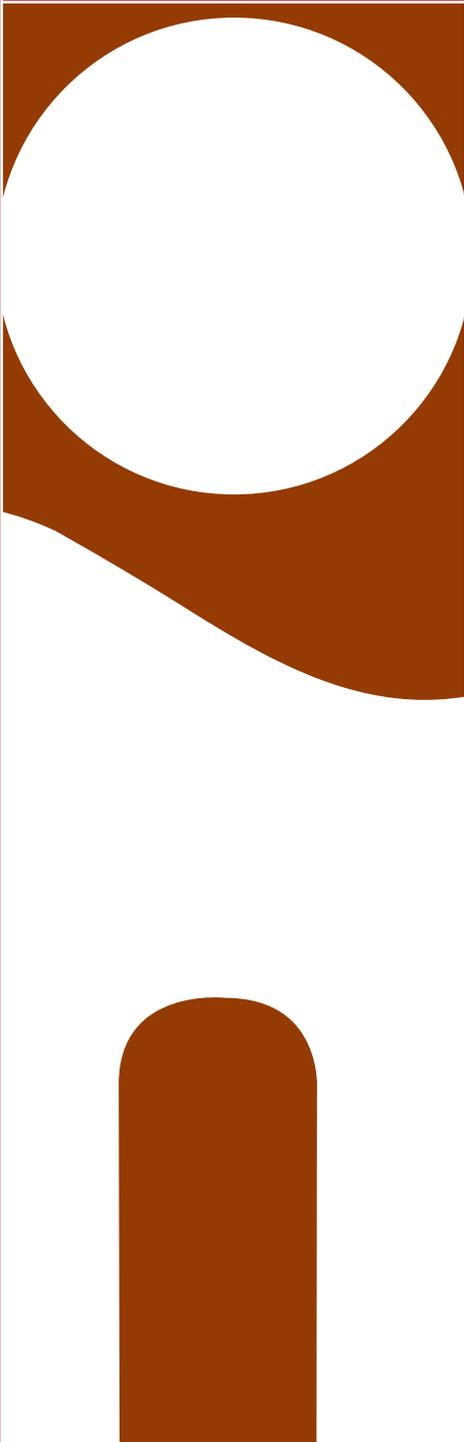


EXTRA-SÉRIE, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de  
**pedagogia**

HOMENAGEM AO  
PROFESSOR DOUTOR  
JOÃO JOSÉ MATOS BOAVIDA

## Pedagogia Crítica, Sofrimento e Educação sobre a Morte

Laura Ferreira dos Santos<sup>1</sup>  
Instituto de Educação da Universidade do Minho

### Resumo

Neste texto, explora-se a ligação da “Pedagogia Crítica” à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e ao pensamento e práticas educacionais de Paulo Freire, enfatizando a sensibilidade especial destas correntes ao sofrimento humano e à necessidade de transformação social num sentido emancipatório. Depois de se apontar a necessidade sublinhada pela Pedagogia Crítica no sentido de que cada um/a possa ter direito à sua própria “voz”, afirma-se que uma das “vozes” que tem estado ausente dos currículos escolares e da educação em geral é constituída pelas questões ligadas à mortalidade humana e, em especial, pelas questões ligadas às escolhas de fim-de-vida. Deste modo, a sensibilidade ao sofrimento e o “direito à voz” confluem para dar importância a uma “educação sobre a morte”. Esta importância será ainda mais ressaltada com o recurso a um artigo americano que une a reflexão sobre a morte à educação ao longo da vida.

Palavras-chave: pedagogia crítica; Escola de Frankfurt; Paulo Freire; sofrimento; educação sobre a morte; escolhas de fim-de-vida.

