

Alcances e fragilidades: os temas de vida e morte nos livros didáticos

Giane Carla Kopper Müller*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar as formas como os temas *vida* e *morte* são abordados na educação. Inicialmente, procedeu-se a esta análise nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular de Santa Catarina e posteriormente, a pesquisa foi realizada nos livros didáticos adotados pela maior instituição da rede pública estadual da região do médio vale do Itajaí – SC, levando-se em conta os níveis fundamental e médio. Pode-se afirmar que tanto nos documentos oficiais, quanto nos livros didáticos os temas *vida* e *morte* estão presentes, mas se comparados entre si, prevalecem as ocorrências para o fenômeno da *vida*. Evita-se mencionar a morte de forma explícita e, em alguns casos, ela é ignorada ou escondida. Acredita-se que a educação como propulsora na aquisição do conhecimento possa promover a desmistificação da *morte* preparando os sujeitos, desde cedo, tanto para a vida quanto para a morte.

Palavras-chave: Vida. Morte. Livros Didáticos.

Reaches and fragilities: themes of life and death in textbooks

Abstract

The objective of this work was to analyze the ways in which themes of *life* and *death* are approached in education. The work initially proceeded with an analysis of the National Curricular Parameters and the Curricular Proposal of Santa Catarina. Later, research was made on the textbooks adopted by the largest institution within the state education network of the mid-Valley region in Itajaí, S.C., taking into account primary and middle school levels. It can be affirmed that the themes of *life* and *death* are present in both official documents and textbooks but compared with each other, more references occur to the phenomenon of *life*. Explicit mentioning of *death* is avoided and, in some cases, it is ignored or hidden. It is believed that education as a propelling incentive in the acquisition of knowledge can promote the demystification of *death*, preparing people early for death as well as life.

Keywords: Life. Death. Textbooks.

* Professora do Programa PROFIS - Programa de Desenvolvimento de Educadores. SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURG, Santa Catarina, Brasil.

1. Introdução

Discutir a temática da *vida* e da *morte* é algo presente em nossos questionamentos há algum tempo. Na tentativa de encontrar as respostas referentes aos procedimentos educativos sobre a temática acreditamos ser necessário discutir, entre outras perspectivas, o processo de formação proporcionado pela educação formal. Sendo assim, neste artigo buscamos abordar a questão da *vida* e da *morte* na educação formal, trazendo à tona a *morte*, questão pouco discutida em nossa sociedade, tanto no que se refere à igreja, à escola e à família. Por se tratar de um assunto instigante e que abarca os mais diversos setores de nossas vidas, incluindo-se a educação, é que precisamos dar suporte e encontrar formas de desmistificá-la, tornando-a mais humana e menos constrangedora como, geralmente, o fazemos com a *vida*. Então, como a escola prepara seus alunos para lidar com as questões da *vida* e da *morte*?

É oportuno, neste momento, mencionar as possibilidades de desenvolver a educação sobre a vida e a morte e Kulpa (2001) apresenta a possibilidade de articular sobre a presença de uma pedagogia, de uma escola, mesmo dentro de uma instituição hospitalar, porém, há momentos em que não é possível falar de uma pedagogia que escute a vida da criança e que agencie encontros promotores dessa vida. Cotidianamente vivenciamos as mais diferentes situações, diante das quais torna-se necessário lembrar que todo ser é “um canteiro de obras” em constante movimento e mudanças, interagindo, criando, produzindo e descobrindo novas coisas, com a vida não é diferente, com a educação não é diferente!

Portanto, é preciso que nós educadores, façamos uma pausa para reflexão sobre o nosso conceito de *vida* e *morte*, como ele é trabalhado por nós em nós mesmos, para posteriormente podermos trabalhar com nossos educandos a questão. Afinal, se nós educadores não estivermos preparados para abordar estes eventos, o que e como vamos compartilhar com nossos educandos sobre os mesmos. Logo, é preciso meditar sobre a nossa – própria – transitoriedade, finitude e fragilidade e por que evitamos tanto falar deste tema. Esses questionamentos são merecedores de respostas, porém, onde encontrá-las? Esta lacuna paira sobre todos ou, pelo menos, para a grande maioria dos sujeitos.

Temos percebido que este assunto, *vida* e *morte*, tem posto grandes interrogações e angústias à humanidade, ao mesmo tempo em que tem despertado interesse pela busca de mais informações e conhecimentos. Inserir a pedagogia no cotidiano dos sujeitos é realizar a educação, é construir conhecimento de forma inseparável da invenção de si. Devemos buscar reaprender a conviver com a morte sem ignorá-la ou rejeitá-la, retomando a cultura, quando nós ocidentais podemos e devemos passar – século XXI – a encarar e aceitar a morte como aceitamos a vida, como algo natural (ARIÈS, 2003). Para Alves e Alves (2003, p. 67):

[...] na atualidade consideramos a morte como antagônica da vida, porém não é possível falar de uma sem o referencial da outra, uma vez que o binômio vida e morte fazem parte da natureza e sua presença é notada em todos os reinos.

