Romanos) *Hel* (Nórdicos), *Arawn* (Celtas, País de Gales), *Tuoni* (Finlândia), *Yama* (Índia, Tibete), *Kali* (Índia), *Ereshkigall/Allatu* (Mesopotâmia), *DiZang/Ti-tsang* (China), *Mot* (Cananeus, Ugaritas), *Mictlantecuhtli/Tzontemoc* e *Xipe Totec* (Astecas, México), *Gedé* (Haiti), *Osíris*, *Anúbis* e *Ma’at* (Egito Antigo), *Hine-nui-te-po* (Polinésia), e os vários deuses maias da morte (América Central e México), como o ‘deus da morte D’ ou *Itzamna*, o ‘deus da morte N’ ou *Pauahnton*.

A importância da morte na cultura mexicana, descendente dos astecas, se manifesta até hoje nos rituais do ‘*Dia dos mortos*’, em primeiro de novembro, data que antecede o dia de todos os santos.

Em relação à cultura grega, que influenciou os romanos e muitas nações com sua ciência e religião, Bullen (2010) e Bulfinch (2006) relatam sobre o *Submundo*, o *reino de Hades* ou *Plutão*. Concebido como a metade de baixo do Universo, o *Submundo* é dividido em partes, sendo a mais inferior o *Tártaro*, onde os condenados sofriam terríveis tormentos, e a superior, os *Campos Elísios*, também chamado de *Campos Afortunados* ou *Ilha dos Abençoados* onde poucas almas passavam a eternidade, constituindo a morada dos eleitos dos deuses, aqueles que não provavam da morte e gozavam da imortalidade. Morin (1976) afirma que o mito da imortalidade foi elaborado pelo homem na tentativa de negar a própria morte,

pois a individualidade humana se mostra lúcida à sua morte e é por ela afetada traumáticamente, devido à apropriação da consciência.

O restante das almas era guiado por *Hermes* para as margens do *Rio Estige*, também chamado de *Cócito*, de águas negras, onde, sob o pagamento de uma taxa, podiam ser conduzidas pelo barco de *Caronte*, um barqueiro velho e esquelético, porém forte e vigoroso, até os portões do Submundo, vigiado por *Cérbero*, o cão de três cabeças.

As famílias, alimentadas por essa crença, colocavam uma moeda dentro ou sobre a boca ou sobre os olhos de seus mortos para que pagassem a taxa, livrando-o de vagar pela eternidade no *Limbo*, como um fantasma da Terra.

É do grego a origem do termo *Tanatologia*, o estudo da morte. Na mitologia grega, de acordo com Fischer et al. (2007) e Silva (1993) *Thanatos* (Morte) é irmão gêmeo de *Hypnos* (Sono), filhos de *Nyx* (Noite). Esta, por sua vez, é filha de *Caos* e irmã de *Érebo* ou *Érebro* (Treva). *Thanatos* será constantemente representado com asas, tendo nas mãos uma foice, uma urna cujo conteúdo provável era de cinzas e uma borboleta, como esperança de uma nova vida. Outra forma de sua representação é ao lado de seu irmão, *Hypnos*.

Bulfinch (2006) retrata *Sono* como o mais gentil dos deuses, pois tranquilizava os espíritos e curava os corações amargurados. Um de seus inúmeros filhos, *Morfeu*, o mais hábil em simular formas, maneira de andar, falar, vestir e os modos mais característicos dos humanos, serve a reis e grandes personagens em suas horas de sono, recebendo o título de deus dos sonhos.

É comum, nos dias atuais, como aponta Figueiredo (2013), pessoas utilizarem as expressões 'dormiu nos braços de Morfeu' ou 'sono da morte', 'sono eterno' ou 'parece que está dormindo' direcionando-se ao morto ou ainda o manifesto 'desejo de morrer dormindo'. Isso mostra a raiz intrincada da cultura greco-romana na sociedade contemporânea.

Essa presença é marcante numa das religiões com maior número de adeptos atualmente, o cristianismo. A sociedade ocidental foi influenciada pela civilização grega. Caputo (2008) ainda afirma que religiões como Cristianismo e Judaísmo também influenciaram a cultura ocidental. De acordo com Silva (1993) o Cristianismo, nos primeiros séculos de sua formação, foi um grande ecletismo de tradições religiosas gregas, judaicas, iranianas, orientais antigas e de diferentes vertentes do pensamento filosófico sobrevivente do helenismo.

Caputo (2008) aponta que, para os cristãos, a morte é como um sono profundo do qual acordariam no dia da ressurreição, quando as almas voltariam a habitar os corpos. Assim também afirma Silva (1993) que traz, como uma das interpretações das imagens do sono no Cristianismo, a ideia de uma visão da morte contra o aniquilamento total sem possibilidade de retorno, pois quem dorme e repousa, pode ser despertado para a vida eterna, num dia aprazado. A outra ideia seria a de um sono profundo de descanso, de quem viveu uma vida de amarguras, de cansaços e inconstâncias.

É devido a essa crença de sono profundo que os cristãos, de acordo com Caputo (2008), há muito tempo enterram os corpos dos defuntos com grande escrúpulo. E Silva (1993) afirma que 'Descansa em paz' é um epitáfio muito comum ainda hoje encontrado nos cemitérios, como podemos verificar na Figura 2. Aliás, a palavra 'cemitério' vem do Latim *coemeterium*, e do Grego *koimeterion*, e significa 'local de repouso', 'dormitório', também tem origem em *koimao*, do grego, que significa 'ponho para dormir'.

Figura 2 - Fotografia de lápide de um cemitério em Tiradentes (MG)



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante muito tempo, a morte era entendida com naturalidade. Ela fazia parte do cotidiano das pessoas. Na alta Idade Média, entre os séculos V e XII, de acordo com Caputo (2008) a morte era encarada como algo natural da vida, sendo comum o moribundo, pressentindo a chegada de sua morte, realizar o ritual final com

despedida e reconciliação, quando necessário, exposição de suas últimas vontades e esperançoso do juízo final e alcance do paraíso celeste. Figueiredo e Stano (2013) afirmam também que era comum o moribundo ditar últimas recomendações e proferir sábias palavras finais que seriam repetidas por seus descendentes. Caputo (2008) relata que, nesta época, a morte súbita era considerada vergonhosa e até castigo de Deus, pois inviabilizava o processo do morrer descrito acima. O mesmo é apontado por Ariès (1977a), pois segundo ele, a morte súbita (*mors repentina*) era indesejada, infamante e vergonhosa, pelo mesmo motivo.

Muitos desses fatos ou seus resquícios ainda permanecem até os dias atuais. Há uma tentativa por manter esses fatos ou seus resquícios dentro de um processo de modernização da sociedade.

Ariès (1977b) relata também que, ao pressentir a proximidade do seu fim, a própria pessoa se encarregava de todas as providências necessárias a uma cerimônia fúnebre que fosse pública, aberta a todos que pertenciam à sua comunidade, tais como parentes, amigos e vizinhos, incluindo as crianças, que também participavam de todos os atos relativos à morte.

Além dos rituais anteriormente descritos, Melo (2008) afirma que era comum o moribundo solicitar a presença de um sacerdote católico para a finalização deste ritual com um ritual eclesial, onde confessava e recebia a comunhão, recebendo em seguida o sacramento católico da extrema-unção. Nesse instante, era a hora de esquecer as coisas terrenas e de pensar nas coisas divinas.

Sancho (in FIGUEIREDO, 1994, p.8, tradução nossa) também relata esse momento: “O padre chegou à casa do enfermo para dar-lhe a extrema-unção (Viático) com o acólito tocando o sino”.

Atualmente, tal sacramento recebe o nome de ‘unção dos enfermos’ e não possui característica de finitude, trata-se de um sacramento oferecido àqueles que apresentam qualquer moléstia, das menos agressivas às que oferecem risco de morte e àqueles que se encontram em estado vegetativo ou terminal num leito de hospital ou mesmo em casa. De acordo com Sancho (in FIGUEIREDO, 1994), essa mudança ocorreu com o 2º Concílio Vaticano, que trocou o nome do sacramento para ‘Sacramento dos Enfermos’.

Em relação aos cemitérios, Ariès (1977b) relata que os povos antigos temiam a vizinhança dos mortos e os mantinham à distância. Mas veneravam as sepulturas, porque temiam a volta dos mortos. Nenhum morto podia ser sepultado ou incinerado

dentro das cidades, de acordo com Lei das Doze Tábuas. O Código de Teodoro determinava que todos os despojos funerários fossem transportados para fora de Constantinopla. Por isso, os cemitérios da Antiguidade localizavam-se fora das cidades, ao longo das estradas, como a Via Ápia, em Roma. Conforme foi passando o tempo, os antigos cristãos foram modificando essas tradições, trocando o medo pelo respeito. E a partir do século V foram surgindo os primeiros cemitérios junto às igrejas, dentro das cidades.

Segundo o mesmo autor, o homem da Idade Média não conhecia sentimento de fracasso e depressão diante da morte, pois ele tinha consciência de que a morte fazia parte de sua vida.

Kovács (2003) afirma que os mortos eram guardados com respeito, numa sepultura adequada e que não fosse violada para não comprometer o despertar do defunto no dia da ressurreição.

De acordo com Ariès (1977b), o cemitério e a igreja pareciam um corpo só. Combinato e Queiroz (2006) afirmam que os cemitérios ocupavam o centro da cidade, que era dominada pela presença da Igreja Católica. Ariès (1977b) relata que os mortos eram enterrados tanto no interior das igrejas (ricos) quanto no seu pátio (pobres). Esta prática está ligada à ideia de que, uma vez enterrados perto dos santos e mártires, estes guardariam os mortos enterrados à sua volta, protegendo-os do inferno. Combinato e Queiroz (2006) relatam o mesmo e ainda afirmam que os socialmente importantes eram enterrados dentro das igrejas, enquanto que os menos importantes eram sepultados ao lado da igreja.

Tal prática se estendeu por muitos séculos. Hoje ainda é possível encontrar esses cemitérios, que permanecem ativos no entorno das igrejas, como mostra a Figura 3, fazendo jus à tradução desta palavra no inglês (*Churchyard*, que em sua tradução literal, significa *Jardim da igreja*). Alguns locais não mantêm a mesma característica excludente, porém continuam sendo próximos às igrejas.

Figura 3 – Fotografia de cemitério ao lado de uma igreja em Tiradentes (MG)



Fonte: Arquivo pessoal

Além disso, diferentemente dos pagãos, os cristãos queriam proximidade com os santos, de acordo com Kovács (2003). Por isso, as basílicas e catedrais estão cheias de corpos sepultados. Os malditos eram abandonados nos campos, alguns pendurados ou expostos. Para os suicidas, havia cemitérios à parte. Combinato e Queiroz (2006) relatam que os que não possuíam dignidade social eram enterrados em uma vala comum permanentemente aberta. Também neste espaço, a população vivia, transitava, fazia comércio, namorava, brincava e realizava festas. Muitas delas tinham teor macabro e eram associadas à cultura pagã anteriormente hegemônica.

Ariès (1977b) afirma que, como igrejas e cemitérios eram lugares públicos, neles ocorriam encontros e reuniões, de forma que vivos e mortos conviviam. Para Combinato e Queiroz (2006), a sociedade dessa época não tinha problema nenhum em relação aos mortos, eles não eram presenças inoportunas em completa oposição à vida, como muitos, hoje, os consideram.

Mudanças significativas ocorreram a partir do século XII. Caputo (2008) afirma que a incerteza passa a se evidenciar e a Igreja passa a intermediar o acesso da alma ao paraíso. O julgamento final passa a ser visto como um evento que aconteceria imediatamente após a morte, e dependeria da conduta do moribundo antes dela, resultando no sofrimento eterno (inferno) ou na alegria eterna (céus).

De acordo com Müller (2004), era importante pensar na morte mais particularmente, pois ela tinha se tornado um evento de maiores consequências, mas nem mais apavorante, nem mais obsessiva.

Até o século XII, quanto aos cemitérios, Ariès (1977b) relata que os mortos eram confiados ou mesmo abandonados à Igreja, pouco importava o lugar exato de sua sepultura que não tinha nem um monumento ou inscrição. A partir século XVI, o cemitério começa a perder o caráter de centro da vida social, e a morte passa a ser vista como o fim da vida terrestre. Foi a partir do século XVII que houve uma maior preocupação em localizar a sepultura, e esta tendência mostra o surgimento de um sentimento novo, os familiares passam a visitar os túmulos. Por isso, precisavam ter um lugar apropriado. Mesmo porque, foi proibido, a partir da segunda metade do século XVIII, o acúmulo de mortos nas igrejas. O autor ainda afirma que o cemitério retomou o lugar na cidade, que havia ocupado durante a Antiguidade e que havia perdido no início da Idade Média. Ainda assim, no início do século XIX houve uma discussão sobre a desapropriação desses lugares por causa da expansão urbana. Mas, na segunda metade desse século, a população mudou sua opinião, deixando os cemitérios dentro das cidades. Isso permanece até os dias atuais, salvo exceções, quando são criados novos cemitérios numa região municipalizada.

A Igreja passou também a ser responsável pelo pós-morte. Segundo Kovács (2003) no século XVII, a presença do corpo do morto passa a ser uma regra para uma missa, a mais importante. O culto no dia da morte previa uma cerimônia antes do sepultamento, e que terminava na descida ao túmulo. Após esse período, tradicionalmente havia a missa de sétimo dia e de um ano. Esse cerimonial permanece até os dias atuais.

Nesse período também, a autora ainda relata que os cortejos têm como objetivo acompanhar o morto, cujo corpo passa a pertencer à Igreja. Esses cortejos, em que de crianças a idosos, religiosos e mendigos participavam, o defunto poderia deixar em testamento o número fixo de participantes. Passa-se a fazer leitura de ofícios no lugar de manifestações dolorosas. Entretanto, o corpo passa a ser escondido em caixão, porque sua visão era insuportável. O que, segundo a autora, é estranho numa época em que ocorriam cenas macabras de supervalorização da decomposição. O corpo dos nobres era substituído por uma arte em cera ou madeira, e eram muito comuns as máscaras mortuárias feitas por artesãos. O caixão

poderia receber capas bordadas com temas macabros, brasões da família ou iniciais do morto. (KOVÁCS, 2003).

Nesse período, passa a ser comum o uso de testamentos. De acordo com Müller (2004), este servia para confirmar os pensamentos e as convicções do moribundo, além de ser um ato de direito privado para doação da herança. Do século XIII ao XVIII, o testamento foi a maneira que cada indivíduo tinha para manifestar seus desejos, fé religiosa e pensamentos, além das decisões que tomara para garantir a salvação da sua alma e o repouso do seu corpo. Na segunda metade do século XVIII, ocorre uma mudança generalizada em sua redação sendo reduzido unicamente ao ato legal de distribuição dos bens.

Ariès (1977b) relata que até o século XIX, a solenidade ritual da morte no leito, no fim da Idade Média, entre as classes instruídas, trazia consigo um caráter dramático, antes não existente. No século XIX, o exagero do luto tem como significado a aceitação da morte por parte dos sobreviventes. A morte temida passa a ser a do outro.

Interessante perceber, como é apontado por Müller (2004), que a atitude de morte foi mudando aos poucos e os contemporâneos nem perceberam tais mudanças. Ariès (1977b) afirma que a morte torna-se vergonhosa e objeto de interdição, tanto que a partir da segunda metade do século XIX, o moribundo é poupado da verdade sobre a gravidade de sua situação, até que esta se torna um problema, pois a família terá, um dia, que falar a verdade.

O mesmo autor ainda relata que, entre a década de 30 e 50 do século XX, a morte passa a ocorrer longe da família, no hospital, pois se tornou inconveniente morrer em casa. Morre-se no hospital por este ser um local onde se prestam os cuidados que em casa já não podem ser prestados, porque a medicina não conseguiu curar o doente. E desta forma, a morte perde seu ritual até então feito em casa. Toda a ação dramática da morte foi substituída pelas mortes pequenas e silenciosas. Não há mais necessidade de esperar o momento, pois a emoção terá que ser evitada, tanto no hospital, quanto na sociedade.

Para Müller (2004), a morte abrandou-se no século XX, passou a ser escondida, negada, camuflada, clandestina e ocultada da nossa realidade. Cada vez menos a família fica com o moribundo em casa, o evento passa a ser privado e secreto, onde ninguém tem o direito de ver a dor do outro, pois ela não lhe pertence.