Em 1967, dois anos antes de morrer, Theodor Adorno (1903-1969), um dos fundadores da chamada *Escola de Frankfurt* (1922) - a que associamos também sobretudo os nomes de Max Horkheimer (1895-1973) e Herbert Marcuse (1898-1979) -, escreveu um texto intitulado “Educação depois de Auschwitz (“Education after Auschwitz”)” (Adorno, 2003, pp. 19-33). Anteriormente, Hannah Arendt (2002) já se mostrara também extremamente chocada e impressionada com o que acontecera na Segunda Grande Guerra. Numa carta a Jaspers de 4 de Março de 1951, afirmava que, embora não conseguisse definir verdadeiramente a noção de “mal radical”, inclinava-se a

---

<sup>1</sup> Profª Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física (email: laura.laura@mail.telepac.pt). Texto elaborado no âmbito do Centro de Investigação em Educação (CIEd) do mencionado Instituto. São da minha responsabilidade todas as traduções existentes no texto, com excepção daquelas que pertencem a obras em que já existe uma versão portuguesa.

considerá-lo indissociável de uma característica fundamental do regime totalitário, que era a de fazer com que todas as pessoas se sentissem supérfluas (cf. p. 948). Esse mal reflectia-se então em crimes anteriormente inimagináveis, muito para além dos previstos nos Dez Mandamentos, crimes que, pela sua dimensão, não podemos perdoar nem punir verdadeiramente, por não sermos capazes de imaginar um perdão ou um castigo que lhes sejam comensuráveis. No fundo, como perdoar e punir a existência de Auschwitz?<sup>2</sup>

Perante a surpreendente força maléfica que se desprende do regime nazi, não admira que na primeira linha do texto de Adorno (2003), o propósito da sua escrita nos apareça expresso deste modo: “A primeira exigência que pesa sobre toda a educação é que Auschwitz não volte a repetir-se” (p. 19)<sup>3</sup>. Contra Auschwitz, Adorno invocava a autonomia, entendendo-a como “o poder da reflexão, da auto-determinação, da não-cooperação” (*ibid.*, p. 23). Contra Auschwitz e o fundo de barbárie sempre a ponto de despertar das profundezas da humanidade, estes autores lançavam a sua “teoria crítica”, destinada a desmascarar os mecanismos sociais, económicos e psicológicos que tinham levado à situação que o historiador inglês Tony Judt (1948-2010) descreve deste modo: “Na Europa, no Médio Oriente, no Leste e Sudeste asiáticos, o período entre 1931 e 1945 assistiu a ocupações, destruições, limpezas étnicas, tortura, guerras de extermínio e genocídio deliberado que teriam sido inimagináveis mesmo 30 anos antes” (Judt, 2010, p. 54). Por isso, Tony Judt tem também consciência de que, no pós-guerra, “A questão urgente não era celebrar uma vitória magnífica e voltar à rotina habitual, mas garantir que a experiência dos anos 1914-1945 nunca fosse repetida” (*ibid.*). Uma outra forma de dizer que Auschwitz não devia alguma vez poder repetir-se.

Ao nível mais habitualmente entendido como educacional, as reflexões da teoria crítica não foram esquecidas, assim como não foram esquecidas práticas e teorias pedagógicas que pretendiam uma educação que se olhava a si mesma mais como uma tarefa ao serviço da transformação das mentalidades e da sociedade, do que como uma tarefa ao serviço da transmissão de conhecimentos e da ordem social e moral existentes. Por outras palavras, quer isto dizer que, antes ou depois de Paulo Freire (1921-1997), vários autores preocupados com a educação poderiam ter dito, como ele, que a educação visa criar condições para que cada um/a possa ler e escrever a sua própria vida, em vez de ser lido/a e escrito/a por outros (cf. Freire, por ex. 1977, p. 69). E, segundo um dos representantes da chamada Pedagogia Crítica, o canadiano

---

<sup>2</sup> Nestas considerações, sigo de perto o que escrevi em Santos, 2006, p. 818.

<sup>3</sup> Para uma reapreciação desta temática a partir de um ponto de vista filosófico-educacional, ver por ex. Joan-Carles Mèlich, 2000.

