

## **AS FONTES DO MEDO: o caso de uma Escola construída sobre um Cemitério**

**Lúcio Aparecido Moreira**  
Universidade de Itaúna-UI e Faculdade de Pará de Minas-FAPAM

**Luiz Alberto Oliveira Gonçalves**  
Universidade Federal de Minas Gerais

### **Resumo**

Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que busca compreender se ainda é sustentável no mundo contemporâneo a hipótese de que é possível modelar a conduta humana por meio do medo. Nesta pesquisa foi possível registrar uma infinidade de relatos de sujeitos no interior das escolas sobre o medo contemporâneo. Foi desse movimento que surgiu o estudo de caso que será analisado, no presente artigo. Trata-se das fontes do medo de uma escola no interior de Minas Gerais que fora construída, em 1948, em um terreno que abrigara, no passado, um cemitério. Sobre esse fato se construíram estórias e alegorias nas quais o medo dos mortos se misturava com as relações e práticas escolares. Criavam-se imagens assustadoras de salas de reclusão para os quais estudantes eram enviados, em caso de indisciplina e assim por diante. Mas criavam-se também histórias divertidas que serviam de brincadeiras e jogos entre os estudantes. Além dos documentos e atas de reuniões da escola entre 1950 e 1960, foram entrevistados ex-professoras e ex-estudantes, do referido período, cujos dados foram analisados com o suporte da Teoria do Discurso do Sujeito Coletivo. Por fim, o artigo finaliza com uma apreciação dos sujeitos entrevistados sobre as suas representações sociais do medo nas escolas no mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Medo, Indisciplina Escolar, Representação Social, Sujeito Coletivo.

### **Abstract**

This article presents the results of a study that sought to understand whether it is possible to support the hypothesis that human behavior can be modeled by fear, in the contemporary world. Initially, we analyze some classic works of authors who have developed theories and methods of study in order to explain how this feeling was used throughout Western history in order to control people's lives and bring them under the rules of corporate life generally determined by institutional rules. It was this movement that emerged the case study which will be analyzed in this article. In this, we treat the source of fear identified in a school in Minas Gerais, which was built in 1948 on land that sheltered in the past a cemetery. About this fact built stories and allegories in which the fear of the dead mingled with the relationships and school practices. Frightening images of seclusion rooms were raised for which students were sent in cases of indiscipline and so on. But also created amusing stories that served as fun and games among students. Data were collected from documents and minutes of school pedagogical meetings between 1950 and 1960. Interviews were conducted with three former teachers and three former students. Data were analyzed with the support of the Collective Subject Discourse Theory. We seek to decipher the social representations of fear that emerged from this Discourse, but focusing on the current world

**Keywords:** fear, education, collective subject discourse

## 1. Introdução

Quando vivemos em mundo repleto de eventos que provocam medo, ansiedade e incertezas, é quase impossível evitar que casos repletos desses sentimentos cheguem até nós por todos os lados. Ao estudarmos situações que ocorrem no mundo contemporâneo, nos deparamos, a todo o momento, com relatos que exemplificam esse estado de agonia que nos envolve intensamente. Hoje, praticamente, não existe um único espaço institucional que não experimente essas situações. Aliás, um deles é a escola ao qual vimos nos dedicando a estudá-lo há quase 30 anos. Trata-se de um espaço marcado por relatos de violência, agressividade, *bullying*, adoecimento docente e discente, enfim de uma infinidade de situações sobre as quais, por vezes, não temos nenhum controle. Situações estas que despertam, nos atores que nela atuam e interagem, um forte sentimento de insegurança.

Diante desse quadro, decidimos focar o medo como um fenômeno a ser estudado. No fundo, buscávamos desvendar, nos diferentes relatos que expressam o medo em contextos escolares, quais seriam as suas fontes. Estas, em geral, foram identificadas, inicialmente, em vários estudos acerca da violência em meio escolar, com a presença de elementos estranhos ao estabelecimento de ensino.

Inicialmente, em um conjunto de estudos analisados, a hipótese central era de que o que produzia medo nos agentes escolares estava fora da escola (MARRAS, 2007; MEDRADO, 1998). A prova dessa suposição estava nas depredações, nas pichações, na presença de gangues e traficantes nas portas das escolas ameaçando a paz interior (ABRAMOVAY, 2005). Em seguida, outro conjunto de estudos apontava como fontes do medo, fatores ocorridos no interior da própria escola, envolvendo práticas pedagógicas autoritárias que produziam mal-estar entre alunos e professores (PIROLA, 2009). A entrada de estudantes advindos de contextos sociais violentos importava, para a escola, forte dose do que alguns autores classificavam como “incivilidade (LATERMAN, 1999). Viam nela mudança brusca da postura de estudantes que desafiavam a autoridade professoral rompendo com o antigo padrão hierárquico da relação professor e aluno. Embates entre alunos, inclusive com uso de armas brancas ou de fogo foram relatados como fontes do medo que apavoram o convívio interno nas escolas. Em suma, as fontes do medo aparecem, nesse conjunto de estudos, sempre como algo identificável, passível de categorização, ou seja, como sendo um dado que quando detectado poderia ser eliminado, aliviando o sentimento de incerteza ou até eliminando-o totalmente.