Para uma possível solução, diante das angústias e dificuldades de diferentes profissionais em lidar com as situações de morte, existe a possibilidade de amenizar se não resolver o problema. Barros de Oliveira (1999, p.155) sugere mudanças e faz

menção às necessidades e possibilidades de trabalhar a questão da educação para a vida e a morte, quando expõe:

[...] corresponde à filosofia da educação, para o estudo sobre a natureza, a razão de ser e as finalidades [últimas] da educação, propor uma educação holística e axiológica. Fazendo da morte parte da vida, tal tema não deve estar ausente de uma filosofia de vida [e de morte] além de uma educação integral da personalidade humana e de seu destino. A morte não pode continuar sendo um tabu, continuar ausente dos lugares educativos, designando-se para a família e para a escola. É necessário incluir uma pedagogia tanatológica no contexto educativo, para que verdadeiramente se cultive uma educação integrante e integrada de todas as dimensões do ser humano. Ensinar a arte do bem morrer, e educar para bem morrer é educar para bem viver¹.

Sobre este assunto, também podemos citar Boemer et al. (1991, p. 26) que afirmam:

[...] a necessidade de educar [...] para o tema da morte vem se mostrando ao longo de nossa trajetória, durante a qual temos nos empenhado em construir um corpo de conhecimentos sobre a morte e o morrer. Desta forma, o conhecimento que vimos produzindo nos remete a questão pedagógica do tema.

As mesmas autoras ainda sugerem uma proposta educativa que possa desenvolver a formação dos alunos, pois, existe a possibilidade de formar profissionais aptos e capacitados a enfrentar situações de morte, desde que tenham, realmente, recebido suporte, especialmente na educação, para encarar com normalidade este fato, possuindo assim, aptidão, habilidades e condições que o evento lhes exige.

Pelo exposto, vimos que há possibilidades de sanar ou ao menos amenizar tal situação e que realmente a educação precisa abarcar estes temas em seu currículo. Nós acreditamos que esta temática deve ser abordada e trabalhada de forma a abranger toda a classe de estudantes, desde as séries iniciais.

Ao analisar os livros didáticos de ciências e biologia Wykrota (1998) concluiu sobre a deficiência encontrada nos mesmos no que se refere à questão *o que é vida?* afirmando que: “ensino de ciências e biologia, diante do abandono da questão ‘o que é vida?’, é avaliado como deformado, deformante e anacrônico” (WYKROTA, 1998, p. 07). Esta resposta nos estimulou ainda mais a procurarmos verificar como estes temas são tratados não apenas em ciências e biologia, como também em outras disciplinas.

Não há dúvidas, existe a necessidade de trilhar novos caminhos, pois, além de polêmicos e antigos, os temas *vida e morte* na educação, seja na escola, na família, as respostas ainda são incompletas e inseguras sobre o assunto e estas são as principais razões que nos levaram a enveredar por esse caminho. Como seres finitos que somos, sabemos que é tarefa árdua trabalhar este tema, ao mesmo tempo em que é tarefa difícil tentar entender a complexa maneira de compreensão do ser humano.

Neste sentido, esperamos contribuir na busca de soluções para as interrogações existentes na temática, com o intuito de dar suporte aos professores e

instigar outros pesquisadores a desenvolverem mais trabalhos neste âmbito com a intenção de que algum dia – não muito distante – estes assuntos possam ser abordados de forma natural, como qualquer outro, especialmente na educação formal e nos LDs, preparando os sujeitos desde sua infância, tanto para a *vida* como para a *morte*. Porém, não há a pretensão de dar fórmulas, nem oferecer opções simplistas para os temas, mas abrir caminhos para mostrar que a vida e a morte são, ao mesmo tempo, presença e ocultação e, portanto, devemos possibilitá-las no contexto educacional em seu sentido mais amplo. Ou seja, como afirma Morin (2000) ensinar sobre a condição humana, se constitui uma das vias para a educação do futuro.

Alem de que, percebemos o LD como campo de produção do saber, que está moldado por relações de poder que constituem os discursos ali inscritos, por vê-lo como um artefato cultural, ou seja, máquinas de produção de sentidos, de significados. Eles funcionam proliferando uma verdade. Os LDs são produtores de uma dada sensibilidade e instauradores de uma dada forma de ver e dizer a realidade. São máquinas históricas de saber. Ele é produto de um lugar que o molda por inúmeros processos e agentes, conforme Souza (1995). É desnecessário dizer que os LDs são recursos importantes nas práticas pedagógicas em todo o mundo, particularmente nos países em que outros recursos são ainda pouco acessíveis a alunos e professores. Também é sabido que há tempos um grupo cada vez maior de pesquisadores da área de educação têm se dedicado à análise dos LDs, exatamente pela importância que esses materiais representam na educação.

No que se refere aos professores e a suas relações com os livros escolares, é necessário ressaltar a centralidade que adquiriram nas práticas pedagógicas cotidianas das escolas, orientando e definindo o trabalho docente. Esta centralidade o torna objeto privilegiado de qualquer análise que queira dar conta do seu papel na cultura escolar e na definição de saberes escolares.

