

EDUCAÇÃO PARA A MORTE NA PEDAGOGIA SOCIAL: DIGNIDADE, CUIDADO E CORRESPONSABILIDADE COMUNITÁRIA*

Carla Serrão¹ e Rui Nunes²

RESUMO

Este artigo analisa a educação para a morte como dimensão ética e política da Pedagogia Social. Ao articular dignidade humana, cuidado, formação socioeducativa e contributos dos estudos sobre morte e morrer, situa a finitude como campo da presença, da memória e da corresponsabilidade, defendendo a formação de comunidades capazes de cuidar da vida vulnerável e de enfrentar lutos invisibilizados com justiça e sensibilidade.

Palavras-chave: Pedagogia Social. Educação para a morte. Dignidade humana. Literacia para a morte. Comunidades compassivas. Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

A dignidade humana ocupa um lugar central nos discursos contemporâneos sobre direitos humanos, educação, bioética e políticas sociais. Todavia, a sua afirmação normativa não elimina a distância entre a dignidade proclamada e a dignidade vivida. Em sociedades marcadas por desigualdades persistentes, o acesso ao cuidado, à proteção, ao reconhecimento e à memória permanece distribuído de forma assimétrica (SALLNOW *et al.*, 2022). Essa assimetria torna-se mais visível quando a vida se fragiliza e a morte deixa de ser abstração para se tornar experiência concreta, familiar, institucional ou comunitária.

A reflexão de Butler (2004; 2009) sobre a precariedade, vulnerabilidade e vidas enlutáveis ajuda a compreender que nem todas as vidas são socialmente reconhecidas como igualmente dignas de proteção, memória e luto.

¹ Carla Serrão: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. InED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. Porto, Portugal. Pós-doutoranda em Cuidados Paliativos, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6001-1164>; carlaserrao@ese.ipp.pt.

² Rui Nunes: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Porto, Portugal. Professor Catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP). Diretor do Programa de Doutoramento em Cuidados Paliativos e do Programa de Doutoramento em Bioética (FMUP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1377-9899>

* Artigo a convite da Editora Executiva da Revista de Pedagogia Social, alinhado com a Comissão editorial (2025), sobre “Vivências e experiências de Pedagogia Social no X Congresso Internacional de Direitos Humanos de Coimbra”. Número temático do simpósio 142 – Direitos, Educação e Pedagogia Social.

A morte, embora universal, nunca é experimentada em condições universais. Há mortes acompanhadas, cuidadas e reconhecidas, atravessadas por presença, alívio do sofrimento e amparo relacional. A tradição dos cuidados paliativos, ao compreender o sofrimento como experiência física, emocional, social e espiritual, permite afirmar que a dignidade no fim da vida exige mais do que intervenção clínica, requer cuidado integral, escuta e reconhecimento da pessoa na sua história e nos seus vínculos (SAUNDERS, 2006). Há, porém, mortes marcadas pelo abandono, pela pobreza, pela violência, pelo racismo, pela solidão e pela ausência de políticas públicas capazes de sustentar o cuidado em situações de maior vulnerabilidade. Nesses casos, a morte deixa de aparecer como destino biológico e revela a distribuição sociopolítica da exposição à precariedade e à violência (MBEMBE, 2018). Também o luto se distribui de forma desigual: algumas perdas mobilizam rituais, linguagem pública e comoção social; outras são silenciadas, minimizadas ou empurradas para a invisibilidade. A reflexão sobre as vidas enlutáveis e não enlutáveis, bem como sobre o luto não reconhecido, permite compreender que determinadas vidas são socialmente tratadas como menos dignas de pesar, memória e reconhecimento (BUTLER, 2009; DOKA, 1989).

Por isso, a morte tem de ser compreendida além do acontecimento biológico ou privado. Ela é também um fenómeno sociocultural, político e pedagógico. O modo como uma sociedade cuida dos seus doentes, acompanha as pessoas idosas, reconhece os seus mortos, acolhe os seus enlutados e prepara os seus educadores revela a profundidade real do seu compromisso com a dignidade humana.

A Pedagogia Social oferece um campo fecundo para esta discussão ao compreender a educação como prática situada na vida social, nas relações comunitárias, nos territórios, nas políticas públicas e nos processos de humanização (por exemplo, CARIDE, 2005; NÚÑEZ, 1999; PETRUS, 1997; ÚCAR, 2016).