As cerimônias fúnebres e o culto dos mortos passaram a ser reservados às pessoas mais próximas.

Em algumas comunidades menores ainda é possível ocorrer um velório dentro da casa do falecido. Este é rodeado pela família, vizinhos e amigos que se solidarizam com a tristeza dos entes. Entretanto, o mais comum hoje em dia é a morte longe de casa, como se a família se evadisse da culpa ou buscasse fugir de uma morte dentro do lar.

Ariès (1977b) chama esta morte de 'selvagem', pois se tornou um assunto amedrontador e se distanciou de nossa cultura ocidental. Ela deixou de ser 'domada' como era na Idade Média, pois tentamos eliminá-la até mesmo nas palavras, evitando-se falar sobre ela. Muitas vezes, antes de morrer, o moribundo já perdeu sua consciência. A morte tornou-se um fenômeno técnico, causado pela cessação dos cuidados, por decisão médica ou hospitalar. A morte aparece como um evento parcelado numa série de etapas, todas elas controladas pelas máquinas que substituíram e apagaram a grande ação dramática da antiga forma de morrer, perdendo parte de seu sentido.

Desta forma, é interessante a confecção de um material que faça este assunto se tornar menos escondido. Com isso, as crianças e adolescentes podem receber instrução, orientação e fazer suas próprias correlações com o tema, quando ele surgir da maneira abrupta, com a morte de um familiar ou amigo próximo, pois sabemos da dificuldade que temos na forma como falamos sobre a morte. Isto pode ser evidenciado em Elias (2001). Os adultos evitam o assunto com seus filhos, pois acreditam que podem transmitir a eles suas angústias. O referido autor afirma que este comportamento pode gerar efeitos traumáticos porque isto é a negação de um fenômeno natural. Ele acredita na importância, para as crianças, da familiaridade com o fato da morte, da finitude de suas próprias vidas e a de todos os demais. Esta aversão dos adultos contemporâneos em transmitir às crianças os fatos biológicos da morte, ou seja, os aspectos físicos de decomposição do corpo e finitude orgânica é apenas uma das peculiaridades da nossa civilização.

A proposta de um material de apoio aos professores sobre este tema difícil de ser abordado desvela a morte, promovendo uma educação voltada para que não ocorra o que é apontado por Figueiredo (2013, p.30) "A morte se vai para a clandestinidade e, em volta dela, a vida deve continuar o seu curso sem mudanças, numa negação explícita da finitude que vai permanecer aterrorizando a todos (...)"

2.4 A MORTE NA BIOLOGIA

Morrer é uma consequência certa e natural da vida. A morte é o fim da vida biológica.

Mas, definir o conceito de vida para a Biologia não é tão fácil assim. Wykrota (1998) aponta que não há uma resposta única ou pronta e que esta definição é buscada na Filosofia ou religião. Para a Biologia, a ideia de que a vida é um processo de fenômenos físico-químicos soa mais confortável desde o início do Século XX, afastando a ideia de que os organismos vivos nada são além de máquinas. Entretanto, o autor mostra que há uma ruptura nesta comparação ao colocar a vida como algo complexo, que não é apenas a soma de partes.

Morte biológica é a cessação da vida quando o organismo deixa de realizar suas funções básicas para a manutenção da vida. As causas podem ser variadas: naturais, acidentais, impostas por outros ou pelo próprio indivíduo, mas o fato permanece o mesmo, a morte é o desfecho da vida.

É muito comum, ao estudarmos o assunto na Biologia, nos depararmos com a seguinte pergunta: ‘quando exatamente a morte acontece?’. Para os seres humanos, segundo a Resolução 1480/97 do Conselho Federal de Medicina sobre o diagnóstico de morte, mesmo sem que ainda haja consenso sobre a aplicabilidade desses critérios em crianças menores de sete (7) dias e prematuros: “a parada total e irreversível das funções encefálicas equivale à morte, conforme critérios já bem estabelecidos pela comunidade científica mundial” (BRASIL, 1997). O mesmo parecer aponta para constatação de morte encefálica: coma aperceptivo com ausência de atividade motora supra espinal e apneia.

No estudo da Biologia, a morte está presente em diversos pontos. Todos os dias milhões de células do nosso corpo morrem e são substituídas por outras. Outra situação é o transplante de órgãos de indivíduos mortos. Esses órgãos continuam vivos nos indivíduos que os recebem, funcionando normalmente, mesmo após a morte de seu ‘dono’ original. Wykrota (1998) aponta a doação, dentre outros casos que surgem na discussão sobre o paradoxo vida e morte.

Os avanços na medicina têm criado situações em que definir o momento da morte é muito difícil.

Kovács (2003) afirma que, hoje, o processo de morrer pode ser prolongado de acordo com a vontade da equipe médica em acordo com os familiares, pois houve

um avanço da técnica, dando uma falsa ideia de onipotência e de vitória. A morte, neste caso, deixa de ser um processo natural.

As percepções do senso comum, até pouco tempo, podiam servir para identificar a morte, que ocorreria quando o coração parasse de bater ou cessasse a respiração, fatos que inviabilizavam a continuidade da vida.

Hoje não é mais assim, o funcionamento do coração e dos pulmões pode ser mantido ou substituído com o auxílio de aparelhos. Se o problema for renal, a função pode ser realizada por máquinas. A alimentação pode ser feita por sistemas artificiais através de nutrição enteral ou parenteral, dependendo da gravidade do problema do moribundo.

Se ocorrer a morte de algum órgão vital passível de ser transplantado, a sua substituição pode ser feita a partir de um doador. Aqui reside um dos maiores problemas em relação à definição de morte, pois o doador pode estar vivo ou morto. Por exemplo, para o coração ser transplantado, o doador deve permanecer com batimentos cardíacos e movimentos respiratórios ativos mantidos por aparelhos, e com diagnóstico de morte encefálica. Como o encéfalo é a única estrutura para a qual não há substituição, admite-se que o desfecho da vida acontece quando ocorre a morte desse órgão. Na morte encefálica há uma irreversível perda da atividade cerebral, que é observada nos eletroencefalogramas e exames complementares realizados em momentos diferentes, sob extensos e rigorosos protocolos, que devem ser cumpridos para que seja ela determinada.

Mesmo assim, a situação não é simples, pois mesmo com tal diagnóstico, para os familiares é muito difícil aceitar que esteja morta uma pessoa com batimentos cardíacos e movimentos respiratórios ativos, mesmo que mantidos por aparelhos. E a discussão pode ser maior ainda após a doação: quando desligar os aparelhos? Questões éticas e religiosas, bem como valores morais estão fortemente entrelaçadas a este questionamento de difícil resposta.

Além destas questões que nos levam a discutir a morte, há vários assuntos no estudo da Biologia que levam ao tema.

Um dos temas de iniciação aos estudos de Biologia é o 'ciclo da vida'. Ele apresenta as seguintes fases: o ser vivo nasce, cresce, desenvolve, reproduz, envelhece e morre. Desta maneira, a morte biológica ou orgânica é apenas citada neste ciclo. Entretanto, é muito comum ela nem ao menos ser citada como fase final do ciclo.

É possível perceber que, de uma maneira sequencial, a morte entra após a velhice, não trazendo a oportunidade de pensá-la como um acontecimento natural para os seres vivos, independentemente da etapa em que ela se insere nesse ciclo.

Sabemos que todos os seres vivos morrem um dia. Nós, seres humanos, como seres vivos, somos naturalmente programados para morrer. De acordo com Coelho (2006) 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.

Para Müller (2004) a morte é um fenômeno biológico, físico e químico de um organismo vivo, levando-o a um estágio de deterioração final e desaparecimento do mundo dos vivos. Cada espécie de ser vivo tem seu respectivo tempo de duração, com forma própria de vida e de morte. Morin (1976) afirma que cada célula, e conseqüentemente, cada organismo constituído por células, está condenado à morte.

Morin (1976, p. 289) afirma que “o que caracteriza os organismos vivos é a imortalidade e não a morte. As células vivas são potencialmente imortais”. De acordo com Morin (1976), a morte ocorre para os organismos de seres evoluídos. E chama de amotais os indivíduos que têm a aptidão biológica para viver indefinidamente, tais como os unicelulares, plantas simples e invertebrados inferiores, cujas células somáticas realizam a reprodução assexuada ou mesmo regeneração. Podemos aqui citar o exemplo de um equinodermo, a estrela-do-mar, que ao ser bipartida ou mesmo retirado um de seus braços, cada parte consegue se regenerar e formar um novo ser a partir dele.

Outro momento em que a morte é vista nos estudos da Biologia ocorre quando se estuda a cadeia alimentar. Um ponto a ser analisado é o homem como ser participante de uma teia em que se insere em diferentes níveis tróficos, incluindo o topo da cadeia. Entretanto, independentemente de sua posição na cadeia, com sua morte sofrerá a ação dos seres decompositores, mostrando mais uma vez sua finitude biológica. Porém, de acordo com Lavoisier, “nada se perde, tudo se transforma”, e suas moléculas orgânicas passam a fazer parte da matéria inorgânica, servindo de nutrientes aos seres que conseguem extraí-los do solo. Coelho (2006) lembra que o ciclo da matéria deve ser bem evidenciado na educação básica para permitir ao aluno a compreensão de que os processos na natureza não

são estáticos e são importantes para a continuidade da vida no planeta. O referido autor também aponta que 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.

Esses apontamentos sobre a importância da cadeia alimentar para a associação de discussões sobre a morte pode ser evidenciado também em Almeida et al. (2009) e Wottrich et al. (2009), que traz a ideia de vincular a morte à sobrevivência de alguns seres.

Ao estudar as doenças que acometem o ser humano, também nos deparamos com a morte. É fato ouvir dos alunos a pergunta 'isso leva à morte?' quando este assunto é estudado. Desde uma parasitose a doenças consideradas mais graves e ao mesmo tempo comuns, como infarto ou o câncer, os alunos citam e comentam a morte de familiares acometidos por estas e outras doenças e que os levaram a óbito.

Müller (2004) revela que os LD apontam situações que podem causar malefícios à saúde do sujeito, colocando os perigos, riscos e possibilidades do organismo reagir, revertendo a situação de morte iminente. Esta reversão pode ser por ação espontânea dos anticorpos (causa natural) ou ação humana, como a medicina (causa artificial), pois a natureza possui seus próprios meios de seleção. Desta maneira, a referida autora afirma que é necessário que os organismos dos sujeitos estejam preparados para enfrentar as mais diversas situações de morte, garantindo a sobrevivência, porém afastando a ideia de ser imortal.

Ainda de acordo Müller (2004), abordar a morte natural, por causa de contaminações, doenças, predações, adaptações ou, ainda, as mais diversas situações que exigem a reação do organismo, é essencial para que uma discussão sobre a morte ocorra em sala de aula.

A referida autora afirma que, ao observar as formas de prevenção, tratamento e possível cura das mais diversas doenças estudadas ao longo do estudo de Biologia,, cria-se a oportunidade aos estudantes de um mínimo de conhecimento possível sobre as necessidades de manter-se sadio através de boa alimentação, exercícios físicos entre outros hábitos considerados saudáveis, salutar ou profiláticos, podendo-se evitar, ainda que temporariamente, a morte.

Morin (1976) afirma que na medida em que a própria natureza é traduzida por meio de desordens e doenças, ela depende da medicina e da ciência, cuja função é curar as desordens e as doenças.

Paradoxalmente, podemos perceber que a morte é vista como se fosse um castigo para aqueles que não cultivam estes hábitos saudáveis, pois o fim daqueles que não seguem tais orientações é a tão temida morte.

Desta forma, a morte é inserida no contexto das aulas de Biologia, porém com teor macabro e de castigo da finitude humana. Algo esperado e merecido por aqueles que não seguiram as orientações advindas de estudos para uma vida perfeitamente saudável.

Coelho (2006) afirma que ter saúde é fundamental para que o ser humano prolongue o seu ciclo de vida, e apesar da morte ser um evento biológico, ela acontece num contexto sociocultural. O tema precisa ser bem discutido e trabalhado em sala de aula para auxiliar no bom desenvolvimento da relação consigo mesmo, compreensão dos processos naturais de perdas e nas relações afetivas e sociais entre os seres humanos, constituindo uma forma de educação para o bem-estar físico, mental e social dos estudantes.

2.5 O ADOLESCENTE E A MORTE

Adolescência é a passagem da infância para a vida adulta. Ela marca o fim da infância e entrada na maturidade. Segundo Almeida e Pinho (2008) esta etapa é um estágio do ciclo de vida no qual o indivíduo passa por transições que levam a grandes mudanças em sua vida.

Rubem Alves, numa visão poética, apresenta uma definição bem interessante sobre a adolescência:

Trata-se de um período da vida que vai, a *grosso modo* (grifo do autor), dos 13 aos 19 anos. Esse tipo de adolescência existiu sempre, todos passamos por ela, é um fenômeno individual, normalmente se cura por si mesmo, e raramente deixa sequelas. Caracteriza-se por transformações físicas e psicológicas. A voz se altera, aparecem os pelos nos devidos lugares, desenvolvem-se os órgãos sexuais, e os piões e as bonecas são trocados por brinquedos mais interessantes. (ALVES, 1999, p.16)

É possível dividir essa etapa em três pontos de vista diferentes, de acordo com Nasio (2011): um biológico, um sociológico e um psicanalítico.

Segundo o referido autor, o ponto de vista biológico é aquele em que a adolescência marca o período da puberdade, com grandes mudanças corporais decorrentes de uma cascata de hormônios. Num período muito curto e abrupto, o corpo que antes não apresentava muitas diferenças entre os gêneros, começa a se diferenciar distintivamente para formar o homem e a mulher. Para isso, grandes alterações anatômicas acontecem, bem como fenômenos anteriormente desconhecidos ocorrem. Para as meninas, a menarca, a primeira menstruação, marca o início de uma nova etapa em sua vida. Para os meninos, a polução noturna e a primeira ereção marcam uma virilidade nascente. Portanto, biologicamente, a adolescência é sinônimo de surgimento de um corpo sexualmente maduro, capaz de procriar.

O ponto de vista sociológico, segundo Nasio (2011), diz respeito ao período de transição entre a dependência infantil e a emancipação do jovem adulto. O período varia de tamanho de acordo com cada cultura. Quando comparado à puberdade, que ocorre em torno de 11 a 12 anos, a emancipação, ocorre por volta dos 25 anos.

Do ponto de vista psicanalítico, o autor relata que o jovem do século XXI é um paradoxo de sentimentos como euforia e silêncio, revolta e conformismo, agitação e indolência, dentre outros sentimentos que se antagonizam muitas vezes de maneira abrupta, fazendo-o ir bruscamente da apatia e depressão ao entusiasmo. De maneira estranha, coloca seus ídolos em pedestais, enquanto demonstra sentimentos irrealis por seus pais, tais como desprezo, ódio, reprimindo o sentimento terno de amor que está na criança oculta em si. (NASIO, 2011)

Desde muito cedo aprendemos a conviver com perdas. E aprendemos também a ter esperança. Para Rabello e Passos (2008) é importante que a criança conviva com pequenas frustrações, pois é a partir delas que ela vai aprender a definir quais esperanças são possíveis de serem realizadas, dando a noção das regras que regem o mundo.

Almeida e Pinho (2008) apontam que a adolescência é um período em que se organiza a construção da identidade do eu, tornando-se a base do desenvolvimento do indivíduo. Este desenvolvimento foi distribuído por Erikson (1987) em fases com características peculiares. Ele criou estágios que chamou de psicossociais, em que descreveu algumas crises pelas quais o ego passa ao longo do ciclo vital. Essas crises seriam estruturadas de maneira que, ao final delas, o sujeito, de acordo com

sua vivência do conflito, sairia com um ego mais fortalecido ou mais frágil, e isto influenciaria diretamente o próximo estágio, de forma que o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo estariam completamente entrelaçados no seu contexto social, palco destas crises.

Erikson (1987) ressalta que o adolescente precisa de segurança frente à todas as transformações pelas quais passa, tanto físicas quanto psicológicas. A esta fase ele chama de 'Identidade x Confusão de Identidade' em que o adolescente encontra segurança em sua identidade construída por seu ego em todos os estágios pelos quais passa anteriormente a esse: 'Confiança Básica x Desconfiança Básica', 'Autonomia x Vergonha e Dúvida', 'Iniciativa x Culpa' e 'Diligência x Inferioridade'.