Sobre o LD de ciências, Wykrota (1998, p. 102) expõe:

[...] na literatura de pesquisa em ensino é praticamente consensual a importância do livro didático no ensino de ciências, quer por ele ser fonte (às vezes única) de informações para o professor e o aluno, quer pelo modo como é tratado, tanto por esses últimos como por parte dos autores, das editoras, das escolas, dos pais, das instituições que cuidam de sua avaliação, aquisição e distribuição, dos governantes e dos políticos.

Conforme afirmação, realmente percebemos que o LD, no contexto da educação brasileira, tem sido o principal quando não o único instrumento de que os professores e seus alunos dispõem para o desenvolvimento das atividades de ensino e de aprendizagem formal das disciplinas. A grande quantidade de títulos disponíveis no mercado que, por um lado, proporciona ao professor mais opções de escolha, por outro lhe aumenta a responsabilidade.

Diante do quadro até aqui delineado, entendemos que é oportuno desenvolver o estudo objetivando compreender como os documentos oficiais de educação – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) – que dão as diretrizes sobre os conteúdos educacionais e os livros didáticos, pela sua importância e lugar de destaque no processo de *ensino-aprendizagem*, bem como o apoio fornecido ao professor – o que justifica a escolha destes como um dos materiais empíricos de nossa pesquisa – abordam o tema e em

que medida este é um assunto contemplado ou excluído de suas indicações.

2. Metodologia

Como fontes de análise, temos os documentos oficiais de educação e os LDs dos ensinos fundamental e médio, adotados pela maior instituição da rede pública da região do médio vale do Itajaí – SC, atendendo aos níveis de ensino fundamental e médio, nos quais, pesquisamos e analisamos a maneira como a temática é abordada. Vale frisar que, no momento da escolha do educandário, não tínhamos conhecimento dos LDs adotados por ele, tampouco de suas editoras. A análise dos conteúdos dos documentos oficiais e dos LDs foi realizada no decorrer do ano letivo de 2003.

Nos documentos oficiais analisamos as disciplinas/ volumes conforme tabela I:

Tabela I – Relação de documentos utilizados na análise de vida e morte

Nível de ensino	Ciclos	Documentos	Disciplinas /Temas
Fundamental	1º, 2º, 3º e 4º	PCSC /1998	Ciências; Ensino Religioso.
Fundamental	1º e 2º	PCN /2001	Ciências Naturais; Ensino Religioso; Apresentação dos Temas Transversais e Ética; (Meio Ambiente e Saúde – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual).
Fundamental	3º e 4º	PCN /2001	Ciências Naturais; Ensino Religioso; Temas Transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural).
Médio	Integral	PCN /1999.	Biologia; Física; Química.

Fonte: da autora com informações retiradas dos documentos oficiais da educação.

No material empírico LD foram analisamos os exemplares das disciplinas conforme tabela II.

Tabela II. Relação das disciplinas cujos LDs foram analisados

Séries	Disciplinas	Total de livros analisados
1 ^a a 4 ^a .	Ciências	4
5 ^a e 6 ^a ; 7 ^a e 8 ^a .	Ciências	3 ²
5 ^a ; 6 ^a ; 7 ^a e 8 ^a	Ensino Religioso	4
Ensino Médio	Biologia	1
Ensino Médio	Química	1
Ensino Médio	Física	1
Total		14

Fonte: dados retirados dos livros didáticos analisados pela autora

A escolha por estas disciplinas e temas transversais deve-se ao fato de possuírem uma maior probabilidade de mencionarem os temas de *vida* e de *morte*. Para efetuar os referidos levantamentos buscamos todos os volumes e ciclos dos já citados documentos oficiais, além dos catorze exemplares de LDs, a partir dos quais se fez uma varredura em seus conteúdos. Inicialmente, fizemos uma leitura prévia dos mesmos para ter um embasamento dos conteúdos que neles eram desenvolvidos. Na seqüência, efetuamos outra leitura, mais rigorosa e atenta, onde anotávamos as páginas nas quais mencionadas as palavras “*vida* e/ ou *morte*”, seja de forma explícita – quando são utilizados os próprios termos “*vida*” e/ ou “*morte*” – ou de forma implícita – quando são empregadas expressões a elas referentes (por exemplo, ao tratar da “importância das funções vitais para a manutenção da vida”, e ainda a presença de palavras como “aborto” e “suicídio”), anotava-se a frase e a respectiva página, chegando-se assim aos resultados quantitativos do número de vezes que o tema “*vida/ morte*” é abordado em cada documento e/ ou volume – PCNs e PCSC – ou exemplar – LD – para seu respectivo nível de ensino (tabelas III e IV).

3. Resultados

Após a análise das ocorrências de *vida* e *morte* nos documentos oficiais e LDs tabulamos os resultados encontrados em cada ciclo/ volume e exemplar analisado e em seguida efetuamos a somatória das ocorrências, conforme tabela III, que apresenta as ocorrências implícitas e explícitas encontradas para a temática nos documentos oficiais e, na tabela IV, observamos os resultados apresentados para o tema nos LDs.