Neste cenário, a educação para a morte aproxima-se diretamente de uma questão central da Pedagogia Social: formar sujeitos e comunidades capazes de reconhecer a vulnerabilidade sem naturalizar as condições sociais que a agravam. Se a morte pertence à condição humana, o abandono, a solidão imposta, a ausência de cuidado e o silenciamento de certos lutos pertencem à ordem histórica e social. É precisamente essa passagem, da experiência individual da perda para a leitura crítica das estruturas que produzem sofrimento e desumanização, que permite convocar a pedagogia de Paulo Freire. O autor contribui para aprofundar esse debate ao compreender a educação como prática crítica, dialógica e transformadora, recusando sua redução a mecanismo de

adaptação dos sujeitos a realidades marcadas pela opressão e pela desumanização (FREIRE, 1987; FREIRE, 1991; FREIRE, 1996). Essa perspectiva, transportada para o campo da educação para a morte, permite distinguir a finitude como condição humana das formas historicamente produzidas de morte indigna, abandono, silenciamento e luto invisibilizado.

Ao articular ética do cuidado, justiça social e reconhecimento da vulnerabilidade, essa educação amplia repertórios de escuta, presença, solidariedade e responsabilidade perante as perdas que atravessam a vida quotidiana, sem reduzir o sofrimento a tabu, fracasso ou destino individual (CORR; CORR; NABEL, 2019; KOVÁCS, 2003; WASS, 2004).

Este artigo orienta-se pela seguinte questão: como repensar, no século XXI, a dignidade humana, o cuidado e a formação socioeducativa a partir da educação para a morte, da literacia sobre a morte e das comunidades compassivas? Sustenta-se que a Pedagogia Social pode oferecer contributos originais a esse debate ao articular finitude, cuidado, direitos, memória e crítica das desigualdades que marcam o morrer e o enlutar. Trata-se de um ensaio teórico de natureza crítico-interpretativa, sustentado numa revisão narrativa da literatura, sem pretensão de exaustividade sistemática, que mobiliza contributos da Pedagogia Social, da ética do cuidado, dos estudos sobre morte e morrer, da literacia para a morte e das comunidades compassivas.

1. DIGNIDADE HUMANA, CUIDADO E DESIGUALDADE NO MORRER

A dignidade humana é frequentemente compreendida como valor inerente a cada pessoa. No entanto, uma leitura socioeducativa exige avançar para além desta formulação abstrata e perguntar em que condições concretas essa dignidade se torna experiência vivida, protegida e reconhecida. A Pedagogia Social, ao lidar com sujeitos em situação de vulnerabilidade, convoca precisamente essa passagem entre princípio e vida concreta, entre direito proclamado e cuidado efetivamente realizado. Nesse sentido, a prática educativa não pode ser neutra diante das formas de exclusão, abandono ou desumanização que atravessam a existência social, pois educar implica assumir uma responsabilidade ética perante o outro e perante o mundo comum (CARVALHO; BAPTISTA, 2004; FREIRE, 1996).

No fim da vida, essa questão torna-se ainda mais sensível, pois a dignidade não se esgota na autonomia individual nem na ausência de dor física. Ela envolve presença, escuta, validação emocional, respeito pela história de vida, reconhecimento dos vínculos e apoio à elaboração psíquica da experiência de finitude. Envolve também a consideração das

crenças e valores da pessoa, a proteção contra intervenções desproporcionadas, o alívio do sofrimento, o apoio à família e a possibilidade de morrer sem humilhação. Envolve, igualmente, condições materiais e institucionais capazes de sustentar o cuidado, como o acesso à saúde, cuidados paliativos, assistência social, moradia, transporte, redes de apoio e políticas públicas que amparem pessoas e famílias quando a fragilidade se intensifica. A contribuição de Cicely Saunders (2006) foi decisiva ao mostrar que o sofrimento no fim de vida não pode ser compreendido apenas pelo prisma físico. A noção de dor total permitiu reconhecer que o sofrimento envolve também dimensões sociais, emocionais e espirituais, incluindo experiências como a ansiedade, medo da morte, perda de sentido e reorganização identitária. Esta perspectiva ajuda a compreender que o cuidado digno requer o reconhecimento da pessoa na sua biografia, nas suas necessidades relacionais e na sua condição de sujeito até ao fim da vida.