Rabello e Passos (2008) apontam que se o adolescente desenvolver uma forte identificação com determinado grupo, ele passa a não mais defender suas ideias com seus argumentos. Surge, desta forma, o fanatismo, e ele defende piamente algo que se apossou de suas ideias próprias. A preocupação com a opinião alheia faz com que ele modifique suas atitudes muitas vezes, remodelando sua personalidade em um período de tempo curto, assim como o ritmo das transformações físicas que acontecem com ele. Desta maneira, numa confusão de identidade, afirma que o adolescente pode se sentir vazio, isolado, ansioso, incapaz de se encaixar no mundo adulto, o que pode levar a uma regressão. E neste momento ele pode projetar suas tendências em outra pessoa, por não suportar sua identidade. Surge aqui a base do preconceito e discriminação. Entretanto, é aqui que ele pode alcançar a estabilização de sua identidade. Após esta fase, ele está pronto para unir-se a identidade de outra pessoa e vivenciar o que Erikson (1987) classifica como a fase de 'Intimidade x Isolamento'.

Alves (1999) chama os adolescentes de maritacas por esse comportamento grupal, pois andam sempre em bandos, são todos iguais, falam alto sobre as mesmas coisas ao mesmo tempo (as maritacas gritam todas juntas), não se importam com a direção em que vão e não conseguem ficar sozinhas. "Uma maritaca solitária e um adolescente solitário são aberrações da natureza." (ALVES, 1999, p.18).

Esta etapa, segundo Erikson (1987) tem como risco o elitismo, ou seja, formação de grupos exclusivos que são uma forma de 'narcisismo comunal'.

Após esta fase, dentro dos estágios de Erikson (1987), vem fases de 'Generatividade x Estagnação' e 'Integridade x Desespero', que completam a formação do indivíduo.

Mas é a adolescência o luto da infância. Nasio (2011, p.49) define o período da adolescência como um "lento e doloroso processo de luto e renascimento". O autor afirma que o adolescente passa por um processo de vai e vem entre o passado e o presente. E deve, ao mesmo tempo, perder, conservar e conquistar o que é válido para perder seu corpo de criança e o universo familiar onde cresceu, conservar o vivenciado, tanto sentido como experimentado desde seu primeiro despertar, incluindo sua inocência de criança, e finalmente, conquistar a idade adulta. Ou seja, o adolescente deve abandonar sua amada infância e consolidar sua identidade adulta. Rodriguez e Kovács (2005) afirmam que ele sai de um lugar seguro e protegido ao deixar a infância e entra num mundo que dificilmente é próximo daquilo que ele idealizou, no qual a vida não é mais tão perfeita. E passa a perceber o quanto é penoso crescer.

Alves (1999, p.70) afirma que "a adolescência começa quando a criança mata os pais – apaga-os de seu conjunto", pois ele tem vergonha dos carinhos de seus pais à vista dos companheiros, por se tratar de um sinal de não conseguir o desligamento necessário para seu crescimento. Por isso, muitas vezes, tem aptidão para o proibido, num esforço de dizer que não pertence mais ao mundo de seus pais.

Para compreendermos o luto colocado em suas ideias, Nasio (2011, p. 50) o define como: "tempo necessário para aceitar conviver com essa ausência definitiva daquele que amamos e que acabamos de perder". Desta forma, o adolescente deve aprender a se desligar da infância de uma maneira lenta e, de certa forma, penosa. Ele não gosta de ser tratado como criança, principalmente pelos pais, por isso, repele com aversão tudo o que vem de sua infância, porque é um sinal de fraqueza para ele. O autor ainda afirma que, no adolescente, o luto da infância é uma mudança imperceptível na maneira como ele ama a si mesmo. E para tornar-se um adulto feliz, é preciso continuar a amar a criança que foi.

Almeida e Pinho (2008) afirmam que para Erikson a adolescência deve estabelecer uma ligação entre o passado, o que era como criança e o futuro, o que será como adulto. Para os referidos autores, o processo de constituição da

identidade do indivíduo se torna mais complexo diante da multiplicidade de opções que a sociedade contemporânea oferece e da sua constante transformação.

Segundo ainda esses autores, as escolhas do adolescente implicaram em lutos que ele terá que vivenciar: o luto pela perda dos pais da infância, pela perda das escolhas profissionais realizadas na infância, pelo corpo adolescente, pelas identificações profissionais que abandona, pelo papel e pela identidade adolescente.

Rodriguez e Kovács (2005) afirmam que a adolescência é o auge da vida, e os jovens dirigem sua energia psíquica para a construção do seu lugar no mundo e a consolidação da sua identidade. Evidentemente não há espaço para se pensar em desconstrução ou morte. Na adolescência ocorre o auge da suposição da imortalidade, ou seja, a morte como possibilidade pessoal está distante.

Isto é perfeitamente visível, pois é muito comum os adolescentes se colocarem em situações que desafiam a própria morte. Rodriguez e Kovács (2005) apontam que, apesar de saberem o que pode provocar a morte e que esta é irreversível, parece que eles preferem ignorá-la, realizando ações arriscadas, como prática de rachas, esportes radicais sem proteção, afrontas agressivas a grupos rivais, fugas de casa, pichação de muros e monumentos, distúrbios alimentares, liberdade sexual e o uso de drogas lícitas e ilícitas, que buscam reafirmar o quanto são poderosos. Os adolescentes desafiam a morte para se aproximarem da ideia que possuem de vida. Eles testam e acabam por ultrapassar seus limites.

Alves (1999, p.58) afirma que

Os adolescentes parecem não ter medo de nada. Não têm medo de velocidade, guiam carros e motos como loucos, na certeza de que são invulneráveis. Não têm medo das drogas, experimentam de tudo, na firme certeza de que nenhum mal poderá lhe suceder. Não têm medo de sexo, e vão gozando dos seus prazeres descuidados que muitas vezes terminam em gravidezes que arrasam vidas e em Aids. Parece, inclusive, que não têm medo de morrer. Louções.

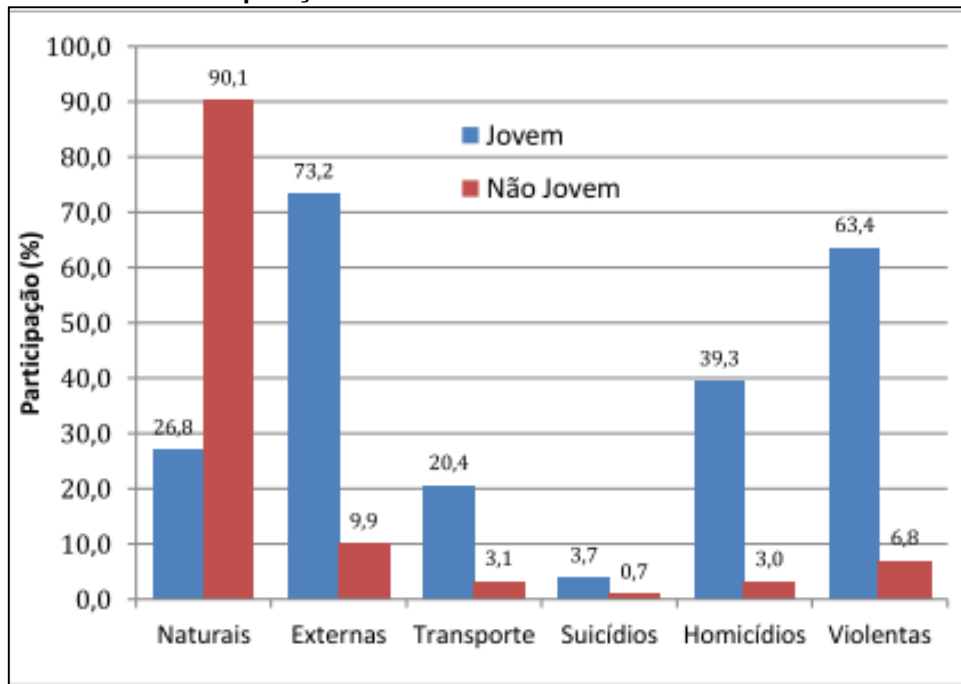
O sociólogo da UNESCO, Júlio Jacobo Waiselfisz, há 15 anos elabora mapas sobre a violência e a juventude. Em sua última publicação, "MAPA DA VIOLÊNCIA 2013 Homicídios e Juventude no Brasil", o pesquisador se questiona se houve melhora no panorama da violência letal que o levou a elaborar o primeiro mapa, o qual, na época, já havia lhe embutido uma mistura de alarme, indignação e preocupação. E os dados comparativos não foram dignos de comemoração, pois segundo o documento, a taxa de homicídios da população total, que em 1996 era de 24,8 por 100mil habitantes, cresceu para 27,1 em 2011. A taxa de homicídios

juvenis, que era de 42,4 por 100mil jovens foi para 53,4. O total de mortes em acidentes de transporte que em 1996 era de 22,6 por 100mil habitantes cresceu para 23,2. A dos jovens, de 24,7 para 27,7. Os suicídios passaram de 4,3 para 5,1 na população total e entre os jovens, de 4,9 para 5,1.

Percebemos claramente que uma situação que já era alarmante tornou-se ainda mais grave. Entretanto, Waiselfisz (2013), no mesmo documento, aponta que a taxa total de mortalidade da população brasileira caiu de 631 por 100mil habitantes em 1980 para 608 em 2011, e considera este fato uma evidente melhoria da esperança de vida da população, o que possibilitou significativos avanços no Índice de Desenvolvimento Humano nos últimos anos. Porém, para os jovens, a situação não é tão satisfatória, pois a taxa de mortalidade juvenil manteve-se praticamente estagnada ao longo do período, e com um leve aumento, passando de 127 em 1980 para 136 por 100mil jovens em 2011. Mas as causas de morte entre os jovens cinco ou seis décadas atrás, como epidemias e doenças infecciosas, foram sendo progressivamente substituídas pelas denominadas causas externas, principalmente por acidentes de trânsito e homicídios.

Os dados apresentados no estudo do referido autor demonstram que há uma necessidade de preocupação com a população jovem, considerada pelo autor entre 15 e 24 anos, quando comparada à população não jovem, que é formada pelos menores de 15 e maiores de 25 anos. Entre os jovens, só 26,8% dos óbitos é atribuível a causas naturais, enquanto que na população não jovem esse percentual eleva-se para 90,1%. Para os jovens, o total de óbitos que corresponde às causas externas é responsável por 73,2% das mortes, enquanto que na população não jovem a taxa é de 9,9%. Na população não jovem só 3,0% dos óbitos foram homicídios, mas, entre os jovens, os homicídios são responsáveis por 39,3% das mortes. Em relação aos acidentes de transporte, mais 20,4% dos óbitos juvenis tem neles sua causa, e os suicídios adicionam ainda 3,7%. Em comparação, na população não jovem acidentes de transporte originaram 3,0% e suicídios 0,7%. O gráfico a seguir demonstra os dados descritos.

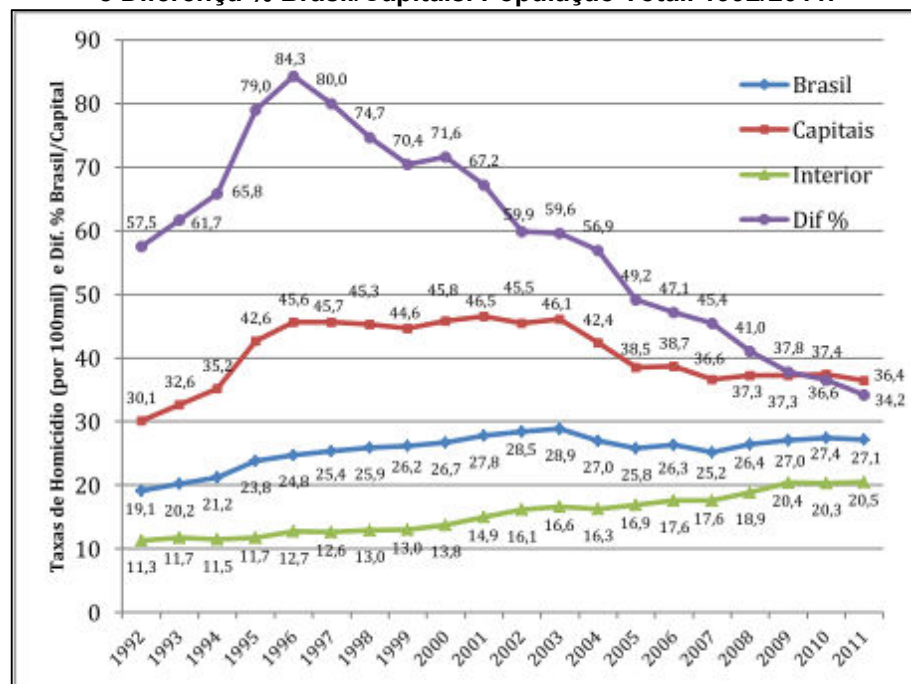
Gráfico 1 - Participação % das causas de mortalidade. População Jovem e Não Jovem. Brasil. 2011



Fonte: Waiselfisz (2013)

O autor ainda afirma que está ocorrendo uma interiorização da violência, em que os polos dinâmicos dela se deslocam das capitais e/ou regiões metropolitanas rumo ao interior dos estados, como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Taxas de Homicídio (por 100mil) Brasil, Capitais e Interior e Diferença % Brasil/Capitais. População Total. 1992/2011.



Fonte: Waiselfisz (2013)

De acordo com Waiselfisz (2013) esse processo de disseminação e interiorização originou o deslocamento dos polos dinâmicos da violência: de municípios de grande porte - acima de 100mil habitantes - para municípios de pequeno e médio porte.

Na escola, a violência também é presente. Gadotti et al. (1995) afirmam que a violência nas escolas puxa o fio da relação hoje tão precária entre escola e comunidade. Fatos como depredação dos prédios, arrombamentos, furos nas paredes, roubo de merenda escolar, assaltos na porta das escolas e nos ônibus que transportam escolares ocorrem com frequência. Isto tudo devido ao aumento da violência geral da sociedade, e atinge a escola, sobretudo da periferia.

Rosa (2010) afirma que a violência na escola é um problema complexo e requer a participação efetiva de todos para sua resolução: professores, alunos, gestores, família e sociedade. E ainda relata que na atualidade a terminologia violência tem repercutido com frequência no meio midiático e soado como atitude normal, sendo possível presenciar os acontecimentos de violência, tanto na escola pública quanto na particular. A autora destaca que a violência nas escolas já faz parte dos problemas sócio-políticos do país por ser um fenômeno real na atualidade, de origem multicausal e complexa e, por isso, demanda análises e estudos mais aprofundados. O que a autora aponta como fatos que aumentam as manifestações de violência no país são a miséria, o desemprego, as desigualdades sociais, a falta de oportunidades para os jovens e a presença insuficiente ou inadequada do Estado, além de sofrer reflexos externos de violência, que geram manifestos de conflitos na sala de aula, comprometendo o aprendizado e as relações interpessoais. Sobre esses conflitos vemos, com frequência, casos na mídia que permitem uma reflexão complicada de se fazer.

Diante dos dados apresentados, podemos dizer que as preocupações têm motivo para existirem. Como professores, temos o dever de orientar os jovens quanto às causas que levam a tais dados, uma vez que os óbitos de causas naturais são passíveis de prevenção. Rodriguez e Kovács (2005) afirmam que é necessária reflexão, compreensão e investimento de adultos, pais, responsáveis, profissionais de saúde e educação para lidar com os adolescentes em suas peculiaridades da vida, da saúde, do adoecer e do morrer. Para isso, é necessário um espaço de diálogo com eles, transmitir aos jovens referências, regras e limites. Também é importante que pais e professores reflitam e expressem seus próprios limites, bem

como reconheçam desejos e expectativas, mesmo que causem conflitos, pois tais aspectos podem ser decisivos na formação de opinião dos adolescentes. Ao chamar o adolescente para participar das tomadas de decisão, há um aumento das forças que favorecem o seu desenvolvimento.