Tabela III – Relação das ocorrências de *vida e morte* encontradas nos documentos analisados

Documentos	Ciclos/Volumes Analisados	Ocorrências Vida	Morte
PCSC/E. Fundamental e Médio	Ciências Naturais	46	14
	Ensino Religioso	19	13
PCN/E. Fundamental - 1° e 2° ciclos	Vol. 4 - Ciências Naturais ...	99	4
	Vol. 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual	97	7
	Vol. 9 - Meio Ambiente e Saúde	78	18
	Vol. 8 - Temas Transversais - Ética	52	8
	Ensino Religioso	39	23
PCN/E. Fundametal - 3° e 4° ciclos	Ciências Naturais	221	5
	Meio Ambiente	113	6
	Saúde	105	14
	Ética	73	5
	Pluralidade Cultural	50	4
	Ensino Religioso	39	23
	Temas Transversais	25	0
Orientação Sexual	24	7	
PCN/E. Médio	Química, Biologia e Física Parte III (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias)	71	0
	Parte IV (Ciências Humanas e suas Tecnologias)	67	0
Total		1218	151

Fonte: da autora com os números encontrados/ retirados dos documentos oficiais de educação.

Inicialmente, analisamos as ocorrências de *vida*, a qual esteve presente em 1218 eventos, distribuída entre os diversos ciclos/ volumes, conforme descrição que segue. Como podemos observar, no âmbito da PCSC (Ensino Fundamental e Médio), as Ciências Naturais são as que possuem maior registro de ocorrências (46), seguidas pelo Ensino Religioso (19). Nos PCNs (Ensino Fundamental, 1° e 2° ciclos), a liderança em número de ocorrências nas Ciências Naturais se repete (99), seguida de muito perto pela Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (97), Meio Ambiente e Saúde (78), Temas Transversais – Ética (52) e por último, Ensino Religioso (39). Parece compreensível que o primeiro lugar esteja efetivamente ocupado pelas ciências naturais, já que é nestas que preponderam a abordagem de conteúdos, tais como:

ser vivo, sobrevivência, nascimento, crescimento, reprodução entre outros, enquanto não compreendemos como o Ensino Religioso possa estar tão distanciado em seu número de ocorrências, dada sua condição de ter o escopo de abordar temas como vida e morte com maior interesse por tratar-se de assuntos amplamente discutidos na Bíblia.

Seguindo na referida análise, nos PCNs (Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos), temos de novo o primeiro lugar para as Ciências Naturais (221 ocorrências), seguida pelo Meio Ambiente (113), Saúde (105), Ética (73), Pluralidade Cultural (50), Ensino Religioso (39) e Orientação Sexual (24), como o último lugar. Observamos que, a exemplo do Ensino Religioso ter ocupado o último lugar, no bloco anteriormente analisado, neste é a Orientação Sexual que o ocupa, podendo considerar também algo um pouco estranho, pois é nesta disciplina que se aborda a vida e a reprodução das espécies como tema de fundo.

Por fim, nas ocorrências de vida, estão os PCNs (Ensino Médio), cujo total dos registros mostram as disciplinas de Química, Biologia e Física com um total de 138 ocorrências – lembrando que para o ensino médio os PCNs estão apresentados em volume único que é dividido em quatro (4) partes. Composto pela Parte I – Bases Legais; Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias, das quais foram analisadas apenas as Partes III e IV, devido à escolha prévia das disciplinas, conforme explicitado anteriormente. Em primeiro lugar está a Parte III com 71 ocorrências, seguindo a mesma tendência das outras análises, onde as ciências naturais prevalecem em número de ocorrências de *vida*. Em segundo e último lugar, a Parte IV, com 67 ocorrências.

Das 151 ocorrências registradas sobre a *morte*, encontramos, inicialmente, na PCSC (Ensino Fundamental e Médio) apenas 14 registros nas Ciências Naturais e 13 registros no Ensino Religioso, mostrando que há uma certa deficiência na abordagem da morte em tão importantes momentos da educação do indivíduo, se compararmos com os números de ocorrências de *vida*.

Já nos PCNs (Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos), há uma inversão interessante: aparece em primeiro lugar o Ensino Religioso (23 ocorrências), seguido pelo Meio Ambiente e Saúde (18), Temas Transversais – Ética (8), Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (7) e, por último (curiosamente, quando em relação às análises anteriores), Ciências Naturais (4). Dizemos curiosamente, pois nos PCNs (Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos), nos registros sobre *vida*, a situação é exatamente inversa, ou seja, as Ciências Naturais (99) ficam em primeiro lugar e o Ensino Religioso (39) em último, além das ocorrências sobre *vida* terem sido muito superiores às de *morte* que apresenta para as Ciências Naturais apenas quatro ocorrências (4), o qual é superado pelo Ensino Religioso com vinte e três (23) ocorrências.