Joe L. Kincheloe (1950-2008), esta pedagogia teve precisamente a sua origem no trabalho enorme de “conscientização” que Paulo Freire empreendeu dentro e fora do Brasil, através da sua prática e dos seus escritos, em nome de uma pedagogia da autonomia e da esperança que não cruzasse os braços diante das realidades que impossibilitavam emergir a verdadeira voz de cada um/a, especialmente dos mais desfavorecidos, voz travestida ainda em múltiplas vozes que pretendiam falar em seu nome (cf., por ex., Silva & Santos, 2001). Percebe-se assim que se faça remontar esta corrente pedagógica ao trabalho que Paulo Freire levou a cabo no nordeste pobre do Brasil dos anos sessenta, de que depois resultou a conhecida obra *Pedagogia do Oprimido* (1967), traduzida para inglês em 1970. Para além disso, Kincheloe (2008), à origem da Pedagogia Crítica, radicalmente fundada em Freire, une a ética da teologia da libertação latino-americana - tantas vezes, como sabemos, condenada pelo Vaticano, que a considerava demasiadamente inspirada no marxismo na sua atenção à necessidade de instaurar uma sociedade mais justa -, assim como a “teoria crítica” da Escola de Frankfurt (cf. pp. 29-30).

Trata-se, portanto, de uma corrente pedagógica - sobretudo americana e canadiana - que afirmará sem hesitações a necessidade de, como escreve Giroux (1992), “entender a educação como um projecto para a democracia e para a cidadania crítica” (p. 18; ver também Silva, 2002). Pretende-se que as escolas e, de um modo mais amplo, a educação, não sejam vistas como lugares isolados de toda uma realidade que as cerca. Daí as pretensões “políticas” desta corrente pedagógica, entendendo-se que essa “política” é simplesmente a arte de nos interrogarmos sobre a melhor forma de governarmos a cidade ou sociedade em que nos coube viver, participando na sua construção emancipatória, de modo a diminuir o sofrimento humano. Esta pretensão “política” não nos deve surpreender, se nos recordarmos, por exemplo, de um texto de Jean Houssaye (1998) intitulado “Pédagogie et Politique: évolution des rapports”, em que se afirma que, “Quer tenhamos em atenção Sócrates ou Platão, os práticos ou os teóricos da educação, a política e a pedagogia pareceram sempre pertencer ao mesmo mundo” (p. 55). Traduzindo esta afirmação por outras palavras: tratava-se “De preparar e construir ao mesmo tempo uma sociedade nova pela política e um homem autónomo e livre pela pedagogia” (p. 56). No entanto, com a entrada numa sociedade secularizada, ou, como outros diriam, numa sociedade pós-moderna (cf. Lyotard, 1979), Houssaye crê que esta ligação entre a política e a pedagogia se esvai: “a relação escola-sociedade foi ocultada pelo discurso dos métodos e dos meios. Num mundo a-utópico, a pedagogia já não tem um papel denunciador, mas apenas reparador” (p. 62). Creio, no entanto, que embora insinuado, falta neste texto de Houssaye o desenvolvimento da ideia de que o actual ênfase que, no domínio pedagógico,