Contudo, em sociedades marcadas por desigualdades estruturais, é necessário acrescentar que o sofrimento também possui uma dimensão sociopolítica. A pobreza, o racismo, a precarização do trabalho, a sobrecarga familiar do cuidado, o isolamento territorial e a insuficiência dos serviços podem tornar o fim de vida mais solitário, penoso e mais injusto. A ética do cuidado formulada por Joan Tronto (1993) permite compreender que o cuidado, além de uma disposição moral privada, é uma prática socialmente organizada, atravessada por relações de poder, distribuição desigual de responsabilidades e reconhecimento insuficiente de quem cuida.

Essa perspectiva impede a romantização do cuidado. Não basta afirmar que cuidar é importante. É necessário perguntar quem cuida, em que condições, com que recursos, com que apoio e com que reconhecimento. Em muitos contextos, o cuidado recai de forma desproporcional sobre mulheres, familiares, vizinhos ou voluntários, sem suporte institucional suficiente. Quando isto acontece, a dignidade não é negada apenas à pessoa em fim de vida, mas também àqueles que sustentam o cuidado em condições de exaustão, invisibilidade e abandono.

Assim, a morte torna visíveis desigualdades que se acumularam ao longo da vida. O processo de adoecimento, dependência e morrer não interrompe as injustiças sociais, frequentemente condensa-as. A desigualdade reaparece na qualidade do cuidado recebido, na possibilidade de ser acompanhado, no acesso ao alívio do sofrimento, no reconhecimento público da perda e na memória que permanece depois da morte.

Uma pessoa idosa institucionalizada sem vínculos significativos, uma criança que perde um familiar e não encontra linguagem para elaborar a perda, um cuidador exausto e sem

apoio, uma mãe enlutada cuja dor não encontra reconhecimento público, uma comunidade que naturaliza a morte recorrente de jovens por suicídio: todas estas cenas interrompem o sentido real da dignidade humana. Mostram que a dignidade não pode ser pensada apenas como princípio jurídico, precisa ser vivida como experiência relacional, institucional e política.

É precisamente nesse ponto que a noção de luto não reconhecido é relevante. Kenneth Doka (1989) mostrou que determinadas perdas não recebem legitimidade social suficiente para serem expressas, acolhidas ou ritualizadas, o que agrava o sofrimento de quem está de luto. Para a Pedagogia Social, essa reflexão é fundamental, pois permite compreender que a invisibilização do luto constitui uma forma de injustiça simbólica. Quando uma perda não encontra espaço social para ser nomeada, o sofrimento tende a tornar-se mais solitário e mais difícil de elaborar psicologicamente, podendo intensificar processos de isolamento, culpa ou sofrimento prolongado.

Deste modo, a desigualdade no morrer e no enlutar constitui uma questão socioeducativa e política. A Pedagogia Social tem aqui um campo de atuação específico: criar condições para que sujeitos e comunidades reconheçam vulnerabilidades, nomeiem perdas, fortaleçam redes de cuidado, questionem formas de abandono e afirmem a dignidade humana nos momentos em que a vida se torna mais frágil.

2. PEDAGOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO HUMANA PERANTE A FINITUDE

A Pedagogia Social compreende que a educação se realiza nas relações sociais, nos territórios, nas instituições, nos movimentos comunitários, nas políticas públicas e nas experiências concretas da vida partilhada (CARIDE, 2005; PETRUS, 1997). Por isso, oferece um enquadramento fecundo para pensar a morte não apenas como um acontecimento privado ou clínico, mas como experiência que atravessa vínculos, pertencas, memórias, vulnerabilidades e formas de participação comunitária.

Petrus, Caride, Úcar e Núñez ampliaram essa tradição ao compreender a educação social como prática de mediação, participação, cidadania e transformação social, especificamente nos contextos em que os sujeitos estão mais expostos à exclusão, ao sofrimento e à fragilização de vínculos (CARIDE, 2005; NÚÑEZ, 1999; PETRUS, 1997; ÚCAR, 2016).

Essas contribuições evidenciam que a formação socioeducativa não pode contornar temas que atravessam profundamente a existência concreta. A morte é um desses temas, e

aparece na vida das crianças, dos jovens, das pessoas adultas, das pessoas idosas, das famílias, das comunidades, mesmo quando as instituições não sabem como abordá-lo. O silêncio educativo em torno da morte não significa neutralidade, pode representar desamparo, linguagem precária e solidão emocional, exatamente onde seriam necessários acolhimento, validação, elaboração simbólica e cuidado (KOVÁCS, 2003; WASS, 2004). Kovács (2003), em contexto brasileiro, refletiu que o contacto com perdas, lutos e processos de morrer integra a experiência humana e profissional e, neste sentido, a formação deve criar condições para que essas experiências possam ser elaboradas. Em diálogo com esta perspectiva, pode afirmar-se que educar para a morte é formar sujeitos capazes de lidar com a vulnerabilidade, de reconhecer emoções perante a perda, de elaborar simbolicamente o luto e de sustentar relações de cuidado com maior consciência ética e humana.