Ainda sobre as ocorrências de *morte* nos PCNs (Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos), registramos novamente o Ensino Religioso em primeiro lugar (23 ocorrências), seguido pela Saúde (14), Orientação Sexual (7), Meio Ambiente (6), Ciências Naturais (5), Temas Transversais – Ética e Pluralidade Cultural com 04 registros cada uma. De novo se repete a inversão, ficando as Ciências Naturais em penúltimo lugar, o que parece denotar um grande desequilíbrio: como se mencionar tanto sobre a vida (221) e tão pouco (5) sobre a morte dentro do mesmo conteúdo? Por último, e não menos curioso, está o fato de os volumes analisados nas disciplinas

dos PCNs (Ensino Médio), não haver nenhuma ocorrência registrada sobre o tema *morte*.

Observamos nos PCNs e na PCSC que os temas sobre *vida e morte* são mencionados e abordados, porém, em algumas oportunidades isto não é feito de maneira correta. Um exemplo disto pode ser destacado do volume que trata sobre a Orientação Sexual, quando ao se definir o ciclo de vida humano, não se faz menção à concepção, à gestação, ao nascimento e, tampouco, à morte. “Vida sócio-familiar e comunitária: Ciclos de vida: infância, puberdade, juventude; vida adulta e velhice”, (BRASIL, 2001d, p. 69).

Podemos identificar também nos PCNs, uma lacuna no volume que aborda o Meio Ambiente e Saúde, no qual está descrito que “intrincados mecanismos determinam as condições de vida das pessoas e a maneira como nascem, vivem e morrem, bem como suas vivências em saúde e doença” (BRASIL, 2001c, p. 90). Da forma como está abordado, tem-se a impressão de que os problemas e as implicações da concepção e da gestação, que também são partes integrantes do ciclo vital das pessoas, não influenciam tais mecanismos.

Neste mesmo Volume 9, encontramos na segunda parte a explanação para os “conteúdos a serem desenvolvidos (autoconhecimento para o autocuidado): identificação de necessidades e características pessoais, semelhanças e diferenças entre as pessoas, pelo estudo do crescimento e desenvolvimento humano nas diferentes fases da vida (concepção, crescimento intra-uterino, nascimento /recém-nascido, criança, adolescente, adulto, idoso)” (BRASIL, 2001c, p. 109). Será que a morte não é uma fase da vida? E como tal, uma fase a ser considerada para os conteúdos de autocuidados? Por que excluí-la dos conteúdos propostos? Mais uma vez a morte não é mencionada. Parece ficar subentendido que as pessoas são eternas e que a morte jamais virá.

No Volume 4, Ciências Naturais (PCNs), podemos encontrar a afirmação de que “como ser vivo que é, o ser humano tem seu ciclo vital: nasce, cresce, se desenvolve, se reproduz e morre” (BRASIL, 2001a, p. 52). Mais uma vez, ao se definir o ciclo vital humano, deixa-se de lado qualquer menção à concepção e gestação.

Na seqüência do mesmo volume (BRASIL, 2001a, p. 53) encontramos que “é importante que o trabalho sobre o crescimento e o desenvolvimento humano leve em conta as transformações do corpo e do comportamento nas diferentes fases da vida – nascimento, infância, juventude, idade adulta e velhice –, evidenciando-se e inter cruzando-se os fatores biológicos, culturais e sociais que marcam tais fases”. É possível observar, mais uma vez, que a definição do ciclo de vida humano, não é feita de forma completa. Cabe aqui novamente a pergunta: a morte não é uma fase da vida? E as etapas da concepção e da gestação também não têm implicações nas transformações do corpo?

Ainda no mesmo volume (4) dos PCNs (BRASIL, 2001a, p. 66) podemos verificar a afirmação de que “é possível uma primeira aproximação ao conceito de ser vivo por meio do estudo do ciclo vital: nascimento, crescimento, reprodução e morte”. Da maneira como está disposto tem-se a impressão de que a vida tem início na infância não necessitando, portanto, ser concebida e gerada. Talvez fosse o caso de perguntar: quando começa, afinal, a vida?

Todas estas observações permitem-nos encontrar indícios para questionar sobre o tratamento dado a estes temas (vida e morte) nos LDs. Partimos do pressuposto de que, se nos PCNs e na PCSC, documentos norteadores da educação brasileira e catarinense respectivamente, tais 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. A nossa preocupação acaba recaindo sobre o LD por considerá-lo o principal instrumento de apoio ao professor, logo, do processo *ensino x aprendizagem*. Daí, derivando uma questão: se os temas *vida e morte* não estão sendo tratados de forma adequada, nos PCNs e na PCSC, como os mesmos são abordados nos LDs?

Na análise efetuada aos LDs, conforme tabela IV, temos:

Tabela IV. Relação das ocorrências de vida e morte nos livros didáticos analisados

Séries	Livro/ Disciplinas	Ocorrências nos LDs	
		Vida	Morte
1 ^a .	Ciências	71	14
2 ^a .	Ciências	24	4
3 ^a .	Ciências	113	24
4 ^a .	Ciências	72	3
5 ^a .	Ensino Religioso	38	3
6 ^a .	Ensino Religioso	72	20
7 ^a .	Ensino Religioso	41	13
8 ^a .	Ensino Religioso	101	36
5 ^a e 6 ^a .	Ciências	121	14
7 ^a .	Ciências	114	13
8 ^a .	Ciências	7	2
Ensino Médio	Biologia	167	39
Ensino Médio	Química	9	1
Ensino Médio	Física	3	0
Total das ocorrências		953	186

Fonte: da autora com dados encontrados/ retirados dos LDs analisados.