se dá aos meios em detrimento dos fins ou finalidades, constitui uma outra forma de política: entre outras coisas, uma política conformista, defensora do *status quo* e rendida ao poder dos “mercados”. Como a ligação anterior da pedagogia à política levava consigo algo de épico, pois tratava-se de contribuir para a construção de uma sociedade que fosse pelo menos mais justa, mais emancipada, mais crítica e mais fraterna, a ausência desse carácter épico faz até pensar que essa ligação pedagogia-política já não existe. No entanto, não é pelo facto de a pedagogia se tornar mais cinzenta, fazendo parte de um mundo global em que “A técnica é aceitável, mas o sentido já não o é” (p. 63), que deixa de participar, como se disse, de um projecto político, que se rende, nas palavras de Houssaye, ao imperialismo económico. No caso da chamada Pedagogia Crítica, é essa ligação antiga entre pedagogia e política que ressurgue vivamente entrelaçada e até reforçada, não só no sentido épico, mas no sentido de se passar a denunciar como igualmente política a posição pedagógica de, aparentemente, nada querer saber de “política”. E se falo aqui de reforço entre as duas vertentes é porque a dita política não aparece como algo reservado para um depois da formação pedagógica, mas aparece-nos evidenciado nas escolhas que os/as professores/as e as/os educadores/as em geral fazem quanto ao modo como contribuem para a construção da identidade dos seus/suas educandos/as, trazendo o “mundo” e os seus dilemas para a sala de aula ou para os processos educativos em geral. Como esta Pedagogia afirma, preocupa-os a ausência de atenção dada às “vozes ausentes” dos processos educativos e dos currículos.

Nesta perspectiva, é interessante que Kincheloe (2008), no mesmo texto já referido, sublinhe como a comoção experimentada em relação ao sofrimento por autores como Marcuse e Freire foi motor da sua reflexão na busca de um mundo mais justo, um por causa do que observou na Alemanha durante e depois da Primeira Grande Guerra – guerra que vivenciou no campo de batalha, incorporado no exército -, outro pelo contacto estreito com o sofrimento vivido por brasileiros de condições extremamente desfavorecidas (cf. p. 39). Recusando a ideia de que este sofrimento existente entre os seres humanos seja algo de inevitável, mas salientando antes de que se trata de um fenómeno socialmente construído, compreende-se a ambição deste autores em fazer com que as diversas práticas educativas contribuam para o eliminar, ou, pelo menos, atenuar. Daí a insistência em que os educadores sejam agentes de mudança social, fundamentados numa teoria crítica que

[...] se preocupa em particular por assuntos relacionados com o poder e a justiça, e pelos modos como a economia, os assuntos raciais, de classe ou género, as ideologias, os discursos, a educação, a religião e outras instituições sociais, assim como as dinâmicas culturais, interagem para construir um sistema social” (p. 38).

Nestas circunstâncias, o ênfase é colocado nas possibilidades críticas que o presente e o futuro contêm, no sentido da sua possível transformação com vista a uma sociedade mais igualitária, mais democrática e mais fraterna. Daí que o papel da educação assuma uma dimensão extraordinariamente importante na abertura dessa possibilidade – se quisermos, utópica, no sentido positivo deste termo –, de modo a que as tendências fatalistas possam ser contrariadas. Por outras palavras, quer-se que a educação assuma um papel mais significativo pela sua intervenção crítica e emancipatória na transformação social, pretendendo-se deste modo que a pedagogia, longe de se reduzir a um método, se interrogue sobre a construção das identidades pessoais, ou os processos de subjectivização que os diversos níveis de educação, escolares ou não, vão construindo. Na sua orientação mais profunda, a Pedagogia Crítica, numa linha muito próxima do pensamento de Paulo Freire, pergunta-se pela hipótese de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, hipótese que nos faz recordar de novo uma reflexão de Tony Judt (2010): “como os Gregos sabiam [,] a participação no modo como se é governado não só acentua um sentido colectivo de responsabilidade pelas coisas que o governo faz, como mantém honestos os nossos governantes e previne o excesso autoritário” (p. 132). Em nome de uma sociedade mais justa e onde o sofrimento tenha menos lugar, a pedagogia crítica cruza-se assim com a reivindicação de processos democráticos cada vez mais alargados.