Ainda que essas explicações tenham contribuído muito para Sociologia da Educação desenvolver abordagens que deram munção para uma série de programas com vista à pacificação das relações em meio escolar, parecia-nos que elas eram insuficientes para dar conta daquilo que buscávamos inicialmente, a saber: as fontes do medo. Dito de outra forma, o rico material que esses estudos ofereciam para análise das relações internas nos estabelecimentos de ensino, expressavam muito mais fatores que potencializavam o medo dos agentes escolares, do que as suas fontes. Estas permaneciam ocultas. Com isso não se quer minimizar, de forma alguma, os relatos de professores e estudantes quando se deparam, por exemplo, com alguém usando arma de fogo e atirando contra pessoas dentro

das escolas. Claro, isso produz medo, causa pânico e desespero, mas não é a sua fonte e, sim, um elemento que intensifica esse sentimento que pode levar os indivíduos a ações, as mais desconcertantes que se pode imaginar.

Para avançar sobre o estudo das fontes do medo, tivemos que fazer uma regressão teórica, que nos foi bastante profícua e que nos levou ao encontro de um dos clássicos sobre o tema do medo, na obra de Emílio Mira y Lopes (1969), que defendia a ideia de que esse *Gigante da Alma* faz parte da nossa constituição. Ao longo de seu estudo, o referido autor aponta os fatores causais do medo e se dá conta que este é uma “emoção, sumamente complexa, composta de uma combinação de processos que surgem ao longo da evolução biológica” (op.cit, p. 82). O autor supracitado observa que o medo infringido a um indivíduo pode provocar inibição de seus impulsos, paralisando-o e deixando-o inseguro e angustiado, quiçá, reduzido a um pequeno ponto psíquico sem volume e sem iniciativa pessoal. Outras etapas vão surgir nesse processo evolutivo, mas a pior modalidade de medo que surge, no dizer de Mira Y Lopes, é o medo imaginário, “ocasionado por uma presunção analógica e fantástica”. Este medo leva o homem ao temor do desconhecido e do inesperado culminando na angústia da realidade, ou seja, no “nada” (idem, p. 86)

Posteriormente, outra dimensão do medo foi ampliada com estudos da Neurobiologia que avançou na explicação da composição e funcionamento do cérebro (DAMASIO, 2011; SIQUEIRA-BATISTA et al, 2008). Este contém aspectos que podem ser programados com base no medo. Esses aspectos *são* ativados com o crescimento e amadurecimento do ser, com base, é claro, no ambiente em que está inserido. E ainda, esses aspectos tanto quanto os culturais e contextuais, podem moldar a mente humana, (CORREIA, 2003, KEHL, 2007; ROCHA, 2006). Diante dessa constatação, pareceu-nos importante refletir como esses aspectos moldam a mente dos sujeitos em todos os sentidos.

Mais recentemente os estudos de Zygmunt Bauman (2006) trouxeram novas inquietações para se pensar as fontes do medo no contexto que ele chamou de sociedade líquida. Nesta, segundo o sociólogo polonês, além dos medos dos ataques terroristas, da escassez de água potável e da contaminação global da biosfera, por exemplo, reaparece o medo da solidão, por incrível que pareça, em um mundo em que os seus habitantes se conectam cada vez mais nas bilionárias redes “internet-mundi-colossal”. Em um momento em que se consegue falar on-time com uma multiplicidade de seres humanos, por meio de pequenos aparelhos acionados em milhares de pontos do planeta, é justamente nesse período que aparece o que Bauman considerou como medo líquido (op. cit).

Quem poderia imaginar que engenhocas maravilhosas capazes de conectar milhões de pessoas ao mesmo tempo não fossem capazes de promover a elas um sentimento interno de tranquilidade consigo mesmas? Estudos têm mostrado que a hiper-interconexão tão festejada e ardorosamente desejada desde a segunda metade do século XX ainda não conseguiu promover a deliciosa sensação de inclusão almejada em milhares de projetos de vida, na segunda década do século XXI (KOURY, 2011). Quanto mais interconexão se faz, mais os estímulos cerebrais despertados por ela aumentam a consciência de cada um de nós sobre nossa solidão no mundo, “eu sou só”. Pode-se dizer que a alta tecnologia da comunicação, hoje, no mundo conseguiu aumentar cada vez mais o nosso sentimento de

solidão, de vazio existencial, tal como Martin Heidegger descrevia em sua obra o “Ser e Tempo” (1986, p. 248-249); somos sós. Ao nascermos somos simplesmente lançados ao mundo. E uma vez lá, temos que aprender forçosamente, queira ou não, que estar só é a condição original de todo ser humano. Para Heidegger, esse vazio nos remete inicialmente à angústia, mas nos mete, também, medos profundos. Estes estão na base de surpreendentes templos gigantescos que ressurgem de forma bastante pontual, articulados como nunca a um universo “multi-hiper-cultural” configurando um imaginário milenar bíblico e incorporando ainda mais um colossal sentimento de liquidificação dos laços sociais. (BAUMAN, op. cit).