Inicialmente efetuamos a análise para as ocorrências de *vida* encontradas nos LDs em questão, a qual esteve presente em 953, onde, no ensino fundamental – 1º e 2º ciclos – o livro da disciplina de ciências (3ª série) apresentou maior número de ocorrências (113), seguido pelo livro da 4ª série (72), ficando em terceiro lugar o LD

de ciências da 1ª série (71) e, por último, está o exemplar de ciências da 2ª série (24). Na disciplina de ensino religioso o LD da 8ª série apresentou maior número de ocorrências (101), logo após, temos o exemplar de ensino religioso da 6ª série (72), seguido pelo LD de ensino religioso da 7ª série (41) e, seguido de muito perto, temos o livro de ensino religioso da 5ª série (38). Ainda no ensino fundamental, porém, no 3º e 4º ciclos, a análise aos livros de ciências revelam o maior número de ocorrências (121) no exemplar da 5ª e 6ª séries, posteriormente, está o LD de ciências, 7ª série (114), ainda, na mesma disciplina, temos o livro da 8ª série, o qual apresenta poucas ocorrências (7) em relação aos dois volumes anteriores.

No que se refere à análise dos LDs do ensino médio, o exemplar de Biologia, volume único, é o que mais apresenta ocorrências de vida (167), seguido pelo livro de Química, volume único, (9) apresentando grande diferença no número de ocorrências, o que se repete para o LD de física, o qual apresenta pouquíssimas ocorrências para a temática (3).

Sobre a *morte*, verificamos o total de 186 ocorrências nos LDs analisados. No que se refere a análise efetuada aos LDs – ensino fundamental - 1º e 2º ciclos – esta revelou a disciplina de ciências, o exemplar da 3ª série, com o maior número de ocorrências (24), seguido pelo livro de ciências da 1ª série (14), posteriormente, temos o LD de ciências – 2ª série (4) e, logo após, está o volume da 4ª série, disciplina ciências (3). Para o ensino religioso, temos com o maior número de ocorrências de morte (36) o LD da 8ª série, seguido pelo livro da 6ª série (20), na seqüência, está o exemplar da 7ª série, que apresenta menos ocorrências (13), e, por último, está o livro da 5ª série (3 ocorrências). A disciplina de ciências apresenta poucas ocorrências de morte em todos os volumes analisados, porém ela está presente no exemplar da 5ª e 6ª séries (14 ocorrências), no LD de ciências da 7ª série (13) e, (2) no livro da 8ª série. Como pode ser observada, a queda das ocorrências é gradativa, demonstrando que a temática é pouco abordada em algumas disciplinas e séries.

Nos LDs do ensino médio foram encontradas (39) ocorrências de morte no exemplar de Biologia, volume único e (1) no livro de Química, volume único, porém, o LD de Física não apresentou ocorrências para esta temática.

Sobre a análise aos LDs, podemos afirmar que o tema está mencionado. Dos catorze (14) LDs analisados, foram encontradas ocorrências de morte em todos os exemplares do ensino fundamental e em dois (2) exemplares do o ensino médio. Torna-se oportuno lembrar que na análise aos PCNs do ensino médio, não houveram ocorrências para a temática. Pelo resultado encontrado nos LDs é possível verificar que os conteúdos são contemplados com a temática da *morte* na grande maioria das disciplinas, de maneira que, não apresentou ocorrências para a temática apenas o livro didático de física do ensino médio, dos autores Bonjorno *et al.*

Diante das informações encontradas na análise, é possível constatar que os PCNs apresentam 90,29% da ocorrências para *vida*, enquanto para a *morte* apenas 9,71% das ocorrências registradas. Na PCSC os resultados encontrados aproximam-se um pouco mais, ficando as ocorrências de *vida* com 70,65% dos registros, de maneira que a *morte* somou 29,35% das ocorrências registradas. Logo, observamos que a *vida* esteve mais presente e, diante dos resultados pudemos notar que estes temas são abordados pelos documentos oficiais, embora privilegiem a *vida*.

No que se refere aos resultados encontrados nos livros didáticos, é possível

verificar que as abordagens para a *vida* prevalecem, estando presente em 88,97% das ocorrências registradas, enquanto a *morte* está presente em 11,03% do material empírico analisado. A partir desses dados, verificamos que a vida prevalece, a ela é dado destaque, enquanto os resultados para a morte evidenciam o fato de que, em nossa sociedade, o homem a teme e evita discutir sobre ela. Ele inclusive afasta as crianças de seus acontecimentos, de modo que na escola nada ou muito pouco se explica e se ensina sobre o assunto, até porque os próprios adultos evitam abordar o tema.