Também Norbert Elias mostra como a modernidade produziu um progressivo afastamento entre os vivos e os moribundos, institucionalizando o morrer e tornando-o, muitas vezes, uma experiência marcada pela solidão. Como observa o autor “Nunca antes as pessoas morreram tão silenciosa e higienicamente como hoje (...) e nunca em condições tão propícias à solidão” (ELIAS, 2001, p. 98). Em sociedades que valorizam a produtividade, a autonomia e o controlo, a dependência e a finitude tendem a ser vividas como fracasso, perturbação ou ameaça. Esse quadro contribui para o isolamento de quem morre e para a dificuldade coletiva de sustentar conversas francas sobre perda, envelhecimento, doença grave e despedida.

A Pedagogia Social pode responder a esse cenário porque intervém justamente com aquilo que a lógica social contemporânea frequentemente fragmenta: os vínculos, o pertencimento, a palavra partilhada, a memória, a solidariedade e a responsabilidade comum. Uma formação socioeducativa que inclua finitude não procura dramatizar a morte, nem estetizar o sofrimento. Procura ampliar a capacidade humana de estar com o outro na sua fragilidade, de reconhecer limites, de nomear perdas e de recusar formas de desumanização que transformam a vulnerabilidade em invisibilidade.

Neste contexto, a morte pode ser pensada, em sentido freireano, como tema gerador (FREIRE, 1987; FREIRE, 1991). Ela condensa experiências de medo, ausência, cuidado, memória, injustiça, perda e esperança. O trabalho educativo abre oportunidades para perguntas difíceis, mas necessárias: que mortes marcam este território? Quais perdas permanecem sem nome? Quem cuida das pessoas doentes e dos cuidadores? Que vidas são choradas publicamente e quais desaparecem sem rasto? Que memórias uma

comunidade escolhe preservar e quais deixa cair no esquecimento? Estas perguntas transformam a morte em objeto de leitura crítica do mundo e da realidade social.

3. EDUCAÇÃO PARA A MORTE, LITERACIA PARA A MORTE E COMUNIDADES COMPASSIVAS

A educação para a morte consolidou-se como campo interdisciplinar a partir de contribuições da história, da sociologia, da psicologia, da tanatologia, da saúde e da educação. Philippe Ariès (1977) mostrou que as atitudes diante da morte são históricas e culturalmente construídas. Elisabeth Kübler-Ross (1969) contribuiu para romper o silêncio em torno da experiência subjetiva das pessoas em processo de morrer. Robert Kastenbaum (2012) ampliou a reflexão ao mostrar que cada sociedade organiza sistemas de morte constituídos por instituições, papéis, símbolos e práticas. Wass e Corr consolidaram a educação para a morte como campo legítimo de formação e reflexão interdisciplinar (WASS, 2004; CORR; CORR; NABEL, 2019).

Mais recentemente, a noção de literacia sobre a morte introduziu um deslocamento relevante no debate sobre o morrer, a perda e o luto. Noonan e colegas (2016) entendem a literacia sobre a morte como o conjunto de conhecimentos e competências que permite às pessoas aceder, compreender e mobilizar informações e recursos relacionados com o cuidado no fim de vida, o morrer, a perda e o luto. Trata-se de uma contribuição importante, uma vez que desloca a morte do domínio exclusivo dos especialistas e reconhece que sujeitos, famílias e comunidades também precisam de desenvolver capacidades para lidar com essas experiências.

No entanto, esse deslocamento também exige problematização. Se a literacia sobre a morte for entendida apenas como acesso a informações, serviços, protocolos ou escolhas individuais, desconsidera-se que lidar com a finitude envolve também processos emocionais, simbólicos e relacionais que não se reduzem à dimensão cognitiva. Nesse caso, a responsabilidade pelo “bem morrer” poderia recair sobre os próprios sujeitos e sobre as famílias, sem considerar as desigualdades que condicionam o acesso ao cuidado, à proteção, ao tempo, à escuta e aos recursos comunitários. Por isso, no campo da Pedagogia Social, a literacia sobre a morte precisa ser ampliada como prática ética, relacional, cultural e política. Ela envolve a capacidade de escutar, acompanhar, reconhecer desigualdades, construir linguagem para a perda, respeitar a pluralidade de rituais e agir coletivamente diante de situações de sofrimento e desamparo. Em outras palavras, não basta saber sobre a morte, é preciso saber estar com o outro, cuidar, lembrar

e transformar as condições que tornam o morrer mais solitário, desigual e injusto. Essa ampliação aproxima a literacia sobre a morte de uma ética do cuidado como responsabilidade social e de uma educação comprometida com a dignidade, a autonomia e a transformação de realidades desumanizantes (FREIRE, 1996; TRONTO, 1993).