Muitas dessas fontes que os especialistas apontam como perpetradoras de medo na contemporaneidade são relatadas por sujeitos no interior das escolas. Estudos têm mostrado o quanto a realidade e/ou o imaginário de professores e alunos estão povoados desses eventos, às vezes imaginários, mas, por vezes, excessivamente reais de mais para um ambiente escolar (PAULA, 1997; TEIXEIRA, 1992)

Foi com base nesses estudos e nesses relatos do medo no contexto escolar contemporâneo que se buscou interrogar sobre o medo no passado referenciado às experiências das crianças e dos adolescentes nas escolas.

Algumas questões nos serviram como provocações iniciais, retiradas da literatura, em torno da hipótese de que é possível modelar a conduta humana por meio do medo. Na clássica historiografia ocidental, Ariès (1989) e Vovelle (2010) apresentam exemplos sobre como as religiões desempenharam esse papel ao longo dos séculos. Com base nessas reflexões, nos perguntávamos se no momento atual em que se realizava a presente pesquisa, essa experiência do medo aconteceria com todos os indivíduos, em todas as sociedades e instituições, independentemente do tempo e do espaço.

Dada a diversidade de situações em que esse tema surgia, tornava-se extremamente difícil delimitar o campo de estudo. Assim, em termos metodológicos, entendeu-se que poderíamos começar por um Estudo de Caso. O problema era saber como escolher o caso a ser estudado. A seguir apresenta-se brevemente como isso se fez.

## **2. Um Estudo de Caso**

Buscou-se caracterizar o mais precisamente possível o que estaria sendo considerado como um caso para ser estudado. Com a preocupação de não nos distanciarmos muito da lógica que tem sido tratada pelos especialistas do desenho de Estudo de Caso (YIN, 2010; FLICK, 2003; DEZIN e LINCOLN (2001); PATTON, 1990), em nosso estudo consideram-se os seguintes aspectos: a) a natureza da experiência a ser estudada, b) o conhecimento que se pretendia alcançar e c) a possibilidade de generalização do estudo a partir do método.

Quanto ao primeiro aspecto (natureza e profundidade), buscamos um caso em que “estivesse epistemologicamente em harmonia com a experiência daqueles que com ele estão envolvidos” (CESAR, 2006). Quanto ao conhecimento a ser produzido, ficamos com as pistas deixadas por Denzin e Lincoln (op. cit, p. 43) nas quais eles distinguem explicação

da compreensão, reforçando a ideia de que a abordagem compreensiva seria própria dos estudos de caso, pois, por meio dela, pode-se chegar à intencionalidade dos sujeitos ao falarem de um dado fenômeno. E por fim, sobre a possibilidade de generalizações, lembramos que o Estudo de Caso pode ser único ou múltiplo (vários casos). O caso único pode variar desde um indivíduo, passando por uma situação, um grupo, uma comunidade e até por uma nação. Segundo Robert Stake, a escolha de um caso único se dá

Quando se utiliza o caso para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas; quando o caso sob estudo é raro ou extremo, ou seja, não existem muitas situações semelhantes para que sejam feitos estudos comparativos; quando o caso é revelador, ou seja, quando o mesmo permite o acesso a informações não facilmente disponíveis (STAKE, 2001, p. 45).

Foi assim, com esses pressupostos, que nos orientamos para a escolha do *caso único* que iríamos analisar. Na realidade, foi o caso que nos escolheu para estudá-lo, pois ele nos assediava o tempo todo com suas armadilhas, mistérios, bizarrices e *non-sense*. Oliver Sacks (1997) fala de como o caso escolhe o investigador, sobretudo quando este se encontra em meio a riscos e coisas inesperadas. Esse caso nos remetia a dimensão do medo no mundo contemporâneo.

O caso que nos captou por inteiro foi sobre o medo em uma escola no interior de Minas Gerais, na cidade de Itaúna, nos idos de 1948, que fora construída em um terreno que abrigara, no passado, um cemitério – o segundo construído na cidade. Tratava-se, a nosso ver, de um caso insólito.

Como a escola em que a situação analisada existe até nossos dias, por questões éticas, será preservada a sua identidade. Daqui para frente, ela será denominada como Grupo Escolar ou simplesmente como Grupo.

Antes de o poder público construir o Grupo, o referido espaço foi utilizado como parque de diversão, com circos e área de comércio. Nesse período não se tem nenhum registro de eventos que tenham produzido medo na população. Isto só aconteceu quando se instala o Grupo em 1948. Outro aspecto local importante é que o Grupo estava sendo construído no início da rua onde ficava a zona boêmia da cidade. Esta ocupava uma rua inteirinha cujo fim dava-se no alto do Morro do Rosário, onde, no passado colonial, os escravizados negros e pardos tinham sua igreja, que existe até hoje naquele lugar.