É necessário que se estabeleça este vínculo, pois o problema pode estar justamente na falta de diálogo. Segundo Rosa (2010), jovens brigam, agridem, sofrem agressões físicas e morais muitas vezes por falta de orientação ou instrução familiar. A autora aponta ainda que muitos jovens se deixam levar por provocações ou estabelecem normas de grupo, no qual aquele que consegue intimidar o outro é considerado mais forte, conseqüentemente mais poderoso.

Rosa (2010) também afirma que está no diálogo o maior meio de prevenir a violência no ambiente escolar. Em vista disto, sugerem-se grupos de ajuda e de conscientização do papel da família e da educação. Essa união pode contribuir positivamente para a redução do problema, beneficiando toda a sociedade.

CAPÍTULO 03 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa configura-se como qualitativa, pois, de acordo com André e Lüdke (1986), a pesquisa qualitativa em educação apresenta como características básicas:

- O ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador o seu principal instrumento;
- Os dados são predominantemente descritivos;
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Também como abordagem qualitativa, Duarte (2002) aponta que o lugar para a realização da pesquisa e os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. Para isto, a referida autora sugere registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedida, a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz, dentre outros fatores que forneçam elementos significativos para a interpretação posterior, bem como para a compreensão do universo investigado.

Também sobre as abordagens qualitativas, Bicudo e Martins (1989) têm o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo, bem como a realidade que o cerca em termos de possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes. A partir deste pressuposto, a pesquisa qualitativa, dizem, dirige-se a fenômenos, não a fatos.

Os referidos autores afirmam que o significado de fenômeno vem da expressão grega *fainomenon*, derivando-se do verbo *fainestai* que significa 'mostrar-se a si mesmo', aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainomena* ou *fenomena*

são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz, que era identificado pelos gregos simplesmente como *ta onta*, que quer dizer entidades. Estas, porém, podem mostrar-se de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a elas.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Garnica (1997), pode ser efetivada em várias modalidades, não necessariamente as de perspectiva fenomenológica. Segundo o autor, atualmente Fenomenologia é um movimento que tem como objetivo primordial a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre a sua explicação causal e o máximo possível livre de pressupostos e de preconceitos.

Para esta pesquisa, optamos pelo método fenomenológico, pois de acordo com Prodanov (2013) tal método consiste em mostrar o que é dado e esclarecê-lo, ou seja, “limita-se aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, sem lançar mão de deduções ou empirismos, buscando compreendê-lo por meio da intuição, visando apenas o dado, o fenômeno, não importando sua natureza real ou fictícia”. (PRODANOV, 2013, p.34)

3.1. COLETA DE DADOS: PESQUISA EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As RS, de acordo com Viana (2008), são fenômenos sociais. O fenômeno morte é o objeto concreto deste estudo.

Spink (1993) destaca que as representações são fenômenos complexos e seus conteúdos devem ser destrinchados cuidadosamente e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado, de modo a poder compreender os processos que contribuem para a sua elaboração e consolidação como pensamentos que sustentam as práticas sociais.

Para Spink (op. cit.), o fenômeno é complexo, pois advém da desconstrução da falsa dicotomia entre o individual e o coletivo e do pressuposto que daí decorre de que não basta apenas focar o fenômeno no nível intraindividual (como o sujeito processa a informação) ou social (ideologias, mitos e crenças circulantes numa determinada sociedade). É preciso entender como o pensamento individual se enraíza no social e como eles se modificam mutuamente.

Este enfoque implica em

1. Compreender o impacto que as correntes de pensamento veiculadas em determinadas sociedades têm na elaboração das Representações Sociais de diferentes grupos sociais ou de indivíduos definidos em função de sua pertença a grupos;
2. Entender os processos constitutivos das Representações Sociais e a eficácia destas para o funcionamento social. Entender, portanto: a) o papel das representações na orientação dos comportamentos e na comunicação; b) sua força enquanto sistema cognitivo de acolhimento de novas informações;
3. Entender o papel das Representações Sociais nas mudanças e transformações sociais, no que diz respeito à constituição de um pensamento social compartilhado ou à transformação das representações sob o impacto das forças sociais. (SPINK, 1993, p.89)

Diniz e Stano (2004) afirmam que uma análise completa das RS de um indivíduo sobre o seu mundo somente é possível se considerarmos que elas estão inseridas num discurso bastante amplo, onde pode se detectar as lacunas, as contradições e a ideologia. Por isso precisamos conhecer, além do discurso, a situação que define o indivíduo.

Souza Filho (1993) aponta que após definido o problema a ser estudado e as populações pertinentes, deve-se decidir qual o aspecto de Representação Social será investigado para se elaborar o instrumento de pesquisa. É preciso que se tenha um objeto de representação novo para a população.

Diante do exposto, optamos pela análise das RS de morte com os alunos do EM.

Para desenvolvimento da pesquisa, optamos pelo espaço escolar, pois além da inserção da pesquisadora neste espaço, é um lugar de reunião frequente de grande número de jovens. É na escola que passam a maior parte de seu tempo e desenvolvem seu convívio social, construindo suas RS neste meio, pois como aponta Lane (1991), o homem ao falar transforma o outro e é transformado pelas consequências de sua fala.

A linguagem, como produto de uma coletividade, reproduz através dos significados das palavras articuladas em frases os conhecimentos – falsos ou verdadeiros – e os valores associados a práticas sociais que se cristalizaram. (LANE, 1991, p. 32).

A referida autora ainda aponta que a linguagem reproduz uma visão do mundo, que advém das relações que se desenvolveram a partir do trabalho para a sobrevivência do grupo social. As RS se constroem no processo de comunicação.

Souza Filho (1993) afirma que dada a natureza do fenômeno em foco, a ideia é trabalhar com pequenas amostras de diferentes populações para evidenciar

processos e produtos sociais a serem estudados por instituições de pesquisa maiores. De acordo com o autor, a compreensão dos elementos deve ser em forma de observação, pois neste momento há uma interação entre elementos da realidade a ser estudada. O autor também afirma que há uma necessidade de padronizar os instrumentos de levantamento para facilitar a coleta e o tratamento de dados. Para isto sugere que primeiramente se estabeleça contato com a realidade psicossocial a ser estudada para uma abordagem que atinja, com linguajar adequado, o grupo a ser analisado, bem como facilite a observação do sujeito e sua relação com o objeto de representação –no caso desta pesquisa, a morte- e com os outros sujeitos.

Investigamos alunos de duas escolas do município de Itajubá, no estado de Minas Gerais: uma escola privada e uma escola pública. Participaram desta pesquisa, cinquenta (50) alunos do segundo ano do EM, na escola privada, e vinte e cinco (25) alunos do primeiro ano do EM, na escola pública. As turmas foram escolhidas pelo fato da pesquisadora lecionar nelas no período em que foi realizada esta pesquisa.

A pesquisadora tem contato direto com as turmas selecionadas para a pesquisa, o que facilitou sua recepção e a disponibilidade para a sua aplicação. Esta se deu na escola dos participantes, em sua própria sala de aula, no horário da aula da pesquisadora. Primeiramente, a pesquisa foi aplicada numa sexta-feira de maio de 2014 na escola pública e na segunda-feira seguinte na escola privada, em ambas as turmas.

Utilizamos para esta pesquisa a associação livre a partir de um pequeno número de palavras-estímulo, técnica que, segundo Spink (1993), é cada vez mais utilizada nas pesquisas sobre RS.

Souza Filho (1993, p.115) aponta que “uma primeira etapa de observação refere-se à reunião de material simbólico a respeito do tema, pessoa ou objeto situado socialmente”. Para isto, o autor sugere a utilização de roteiros abertos, observação participante, associação livre, técnicas projetivas e jogos de dramatização. E também salienta que desenhos livres precisam ser acompanhados por verbalizações.

A coleta de dados aconteceu de forma tranquila, espontânea, como a aplicação de um exercício rotineiro. Entendemos que isso se deu pelo fato dos alunos estarem esperando pela pesquisadora, no caso, professora da turma. Primeiramente houve uma breve explanação sobre o fato de a professora estar num

programa de mestrado e, naquele momento em especial, ser a pesquisadora. Foram informados sobre a instituição de origem da pesquisa, sobre os objetivos gerais do trabalho e do anonimato na pesquisa, sendo esclarecidos posteriormente quanto ao conteúdo da mesma.

Questionamos sobre o interesse e aceitação dos alunos em participar da pesquisa. Todos concordaram, e logo já manifestaram curiosidade em saber o resultado final da mesma. Entendemos que os alunos consideraram a pesquisa como um exercício rotineiro, em que esperam a correção ao final de sua execução.

Após esta explicação, solicitamos silêncio durante a aplicação da pesquisa e orientamos sobre o processo: cada um receberia uma ficha que continha uma frase para ser completada com uma palavra apenas. Como as salas estão dispostas em fileiras, após contar o número de alunos por fila, colocamos as fichas para serem distribuídas, voltadas com a frase para baixo, na primeira carteira de cada fileira, e solicitamos que passassem as fichas para o colega de trás.

Pedimos para que os alunos que fossem recebendo a ficha permanecessem com ela virada com seu escrito para baixo, e somente a virassem sob nossa orientação, respondendo todos juntos, impossibilitando, desta forma, a comunicação entre eles e favorecendo o desenvolvimento de raciocínio rápido para o preenchimento imediato com a primeira palavra que lhes viesse à mente para cada uma das frases.

E assim se deu com as quatro frases:

1. Morte para mim é...
2. Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...
3. Acho que eu arrisco minha vida quando...
4. Penso que a morte acontece porque...

Estas frases foram elaboradas para que pudéssemos coletar elementos gerais sobre os pensamentos de morte dos alunos. Elas foram feitas de maneira que levassem o aluno a refletir sobre o que ele realmente acredita que seja a morte, se ele tem o mesmo sentimento de morte em relação a ele e a alguém próximo e se ele acredita que seus atos implicam em consequências danosas, que levam ao fim de sua vida.

Para a coleta das fichas, solicitamos que os alunos colocassem-nas na mesma ordem em que foram respondendo, voltadas para baixo, até que respondessem a última ficha. Também neste momento surgiu a dúvida, por parte

dos alunos, em repetir palavras ou a possibilidade de colocação de expressões com palavras compostas ou mesmo frases. Permitimos para que não houvesse mais interrupções e comprometimento da coleta.

Cuidamos para que a pesquisa fosse aplicada da mesma forma nas três turmas.

Não tivemos preocupação com gênero sexual e coleta da idade dos alunos. Apenas, para uma possível análise junto dos resultados, foi questionado o bairro em que eles residem, na tentativa de compreender se as representações que os jovens trazem tem cunho social ou é típico de sua fase vivencial.

No caso da pesquisa realizada, identificar a RS de morte entre os estudantes participantes é uma possível forma de compreender o pensamento coletivo dos alunos dentro do grupo social ao qual pertencem. Pois, de acordo com Coelho (2006), as RS podem oferecer caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam as representações.

Os dados obtidos a partir das frases completadas foram organizados em planilhas do Microsoft Office Excel para que fosse feita a análise das palavras que surgiram e, desta forma, compreender as RS de morte dos alunos do EM. Nesse momento, sentimos a necessidade de fazer uma análise quantitativa das RS, para que obtivéssemos as palavras com maior repetição e, conseqüentemente, fossem consideradas com alguma representatividade.

Desta forma, para que a análise qualitativa fosse realizada, fez-se necessário uma contagem das palavras utilizadas (análise quantitativa) pelos alunos para que se caracterizasse uma representação social do grupo. Esta análise quantitativa é que subsidia a análise qualitativa.

CAPÍTULO 04 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE MORTE

4.1. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE JOVENS SOBRE A MORTE

Após a aplicação do questionário, as respostas dadas pelos alunos foram digitadas em planilhas do Microsoft Office Excel. Para cada turma foi aberto um documento e para cada pergunta uma planilha dentro do mesmo arquivo.

Num primeiro momento, para cada uma das frases de estímulo, as palavras que os alunos escreveram na folha de papel foram digitadas nas planilhas do Excel, apenas organizando-as pelo maior número de repetição. Quando houve repetição de palavras, elas não foram digitadas novamente, e receberam a numeração à sua frente, indicando quantas vezes elas apareceram. As tabelas demonstram este processo (APÊNDICES: A, C, E, G, I, K, M, O, Q, S, U, W).

Para melhor classificação das palavras, buscamos o significado de cada uma delas, bem como sua etimologia no dicionário Michaelis (WEISZFLOG, 1998) (Apêndice: Y).

Depois da análise das palavras, as respostas da primeira frase-estímulo '*Morte para mim é...*' e da segunda '*Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...*' foram agrupadas de acordo com o significado sinonímico e foram recompiladas (APÊNDICES: B, D, J, L, R, T).

Para cada um dos grupos, escolhemos uma palavra para que ela representasse o Núcleo Central, ou seja, a ideia que mais se repetiu no grupo e organizamos uma nova tabela para análise comparativa entre as turmas participantes da pesquisa, conforme mostram as Tabelas 1 e 2 a seguir:

Tabela 1 - Palavras de maior destaque na primeira frase de estímulo (*Morte para mim é...*) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.

(continua)

Turmas	Palavra	Frequência	Porcentagem
	Fim	11	44%
1º ano	Horrível	5	20%
(25 alunos)	Tristeza	3	12%
	Libertação	2	8%

(conclusão)

Turmas	Palavra	Frequência	Porcentagem
1º ano (25 alunos)	Decisão	1	4%
	Nada	1	4%
	Desilusão	1	4%
	Transcender	1	4%
2º ano Turma 02 (24 alunos)	Fim	7	29,17%
	Tristeza	5	20,83%
	Inexplicável	5	20,83%
	Recomeço	4	16,67%
	Medo	1	4,17%
	Natural	1	4,17%
	Transcender	1	4,17%
2º ano Turma 01 (26 alunos)	Fim	10	38,46%
	Tristeza	5	19,23%
	Renovação	4	15,38%
	Medo	2	7,69%
	Legal	1	3,85%
	Ruim	1	3,85%
	Saudade	1	3,85%
	Solidão	1	3,85%
Violência	1	3,85%	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 2 - Palavras de maior destaque na segunda frase de estímulo (*Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...*) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.

(continua)

Turma	Palavra	Frequência	Porcentagem
1º ano (25 alunos)	Tristeza	18	72%
	Fim	3	12%
	Solidão	2	8%
	Saudade	1	4%
	Neutralidade	1	4%

(conclusão)

Turma	Palavra	Frequência	Porcentagem
2º ano Turma 02 (24 alunos)	Tristeza	19	79,16%
	Decepção	1	4,17%
	Fuga	1	4,17%
	Piedade	1	4,17%
	Raiva	1	4,17%
	Saudade	1	4,17%
2º ano Turma 01 (26 alunos)	Tristeza	21	80,77%
	Conformidade	2	7,69%
	Desacreditar	1	3,85%
	Saudade eterna	1	3,85%
	Sem opinião formada (R: depende de como ele estava em vida)	1	3,85%

Fonte: elaborado pelas autoras.

É importante salientar que, em alguns casos, os alunos não conseguiram elencar apenas uma palavra para representar seu pensamento imediato à frase indutora. Neste caso, em busca da melhor palavra que atribuisse a RS dos alunos na questão em evidência, procuramos o Núcleo Central, que de acordo com Sá (1996) pode ser um ou mais elementos que dão à representação um significado. Segundo Sá (1996) toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Ainda segundo o referido autor, o Núcleo Central é um subconjunto da representação composto por elementos que, se ausentes, desestruturaria ou modificaria o significado da representação.

Para a terceira frase de estímulo '*Acho que eu arrisco minha vida quando...*', bem como para a quarta frase '*Penso que a morte acontece porque...*' realizamos uma classificação, pois entendemos que os argumentos dados pelos alunos se encaixam em apenas algumas modalidades. Nestes dois casos, o Núcleo Central de todas as colocações feitas pelos alunos depara-se com questões de tomada de decisão seguindo sua *vontade própria* ou apenas por *necessidade*. As que não se encaixam nestas duas posições, foram classificadas como *crenças religiosas* por atribuírem a Deus a causa da morte ou a justificativa dos acontecimentos vivenciados.