A partir desta ampliação crítica, é possível mobilizar a pedagogia freireana para problematizar os modos como a literacia sobre a morte pode ser trabalhada em contextos socioeducativos. Embora Freire não trate diretamente da educação para a morte, sua crítica à educação bancária permite questionar propostas formativas que se limitem à transmissão de informações sobre terminalidade, luto, cuidados paliativos ou serviços disponíveis (FREIRE, 1987). Nessa perspectiva, e em diálogo com os estudos de Kovács (2003) sobre a necessidade de abordar a morte como um tema educativo e formativo, sustenta-se que a educação para a morte precisa considerar as experiências concretas, os medos, as perdas, as memórias e as práticas de cuidado já presentes na vida dos sujeitos e das comunidades.

Assim, a literacia para a morte pode ser compreendida, neste artigo, como um processo socioeducativo de escuta, problematização e construção coletiva de sentidos. Trata-se de transformar experiências vividas em reflexão crítica e ação responsável diante das condições que tornam o morrer e o enlutar mais solitários e desamparados. A formação crítica deve, portanto, criar espaços de escuta e problematização nos quais histórias de morte, práticas de cuidado, silêncios, rituais, ausências e medos possam ser elaborados coletivamente.

As comunidades compassivas ampliam ainda mais esse horizonte. Allan Kellehear (2005; 2013) propõe que o cuidado no fim de vida seja entendido como responsabilidade de toda a comunidade. Nessa perspectiva, escolas, universidades, unidades de saúde, associações, vizinhança, serviços sociais, grupos religiosos e coletividades podem compor redes de apoio capazes de sustentar pessoas doentes, cuidadores e pessoas enlutadas. Estudos posteriores reforçam a relevância das abordagens comunitárias no fim de vida, sublinhando o potencial das redes sociais e territoriais de apoio, mas também a necessidade de avaliação crítica das suas condições de implementação (ABEL, 2018; SALLNOW; RICHARDSON; MURRAY; KELLEHEAR, 2016).

Para a Pedagogia Social, a relevância das comunidades compassivas reside na possibilidade de territorializar o cuidado e recolocá-lo no campo da participação, da corresponsabilidade e da educação comunitária. No entanto, essa proposta não pode ser assumida de modo ingênuo. A comunidade pode produzir pertencimento, apoio e

reconhecimento, mas também pode silenciar sofrimentos, excluir sujeitos e reproduzir hierarquias sociais. Além disso, em contextos de retração das políticas públicas, o apelo à comunidade pode transferir responsabilidades públicas para as famílias, mulheres, vizinhos e voluntários já sobrecarregados. A ética do cuidado de Tronto (1993) ajuda a problematizar esse risco ao mostrar que o cuidado é sempre organizado social e politicamente, envolvendo a distribuição desigual de tarefas, tempos, recursos e reconhecimento. Assim, as comunidades compassivas só se tornam coerentes com a Pedagogia Social e os Direitos Humanos quando o cuidado comunitário se articula com a crítica das desigualdades e com a responsabilidade das políticas públicas. Não basta perguntar se uma comunidade se cuida, é necessário perguntar quem cuida, em que condições, com que apoio, com que recursos e com que reconhecimento. De facto, sem esta articulação, corre-se o risco de transformar a compaixão em substituto precário da justiça social.

Essa problematização torna-se ainda mais urgente quando se considera que a exposição ao abandono, à violência, à pobreza e à morte não se distribui de forma neutra (MBEMBE, 2018).

Por isso, a educação para a morte precisa atuar simultaneamente em três planos. O primeiro é o plano existencial, ligado à finitude, ao medo, à despedida e à memória. O segundo é o plano comunitário, ligado aos vínculos, aos rituais, ao apoio mútuo e à presença social diante da vulnerabilidade. O terceiro é o plano político, ligado aos direitos, à proteção social e à crítica das desigualdades que fazem com que algumas pessoas morram com cuidado e outras em abandono.

4. METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA SOCIAL DA MORTE

A construção de uma Pedagogia Social da morte deve integrar metodologias capazes de articular conhecimento, vínculo, território e ação coletiva. As metodologias propostas devem ser compreendidas como dimensões complementares de uma prática socioeducativa orientada para mapear redes, reconhecer perdas, criar linguagem simbólica, formar multiplicadores, articular instituições e avaliar eticamente as práticas desenvolvidas.

Por isso, é essencial criar condições para que as comunidades reconheçam os seus recursos, elaborem as suas perdas, identifiquem fragilidades e construam respostas partilhadas diante do sofrimento. Nesse sentido, os mapas comunitários de cuidado,

rituais laicos de memória, mediações simbólicas, formação de multiplicadores e parcerias interinstitucionais podem ser integrados como dispositivos socioeducativos que aproximam literacia sobre a morte, cuidado comunitário e Direitos Humanos.

Os mapas comunitários de cuidado consistem na identificação participativa das redes formais e informais em determinado território. Através desta metodologia, educadores, famílias, estudantes, profissionais e lideranças locais podem perguntar: quem cuida? Quem está sozinho? Onde se procura apoio? Que serviços existem? Que instituições podem ser acionadas? Que vínculos comunitários já sustentam práticas de solidariedade? Que lacunas permanecem invisíveis? Essa proposta aproxima-se de perspectivas de desenvolvimento comunitário que defendem a identificação das capacidades já existentes nos territórios, em vez de partir apenas da carência ou do déficit (KRETZMANN; MCKNIGHT, 1993). Neste sentido, a cartografia comunitária, entendida como prática pedagógica de participação, consciência territorial e corresponsabilidade, permite reconhecer a comunidade como produtora de saberes, redes e práticas de apoio.

A relação entre mapeamento comunitário e literacia sobre a morte inclui a capacidade coletiva de reconhecer redes de cuidado, criar linguagem pública para a perda e construir respostas comunitárias diante da vulnerabilidade. Assim, o mapa comunitário de cuidado torna visível aquilo que, muitas vezes, permanece disperso ou mesmo invisível: pessoas sem apoio, cuidadores sobrecarregados, instituições pouco articuladas, recursos desconhecidos e formas silenciosas de solidariedade. Este tipo de metodologia dialoga com a proposta de Kellehear (2005; 2013), que compreende o cuidado no fim da vida como responsabilidade partilhada entre comunidade, instituições e redes de proximidade. Se os mapas comunitários permitem reconhecer redes, ausências e recursos existentes no território, os rituais laicos de memória (por exemplo, ALEXANDER, 2024; PAINE, 2007; ROBINSON, 2018) oferecem uma segunda dimensão metodológica: a criação de linguagem pública e institucional para perdas que, sem esse reconhecimento, tendem a permanecer privadas, silenciadas ou deslegitimadas. Esses rituais podem incluir leitura de nomes, murais de memória, cartas, árvores simbólicas, música, fotografias autorizadas, textos literários, momentos de silêncio, ações solidárias e espaços de partilha. A sua função não é substituir ritos religiosos, nem impor uma forma única de luto, mas criar condições institucionais para que a perda seja reconhecida de modo inclusivo, respeitando a pluralidade religiosa, cultural e filosófica dos participantes.

Nessa perspectiva, os rituais laicos de memória ensinam que a dor não precisa de ser privatizada ao ponto de desaparecer da vida institucional e que o reconhecimento público

do luto é também uma forma de dignidade. Corr (1998) destaca que rituais de memória e práticas simbólicas podem auxiliar pessoas e comunidades a tornar real a perda, atribuir significado ao acontecimento e reconstruir formas de continuidade na vida social. Em contextos educativos e comunitários, essa dimensão é importante, pois a morte de um estudante, familiar, educador ou membro da comunidade não afeta apenas indivíduos isolados, afeta vínculos, pertencas e a própria vida coletiva.

Para além dos rituais, as mediações simbólicas potenciam as oportunidades de elaboração pedagógica da morte, permitindo que a finitude seja abordada através de narrativas, imagens, personagens, memórias e dilemas éticos. A literatura, o cinema, a fotografia e outras linguagens artísticas podem favorecer uma abordagem sensível e crítica da morte. Além disso, visibilizam que as formas de morrer e enlutar são culturalmente produzidas e historicamente situadas, conforme defendido por Ariès (1977).