Há, ainda, a lembrança de ossos encontrados no terreno em volta da escola e o medo das assombrações que povoam o imaginário dos habitantes mais idosos e das pessoas que lá trabalham ou estudam. Esses fatos instigaram-nos e incitaram a pesquisar sobre a história dessa escola construída sobre os restos de um cemitério cristão e católico, cujas almas penadas que, supostamente habitavam naquele local, faziam as portas e janelas da escola “baterem, rangerem e até gemerem”. Persistiam estórias de que no Grupo havia lugar reservado ao castigo dos alunos, supostamente habitado por figuras fantasmagóricas que os amedrontavam, sobretudo, quando lá eram deixados sozinhos.

Assim, nosso objetivo foi pesquisar as fontes do medo (guardado na memória de ex-professores e ex-alunos) sentido em relação aos episódios fantasmagóricos que acreditavam ocorrer no cotidiano do Grupo Escolar. Para realizar o estudo a escolha metodológica recaiu sobre procedimentos qualitativos. Foi realizada a Análise dos Discursos presentes nos registros do *Primeiro Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas*. Também foram realizadas entrevistas com os sujeitos que vivenciaram os anos iniciais de funcionamento do Grupo, sendo três ex-professores, todas do sexo feminino, octogenárias, e três ex-alunos, sexagenários; destes apenas um era do sexo masculino, possibilitando compreender suas representações sociais que, mesmo tendo passado mais de sessenta anos, guardam na memória experiências vivenciadas sobre o medo. Por fim, concluiu-se que o medo ainda perdura e está registrado no imaginário dos entrevistados, apresentado sob a forma do Discurso do Sujeito Coletivo.

Lembramos que foram vários os desafios para a realização da pesquisa sobre “As fontes do medo na Educação”, por se tratar de um tema pouco pesquisado, mas que, a nosso ver, oferece-nos nuances importantes para compreendermos melhor o cenário educacional contemporâneo.

A decisão mais importante do ponto de vista metodológico veio da escolha da abordagem que seria utilizada para a análise. Face à diversidade de sujeitos e à condição em que o estudo se daria decidimos não arriscar a nos perder nessa diversidade. Para evitar o risco da dispersão, buscamos trabalhar a interpretação do material com um instrumental proposto por um núcleo de pesquisadores e especialistas que têm se dedicado à Análise do Discurso com base, em uma das vertentes da Psicologia Social, a saber: a Teoria das Representações Sociais, da qual os autores extraem elementos para compor o modelo analítico que nos permitiu, a partir dos discursos individuais dos nossos sujeitos, recompor o “Discurso do Sujeito Coletivo” (Lefèvre & Lefèvre, 2008). Nosso objetivo era estudar as representações sociais que sustentavam as imagens do medo que os nossos sujeitos entrevistados guardavam na memória de suas experiências vividas no Grupo Escolar em questão, onde estudaram ou lecionaram.

Seguindo as pistas dos Lefèvre, buscamos dar conta da “discursividade”, tentando “preservá-la em todos os momentos da pesquisa, desde a elaboração das perguntas, passando pela coleta e pelo processamento dos dados até aos resultados” (LEFÈVRE & LEFÈVRE, op. cit, p. 11).

O primeiro cuidado a ser tomado foi com o instrumento utilizado na coleta dos dados subjetivos. No nosso caso, esse instrumento foi a entrevista. Como existe uma variedade de modelos de entrevista (FLICK, 2003), certamente a nossa escolha se voltou para aquele que melhor se adaptava ao interesse central do presente estudo que era construir o discurso do sujeito coletivo sobre o medo, de uma dada comunidade, em um dado espaço e em dado momento histórico.

Para simplificar as razões dessa escolha, apresenta-se a seguir com base na obra de Lefèvre e Lefèvre (op. cit) o modelo utilizado. A condição *sine qua non* para que se construa o pensamento coletivo a partir de depoimentos individuais é fazer perguntas abertas, o tempo todo para um conjunto de indivíduos, mas não para quaisquer indivíduos.

Lefèvre e Lefèvre propõem que esses indivíduos sejam de alguma forma “representativos da coletividade que será estudada” (op. cit, p. 15). No nosso caso, isto nos pareceu impossível, pois por mais identificados que os nossos sujeitos do estudo estivessem com o coletivo do qual fizeram parte, pareceu-nos não só difícil, mas também inadequado caracterizá-los como representativos. Por isso, substituímos esta classificação e, no seu lugar, passamos a considerá-los como “significativos”, recuperando a noção de que nas pesquisas qualitativas, diferentemente das quantitativas, as suas amostras são sempre significativas, ou seja, podem não representar o todo, mas os sujeitos escolhidos têm condições de darem sentido e significado às suas ações e expressões verbais, gestuais etc. (PATTON, op.cit, p. 199). Foi assim que escolhemos ex-professores e ex-alunos que viveram em dado contexto comum, no mesmo período. E uma vez escolhidos, pretendíamos que eles expressassem mais ou menos livremente seus pensamentos de forma a que produzissem discursos. Seguimos os passos sugeridos por Lefèvre e Lefèvre

Para saber o que uma pessoa ou um conjunto de pessoas pensam é preciso perguntar de modo a ensejar que as pessoas expressem um pensamento, ou seja, *um discurso*, o que só pode ser feito *através de questões abertas*. A questão fechada não enseja a expressão de um pensamento, mas, sim, a expressão de uma adesão (forçada) a um pensamento preexistente (op. cit, p. 15, os grifos são nossos).