Embora ainda não tinha visto tematizada por esta pedagogia a problemática da educação sobre a morte, certo é que, no seu quadro de oposições entre as “vozes presentes” e as “vozes ausentes”, Torres Santomé (2006) coloca de um lado os “saudáveis” e do outro as “pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas”. Não é pois surpreendente que, de acordo com os princípios estruturadores desta pedagogia, em que, como vimos, o sofrimento aparece desde o primeiro momento como motor de inquietação e pesquisa, tanto do lado europeu como do lado latino-americano, a problemática da educação sobre a morte possa receber uma atenção mais intensa, pois trata-se não só de uma problemática remetida habitualmente para o âmbito das “vozes ausentes”, como inclui dentro de si um confronto muito intenso com questões que envolvem o sofrimento, sofrimento esse que, qualquer que seja o domínio, deverá ser sempre objecto de uma tentativa de diminuição. Aliás, dentro da oposição referida por Santomé, não seria de modo algum estranho que aos saudáveis opusesse os doentes em geral e, em particular, os que estão num processo de morte, quer ela ocorra previsivelmente nos próximos dias ou daqui a um ano. Note-se que não estou aqui a traduzir por “educação para a morte” a expressão comum na língua inglesa de “death education”. A meu ver, não se trata acima de tudo de nos educarmos para a

nossa própria morte ou a de outros, que até pode surgir de repente. Do que se trata, penso, é de recolher elementos de diversa ordem, uns mais de ordem informativa, consoante a área de especialidade – filosofia, sociologia, antropologia cultural, etc -, outros mais direccionados para a transformação de atitudes e afectos, que nos possam ajudar a lidar com uma questão que talvez a maior parte de nós gostaria de evitar e que, no entanto, é a mais inevitável de todas: a da nossa mortalidade. Sendo assim, as pedagogias críticas terão de trazer para o interior da discussão educacional a temática da mortalidade e, com ela, a das escolhas de fim-de-vida, aí se incluindo a discussão dos cuidados paliativos, do “testamento vital”, da morte assistida - eutanásia e/ou suicídio medicamente assistido - e dos chamados cuidados paliativos integrais, ou seja, aqueles que possibilitam uma junção entre os cuidados paliativos e a morte assistida (cf., por ex., Bernheim, 2008). Através desta junção poder-se-ia estar uns tempos em cuidados paliativos, mas depois considerar-se, como Freud em tempos, que o resto da existência será equivalente a uma tortura sem sentido e desejar antecipar a morte (cf. Schur, 1972, p. 622). Trata-se afinal de ampliar o número de escolhas em fim de vida, evitando sofrimentos desnecessários e, eventualmente, contrários às convicções de cada um/a.

Paul J. Moon, em 2009, chamava precisamente a atenção para estas questões num artigo que colocava a pergunta de saber se, dentro do âmbito da educação ao longo da vida, haveria lugar para o questionamento sobre a morte. Afinal, a educação teria ainda interesse em não se esquecer da velha frase latina “Memento Mori”, frase que tanto é traduzido por “Lembra-te da tua mortalidade”, como por “Lembra-te que irás morrer”, ou, ainda, “Lembra-te de morrer”? As conclusões a que Moon chega no seu texto são claramente afirmativas, salientando como a sabedoria tem estado ao longo dos séculos associada ao modo como uma pessoa se defronta com a questão da morte e da mortalidade, questão pessoal e colectiva. A propósito, cita um estudo realizado nos Estados Unidos que visou estudar o impacto das crises de perda por que passaram educandos adultos depois do 11 de Setembro:

Estes educandos reapreciaram as suas prioridades e operaram mudanças no seu comportamento porque estavam agora convencidos de que a vida podia acabar a qualquer instante. Esta sensibilidade maior à sua mortalidade implicou que passassem mais tempo com a família, telefonassem aos amigos de outrora e escolhessem como ocupavam diariamente o seu tempo. Tinham uma perspectiva de vida mais ampla. Intimamente ligada com a mortalidade estava esta *reapreciação de prioridades* (King, 2003, p. 17, cit. in Moon, 2009, p. 318).