Diante deste parâmetro (*vontade própria, necessidade e crenças religiosas*) analisamos cada uma das sentenças respondidas nestas duas frases-estímulo e encaixamos em uma destas posições. Também é importante salientar que, nestas duas últimas frases-estímulo, os alunos tiveram maior dificuldade em elencar uma única palavra que expressasse seu sentimento ou pensamento sobre o proposto. Sentimos a necessidade, portanto, da busca do Núcleo Central para compreender as ideias dos alunos e, desta forma, classificá-las nos parâmetros propostos (APÊNDICES: F, H, N, P, V, X)

Até aqui, a análise foi feita de forma vertical, ou seja, analisamos em cada uma das turmas qual seu posicionamento em relação à frase estimuladora. Os dados foram computados, organizados e classificados e novamente computados sem relação com a quantidade e a repetição de palavra ou ideias.

Após organização, formulamos uma tabela para a terceira e para a quarta frase de estímulo, a fim de compararmos as turmas participantes da pesquisa em cada uma dessas sentenças (APÊNDICES Z e A1).

Após a compilação dos dados e sua formatação em tabelas, iniciamos uma análise horizontal, em que comparamos as três turmas participantes da pesquisa, conforme a Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Palavras de maior destaque na primeira frase de estímulo (*Morte para mim é...*) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.

(continua)

Turmas	Palavra	Frequência	Porcentagem
1º ano (25 alunos)	Fim	11	44%
	Horrível	5	20%
	Tristeza	3	12%
	Libertação	2	8%
	Decisão	1	4%
	Nada	1	4%
	Desilusão	1	4%
	Transcender	1	4%

(conclusão)

Turmas	Palavra	Frequência	Porcentagem
2º ano Turma 02 (24 alunos)	Fim	7	29,17%
	Tristeza	5	20,83%
	Inexplicável	5	20,83%
	Recomeço	4	16,67%
	Medo	1	4,17%
	Natural	1	4,17%
	Transcender	1	4,17%
2º ano Turma 01 (26 alunos)	Fim	10	38,46%
	Tristeza	5	19,23%
	Renovação	4	15,38%
	Medo	2	7,69%
	Legal	1	3,85%
	Ruim	1	3,85%
	Saudade	1	3,85%
	Solidão	1	3,85%
Violência	1	3,85%	

Fonte: elaborado pelas autoras.

Já em relação ao sentimento manifestado diante da morte de algum conhecido, proveniente da proposta de reflexão da segunda frase-estímulo, as respostas foram as apresentadas na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4 - Palavras de maior destaque na segunda frase de estímulo (*Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...*) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.

(continua)

Turma	Palavra	Frequência	Porcentagem
1º ano (25 alunos)	Tristeza	18	72%
	Fim	3	12%
	Solidão	2	8%
	Saudade	1	4%
	Neutralidade	1	4%

(conclusão)

Turma	Palavra	Frequência	Porcentagem
2º ano Turma 02 (24 alunos)	Tristeza	19	79,16%
	Decepção	1	4,17%
	Fuga	1	4,17%
	Piedade	1	4,17%
	Raiva	1	4,17%
	Saudade	1	4,17%
2º ano Turma 01 (26 alunos)	Tristeza	21	80,77%
	Conformidade	2	7,69%
	Desacreditar	1	3,85%
	Saudade eterna	1	3,85%
	Sem opinião formada (R: depende de como ele estava em vida)	1	3,85%

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para as duas últimas perguntas, podemos observar que as respostas são paradoxais. Ao ser levado a se questionar sobre quando eles se arriscam, ideia da terceira frase-estímulo, os jovens indicam que se arriscam por vontade própria, no caso, 68% (17 jovens) no primeiro ano da escola pública, 62,5% (15 jovens) na turma dois do segundo ano da escola privada e 92,3% (24 jovens) da turma um da escola privada. Outros jovens responderam conotando uma necessidade, ao que parece, imposta pelas condições e hábitos de vida em que este jovem está inserido. Desta forma, o primeiro ano da escola pública aparece com 28% (7 jovens) colocações que levam a essa reflexão, a turma dois da escola privada com 37,5% (9 jovens), e a turma um da escola privada com 7,69% (2 jovens) colocações classificadas desta forma conforme dados organizados na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - Palavras de maior destaque na terceira frase de estímulo (*Acho que eu arrisco minha vida quando...*) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.

(continua)

Turma	Classificação das Palavras	Frequência	Porcentagem
1º ano (25 alunos)	Vontade própria	17	68%
	Necessidade	7	28%
	Crença religiosa	1	4%

(conclusão)

Turma	Classificação das Palavras	Frequência	Porcentagem
2º ano	Vontade própria	15	62,5%
Turma 02 (24 alunos)	Necessidade	9	37,5%
2º ano	Vontade própria	24	92,3%
Turma 01 (26 alunos)	Necessidade	2	7,69%

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em todos os casos, percebemos que os jovens têm consciência das decisões tomadas e sabem o que traz risco para suas vidas, mostrando que mesmo tendo consciência do que pode levar à finitude de sua existência, ele se atira nas mais diferentes formas de testar a própria vida. No caso do primeiro ano da escola pública, houve 4% das respostas direcionadas a crenças religiosas, o que pode estar relacionado a uma terceirização de sua tomada de decisão.

Ao ser questionado sobre o motivo da morte acontecer, as respostas nos levam a perceber que eles têm consciência sobre seus atos, respondidos anteriormente na questão três (Tabela 6):

Tabela 6 - Palavras de maior destaque na terceira frase de estímulo (Penso que a morte acontece porque...) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.

(continua)

Turma	Classificação das Palavras	Frequência	Porcentagem
	Vontade própria	16	64%
1º ano	Necessidade	5	20%
(25 alunos)	Crença religiosa	3	12%
	Não respondeu	1	4%
2º ano	Necessário	21	87,5%
Turma 02	Crença religiosa	2	8,33%
(24 alunos)	Vontade	1	4,17%

(conclusão)

Turma	Classificação das Palavras	Frequência	Porcentagem
2º ano	Necessário	22	84,61%
Turma 01 (26 alunos)	Crença religiosa	4	15,38%

Fonte: elaborado pelas autoras.

Após esta análise, surgiu a necessidade de uma nova organização, agora já mais abrangente: analisamos as respostas dadas e reagrupamos todas as turmas participantes em uma única tabela. Este processo foi feito para as frases-estímulo 1 (Tabela 7) e 2 (Tabela 8). Desta forma, elencamos as principais ideias que são, de fato, aquilo que o grupo tem por RS da morte.

Tabela 7 – Palavras das ideias comuns dos jovens das três turmas participantes sobre a morte para a primeira frase-estímulo ‘Morte para mim é...’

Palavras	Frequência	Porcentagem
Fim	28	37,33%
Tristeza	13	17,33%
Recomeço/renovação	8	10,67%
Horrível	5	6,67%
Inexplicável	5	6,67%
Medo	3	4%
Libertação	2	2,67%
Transcender	2	2,67%
Decisão	1	1,33%
Nada	1	1,33%
Desilusão	1	1,33%
Natural	1	1,33%
Legal	1	1,33%
Ruim	1	1,33%
Saudade	1	1,33%
Solidão	1	1,33%
Violência	1	1,33%

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela 8 – Palavras das ideias comuns dos jovens das três turmas participantes sobre a morte para a segunda frase-estímulo: ‘Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...’

Palavras	Frequência	Porcentagem
Tristeza	58	77,33%
Fim	3	4%
Saudade	3	4%
Conformidade	2	2,67%
Solidão	2	2,67%
Decepção	1	1,33%
Desacreditar	1	1,33%
Fuga	1	1,33%
Neutralidade	1	1,33%
Piedade	1	1,33%
Raiva	1	1,33%
Sem opinião formada	1	1,33%

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para garantir a representatividade da amostra, consideramos uma incidência de 2% para que a palavra ou expressão fosse considerada uma representação dos alunos sobre a morte.

4.2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE JOVENS SOBRE A MORTE: RS E A BIOLOGIA

Analisando as palavras que apareceram com maior frequência no grupo de alunos pesquisados, é possível perceber, para cada grupo de palavras suscitado, que há um núcleo central que emerge: a morte é vista como fim, com sentimento de tristeza paradoxalmente apresentada como recomeço, mas com sensações de medo, saudade e solidão, podendo ainda ressaltar ideias como transcendência, libertação e conformidade. Percebemos que há uma materialização do processo de morte, como se ela fosse um evento que é determinado ao indivíduo que a compre e que vem com um combo de sentimentos que parecem ser cobrados por uma sociedade ambígua, que não discute a morte, porém exclama por uma demonstração de sentimentos que são impossíveis de ser compartilhados ou comparados, mantendo, desta forma um individualismo que os jovens apresentam,

fazendo com que eles se tornem, ao mesmo tempo, indivíduos participativos de uma sociedade, entretanto com tom de sujeito descontextualizado, que não se vê dentro de um grupo social, nem como pertencente a uma espécie com características que lhe são próprias.

Trazer o *fim* para representar a morte revela o caráter de finitude, ou seja, que tudo está acabado. O problema está na definição deste tudo para o jovem. Percebemos que o tudo para ele é uma extensão pequena, que não ultrapassa seus próprios limites, tanto que ele apresenta falta de conceitos sociais ou mesmo religiosos e provavelmente, por isso, não teve argumentos desta natureza para responder quando foi questionado sobre a morte. Os jovens estão deixando de lado até mesmo sua vivência familiar e religiosa ao buscar resposta para perguntas que deveriam ser simples, que é o caso do que é a morte para ele.

Talvez isto se dê pelo fato da adolescência ser uma fase difícil para os jovens. Zagury (1997) aponta que para eles é difícil conviver com as contradições, pois ao mesmo tempo em que se sentem imortais, fortes e capazes de tudo, são sucumbidos por autojulgamentos que os colocam como feios, desengonçados, deselegantes. Há uma constante contradição que os levam à insegurança, às vezes agressividade, mas também à carência.

Por deixar de lado os costumes religiosos e espirituais, ocorre uma desvinculação do tema morte a esses aspectos, revelando uma visão de cunho materialista, talvez pela atual cultura do consumismo capitalista em que estamos inseridos. Cesar (in FIGUEIREDO, 1994) lembra que esta cultura materialista tem cunho niilista. Entretanto, o referido autor nos faz refletir sobre isto ao apontar que não é natural pensar em algo que não tenha continuidade, por isso, não aceitamos a ideia de não sermos nada.

Esta perda, que acaba ligando a morte à ideia de finitude, pode estar acompanhada de sentimentos como *tristeza* e, muitas vezes, revolta. Esta, por sua vez pode gerar outros sentimentos negativos como *medo* e *solidão*, e a morte passa a ser chamada de *horrível*, sendo acompanhada com a sensação de que ela é *inexplicável*. Mesmo porque, tristeza é um sentimento muito pessoal, incapaz de sofrer mensuração ou comparação. Desta maneira, esta colocação se mostra pessoal e individualista, particular, impossível de ser questionada pelo fato de que esta dor não pode ser compartilhada. Sendo assim, ao retratar a morte como

tristeza, o jovem possivelmente está se apartando do senso coletivo, do caráter de espécie que deveria ter.

A certeza de uma continuidade após a morte nos ajuda a lidar com o niilismo de nossa cultura materialista, segundo Cesar (in FIGUEIREDO, 1994). O abstrato e o invisível não são reconhecidos como verdadeiro e possível. No entanto, não é interessante sermos extremistas em querer deixar a morte mais leve, com uma visão poética na qual também podemos esconder nosso medo de encará-la.

Talvez pela dor que a morte apresenta, haja vista que Oliveira et al. (2007) afirmam que a perda de uma pessoa amada é uma das experiências mais intensamente dolorosas que o ser humano possa sofrer, tanto para quem experiencia quanto quem perde, há uma busca de *conformidade*, ideia também expressa em algumas colocações.

Negar a morte é uma forma de não entrar em contato com experiências dolorosas, e assim evitar estes sentimentos negativos e paradoxalmente necessários para o amadurecimento.

Grande parte desta negação pode estar associada à repressão familiar quando este jovem foi impedido por familiares de participar de velórios, enterros ou até mesmo de discussões sobre a morte. É permitir que se viva num mundo de fantasia, no qual há ilusão de imortalidade. Isso toda criança sabe bem, tendo em vista que seus personagens heroicos nunca morrem. Kovács (2003) apresenta o exemplo do desenho de animação infantil Tom & Jerry, no qual as personagens ficam se perseguindo, se machucando e se destruindo para depois apresentarem-se contentes, vivendo normalmente, como se a morte fosse reversível e que os atos de violência não tivessem efeitos duradouros. Mais tarde, essas crianças conhecerão outros heróis, como James Bond, também citado por Kovács (2003), que está sempre escapando da morte em suas aventuras, trazendo a ideia de imortalidade.

As crianças e os jovens, hoje em dia, são afastados da discussão sobre o tema, gerando medo e interdição da própria morte. As famílias impedem os filhos dessa vivência, tentando poupá-los, protegê-los da ansiedade diante da morte. Neste contexto, podem surgir mentiras, eufemismos e proibições de conversas e discussões, numa tentativa de livrar a criança e o jovem de carregarem um fardo que possivelmente não aguentariam. Kübler-Ross (2012, p.10, grifo do autor) afirma que “a morte é encarada como tabu, onde os debates sobre ela são considerados mórbidos, e as crianças afastadas, sob pretexto de que seria *‘demais’* para elas.”

Desta maneira, vai sendo incorporada uma ideia que parece ser errônea sobre o tema, como se a morte fosse privativa. Desta forma, podem surgir sentimentos de maneira brutal, tais como ansiedade, tristeza, medo e solidão perante as questões não respondidas, não entendidas e não aceitas.

Alguns, diante deste quadro, tentam reverter esta forma de pensar expondo colocações que, provavelmente, vêm de uma criação mais religiosa e expõem ideias como a *libertação*. A *transcendência*, em que se vai a um lugar melhor do que o que se vive, em que a dor, o sofrimento, as tormentas não existem mais e um *recomeço* ou *renovação* traz a ideia de que após esta passagem (terrena) boas mudanças vêm para aqueles que atravessam para o outro lado.

Somos reconhecidos como seres transcendentais pelas antigas tradições religiosas e pelas mais recentes pesquisas da metafísica, como aponta Cesar (in FIGUEIREDO, 1994). Porém, em nossa sociedade de consumo, os rituais fúnebres são cada vez menos praticados. Isso nos distancia das práticas que nos levavam a reconhecer a nossa natureza transcendental, a ideia de que somos além da matéria física e aparente. O referido autor nos coloca que precisamos aprender a ver além das aparências imediatas, reconhecer a existência dos níveis sutis da realidade, que não são concretos ou mensuráveis.

A fé religiosa influencia a capacidade de enfrentamento de situações que envolvem a morte e o morrer. Mas ela precisa ser sólida e sua base deve ser erguida na infância, como aponta Bifulco (in FIGUEIREDO, 1994). Este é o papel da religião, socializar e dirigir ritos de morte como forma de lidar com o terror. Sendo assim, expressões como *horrível*, deixariam de ser empregadas com tanta facilidade.

A ideia de recomeço ou renovação pode ser o ponto chave para um trabalho dentro da Biologia.

A Biologia consegue desenvolver um trabalho sobre a morte a partir desta questão de recomeço ou renovação, pois são temas 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 com a 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.

Percebemos que a morte faz parte naturalmente de um ciclo que nos acompanha o tempo todo. Não há cessação da produção de células em nosso corpo, além do que, se elegermos a espécie humana para falarmos sobre o surgimento de um novo ser, como descrito anteriormente no processo de reprodução sexuada, podemos perceber que se trata de uma situação comum, natural, com simbologias e significados próprios. Por estas razões, aqui há uma abertura para se trabalhar o tema morte, trazendo o tema aos alunos com a naturalidade que lhe é devida.

Outro assunto que merece destaque nas discussões é a doação de órgãos, que pode também ser utilizado para a aceitação e melhor reflexão por parte dos alunos sobre a morte. Ele pode ser abordado desde cedo na escola, e assim construir, problematizar e repensar a morte desde a infância e percorrer as etapas de desenvolvimento do ser humano. Desta forma, a ideia de 'fim' apontada pelos alunos poderia ganhar destaque nas discussões.

Pela RS estudada sobre a morte, observou-se que o tema foi tratado com tal individualidade que não se percebe, nas palavras coletadas, a utilização de elementos sociais, culturais ou religiosos, a não ser nos casos de passagem ou transcendência, sentido que só os humanos trazem e devem alimentar.