Por isso, os sujeitos foram incitados a falar a partir de um roteiro de entrevista que continham seis questões desdobradas que, embora estivessem bem direcionadas, não impediam que os sujeitos nos dessem outras sugestões de questões sobre as quais não tínhamos pensado anteriormente. E isto aconteceu com pouca frequência, mas, mesmo assim, acabamos registrando essas informações, sobretudo, quando elas nos ajudavam a compreender mais claramente aspectos do problema estudado que não havíamos considerado em nosso projeto inicial.

No conjunto de perguntas às ex-professoras, constaram as seguintes preocupações:

- 1) Você sabia antes ou ficou sabendo depois que foi trabalhar no Grupo que ele tinha sido construído no local onde era um cemitério?
- 2) Os professores e os alunos tinham medo de ficar no Grupo Escolar? (Se sim) Qual lugar? Em todos os lugares? Ou tinha um lugar onde o medo era maior?
- 3) Como era a relação entre os alunos? Existiam brigas entre eles? Eram aplicados castigos aos alunos? Relate um castigo que você aplicou ou outro colega tenha aplicado em algum aluno?
- 4) Naquela época os alunos sentiam medo do professor? E os professores sentiam medo dos alunos?
- 5) Baseando-se em sua experiência docente, você acha que o trabalho do professor na atualidade tem mais situações que geram medo do que na época em que você era professora?

6) Comparando com seu período de professora, você diria que hoje os alunos sentem mais ou menos medo uns dos outros? Esses medos podem atrapalhar na aprendizagem?

No conjunto de questões para os ex-alunos, o repertório escolhido muda o foco em alguns temas:

- 1) Você sabia antes ou ficou sabendo depois de ir estudar no Grupo que ele tinha sido construído no local onde era um cemitério? Se sim, como você reagiu diante dessa notícia? Se não, como você ficou sabendo?
- 2) Em sua experiência no Grupo Escolar você presenciou algo que lembrasse o cemitério? Se sim, conte.
- 3) Existiam histórias, lendas de fantasmas que os colegas contavam, ou que os professores contavam? Você lembra-se de algumas dessas histórias?
- 4) O que fazia para enfrentar o medo das coisas que você vivia no Grupo Escolar?
- 5) Existiam alguns lugares no Grupo Escolar que os alunos tinham medo de frequentar? Se positivo, descreva-o. Você chegou a ir para esse lugar? Se sim, por qual motivo?
- 6) Na sua opinião, o medo no Grupo Escolar ajudava ou dificultava o aprendizado dos alunos?

As entrevistas em si giraram em torno de 40 a 50 minutos e as questões foram respondidas com a total liberdade dos sujeitos, possibilitando, assim, que eles voltassem, quando quisessem, a uma questão já respondida, caso se lembrassem de algo que haviam esquecido. Finalizado esse processo, as entrevistas foram “trans-criadas”, respeitando a forma como os sujeitos se expressam, evitando o máximo possível interferir na forma como eles usam a linguagem. Foi com essa preocupação que submetemos esse resultado a uma das versões que as pesquisas qualitativas denominam de “Análise do Discurso”. Para que não fique dúvida de como as entrevistas foram processadas, reitera-se que adaptamos ao nosso trabalho o modelo de análise de Discurso do Sujeito Coletivo proposto por Lefèvre e Lefèvre. Segundo esses autores, para se chegar a essa construção é preciso que o pesquisador compreenda que

O pensamento de uma coletividade sobre um dado tema pode ser visto como o conjunto de discursos ou formações discursivas, ou representações sociais existentes em uma sociedade e na cultura sobre esse tema, do qual (...) os sujeitos lançam mão para se comunicar, interagir e pensar (LEFÈVRE; LEFÈVRE, op. cit, p. 16).

O fato de se afirmar que os indivíduos lancem mão desse pensamento coletivo, isso não significa dizer que o façam sempre de forma consciente. Talvez por isso esse conceito se aproxime, como sugerem Lefèvre e Lefèvre, ao célebre conceito de *habitus* de Pierre



Bourdieu (1974). Mas preferimos aproximá-lo ao conceito de representação social tal qual esse foi concebido pelo psicólogo social Serge Moscovici (1978), exatamente pelo seu caráter prático para se entender os processos sócio-cognitivos. As representações sociais, para esse autor, nascem nas relações sociais. Por isso, as relações primárias, sobretudo na infância, são fundamentais para essa produção. Em estudo avançado, Moscovici reconhece, com base na teoria de Jean-Claude Abric (1998) que as representações sociais têm um “núcleo duro” que se forma exatamente na infância. E na sua composição há elementos coletivos de diferentes naturezas, como, por exemplo, religiosas, morais, geracionais,