4. Conclusão

Verificamos que nos LDs a *vida* existe e todos os exemplares abordam e discutem as mais diversas e variadas características dela, tais como a diversidade, a qualidade, os modos, as mudanças, as necessidades, entre outras, para que esta possa ser mantida, falando dela como de um conjunto de classificação, mas não são abordadas definições – mesmo que não haja uma definição ou um conceito exato para ela, tampouco uma resposta única e nem pronta –, além de não serem discutidas a sua essência e o seu significado.

No que tange à *morte*, pudemos observar que a grande maioria dos vinte e quatro LDs analisados aborda o tema, mesmo que em menor escala de valores do que para a *vida*. Discutem suas causas, os motivos e as conseqüências, mas não o fenômeno, propriamente dito, ou seja, a mudança que ocorreu no corpo, a passagem do estado físico, ou ainda o fim da vida, pelo menos a terrena, que é o centro, o principal a ser abordado e discutido para que ocorra a aceitação natural dos eventos. Assim como para a vida, a morte também não recebe maiores explicações e detalhamentos, não se discute sobre ela como fenômeno, apenas se diz que ela ocorre por “determinados” fatores.

De modo que a abordagem da morte nos LDs, nos remete justamente ao seu histórico, que desde os séculos XI e XII, começou a ser individualizada e lentamente, até o século XVIII, passou a ser considerada uma transgressão, e aos poucos foi se apagando. Na segunda metade do século XIX ela foi interdita e silenciada como é ainda hoje (ARIÈS, 2003). É realmente assim que ela se encontra nos LDs em análise, implícita, escondida por detrás das frases, como se não pudesse ou não devesse aparecer para se fazer perceber.

Acreditamos não ser possível separar dentro dos conteúdos dos livros didáticos a concepção de *vida* e *morte* dos demais temas a serem abordados, ou seja, é necessário que toda compreensão de *vida* e *morte* necessariamente estejam associadas, entrosadas e explícitas dentro dos conteúdos trabalhados pela disciplina.

Após a constatação da necessidade da abordagem do tema *vida* e *morte* na educação, pelas diversas situações que os livros didáticos mencionam o viver e o morrer dentro do seu contexto, é indispensável que a abordagem, a conceituação e a discussão dos fenômenos, tornem-se freqüentes na educação, e como já mencionamos anteriormente, é de fundamental importância que a abordagem não apenas dos temas, mas também do fenômeno, a explicação da mudança que ocorre nestes atos, sejam incluídos no currículo do ensino fundamental e médio, podendo ser incorporado por todos os níveis. A proposta da implementação da educação sobre a vida e a morte implica em buscar desfazer o mito existente, criando a possibilidade

do contato emocional efetivo, resgatando o diálogo e desfazendo assim o pacto do silêncio e da vergonha existentes em nossa sociedade.

Observamos ainda, que os LDs se prestam a sistematizar e difundir conhecimentos, mas servem, também, para encobrir ou escamotear aspectos da realidade, conforme modelos de descrição e explicação da realidade consoantes com os interesses econômicos e sociais dominantes na sociedade. Se o professor for um bom observador, se estiver bem informado e atualizado, será capaz de verificar os conteúdos de um livro didático que não conferem com a realidade, com a vida real, a sua e a dos alunos.

Outro pressuposto é que os livros didáticos guardam em si muitas possibilidades, ou seja, a partir de um conjunto de textos organizados de certo modo, acompanhados de atividades, leituras complementares, entre outros, o professor pode construir diversos e diferentes tipos de aula ou de unidades pedagógicas. No entanto, acreditamos que dependendo do material escolhido ou disponível, será mais ou menos difícil desenvolver estratégias que assegurem efetivamente a aprendizagem e a discussão do tema abordado, especialmente no caso de um tema polêmico, como este em questão.

Em outras palavras, um livro didático não é capaz de assegurar sozinho um bom curso ou uma abordagem estimulante dos conteúdos, tampouco da *vida e morte*, muito menos garantir a aprendizagem dos conteúdos e conceitos históricos do tema, então, passa a ser de competência do educador buscar mais informações, de maneira que tenderá a ter maior sucesso se dispuser de bons recursos (livros, revistas, filmes, jornais e outros) que lhe sirvam de apoio, facilitando seu trabalho e oferecendo diferentes possibilidades pedagógicas.

E, é possível dentro da prática pedagógica de cada docente desenvolver o ensino sobre esta temática, é preciso levar em conta as diferenças individuais de aptidão do aluno para esses saberes. Torna-se necessário trabalhar interdisciplinarmente *vida e morte*, se não em todas, mas pelo menos na grande maioria das disciplinas, abordando a temática, não apenas em rápida passagem, dentro dos aspectos qualitativos (lógicos), onde a prática do ensino utiliza o método ativo, por meio do qual a criança vai vivenciar, reconstruir e reinventar seus conceitos e a maneira pela qual acredita que estes eventos ocorram e, não apenas recebendo informações do professor. Todo o processo de ensino, em específico sobre esta temática, deve estar alicerçado na experimentação por parte do aluno, o qual irá trabalhar com situações reais de ganho (vida) e de perda (morte).