Assim, há uma ausência de um sentido coletivo, de espécie e, conseqüentemente, indica-se o inevitável do fenômeno, desconsiderando situações que poderiam ser evitadas se houvesse um sentido político nas RS sobre a morte.

Ao apontarmos o coletivo como espécie, temos em Trajano (2010) a definição que falta ser absorvida pelos jovens populações/espécies, interação entre si e com o meio ambiente e são investigados pela Biologia, no caso, Ecologia.

As RS indicadas pelo resultado da pesquisa apontam para uma total privatização da ação que provoca a morte e das conseqüências, em sentimentos de tristeza, depressão que os jovens apontam.

A morte aparece como responsabilidade de cada um e que a espécie, como coletivo de sujeitos (no caso humano, definidor de um mundo mais seguro) que nada pode fazer.

A Biologia como ciência pode trazer um novo sentido sobre morte para esses jovens, não como fim, mas como recomeço e renovação. A morte celular, a morte de outras espécies, a renovação (reciclagem de matéria orgânica) dentre tantos outros

assuntos podem trazer à tona o tema morte para que ela tome novamente seu sentido coletivo.

É hora de mostrar esta coletividade aos jovens que estão colocando a morte, que pode ser evitada, num pedestal longínquo de ser alcançado, expondo-se a perigos que podem ser minimizados. Ou seja, à Biologia cabe resgatar um sentido coletivo à morte e, assim, ajudar a mostra-la como parte de um processo de vida que se renova o tempo todo.

CAPÍTULO 05 PROPOSTA DE MÓDULO SOBRE O TEMA ‘MORTE’ NA BIOLOGIA

Após a análise dos elementos discutidos anteriormente, propomos um material de apoio didático sobre o tema ‘morte’ com a utilização de uma ferramenta de Tecnologia da Informação e Comunicação, no caso o REMIIO (Recurso Educacional baseado em Mídias Interativas Integradas Online) para ser usado pelos professores de Biologia ao tratar do tema “morte” com os alunos do EM(Figura 4).

Figura 4 - Index do REMIIO sobre a "Morte"

***** A Morte *****

(Recurso Educacional baseado em Mídias Interativas Integradas On-line com Texto, Vídeo, Som e Páginas)

Role a página para enquadrar a figura na tela do monitor, enquanto ouvir.

A figura está dimensionada para ser totalmente visível, mesmo em monitores ou projetores com baixa resolução (800 X 600).

O primeiro player múltiplo superior (centralizado) narra questões gerais relacionadas com o tema, enquanto que os outros players, numerados de 1 a 6, narram aspectos específicos do tema. Os números dos botões de 1 a 6 quando clicados, atuarão as respectivas páginas. Feche-as ou minimize-as, depois de vê-las, para voltar à figura principal.

clique nas setas à esquerda para avançar ou retroceder

(1) (2) (3)

(4) (5) (6)

Um epigrama por Bazon Brock em um pátio de volta a Berlim.

“A morte deve ser abolida, esta maldita bagunça tem que acabar. Quem fala uma palavra de conforto é um traidor”

der Tod muß abgeschafft werden, diese verdammte Schweinerei muß aufhören. Wer ein Wort des Trostes spricht, ist ein Verräter
Bazon Brock

A estrutura foi desenvolvida por Claudio Kirner.
Adaptação: Pollyanna Marcóides Freitas Leite

REFERÊNCIA

KIRNER, C. (2011). Template de Hipermedia Online, no Estilo da Aplicação do Arco-Iris. Licença Creative Commons (Atribuição, Compartilhamento pela mesma licença). Disponível em: http://www.clarner.com/midias/templates/mio-arcoiris_7z

Aplicação do Arco-Iris (sem botões de página) disponível em: <http://www.clarner.com/midias/arcoiris>

Fonte: As autoras (2014)

De acordo com Kirner (2011), o framework MIIO é uma estrutura de hipermedia interativa online, que está baseada em múltiplos links dispostos em volta de uma imagem, que pode ser escolhida de acordo com o tema proposto para a atividade. Nele é possível ativar janelas *popup* através de ícones, que ativam players de som e páginas web, além de elementos interativos contendo: textos, imagens, sons, narrações, vídeos, visualizações 3D e ambientes de realidade aumentada, relacionados com um determinado tema.

O framework MIIO pode ser facilmente customizado para gerar aplicações interativas online e, para isso, exige do desenvolvedor os conhecimentos básicos de informática, sendo, portanto, adequado para professores criarem suas próprias aplicações. Eles podem criar os elementos multimídia (textos, imagens, sons,

vídeos, etc.) e colocá-los nas pastas da estrutura ou endereçá-los por links, caso estejam disponíveis na Internet.

A aplicação pode ser acionada a partir do próprio computador ou ser transferida para um servidor na Internet e ser acionada por um endereço, caso o usuário tenha um servidor próprio ou tenha acesso a algum servidor para disponibilizar a ferramenta diretamente *online*. Se o usuário não dispuser de um servidor próprio, ele poderá usar um servidor gratuito ou de aplicações do tipo nuvem, gerando um link para o arquivo 'index.html'.

O referido autor apresenta como características de uma Mídia Interativa Integrada Online:

- Apresenta elementos integrados (textos, imagens, narrações, sons, vídeos, visualizações 3D, páginas WEB, ambientes de RA, etc.)
- É mais facilmente carregada do que um vídeo;
- É mais completo do que uma apresentação do tipo PPT, por exemplo;
- Permite visão global, acesso aleatório, exploração, enquanto se utiliza a ferramenta auditiva;
- Funciona localmente e na Internet.

Diante de tal exposto, propomos a utilização desta ferramenta para a inserção do tema 'morte' de uma maneira ao mesmo tempo lúdica e concreta. Para isto, há uma gama grande de material disposto na internet e que pode ser utilizado na confecção desta ferramenta. É interessante utilizarmos materiais disponíveis com licença, que pode ser do tipo *Creative commons*, que não tem necessidade de citação, o que facilita o trabalho do usuário.

A vantagem desta ferramenta é que, ao disponibilizá-la, é possível que os professores possam modificá-la de acordo com a realidade local.

Constituem exemplos de vídeos que podem ser utilizados para discutir a morte em sala de aula, como ferramentas de apoio pedagógico, porém que não podem ser usadas no REMIIO: animações como 'Tarzan' (1999), 'Frozen: Uma Aventura Congelante' (2013), 'Procurando Nemo' (2003), 'O Rei Leão' (1994) todos dos estúdios Disney, 'Como treinar seu dragão 2' (2013), da DreamWorks, tratam da morte de um ou de ambos os pais. Neste contexto, é possível a inserção da discussão sobre o 'Ciclo da vida'.

Temos filmes como 'Click' (2006) em que o protagonista o tempo todo interage com a morte sem perceber. É o que acontece com os adolescentes, que só

percebem a presença da morte quando esta aparece de forma muito evidente. Neste filme de ficção-comédia, um personagem masculino chamado Morte oferece um controle que pode acelerar e voltar o tempo, de forma que há perda de momentos importantes da vida do protagonista, que realiza o sonho da maioria dos seres humanos, que é a volta no tempo e a possibilidade de realizar escolhas seguras. Isto pode ser discutido dentro do assunto 'Fisiologia Humana – Puberdade e Adolescência'.

Músicas como 'Epitáfio', dos Titãs, em que se pode discutir ainda dentro da 'Puberdade' sobre as escolhas da vida, o que realmente é importante, podendo também inserir o assunto 'o que acontece após a morte', permitindo uma discussão tanto biológica quanto religiosa, com a permissão da palavra dada aos alunos para que eles apresentem a fundamentação religiosa sobre a morte em sua religião. A música 'Utopia', do Padre Zezinho, faz a ponte de coisas simples que mostram, ao jovem, valores que as famílias podem cultivar e que ainda são importantes. 'Civil war', do Guns n' Roses, em que a morte vem de massacre, com pessoas sofrendo, chorando, demonstrando a máxima da expressão dos sentimentos, num processo de guerra, em que jovens são mortos. E aqui, mais uma vez, podemos inserir a morte no contexto do ciclo da vida que parece ser interrompido.

Imagens e desenhos da 'Morte' ou 'Ceifador' (a figura com a caveira com a foice na mão) como o 'Puro osso' em 'As terríveis aventuras de Billy e Mandy', em que a morte aparece amiga das crianças ou 'Dona Morte', personagem de Maurício de Sousa, que se encarrega de levar os fantasminhas, como o 'Penadinho', para o cemitério, além de perseguir os que estão na sua lista de pessoas que devem passar desta vida para outra. Entretanto, ela é sensível e, muitas vezes, poupa algumas pessoas do seu fim. Estas imagens podem ser inseridas no assunto 'Anatomia do corpo humano – Ossos', e a partir dele elaborar uma discussão sobre o formato do esqueleto, por que ele não se decompõe como as outras partes que constituem a matéria orgânica, entrando com o tema morte.

Também nos quadrinhos da Marvel, uma das encarnações da morte é o grande amor da vida do vilão 'Thanos'. Para poder provar seu amor, ele tenta causar um genocídio, causando o maior número de mortes do universo.

Se ousarmos, podemos inserir na discussão os quatro cavaleiros do apocalipse retratados por Cândido Portinari em sua obra prima 'Guerra' do dueto 'Guerra e Paz'. Este tema pode ser inserido juntamente com o estudo dos

mamíferos, pois ao estudá-los, como exemplo, pode-se citar o cavalo e, a partir dele, encaixar o assunto sobre o significado dos cavaleiros.

Os textos a serem inseridos podem ser excertos tais como 'Thou Know'st 'tis common; all that live most die, / Passing through nature to eternity' (Sabes que o vivo há de morrer – é lei geral - /Passando, rumo ao outro, pelo mundo atual.'). de Shakespeare, Hamlet ou ainda Machado de Assis, em Memórias Póstumas de Brás Cubas 'Morrer! Todos nós havemos de morrer; basta estarmos vivos'. Também Sêneca 'Depois da própria morte não há nada, e a própria morte não é nada', em As mulheres de Troia, também com João Cabral de Melo Neto com a morte de Baleia em 'Morte e Vida Severina'. Estes textos podem ser argumentados com o conceito de decomposição na cadeia alimentar, mostrando que a vida tem continuidade após a morte e que há maneiras diferentes de percebê-la em nosso contexto biológico.

Como podemos perceber, é possível inserir o recurso dentro da Biologia. Em cada ícone do REMIIO, podemos buscar nos conceitos e temas da Biologia, imagens, situações e outras formas de inserir o tema morte com o material anteriormente levantado. A partir do tema, colocado no ícone, far-se-ia a integração do estudo da morte. Entretanto, devemos ter o cuidado de não ultrapassar o nível escolar da turma em que o aluno está inserido. Cada escola, cidade ou Estado tem seu currículo próprio e deve ser respeitado, para que o aluno tenha compreensão do que será retratado. Ou seja, há uma série de materiais que estão à disposição de muitos e que podem ser facilmente utilizados na construção desta ferramenta.

Desta maneira, a discussão sobre a morte pode ser inserida e discutida de uma maneira sólida, ao se utilizar materiais que os alunos já conhecem.

Os instrumentos tecnológicos são de fácil manuseio e acesso a grande parte dos jovens, sendo assim, a utilização de uma ferramenta que faça parte de seu cotidiano pode promover um resultado positivo para esta discussão em questão.

Neste REMIIO adaptado pelas autoras, constam ícones de vídeos do site Youtube, conectados a partir de links, e alguns textos que também estão conectados a sítios da internet, para que a ferramenta não se torne difícil em seu carregamento de página quando acessada.

CAPÍTULO 06 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os capítulos anteriores, desde os episódios que levaram à escolha do tema, passando pelo estudo sobre a história da morte no ocidente, a relação do tema com a escola, com a disciplina de Biologia e com os jovens e as representações sociais, possibilitaram reconhecer a importância do tema, compreender a sua baixa aceitação e conhecer como os estudantes se posicionam sobre a morte.

Esta pesquisa permitiu a captura das vozes dos estudantes em relação ao tema, que é praticamente ausente nas escolas. Não há um caminho claro e receitado para que cheguemos até ele. Inclusive nesta pesquisa, para iniciarmos o tema, sentimos a necessidade de fazer um levantamento histórico para compreender a formação da cultura em nossa sociedade em relação à morte. Ao estudar nossa história, pudemos perceber o quanto ela deixa de ser passado e se revela presente em cada atitude, gesto ou palavra proferida por cada um de nós.

Por se tratar de um tema complexo, levamos muito tempo na busca e compreensão dos estudos anteriormente feitos sobre ele, que continua intrigando cada um que questiona o tema desta dissertação.

Dentro de seus muros, sejam barreiras físicas ou conceituais, a escola permite que o currículo oculto se desvele nas falas e atitudes dos professores nas salas de aula. Com isso, sentimos a necessidade de mostrar a importância deste desvelamento para que o currículo oculto se desoculte, fomentado pela ciência que é aliada com as questões referentes à vida dos alunos e, talvez, indiretamente, à vivência dos adolescentes. Faz-se importante a presença da Biologia nesse processo. Como ciência que estuda a vida, a Biologia traz apontamentos que permitem a correlação direta ou indireta com o tema morte.

Há uma possibilidade de trabalho em conjunto com outras disciplinas, desocultando ainda mais tema do currículo, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares com Língua Portuguesa, História, Sociologia, Filosofia e outros. Cada um pode trabalhar com suas particularidades curriculares, porém com um entrelaçamento de ideias e objetivos. No caso, melhorar a capacidade dos jovens na retomada de valores e tomada de decisões que podem ajudá-los compreender o mundo em que vivem.

Através das representações sociais dos jovens sobre a morte, foi possível conhecer o quanto e como os estudantes se posicionam sobre este assunto que parece ser evitado por muitos.

Estudar a teoria das RS permitiu-nos acessar um campo subjetivo do pensamento humano de forma objetiva. Com a coleta de dados em forma de entrevista e a associação do modo de vida atual após o estudo da história de nossa cultura sobre a morte, podemos ver nitidamente vestígios de nosso passado associados aos costumes modernos. As RS nos permitiram atingir um campo muitas vezes inacessível, que é a reflexão rápida sobre o que pensamos, ficando evidente o enraizamento do que aprendemos antes mesmo de nascermos.

Esta pesquisa contribui para refletir sobre o tema e para oportunizar uma reformulação profissional, possibilitando uma nova visão que permitirá ao professor a criação de estratégias dinâmicas e interativas que ajudem a transparecer o que está oculto no currículo. Para isso, é importante a utilização de ferramentas adequadas, tais como a utilizada neste trabalho. As tecnologias de informação e comunicação permitem que um tema, que parece árido, seja explorado por ferramentas que estão ao alcance de todos e fazem parte do dia a dia da maioria dos estudantes. E, nesse aspecto, frisar o potencial das TIC na aplicação da interdisciplinaridade, para que outros enfoques possam ser colocados.

As TIC têm grande capacidade de auxiliar na interdisciplinaridade, por apresentar ferramentas multissensoriais. Desta forma, trabalha com diversos tipos de estímulos que podem ser usados em qualquer disciplina. Através destes recursos, é possível atingir os jovens holisticamente, conseguindo atuar em todos os seus sentidos, obtendo uma resposta mais ampla e intensa, pois eles terão abrangência de percepções. Com isso, poderão questionar mais sobre o tema morte, neste caso, desenvolvendo opinião própria, sem perder os valores de sua cultura.

Uma destas ferramentas é o Recurso Educacional baseado em Mídias Interativas Integradas On-line (REMIIO). Entretanto, o maior problema na utilização de ferramentas como esta é a dificuldade na busca de materiais que tenham certificado de licença para utilização. A maioria dos materiais, que são inclusive indicados por livros didáticos, não possui licença para utilização em ferramentas como esta. Eles servem de base para discussão em sala de aula. É o que acontece com o material citado no capítulo cinco. Desta maneira, uma ferramenta que é

interessante e prazerosa a muitos pode encontrar como empecilho a falta de licença para utilização em sala de aula.

É importante que trabalhos de pesquisa educacional nos indiquem e direcionem na utilização correta de ferramentas, possibilitando um trabalho mais amplo sobre temas complexos, como este em questão.

Contudo, entendemos que estudar a morte é estudar a vida, e esta não deve ser negada, mas refletida a fim de promover autoconhecimento e autoconsciência tanto nos professores como, principalmente, nos alunos que estão em fase de redescobrirem sua identidade na sociedade.