Contudo, para que essas práticas não dependam apenas de iniciativas ocasionais, é necessário investir na formação de multiplicadores em literacia sobre a morte. Essa formação pode envolver profissionais das áreas social, educativa e da saúde, estudantes universitários, cuidadores, lideranças locais, agentes comunitários, entre outros. O objetivo é desenvolver competências básicas de escuta, orientação, identificação de redes, comunicação compassiva, reconhecimento de lutos e encaminhamento responsável quando houver necessidade de apoio especializado. Pode incluir conteúdos sobre educação para a morte, cuidados paliativos, luto, ética do cuidado, diversidade cultural, Direitos Humanos, limites da intervenção socioeducativa e cuidado aos cuidadores.

A formação de multiplicadores, contudo, só ganha consistência quando se inscreve em redes intersetoriais de cuidado, capazes de articular educação, saúde, ação social, cultural, universidade e comunidade. As universidades podem contribuir com investigação, extensão, formação, sistematização de experiências e avaliação crítica. As escolas podem funcionar como espaços de educação, acolhimento e memória. Os serviços de saúde podem oferecer conhecimento técnico sobre cuidados paliativos, comunicação e sofrimento no fim de vida. A ação social pode identificar vulnerabilidades, sobrecarga familiar e sujeitos sem rede de apoio. Os movimentos comunitários e coletivos culturais podem mobilizar saberes locais e linguagens simbólicas e práticas de solidariedade já existentes nos territórios.

Contudo, importa reafirmar a advertência presente na literatura de saúde pública em cuidados paliativos: a comunidade não pode substituir o Estado, nem os voluntários podem ser transformados em resposta precária à insuficiência das políticas públicas

(SALLNOW *et al.*, 2022). Esta observação é decisiva para a Pedagogia Social, pois impede que a corresponsabilidade comunitária seja confundida com desresponsabilização pública. O cuidado comunitário só é eticamente consistente quando se articula com direitos, serviços, recursos institucionais e políticas públicas capazes de sustentar a vida quando ela se encontra mais vulnerável.

Estas metodologias exigem critérios éticos claros, como o direito ao silêncio, a privacidade, o respeito pela diversidade religiosa e cultural, a proteção de crianças e jovens, bem como a distinção entre intervenção socioeducativa e acompanhamento clínico. A sua avaliação pode considerar indicadores como o fortalecimento das redes de apoio, a ampliação da linguagem comunitária sobre perdas e cuidado, a identificação de vulnerabilidades e o encaminhamento responsável para serviços especializados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dignidade humana, o cuidado e a formação socioeducativa exigem retirar a morte da zona do indizível que tantas vezes a envolve.

Este artigo procurou demonstrar que a educação para a morte pode constituir uma dimensão relevante da Pedagogia Social quando assumida de modo crítico, sensível e comprometido com os Direitos Humanos. A morte atravessa a vida social, os territórios, as famílias, as escolas, as instituições, as comunidades. Ignorá-la não elimina o sofrimento, pelo contrário, pode ampliar o isolamento, a desinformação e a invisibilidade do luto.

A literacia para a morte amplia conhecimentos e capacidades para lidar com a finitude, mas não deve reduzir-se à informação técnica ou a escolhas individuais. As comunidades compassivas territorializam o cuidado, mas não podem substituir políticas públicas, nem ocultar desigualdades. Por isso, uma Pedagogia Social da morte deve perguntar quem morre sem cuidado, quem cuida sem apoio, quem está de luto sem reconhecimento e que vidas são afastadas da memória coletiva.

A formação socioeducativa precisa, portanto, incluir a morte como parte da aprendizagem sobre a vida comum. Falar da finitude permite fortalecer vínculos, reconhecer a vulnerabilidade como dimensão humana e transformar o cuidado em responsabilidade partilhada. Ao lembrar os mortos e acolher os vivos, a Pedagogia Social afirma a dignidade como prática concreta, vivida nas relações, nas instituições e nos territórios.

Por fim, embora este artigo se tenha centrado sobretudo na morte enquanto acontecimento biológico, social e comunitário, a reflexão sobre o luto abre caminho para outras perdas

que também atravessam a experiência humana. Perdem-se pessoas, mas também se podem perder saúde, identidade, trabalho, capacidade funcional, casa, território, vínculos e projetos de vida. Muitas destas perdas permanecem sem nome, sem ritual e sem reconhecimento suficiente para serem partilhadas e cuidadas (DOKA, 1989).