Por outro lado, Moon refere-nos também um programa de educação de adultos dirigido a quem estava a ponto de se reformar e que, contra o habitual, incluía uma parte em que se discutia a morte e o luto. Ora, curiosamente, essa foi a parte do programa que os adultos consideraram mais útil (cf. p. 318). Por isso, mais para o final do seu artigo, Moon vai dizer-nos que os nossos medos em discutir e enfrentar as questões ligadas à morte restringe os propósitos de uma educação ao longo da vida. No fundo, escreve de um modo irónico, suprimir essas questões é actuar como se pudéssemos “viver na ilusão de que a educação ao longo da vida não tem fim e, mais ainda, não precisa de ter fim” (p. 319).

Moon restringe as suas observações à educação de adultos, sem abordar a sua importância ao nível de outras etapas da vida. Não é que menospreze essa importância, simplesmente não a aborda. Mas bastaria explorar um livro como *La muerte y el duelo en el contexto educativo* (Poch & Herrero, 2003) para vermos como a não ocultação das temáticas da morte em relação às próprias crianças é um elemento positivo da sua educação. Aliás, historiadores ligados à temática da morte, como Philippe Ariès (1977) e Michel Vovelle (1983), bem sabem como o facto de os adultos afastarem as crianças das temáticas da morte é um fenómeno relativamente recente. Mas essa será já uma questão a ser desenvolvida num próximo texto. De momento, retomemos o nosso ponto. Uma educação sobre a morte é, assim, uma das tarefas a ser cumprida por um projecto educacional que vise, de facto, a construção de identidades críticas e emancipatórias ao serviço da transformação pessoal e social. Esta tarefa é tanto mais urgente quanto, no quadro dos chamados “direitos emergentes”, se discute hoje, pelo menos no mundo ocidental, a legitimidade das directivas antecipadas de tratamento, da eutanásia, do suicídio medicamente assistido e dos cuidados paliativos integrais. Eis um desafio pedagógico-político ao qual não nos podemos furtar.

## Referências Bibliográficas

- Adorno, Th. W. (2003) [1997]. Education after Auschwitz. In Tiedemann, R. (Ed.). *Can one Live after Auschwitz? A Philosophical Reader: Theodor W. Adorno* (pp.19-33). Trad. Stanford: Stanford University Press.
- Arendt, H. (2002). *Les origines du totalitarisme. Eichmann à Jérusalem*. Tradutores vários. Paris: Quarto Gallimard.
- Ariès, Ph. (1977). *L'homme devant la mort*. Paris: Seuil [trad. port: *O homem perante a morte*, I e II. Trad. de Ana Rabaça. Lisboa: Publicações Europa-América, 1988].
- Bernheim, J., Deschepper, R., Distelmans, W., Mullie, A., Bilsen, J. & Dellens, Luc (2008). Development of Palliative Care and Legalisation of Euthanasia: Antagonism or Synergy? *British Medical Journal*, 19/04, 336, 864-867.

- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. 2ª edição. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1977). *Ação cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa: Moraes.
- Giroux, Henry (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York and London: Routledge.
- Houssaye, J. (1998). Pédagogie et Politique: évolution des rapports. In J. Magalhães (org.). *Fazer e ensinar história da educação* (pp. 55-74). Braga: Universidade do Minho (IEP).
- Judt, T. (2010). *Um tratado sobre os nossos actuais descontentamentos*. Trad. de Marcelo Félix, Lisboa: Edições 70.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. In P. McLaren, P. & J. L. Kincheloe., *Pedagogía crítica. De que hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Trad. Barcelona: Graó.
- King, K. P. (2003). Understanding adult learners amidst societal crisis: Learning and grief in tandem. *Journal of Continuing Higher Education*, 51, 13-25.
- Liotard, J-F (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit [existe trad. port. de José Navarro, revista e apresentada por José Bragança de Miranda: *A condição pós-moderna*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 1989].
- McLaren, P. & Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De que hablamos, dónde estamos*. Trad. Barcelona: Graó.
- Mèlich, Joan-Carles (2000). El fin de lo humano. Como educar después del holocausto? *Enrahonar* 31, 81-94.
- Moon, Paul J. (2009). Memento mori: Is there room for death in lifelong education? *International Journal of Lifelong Education*, vol. 28, nº 3, May-June.
- Paraskeva J., Gandin, L. & Hypolito, A. (2006). *Currículo sem Fronteiras*, vol. 2: *Por uma Educação Crítica e Emancipatória*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Poch, C. & Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo. Reflexiones, testimonios y actividades*. Barcelona: Paidós.
- Torres Santomé, J. (2006). *De que hablamos en las aulas?* Manuscrito policopiado, citado in J. Paraskeva, L. Gandin, L. & A. Hypolito, *Currículo Sem Fronteiras*, vol. 2: *Por uma Educação Crítica e Emancipatória* (p. 17). Mangualde: Edições Pedagogo, 2006.
- Santos, L. F. (2006). Hannah Arendt: sobre o Mal que é banal sem chegar a ser comum. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 62 (2-4), Abril-Dezembro, 817-839.
- Schur, M. (1972). *Freud: Living and Dying* [ed. ut.: *La mort dans la vie de Freud*. Trad. de Brigitte Bost. Paris: Gallimard, 1975].
- Silva, A. J. A. (2002). *Pedagogia crítica e contra-educação*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, A. J. A. & Santos, L. F. (2001). Acerca da educação como acto de coragem, ou da necessidade de pintar gatos multicolores. In *Actas do Congresso Internacional 'Um olhar sobre Paulo Freire'* (Universidade de Évora, 20 a 23 de Setembro 2000). Évora: Ferramentas Interactivas e Comunicação Multimédia (CD-ROM).
- Vovelle, M. (1983). *La Mort et l'Occident de 1300 à nos jours*. Paris: Gallimard.

## Résumé

Dans ce texte est exploré la relation de la "Pédagogie Critique" avec la Théorie Critique de l'Ecole de Francfort et avec la pensée et les pratiques

éducatives de Paulo Freire, en soulignant la sensibilité particulière de ces courants à la souffrance humaine et à la nécessité de transformation sociale dans un sens émancipatoire. Après avoir mentionné la nécessité soulignée par la Pédagogie Critique au sens que chacun/e puisse avoir droit à sa propre "voix", il est affirmé qu'une des "voix" qui demeure absente des curriculums scolaires et de l'éducation en général concerne en particulier les questions liées aux choix de fin de vie. De cette façon, la sensibilité à la souffrance et au "droit à sa voix" convergent pour donner de l'importance à une "éducation sur la mort". Cette importance sera encore plus mise en relief en ayant recours à un article américain qui allie une réflexion sur la mort à l'éducation tout au long de la vie.

Mots-clé : pédagogie critique; Ecole de Francfort; Paulo Freire; souffrance; éducation sur la mort; choix de fin-de-vie.

### **Abstract**

This article will explore the connection between the Critical Pedagogy, the Critical Theory of the Frankfurt School and Paulo Freire's thought and educational practices. It will emphasize the special sensitivity to suffering shown by these currents (or authors), as well as to the need of a social transformation in an emancipatory way. After mentioning the need underlined by the Critical Pedagogy in the sense that everyone should have the right to express his/her own "voice", we are told that one of the "voices" that has been absent from the curricular studies, and from education in general, is related to questions that have to do with human mortality and, in particular, to questions that have to do with end-of-life choices. In this sense, the sensitivity to suffering and the "right to his/her own voice" converge in order to give more importance to a "death education". This importance will be reinforced with the help of an American article that makes a connection between "death education" and life long learning.

Key-words: Critical Pedagogy; Frankfurt School; Paulo Freire; suffering; "death education"; end-of-life choices.