Dada a especificidade do que se define como Discurso do Sujeito Coletivo, vê-se que para estudá-lo são necessários alguns procedimentos metodológicos específicos. Pensado nisso, Lefèvre e Lefèvre (op. cit. p.17) propõem as seguintes figuras metodológicas para essa construção:

**Expressões-Chave** que são trechos das transcrições literais do discurso que são destacados pelo pesquisador porque eles revelam a essência do depoimento ou, como ressaltam Lefèvre e Lefèvre, explicitam “o conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento” (idem, p. 17). Essas expressões estão literalmente associadas às questões da pesquisa. Com elas, é possível comparar a coerência do trecho com a integralidade do discurso. São a *prova discursiva empírica da verdade das ideias centrais e das ancoragens* (idem).

A segunda figura metodológica é definida como **Ideias Centrais** que nada mais são do que a descrição do *sentido* de um depoimento. Por exemplo, diante do relato de um dos nossos sujeitos de pesquisa sobre o medo do local em que a escola foi construída, podemos perceber que direções é dada para esse fenômeno. Ele simplesmente descreve de forma objetiva, sem nenhuma emoção? Ou ele introduz julgamentos morais do que viu ou do que sentiu? Ou, então, busca encobrir o medo com outras imagens que dão novas roupagens a esse tipo de sentimento?

A terceira figura é a **Ancoragem** que, a nosso ver, é a mais incitante de todas, porque é, por meio dela, que pudemos aceder às prováveis bases sociais que orientam a conduta, as relações sociais e as práticas dos sujeitos no cotidiano. O alerta que os autores nos fazem sobre essa figura é bastante pertinente. Concordamos com eles que todo o discurso proferido tem uma ancoragem, tenham os sujeitos consciência disso ou não, ou seja, o discurso está sempre alicerçado (ancorado) em pressupostos, teorias, conceitos, hipóteses e até nas crenças do senso comum. A tarefa árdua do pesquisador é, em primeiro lugar, conhecer as *marcas linguísticas* de cada uma dessas ancoragens, e em segundo, é tentar identificar se elas aparecem nos discursos dos sujeitos e como aparecem. Essa identificação é condição *sine qua non* para que a análise do discurso se processe. Por exemplo, ao analisar os discursos dos nossos sujeitos de pesquisa buscamos detectar as suas *marcas linguísticas* para ver como eles enquadravam a situação específica sobre a qual estavam discorrendo. Estas, como nós veremos mais à frente, podem estar fortemente marcadas por signos religiosos. Já em outras passagens, elas aparecem impregnadas de teorias da educação. Em geral, eram signos e imagens que circulavam na imprensa, nas rádios, nas reuniões de professores na escola, e que, por conseguinte, podem estar impregnadas nos

discursos dos sujeitos. Enfim, são marcas linguísticas que circulavam no meio social em que viviam. E aqui concordamos mais uma vez com os autores acima citados, de que a análise profunda da ancoragem tem “uma inegável motivação prática” (idem, p.18). Pois é por meio dela que, ao se trabalhar, educativamente, com a população em geral, ou no nosso caso, com os profissionais da educação e com os alunos, poderemos explicitar as “teorias, ideologias, crenças e conceitos” que, “no mais das vezes, estão inconscientemente subjacentes à suas práticas cotidianas e profissionais” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, op. cit, p.18).

Respeitadas as diferenças de universo no qual as pesquisas têm sido aplicadas, os dados apresentados a seguir se limitam exclusivamente às entrevistas que foram realizadas. Não foram considerados neste texto os dados dos documentos de registros da escola, nem atas de reunião e nem as reportagens de jornais que registravam na época os episódios de medo ocorridos no Grupo Escolar. A análise desses discursos consiste basicamente em extrair de cada material coletado as expressões-chave, as ideias centrais e as ancoragens.

Lembrando ainda, que o Discurso do Sujeito Coletivo é um discurso síntese, para que se chegue nesse formato foi preciso trabalhar com os procedimentos das pesquisas qualitativas que giram em torno de dois tipos de técnica de tratamento de dados empíricos: a codificação e a categorização (FLICK, 2003). Ambos os procedimentos já foram amplamente estudados e utilizados em inúmeras pesquisas, por essa razão limitamo-nos apenas em descrever como eles foram adaptados na nossa pesquisa. O primeiro passo foi concordar com Lefèvre e Lefèvre (op. cit, p. 19) que era preciso romper com a lógica quantitativo-classificatória que fez da categorização dos dados um procedimento que enquadra em uma mesma categoria vários depoimentos considerando-os iguais e equivalentes, e, ainda, eliminando os discursos individuais colocando, em seu lugar, categorias. Onde se quer chegar com isso, definem, claramente, Lefèvre e Lefèvre

O que se busca fazer é *reconstruir, com pedaços de discursos individuais*, como em um quebra-cabeça, tantos discursos sínteses quantos se julgue necessário para expressar uma dada “figura”, ou seja, um dado pensar ou *representação social sobre um fenômeno* (LEFÈVRE; LEFÈVRE, op. cit ,p.19, os grifos e as aspas são dos autores).