É a morte como movimento do viver, contemplada pela biologia, pela história, sociologia, língua portuguesa, e por todos os demais componentes curriculares que trabalham no desocultamento do currículo para uma formação mais humanizada.

Terminamos com um poema de Vinícius de Moraes (MORAES, 1954) sobre a morte:

Poética

De manhã escureço
De dia tardo
De tarde anoiteço
De noite ardo.
A oeste a morte
Contra quem vivo
Do sul cativo
O este é meu norte.
Outros que contem
Passo por passo:
Eu morro ontem
Nasço amanhã
Ando onde há espaço:
- Meu tempo é quando.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Marcos. O papel da mídia na difusão das representações sociais. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 17, p. 111–125, Jul./dez. 2001.

ALMEIDA, Luana Ferreira de; RAMOS, Isadora Nunes Barbosa; FALCÃO, Eliane Brígida Morais. O ensino da morte humana no contexto das aulas de Biologia. In: ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis, ABRAPEC: 2009. Disponível em: < <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/786.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

ALMEIDA, Maria Elisa Grijó Guahyba de; PINHO, Luís Ventura de. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n.2., p. 173–184, 2008.

ALVES, Rubem. **E aí?: Cartas aos adolescentes e a seus pais**. Campinas:Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazio Afonso de.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986

ARAÚJO, Marivânia Conceição de. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, ano V, n. 2, p. 98-119, jul./ dez. 2008

ARIÈS, Philippe. **O homem diante da morte**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977a

_____. **História da morte no ocidente**. Rio de Janeiro, 1977b.

ARRUDA, Angela. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Especial Temática, p. 9–23, 2002.

BICUDO, Aparecida Viggiani Martins; MARTINS, Joel. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 1.301/2001, de 06 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 dez. 2001. Seção 1, p. 25.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **PCN+ Ensino Médio: Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2002.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares: Brasília (DF), 2013.

_____. Conselho Federal de Medicina. Resolução CFM nº 1.480/1997, de 08 de agosto de 1997. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 ago. 1997. P. 18.227

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia - História de deuses e heróis.** 34. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BULLEN, Mathew. **Guia Visual da Mitologia no Mundo.** São Paulo: Editora Abril, 2010.

CAPUTO, Rodrigo Feliciano. O homem e suas representações sobre a morte e o morrer: um percurso histórico. **Saber acadêmico - Revista Multidisciplinar da UNIESP.** n. 06, p. 73–80, 2008

COELHO, Francisco José Figueiredo; FALCÃO, Eliane Brígida Moraes. Ensino de ciências e Representação Social de morte humana. In: ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru, ABRAPEC: 2005. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p313.pdf>>. Acessado em: 21 jan. 2014

COELHO, Francisco José Figueiredo . **O Ensino de Biologia e a Representação Social da morte na Escola Básica**, 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional para a Saúde). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

COMBINATO, Denise Stefanoni ; QUEIROZ, Marcos de Souza. Morte: uma visão psicossocial. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN, v. 11, n.2, p. 209–216, mai./ago. 2006.

COSTA, Vera Rita da; COSTA, Edson Valério da (Org.). **Biologia Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 125 p. (Coleção explorando o ensino; v. 6)

CRUZ, Paulo Márcio; BODNAR, Zenildo; XAVIER, Grazielle. Pensar globalmente e agir localmente: o estado transnacional ambiental em Ulrich Beck. In: **CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI.** 2008.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DIAS, PATRÍCIA REGINA CORRÊA. Ritos e Rituais-Vida, Morte e Marcas Corporais: A importância desses símbolos para a sociedade. **VIDYA**. Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 71–86. 2010

DINIZ, David José; STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. Representações sociais sobre meio ambiente de alunos que cursaram Engenharia Ambiental. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, n. 35, p. 99-115, abr. 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139–154, mar. 2002.

ELIAS, Norbert. **A Solidão dos moribundos**. Rio de Janeiro, 2001.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FIGUEIREDO, Marco Túlio de Assis. **Coletânea de textos sobre Cuidados Paliativos e Tanatologia**. São Paulo: Departamento Científico e Cultural do Centro Acadêmico Pereira Barreto/Unifesp/EPM, 1994. 110 p

FIGUEIREDO, Maria das Graças Mota Cruz de Assis. **Cuidados Paliativos no currículo de formação médica: o ensino como lugar de comunidades de aprendizagem**, 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Federal de Itajubá, 2013.

FIGUEIREDO, Maria das Graças Mota Cruz de Assis.; STANO, Rita de Cássia Magalhães Trindade. O Estudo da Morte e dos Cuidados Paliativos: ausências no Currículo de Medicina. **Revista Ciências em Saúde**, v. 3, n. 3, p. 74–86, 2013.

FISCHER, Joyce Mara Kolinski; ARAÚJO, Lucia Regina Terlizzi de; WIEGAND, Solange do Carmo Bowoniuk; D'ESPÍNDULA Thereza Cristina de Arruda Salomé. **Manual de Tanatologia**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007. 57 p. (Coletânea ConexãoPsi)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir.; FREIRE, Paulo.; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface–Comunicação, Saúde e Educação, São Paulo**, v. 1, n. 1, p. 109–122, 1997.

JUNQUEIRA, Maria Hercília Rodrigues.; KOVÁCS, Maria Júlia. Alunos de Psicologia ea Educação para a Morte. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 28, n. 3, p. 506–519, 2008

KIRNER, C. Recursos Educacionais baseados em Mídias Interativas Integradas Online (Exemplos de aplicações desenvolvidas com o framework MIIO). Disponível em: <<http://www.ckirner.com/midias/>>. Acessado em: 28 ago.2013

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

_____. Educação para a Morte. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 25, n. 3, p. 484–497, 2005.

_____. **Morte e desenvolvimento humano**. 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

KÜBLER-ROSS, Elizabeth. **Sobre a morte e o morrer**. 9. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer (Org.); CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social - O homem em movimento**. 9.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LEMO, Maria Teresa Toríbio Brittes. Práticas religiosas e representações simbólicas–Festas e ritualidades: O Dia dos Mortos no México. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 15, 2009, Fortaleza, ANPUH: 2009. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0118.pdf>>. Acessado em: 21 jul. 2014.

LIMA, Márcia Gabriela Rodrigues de. **Representações Sociais sobre a morte para docentes enfermeiros e suas influências no ensino**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Maria, 2013

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MELO, Maria do Socorro Nascimento de. A morte como objeto de escolarização: uma proposta de pesquisa. **Travessias**, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2892>>. Acessado em: 15 jan. 2014

MORAES, Vinicius. **Antologia poética**. 1.ed. Rio de Janeiro: A noite, 1954.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000

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

MOSCOVICI, Serge. **A representação social e psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações sociais Investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

_____. Alcances e fragilidades: os temas de vida e morte nos livros didáticos. **Educação - Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 01, p. 165–180, 2005

NASIO, J.-D. **Comment agir avec un adolescent en crise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011

OLIVEIRA, José Rodrigo de; BRÊTAS, José Roberto da Silva.; YAMAGUTI, Lie. A morte e o morrer segundo representações de estudantes de enfermagem. **Rev Esc Enferm USP**, v. 41, n. 3, p. 386–94, 2007.

PEDRANCINI, Vanessa Daiana; NUNES, Maria Júlia Corazza; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas; RIBEIRO, Alessandra Claudia Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 299–309, 2007. Disponível em: < http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/ART5_Vol6_N2.pdf>. Acessado em: 15 jan. 2014.

PINTO, Anderson Nunes; FALCÃO, Eliane Brígida Moraes. Os discursos sobre a morte entre estudantes do Ensino Médio: a questionável ausência da escola. In: ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, ABRAPEC: 2011. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1184-1.pdf>>. Acessado em: 20 jul. 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico : Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

RABELLO, Elaine; PASSOS, José Silveira. Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. 2008. Disponível em <<http://www.webartigos.com/artigos/a-teoria-dodesenvolvimento-psicossocial-de-erik-erikson/8668/#ixzz2AnGhWyPw>>. Acesso em: 10 out. 2014

RODRIGUEZ, Cláudia Fernanda Rodriguez.; KOVÁCS, Maria Júlia. Falando de morte com o adolescente. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 1, p. 127–143, set. 2005.

ROSA, Maria José Araujo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. **Revista Fórum Identidades**, ano 4, v. 8, jul./ dez. 2010.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Construção do conhecimento e ensino de ciências. **Aberto**, Brasília, ano 11, n. 55, jul./set. 1992

SILVA, Eliane Moura da. **Vida e morte: o homem no labirinto da eternidade**, 1993. 251 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SOUZA FILHO, Edson A de. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.); **O conhecimento no cotidiano - As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: _____. **O conhecimento no cotidiano - As Representações Sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

TRAJANO, Eleonora. Políticas de conservação e critérios ambientais: princípios, conceitos e protocolos. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 135–146, 2010.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **MAPA DA VIOLÊNCIA 2013 Homicídios e Juventude no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA - Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, 2013.

WEISZFLOG, Walter (org.). **Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

WILKINSON, Philip.; PHILIP, Neil. **Guia ilustrado Zahar: mitologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

WOTTRICH, Shana Hastenpflug; PEREIRA, Lilian Lopes; MOSTARDEIRO, Vanessa Mendes Pinto; SOUZA, Karina Silva Molon de; CAPAVERDE, Solange; QUINTANA, Alberto Manuel; DIAS, Ana Cristina Garcia. Educação para a morte na escola: aproximações sobre o tema em sala de aula. ENCONTRO ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL – ENABRAPSO, 15, 2009, Maceió, 2009. Disponível em: < http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/46.%20educa%25C7%25C3o%20para%20a%20morte%20na%20escola%20-%20aproxima%25C7%25D5es%20sobre%20o%20tema%20em%20sala%20de%20aula.pdf>. Acessado em: 25 jan. 2014.

WYKROTA, Jordelina Lages Martins. **Análise crítica do ensino de ciências a partir do estudo da elaboração do conceito de vida**, 1998. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

XAVIER, Márcia Cristina Fernandes; FREIRE, Alexandre de Sá; MORAES, Milton Ozório. nova (moderna) Biologia e a Genética nos livros didáticos de Biologia no Ensino Médio. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 3, p. 275–289, 2006.

ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ZAMBERLAN, Edmara Silvana Jóia. **Contribuições da história e filosofia da ciência para o ensino da evolução biológica**, 2008. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Unuversidade Estadual de Londrina, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Tabela das palavras relativas ao estímulo ‘Morte para mim é...’ da turma do primeiro ano do EM da escola pública.

Palavra	Frequência
Fim	4
Horrível	2
Morrer	2
Ruim	2
Decisão	1
Descansar	1
Dormir	1
Inevitável	1
Libertação	1
Mudança para lugar melhor	1
Nada	1
Paz	1
Perda	1
Salvação	1
Sufrimento	1
Sonhos destruídos	1
Terrível	1
Triste	1
Tristeza	1

APÊNDICE B - Tabela das palavras relativas ao estímulo ‘Morte para mim é...’ da turma do primeiro ano do EM da escola pública, organizadas de acordo com o significado.

(continua)

Palavra	Frequência
Fim; morrer; inevitável; descansar; dormir; perda; paz.	11
Horrível; terrível; ruim.	5
Triste; tristeza; sofrimento.	3
Libertação, salvação	2
Decisão	1
Nada	1

(conclusão)	
Palavra	Frequência
Sonhos destruídos = desilusão	1
Mudança para lugar melhor = transcender	1

APÊNDICE C- Tabela das palavras relativas ao estímulo ‘Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...’ da turma do primeiro ano do EM da escola pública.

Palavra	Frequência
Tristeza	14
Solidão	2
Aflição	1
Neutralidade	1
Perda	1
Saudade	1
Dor	1
Fim	1
Matar	1
Sufrimento	1
Angústia	1

APÊNDICE D - Tabela das palavras relativas ao estímulo ‘Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...’ da turma do primeiro ano do EM da escola pública, organizadas de acordo com o significado.

Palavra	Frequência
Tristeza, sofrimento, angústia, aflição, dor.	18
Matar; perda; fim.	3
Solidão	2
Saudade	1
Neutralidade	1

APÊNDICE E - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo 'Acho que eu arrisco minha vida quando...' da turma do primeiro ano do EM da escola pública.

Palavra	Frequência
Faço uma coisa perigosa	2
Vivo	2
Alguém que eu amo precisa de mim	1
Amo	1
Ando de skate e faço <i>downhill</i>	1
Brigo	1
Corro perigo	1
Deus quiser	1
Erro	1
Estou depressiva	1
Estou determinada a conseguir algo muito importante	1
Faço algo errado	1
Faço uma coisa muito perigosa sabendo que é risco de vida e não deveria fazer	1
Houver uma razão inevitável	1
Necessário	1
Passo dos limites	1
Por minha mãe	1
Preciso	1
Quando as pessoas que eu amo precisam	1
Saio de casa todos os dias	1
Saio de noite sozinha	1
Sonho	1
Tento fazer de tudo para conseguir o que eu quero	1

APÊNDICE F - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo 'Acho que eu arrisco minha vida quando...' da turma do primeiro ano do EM da escola pública após reclassificação.

Palavra	Frequência
Vontade própria	17
Necessidade	7
Crença religiosa	1

APÊNDICE G - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo ‘Penso que a morte acontece porque...’ da turma 01 do segundo ano do EM da escola pública.

Palavra	Frequência
É a hora	4
Deus quer	2
A doença provoca	1
A pessoa já teve que viver o momento dela	1
A pessoa não zela pela sua vida	1
Arrisco	1
Descuidamos	1
É permissão de Deus	1
É uma fase da vida	1
Em branco (não respondeu)	1
Já concluímos nosso dever na terra	1
Matam	1
Muitos precisam	1
Não sabemos aproveitar	1
Porque tudo tem um fim	1
Precisa	1
Precisamos conhecer lugares novos	1
Precisamos que tudo acabe um dia	1
Somos fracos	1
Tem que acontecer	1
Vida	1

APÊNDICE H - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo ‘Penso que a morte acontece porque...’ da turma do primeiro ano do EM da escola pública após reclassificação.

Palavra	Frequência
Necessário	16
Vontade	5
Crença religiosa	3
Não respondeu	1

APÊNDICE I - Tabela das palavras relativas ao estímulo 'Morte para mim é...' da turma 02 do segundo ano do EM da escola privada.

Palavra	Frequência
Tristeza	4
Fim	4
Recomeço	2
Inevitável	2
Inexplicável	1
Vida	1
Mistério	1
Indecifrável	1
Complexa	1
Sufrimento	1
Incógnita	1
Viver de novo	1
Descanso	1
Passagem	1
Natural	1
Medo	1

APÊNDICE J - Tabela de palavras relativas ao estímulo 'Morte para mim é...' da turma 02 do segundo ano do EM da escola privada, organizadas de acordo com o significado.

Palavra	Frequência
Fim, inevitável, descanso.	7
Tristeza, sofrimento	5
Mistério, inexplicável, indecifrável, incógnita, complexo.	5
Vida, viver de novo, recomeço.	4
Medo	1
Natural	1
Passagem = transcender	1

APÊNDICE K - Tabela das palavras relativas ao estímulo ‘Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...’ da turma 02 do segundo ano do EM da escola privada.

Palavra	Frequência
Tristeza	14
Dor	2
Angústia	1
Decepção	1
Fuga	1
Mágoa	1
Melancolia	1
Piedade	1
Raiva	1
Saudade	1

APÊNDICE L - Tabela de palavras relativas ao estímulo ‘Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...’ da turma 02 do segundo ano do EM da escola privada, organizadas de acordo com o significado.

Palavra	Frequência
Tristeza, dor, angústia, mágoa, melancolia.	19
Decepção	1
Fuga	1
Piedade	1
Raiva	1
Saudade	1

APÊNDICE M - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo ‘Acho que eu arrisco minha vida quando...’ da turma 02 do segundo ano do EM da escola privada.