Acreditamos, portanto, ser a educação responsável tanto pelos conhecimentos adquiridos sobre a vida, como também na desmistificação da morte, logo pela formação de sujeitos conscientes da complexidade do ser humano e das relações concorrentes, antagônicas e complementares existentes entre a vida e a morte.

5. Referências

ALVES, L. A. S.; ALVES, M. H. L. A morte como legitimadora da vida. In: SEMINÁRIO CATARINENSE DE ENSINO RELIGIOSO – Educação e Transcendência, 13.;– Lages., *Anais...*Lages: de 2003, p. 67-69.

ARIES, P. *História da morte no ocidente*. Tradução Priscila Viana de Siqueira – Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BARROS DE OLIVEIRA, J. H. Filosofia da educação e pedagogia da morte. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Portugal, v. 33, n. 3, p. 155-164, 1999.

BOEMER, M. R. et al. O tema da morte: uma proposta de educação. *Rev. Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 26-32, jan. 1991.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais*. 3. ed. Brasília: MEC/SE, 2001a.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: Ética*. 3. ed. Brasília: MEC/SE, 2001b.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde*. 3. ed. Brasília: MEC/SE, 2001c.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual*. 3. ed. Brasília: MEC/SE, 2001d.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*, Brasília: MEC/SE, 1999.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3. e 4. ciclos: ciências naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3.ª e 4ª ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Nacional do Livro Didático*. Brasília: MEC, 1998c. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 9 maio 2003.

FÓRUM Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso*. Ensino Religioso. 3. ed., São Paulo: Ed. Ave-Maria, 1998.

KULPA, S. *Entre a cura e a morte, a vida: cartografia de um encontro entre saúde e educação*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/pos/resdistes2001.htm#Stefanie>> Acesso em: 5 out. 2003.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SOUZA, D. M. de. *E o livro não "anda" professor?* In: CORACINI, M. J.R.F. (Org). O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 119-122.

WYKROTA, J. L. M. *Análise crítica do ensino de ciências a partir do estudo da elaboração do conceito de vida*. 1998. 140f. Dissertação (Mestrado de Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

Referências Bibliográficas do Material Empírico

ADAS, M. *Geografia: noções básicas de geografia*. v. 1, 3. ed., São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Geografia: o subdesenvolvimento mundial e o estudo da América*. v. 3, 3. ed., São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *Geografia: o quadro político e econômico do mundo atual*. v. 4, 3. ed., São Paulo: Moderna, 2002.

BONJORNO, R. A.; et al. *Física completa*. V. único. ensino médio. 2. ed. São Paulo: FTD, 2002.

COVRE, G. J. *Química total*. V. Único, São Paulo: FTD, 2001.

CRUZ, D. *Ciência e educação ambiental: os seres vivos*. 23. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. *Ciência e educação ambiental: O corpo humano*. 23. ed. São Paulo: Ática, 2001b.

_____. *Ciência e educação ambiental: química e física*. 23. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LONGEN, M. R. *Redescobrimo o universo religioso: ensino fundamental*, Petrópolis: Vozes, 2001. v. 8

MORENO, J. C.; FONTOURA Jr. A. *História/Geografia*. São Paulo: IBEP, 2000a.

_____. *História/Geografia*. São Paulo: IBEP, 2000b.

_____. *História/Geografia*. São Paulo: IBEP, 2000c.

_____. *História/Geografia*. São Paulo: IBEP, 1998.

NARLOCH, R. F. *Redescobrimo o universo religioso: ensino fundamental*, Petrópolis: Vozes, 2001. v. 5

NAUROSKI, E. A. *Redescobrimo o universo religioso: ensino fundamental*, Petrópolis: Vozes, 2001. v. 7

PAULINO, V. R. *Biologia: série novo ensino médio*. V. Único, 7. ed. São Paulo: Ática. 2002.

Giane Carla K. Müller

ROMANIO, A. M. *Redescobindo o universo religioso: ensino fundamental*, Petrópolis: Vozes, 2001. v. 6

SAMPAIO, F. A. de A.; CARVALHO, A. F. de. *Caminhos da ciência: uma abordagem socioconstrutivista*. São Paulo: IBEP, 2000a. v. 1

_____. *Caminhos da ciência: uma abordagem socioconstrutivista*. São Paulo: IBEP, 2000b. v. 2

_____. *Caminhos da ciência: uma abordagem socioconstrutivista*. São Paulo: IBEP, 2000c. v. 3

_____. *Caminhos da ciência: uma abordagem socioconstrutivista*. São Paulo: IBEP, 2000d. v. 4

SCHMIDT, M. F. *Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 1999.

_____. *Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2001a.

_____. *Nova história crítica*. São Paulo: Nova Geração, 2001b.

Notas

¹ Tradução nossa.

Correspondência

Giane Carla Kopper Müller - Rua Roseli Schoenau, 200 - Bairro Itoupava Norte - Blumenau - SC.

E-Mail: koppermuller@matrix.com.br

Recebido em 20 de outubro de 2004

Aprovado em 02 de fevereiro de 2005