Esse foi o processo que desencadeamos ao longo da fase analítica em nossa pesquisa. Partimos do discurso bruto, o decomparamos, “selecionando as ideias centrais e as ancoragens em cada um dos discursos individuais e em todos eles reunidos, para com isso chegarmos à reconstituição discursiva da representação social” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, op. cit). O exercício que dedicamos nessa fase foi, para usar a linguagem dos autores do modelo, o de “juntar as peças”. Para isso, foi preciso considerar a coerência, como um dos princípios dessa junção, reunindo “pedaços isolados de depoimentos, artigos de jornal, citações de romances falando da cidade, documentos históricos da cidade, da escola e do cemitério, de forma a produzir um todo discursivo coerente”. Outro princípio, sugerido pelos mesmos autores, refere-se ao posicionamento próprio dos sujeitos do discurso. No

nosso entender isso se aproxima da construção da subjetividade nas sociedades contemporâneas discutidas, por exemplo, pela Sociologia do Sujeito (Alain Touraine, 1984; François Dubet, 1994 e Danilo Martuccelli, 2007), para a qual os indivíduos constroem sua subjetividade no momento em que frente a um determinado tema que está sendo discutido ou estudado, ele toma distância e expressa um pensamento próprio. Um terceiro princípio sugerido por Lefèvre e Lefèvre refere-se à distinção entre os discursos do sujeito coletivo. Esta distinção pode ser feita com base em dois critérios: diferença/antagonismo e diferença/complementaridade. Seguimos esse procedimento na risca. Quando os discursos dos nossos sujeitos (professores e alunos) se diferenciam sensivelmente no conteúdo e além de diferentes se mostravam antagônicos, nesses casos, acentuamos a “dialogicidade” do Discurso do Sujeito Coletivo. Já quando as diferenças apontavam a complementaridade, buscamos mostrar como esta se dá, inclusive cronologicamente, sem perder, é claro, a força das matrizes de posicionamento. O quarto e derradeiro princípio sugerido pelos autores é o que eles chamam de produção de uma “artificialidade natural”. A ideia é que para fazer com que o “discurso pareça falado por uma só pessoa” é preciso livrá-lo das suas particularidades, por exemplo, retirar elementos que não sejam comuns a todos os sujeitos entrevistados, evitar mencionar uma pessoa que é citada no depoimento que não tenha relação com o conjunto de sujeitos da pesquisa. O encadeamento narrativo do discurso é fundamental, garantindo-lhe uma estrutura sequencial coerente. Por fim, a seleção dos fragmentos do discurso que compõe a síntese foi feita tomando como base o fragmento que fosse exemplar quando comparados a outros parecidos, mas que não tinham a mesma força interlocutora.

Dito isso passemos à construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

### **3. Discursos do Sujeito Coletivo**

Para facilitar a leitura dos resultados da pesquisa, daqui para frente será utilizada a sigla DSCP para designar a síntese do Discurso do Sujeito Coletivo concernente aos relatos das ex-professoras. Por outro lado, usar-se-á a sigla DSCA para apresentar essa mesma síntese, entretanto, focalizando as narrativas dos ex-alunos. Em cada uma das apresentações, além dos temas que emergiram na análise, destacam-se as ideias centrais de cada conjunto temático, para, em seguida, estabelecerem-se as interconexões e interpretações.

#### *3.1 Escola construída em terreno onde outrora havia Cemitério*

**Ideal central: Medo de Cemitério, Rejeição e a Naturalização da Cena Renegada –**

**DSCP1.:**

Vocês sabiam que a escola que iam trabalhar foi construída onde era um cemitério?

Sim, sabíamos que há muitos anos antes que (lá era um cemitério). *Era muito comentado na cidade. Todo mundo comentava.* Antes do Grupo, lá era onde ficavam circos e parques (de diversão). Depois que eles construíram o Grupo e Clube União. *Achava-se normal*, mas às vezes, *tinha-se medo, só não demonstrava para os alunos.* No início *ficava-se cismada*, já que isso *podia dar azar. Depois até esquecia que tinha sido cemitério.* No princípio *houve rejeição muito grande (...)* mesmo as mães ficavam com medo. Mas depois com *o passar do tempo, viam que era necessário esse Grupo.* Então, *ai tudo normalizou*, ficou uma coisa *natural (...)* tínhamos perdido aquele medo inicial. No turno da noite, às vezes, os professores diziam que tinham medo. [Os grifos são nossos]