Educar para a morte também é educar para reconhecer as múltiplas despedidas que compõem a vida, aprendendo a criar palavra onde havia silêncio, cuidado onde havia abandono e memória onde havia invisibilidade. Nesse gesto, a Pedagogia Social reafirma o seu compromisso mais profundo: defender a dignidade humana nos lugares onde a vida se encontra mais frágil e onde a presença do outro se torna mais necessária.

REFERÊNCIAS

ABEL, Julian. **Compassionate communities and end of life care**. Clinical Medicine, London, v. 18, n. 1, p. 6-8, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29436431/>. Acesso em: 14 dez. 2025.

ALEXANDER, Patrick. **Remembrance and ritual in English schools**. Children & Society, Hoboken, v. 38, n. 2, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/chso.12834>. Acesso em: 14 dez. 2025.

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

BUTLER, Judith. **Precarious life: the powers of mourning and violence**. London: Verso, 2004.

BUTLER, Judith. **Frames of war: when is life grievable?** London: Verso, 2009.

CARIDE, José Antonio. **Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica**. Barcelona: Gedisa, 2005.

CARVALHO, Adalberto Dias de; BAPTISTA, Isabel. **Educação social: fundamentos e estratégias**. Porto: Porto Editora, 2004.

CORR, Charles. **Enhancing the concept of disenfranchised grief**. Omega, Journal of Death and Dying, Amityville, v. 38, n. 1, p. 1-20, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/LD26-42A6-1EAV-3MDN>. Acesso em 14 dez. 2025.

CORR, Charles; CORR, Donna; NABEL, Donna. **Death and dying, life and living**. 8. ed. Boston: Cengage Learning, 2019.

DOKA, Kenneth J. **Disenfranchised grief: recognizing hidden sorrow**. Lexington: Lexington Books, 1989.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos**: seguido de "envelhecer e morrer". Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KASTENBAUM, Robert. **Death, society, and human experience**. 11. ed. Boston: Pearson, 2012.

KELLEHEAR, Allan. **Compassionate cities**: public health and end of life care. London: Routledge, 2005.

KELLEHEAR, Allan. **Compassionate communities**: end of life care as everyone's responsibility. QJM: An International Journal of Medicine, Oxford, v. 106, n. 12, p. 1071-1075, 2013. Disponível em: <https://academic.oup.com/qjmed/article/106/12/1071/1633982>. Acesso em: 3 fev. 2026

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

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. **On death and dying**. New York: Macmillan, 1969.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NOONAN, Kerrie; HORSFALL, Debbie; LEONARD, Rosemary; ROSENBERG, John. **Developing death literacy**. Progress in Palliative Care, London, v. 24, n. 1, p. 31-35, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09699260.2015.1103498>. Acesso em: 2 maio 2026.

NÚÑEZ, Violeta. **Pedagogía social**: cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana, 1999.

PAINE, Carolyn. **Paying tribute to deceased school community members**. Bethesda: National Association of School Psychologists, 2007.

PETRUS, Antonio. **Pedagogía social**. Barcelona: Ariel, 1997.

ROBINSON, Sarah. **Mourning with the morning bell**: an examination of secondary educators' attitudes and experiences in managing the discourse of death in schools. OMEGA, Journal of Death and Dying, Thousand Oaks, v. 78, n. 4, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29065806/>. Acesso em: 30 abril 2026.

SALLNOW, Libby; RICHARDSON, Heather; MURRAY, Scott; KELLEHEAR, Allan. **The impact of a new public health approach to end of life care**: a systematic review.

Palliative Medicine, London, v. 30, n. 3, p. 200-211, 2016. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26269324/>. Acesso em: 28 abril 2026.

SALLNOW, Libby *et al.* **Report of the Lancet Commission on the Value of Death: bringing death back into life.** The Lancet, London. v. 399, n. 10327, p. 837-884, 2022. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(21\)02314-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)02314-X/fulltext). Acesso em: 14 dez. 2026

SAUNDERS, Cicely. **Selected writings 1958-2004.** Oxford: Oxford University Press, 2006.

TRONTO, Joan. **Moral boundaries: a political argument for an ethic of care.** New York: Routledge, 1993.

ÚCAR, Xavier. **Pedagogías de lo social.** Barcelona: UOC, 2016.

WASS, Hannelore. **A perspective on the current state of death education.** Death Studies, Philadelphia, v. 28, n. 4, p. 289-308, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15129687/>. Acesso em: 30 abril 2026.