(continua)

Palavra	Frequência
Preciso	3
Vivo	3
Ando sozinho	2
Amo alguém	1
Ando de bicicleta, muito rápido e com trânsito	1

(conclusão)	
Palavra	Frequência
Ando sozinho à noite	1
Faço algo fora do normal	1
Faço alguma loucura	1
Faço coisas erradas	1
Não penso	1
Não tenho atenção	1
Necessário	1
Passo na rua da minha casa	1
Pratico MotoCross	1
Saio das regras	1
Sofro por alguém	1
Todo momento	1
Vejo alguém que eu amo em perigo	1
Viajo	1

APÊNDICE N - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo ‘Acho que eu arrisco minha vida quando...’ da turma 02 do segundo ano do EM da escola privada após reclassificação.

Palavra	Frequência
Vontade própria	15
Necessidade	9

APÊNDICE O - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo ‘Penso que a morte acontece porque...’ da turma 02 do segundo ano do EM da escola privada.
(continua)

Palavra	Frequência
É necessário	4
Chegou a hora	2
A vida é um ciclo	1
A vida precisa acontecer	1
Acabou	1
Acontecimentos ruins	1

(conclusão)

Palavra	Frequência
Deus quer essa pessoa	1
Doente	1
É a vida	1
É fato	1
É um acontecimento da vida	1
Estamos vivos	1
Faz parte da vida	1
Inevitável	1
Nossa vida	1
Para tudo há uma duração, inclusive o corpo	1
Pessoas se descuidam	1
Propósito de deus	1
Tudo tem um começo e um fim	1
Vivemos	1

APÊNDICE P - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo *'Penso que a morte acontece porque...'* da turma 02 do segundo ano do EM da escola privada após reclassificação.

Palavra	Frequência
Necessário	21
Crença religiosa	2
Vontade	1

APÊNDICE Q - Tabela das palavras relativas ao estímulo *'Morte para mim é...'* da turma 01 do segundo ano do EM da escola privada.

(continua)

Palavra	Frequência
Fim	6
Luto	2
Medo	2
Coisa ruim	1
Descanso	1
Desfecho	1
Inevitável	1

(conclusão)

Palavra	Frequência
Legal	1
Perda	1
Preto	1
Renovação	1
Saudade	1
Solidão	1
Transição	1
Triste	1
Tristeza	1
Vida	1
Vida nova	1
Violência	1

APÊNDICE R - Tabela de palavras relativas ao estímulo '*Morte para mim é...*' da turma 01 do segundo ano do EM da escola privada, organizadas de acordo com o significado.

Palavra	Frequência
Inevitável; fim; desfecho; descanso; perda.	10
Luto, tristeza; triste; preto.	5
Vida; vida nova; renovação; transição.	4
Medo	2
Legal	1
Ruim	1
Saudade	1
Solidão	1
Violência	1

APÊNDICE S - Tabela das palavras relativas ao estímulo 'Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...' da turma 01 do segundo ano do EM da escola privada.

Palavra	Frequência
Tristeza	14
Angústia	3
Dor	2
Conformidade	1
Depende de como ele estava em vida	1
Desacreditar	1
Falta	1
Muita tristeza	1
Saudade eterna	1
Tentar manter o equilíbrio	1

APÊNDICE T – Tabela de palavras relativas ao estímulo 'Quando morre algum conhecido, meu sentimento é de...' da turma 01 do segundo ano do EM da escola privada, organizadas de acordo com o significado.

Palavra	Frequência
Muita tristeza, tristeza; angústia; falta; dor.	21
Conformidade, tentar manter o equilíbrio.	2
Desacreditar	1
Saudade eterna	1
Sem opinião formada (R: depende de como ele estava em vida)	1

APÊNDICE U - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo 'Acho que eu arrisco minha vida quando...' da turma 01 do segundo ano do EM da escola privada.

(continua)

Palavra	Frequência
Ando de bicicleta	1
Ando sozinha	1
Apaixonado	1
É por algo ou alguém que tem o valor de uma vida para mim	1
Estou distraído	1
Estou sozinha	1
Estou sozinha andando na rua a noite	1

(conclusão)	
Palavra	Frequência
Faço algo que não tenho competência, habilidade ou vontade.	1
Faço coisas arriscadas demais	1
Faço coisas consideradas erradas	1
Família em risco	1
Exponho-me	1
Minto	1
Muitas coisas	1
Não penso para fazer as coisas	1
Não sigo o que é considerado certo	1
Necessário	1
Nunca	1
Peco e não me arrependo	1
Penso em largar mão dos estudos	1
Perco tempo	1
Preciso	1
Respiro	1
Saio de carro	1
Sou infeliz	1
Vou mal na escola	1

APÊNDICE V - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo ‘Acho que eu arrisco minha vida quando...’ da turma 01 do segundo ano do EM da escola privada após reclassificação.

Palavra	Frequência
Vontade própria	24
Necessidade	2

**APÊNDICE W - Tabela das Palavras, expressões ou frases relativas ao Estímulo
'Penso que a morte acontece porque...' da turma 01 do segundo ano do EM da escola
privada.**

Palavra	Frequência
É natural	2
A missão da pessoa na Terra foi cumprida	1
A pessoa foi descansar	1
Chegamos ao fim	1
Chegou a hora	1
Chegou a hora que Deus quer	1
Deus chama seu filho	1
Deus quer	1
Deve	1
É a consequência de uma atitude tomada há muito tempo	1
É necessário	1
É o ciclo	1
É uma consequência da vida	1
Faz parte do aprendizado	1
Faz parte do ciclo da vida	1
Fomos escolhidos	1
Já vivemos o que tínhamos para viver	1
Nossa hora chegou	1
Nossa missão na Terra acabou	1
Precisa	1
Preciso de ordem	1
Tempo acabou	1
Todos precisam descansar	1
Tudo tem o seu fim	1
Tudo um dia acaba	1

APÊNDICE X - Tabela das palavras, expressões ou frases relativas ao estímulo 'Penso que a morte acontece porque...' da turma 01 do segundo ano do EM da escola privada após reclassificação.

Palavra	Frequência
Necessário	22
Crença religiosa	4

APÊNDICE Y - Significado das palavras utilizadas pelos alunos

(continua)

Palavras	Origem/etimologia	Significado
Horrível	Do Latim: <i>horribile</i>	Que causa horror; muito feio; péssimo.
*Horror	Do Latim: <i>horrore</i>	Que causa medo; susto, pavor; padecimento insuportável.
Terrível	Do Latim: <i>terribile</i>	Que causa terror; assustador, temível; invencível; importuno; estranho; que produz resultados funestos.
*Funesto	Do Latim: <i>funestu</i>	Que produz amargura; que prognostica desgraça; que produz amargura; que traz, causa, produz a morte.
*Terror	Do Latim: <i>terrore</i>	Grave perturbação trazida por perigo imediato, real ou não; medo, pavor; objeto de espanto.
Ruim	Do Latim: <i>ruinu</i>	Mau; que não serve para nada, sem valor; inferior; funesto.
Fim	Do Latim: <i>fine</i>	Conclusão, remate; extremidade, limite de espaço; morte.
Morrer	Do Latim: <i>morere</i>	Cessar de viver; extinguirem-se as funções vitais; falecer; cair no esquecimento; finir.
*Morte	Do Latim: <i>morte</i>	Fim da vida; fim, termo;
Decisão	Do Latim: <i>decisione</i>	Determinação, resolução; ato ou efeito de decidir.
*Decidir	Do Latim: <i>decidere</i>	Deliberar, determinar, resolver; emitir juízo; sentenciar; julgar.
Inevitável	Do Latim: <i>inevitabile</i>	Que não se pode evitar; necessário; fatal.
*Fatal	Do Latim: <i>fatale</i>	Decisivo; infalível; inevitável; que causa desgraça, morte; desastroso; mortal; letal.

(continuação)

Sofrimento	Sofrer + mento	Ação ou efeito de sofrer; dor, padecimento; amargura; desastre.
*Sofrer	Do Latim: <i>sufferere</i>	Padecer dores físicas ou morais; aguentar, suportar, tolerar; padecer com paciência; ter grandes contrariedades.
Triste	Do Latim: <i>triste</i>	Que não tem alegria ou contentamento; aflito, desgostoso, penalizado; escuro, sombrio; penoso; doloroso; desgraçado; infeliz.
Tristeza	Do Latim: <i>tristitia</i>	Estado ou qualidade de triste; falta da alegria; melancolia; aspecto de quem revela aflição; mágoa.
Libertação	Libertar + ão	Ato de libertar ou libertar-se.
*Libertar	Do Latim: <i>libertare</i>	Dar liberdade a; pôr-se em liberdade; tornar-se livre; aliviar; desobrigar; descarregar.
Salvação	Do Latim: <i>salvatione</i>	Ato ou efeito de salvar ou salvar-se; pessoa ou coisa que salva.
*Salvar	Do Latim: <i>salvare</i>	Por a salvo; livrar da morte; tirar de perigo. Preservar de dano, perigo, destruição, perda, ruína.
Dormir	Do Latim: <i>dormire</i>	Pegar ou descansar no sono; passar a noite; estar calmo, tranquilo, sossegado; jazer morto; estar em esquecimento.
Descansar	Des + cansar (do latim <i>campare</i>)	Fazer repousar; dormir; jazer; falecer; morrer.
Perda	Do Latim: <i>perdita</i>	Privação de uma coisa que possuía; dano, prejuízo; destruição; morte.
Paz	Do Latim: <i>pace</i>	Tranquilidade; repouso, silêncio; sossego; tranquilidade da alma.
Nada	Do Latim: <i>nata</i>	Nenhuma coisa; a não existência; nenhum valor; um pouco, alguma coisa.
**Desilusão (sonhos destruídos)	Des + ilusão	Efeito de iludir; perda de ilusão.

(continuação)

*Ilusão	Do Latim: <i>illusione</i>	Engano dos sentidos ou da inteligência; errada interpretação dos fatos ou de uma sensação; o que dura pouco; dolo; fraude; traição.
**Transcender (Mudança para lugar melhor)	Do Latim: <i>transcendere</i>	Passar além dos limites de, ser superior a; exceder; sobrepujar, ultrapassar.
Angústia	Do Latim: <i>angustia</i>	Espaço reduzido; estreiteza; carência; falta; aperto de coração; estado de exagerada ansiedade. Aflição sofrimento.
Aflição	Do Latim: <i>afflictione</i>	Padecimento físico; tormento; tristeza pungente; desassossego, indisposição, inquietação.
Matar	Do Latim: <i>mactare</i>	Dar morte violenta a; assassinar; privar da vida.
Dor	Do Latim: <i>dolore</i>	Sensação desagradável ou penosa, sofrimento físico; sofrimento moral; remorso; dó, pena, compaixão.
Saudade	Do Latim: <i>solitate</i>	Recordação nostálgica de coisas ou pessoas distantes, ou de coisas passadas; nostalgia.
Solidão	Do Latim: <i>solitudine</i>	Condição ou estado de quem está desacompanhado, só; isolamento; lugar ermo, retiro.
Neutralidade	Neutral + i + dade Neutral (do Latim: <i>neutrale</i> = neutro) Neutro (do Latim: <i>neutru</i>)	Estado ou qualidade de neutral; indiferença; abstenção.
Viver	Do Latim: <i>vivere</i>	Existir, ter vida.
Vida	Do Latim: <i>vita</i>	Atividade interna substancial por meio da qual atua o ser onde ela existe; estado de atividade iminente dos seres organizados; duração das coisas.
Mistério	Do Grego: <i>mystérion</i>	Arcano ou segredo religioso; reserva, segredo; tudo quanto a razão não pode explicar ou compreender; impenetráveis a razão humana e impostas como artigo de fé.

(continuação)

Inexplicável	Do Latim: <i>inexplicabile</i>	Que não se pode explicar; insuscetível de explicação. Estranho, incompreensível, extraordinário, singular.
Indecifrável	In + decifrável	Que não se pode decifrar; de difícil interpretação; inexplicável.
Inevitável	Do Latim: <i>inevitabile</i>	Que não se pode evitar; necessário; fatal.
Incógnita	Do Latim: <i>incognitu</i>	Aquilo que é desconhecido e se procura saber.
Complexo	Do Latim: <i>complexu</i>	Que abrange muitos elementos ou partes; complicado; que pode ser considerado sob vários pontos de vista.
Medo	Do Latim: <i>metu</i>	Perturbação resultante da ideia de perigo real ou aparente ou da presença de alguma coisa perigosa ou estranha; pavor; susto; terror. Apreensão; receio de ofender, de causar algum mal, de ser desagradável.
Natural	Do Latim: <i>naturale</i>	Que segue a ordem regular das coisas; espontâneo. Provável, presumível, verossímel.
Passagem	<i>Passar</i> (do Latim: <i>passare</i>) + agem	Ato ou efeito de passar; lugar por onde se passa.
Raiva	Do Latim: <i>rabie</i>	Violento acesso de ira, com fúria e desespero. Aversão, ódio.
Decepção	Do Latim: <i>deceptione</i>	Ação de enganar; surpresa desagradável; desilusão; logro.
Piedade	Do Latim: <i>pietate</i>	Amor e respeito às coisas religiosas; devoção, religiosidade; compaixão pelos sofrimentos alheios; pena, dó, misericórdia; lástima.
Mágoa	Do Latim: <i>macula</i>	Desgosto, pesar, tristeza.
Melancolia	Do Grego: <i>melagkholía</i>	Psicose maniaco-depressiva; estado de humor caracterizado por uma tristeza vaga e persistente.
Fuga	Do Latim: <i>fuga</i>	Ato ou efeito de fugir; saída, retirada, partida rápida para escapar a perseguições.

		(conclusão)
Luto	Do Latim: <i>luctu</i>	Sentimento de pesar ou tristeza pela morte de alguém; tristeza profunda causada por grande calamidade; dor, mágoa, aflição. Crepes, panos pretos com que se forram a câmara ardente, a casa ou a igreja por ocasião do falecimento de uma pessoa; vestes escuras que a família e amigos da pessoa falecida usam durante certo tempo como sinal do seu pesar ou tristeza.
Preto	Adj.	A cor mais escura dentre todas. Negro. Escuro, sombrio. Roupa negra.
Desfecho	Derregressiva de <i>desfechar</i>	Termo, resultado final, conclusão.
Renovação	Renovar (Do Latim: <i>renovare</i> + ção)	Ato ou efeito de renovar. Tornar novo, fazer voltar ao primeiro estado, ou a um estado mais perfeito. Modificar ou mudar para melhor.
Transição	Do Latim: <i>transitione</i>	Passar de um lugar para o outro; passagem.
Violência	Do Latim: <i>violentia</i>	Qualidade de violento, do que atua com força ou grande impulso; força, ímpeto; impetuosidade.
Falta	Do Latim: <i>fallita</i> , <i>fallere</i>	Ato ou efeito de faltar; carência; penúria, privação; morte; ausência; falecimento.
Conformidade	Do Latim: <i>conformitate</i>	Analogia, identidade, semelhança; Qualidade do que é conforme ou de quem se conforma.
Desacreditar	Des + acreditar	Perder o crédito ou a reputação.

* palavras acrescentadas para que se completasse o entendimento daquelas utilizadas pelos alunos.

** palavras utilizadas para substituir expressões ou frases que os alunos utilizaram (estas se encontram entre parênteses)

APÊNDICE Z - Tabela das palavras de maior destaque na terceira frase de estímulo (Acho que eu arrisco minha vida quando...) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.

(continua)

Turma	Classificação das Palavras	Frequência	Porcentagem
1º ano (25 alunos)	Vontade própria	17	68%
	Necessidade	7	28%
	Crença religiosa	1	4%

			(conclusão)
2º ano	Vontade própria	15	62,5%
Turma 02 (24 alunos)	Necessidade	9	37,5%
2º ano	Vontade própria	24	92,3%
Turma 01 (26 alunos)	Necessidade	2	7,69%

APÊNDICE A1 – Tabela das palavras de maior destaque na terceira frase de estímulo (*Penso que a morte acontece porque...*) dos alunos do primeiro ano da escola pública e das duas turmas de segundo ano da escola privada.

Turma	Classificação das Palavras	Frequência	Porcentagem
	Vontade própria	16	64%
1º ano (25 alunos)	Necessidade	5	20%
	Crença religiosa	3	12%
	Não respondeu	1	4%
2º ano	Necessário	21	87,5%
Turma 02 (24 alunos)	Crença religiosa	2	8,33%
	Vontade	1	4,17%
2º ano	Necessário	22	84,61%
Turma 01 (26 alunos)	Crença religiosa	4	15,38%