Esse discurso oscila entre o medo de algo muito bem definido (o cemitério) e a necessidade de esquecer esse medo que, inicialmente, produzia, nas pessoas, cismas e até sentimento de rejeição daquele Grupo Escolar especificamente construído em um local que outrora abrigara túmulos. O medo, entretanto, declarado no *DSCPI* está associado não à existência de fantasmas ou almas penadas, mas, sim, a uma situação que pode trazer má sorte ou, mais precisamente, infelicidade às pessoas e às famílias. Associa-se a situação de estar em um local antes habitado por cadáveres a coisas ruins que podem suceder às pessoas em um futuro próximo. Especialistas da cultura popular dizem que esse tipo de associação pode estar embasado em tradições culturais ou mesmo em experiências individuais nas quais, pela observação empírica do próprio indivíduo, este vai percebendo coincidências entre estar em dada situação e acontecer com ele fatos desagradáveis, assim, criando e reforçando suas próprias crenças. (DIAS, 2009; COSTA, 2003)

O esquecer o medo, no *DSCPI* acima, aparece, primeiramente, relacionado à necessidade de se criar e manter um Grupo Escolar para educar as crianças do bairro. Há um sentido literalmente pragmático que articula o meio (a escola) a um fim bem definido, que está coerente com o que acontecia em Itaúna no período em questão, no qual a cidade passava por um processo de urbanização. A escolaridade passa a ser uma exigência para as famílias naquele momento. Mas, logo em seguida, o esquecimento, *com o passar do tempo*, é substituído, no próprio *DSCPI*, pela *perda do medo inicial*. Fica claro, na exposição acima, que o movimento primeiro de esquecer e, depois, de superar o medo do cemitério teve a colaboração das mães dos alunos, teoricamente, as maiores interessadas pela educação de suas crianças. O retroagir diante do medo, nesse caso, foi decisivo para garantir a preservação do Grupo Escolar, que era uma instância de socialização, necessária e rara naquele momento.

Ressaltamos ainda, na análise dessa parte do discurso, como o *DSCPI* descreve a forma pela qual o fato de se construir uma escola no terreno onde outrora era um cemitério passa da rejeição para a aceitação. Há, a nosso ver, um jogo interativo entre o conceito de normalização e de naturalização. Lendo essa mudança de posição das mães na perspectiva sociológica de Norbert Elias (1994), é possível identificar nesse processo que, diante do medo, os indivíduos reagem em dupla direção, a saber: *retroativa e prospectiva*. Na

primeira, eles avaliam a ação que pretendem efetuar considerando tudo o que ela pode acarretar de bom ou de ruim. Na segunda, eles recuam de uma dada posição inicial, por exemplo, a rejeição ao Grupo Escolar por estar na área do cemitério, por medo dos resultados e consequências que essa atitude pode vir a carretar.

Enfatizamos que nossa pergunta inicial era se eles sabiam que lá era um cemitério antes de ser uma escola. Como se pode ver, a resposta deixa claro que essa informação não era segredo para ninguém. *Todo mundo comentava*. Era de domínio público e passava por um processo de aceitação coletiva, por isso, têm-se as oscilações acima comentadas. Chama a atenção o fato de que a sociedade itaunense, segundo o *DSCPI*, já havia autorizado outras práticas naquele espaço que, curiosamente, ainda despertava medo. Aquele local foi usado como área de lazer. Nele foram instalados parques de diversão e atividades circenses. Imagina-se que essas atividades devem ter recebido um bom contingente de crianças e jovens. Em todo caso, fica claro no *DSCPI* que a norma já estava internalizada quando a escola já se encontrava em pleno funcionamento. Tanto que quando se perdeu o medo, o que era assustador virou *uma coisa natural*.

É nesse contexto que se tomam decisões que, em outros momentos, seriam praticamente impossíveis, tais como abrir covas, fazer o traslado de cadáveres. Isso rompia com princípios católicos cristãos antes ferrenhamente defendidos. Uma intervenção como essa seria como uma violação de valores sagrados, mas, com a municipalização, a gestão dos cemitérios passa a se guiar por critérios não mais religiosos, e sim de interesse público. Quem decide o que fazer com o cemitério é o poder público municipal.

Apesar desse desfecho sem conflitos, permanece, entretanto, algo que nos intriga. Mesmo sustentando, discursivamente, que as coisas normalizavam-se, o DSC das ex-professoras deixa escapar que o medo relacionado ao cemitério não havia desaparecido totalmente. Esse aparece como relato nos discursos dos professores do noturno. Neste ponto, cria-se, no interior do *DSCPI*, uma diferenciação temporal que vale a pena ressaltar. O que se aplica para descrever o Grupo Escolar nos turnos da manhã e da tarde não se aplica ao noturno. Na noite, segundo um dos fragmentos do *DSCPI*, a escuridão produz outro imaginário que se relaciona com cemitério, só que de outra forma sobre a qual falaremos mais adiante, ao apresentarmos outras sínteses discursivas. Por ora, ressalta-se que essa constatação não esclarece outro enigma do *DSCPI*, a saber: por que os docentes do turno da manhã e da tarde, embora sentissem medo relacionado às histórias que associavam o seu espaço de trabalho a um cemitério, não demonstravam esse medo para os alunos?

Para respondermos a essas questões, é preciso trazer mais sínteses dos *DSCs*, assim, passemos a outro conjunto de informações que foram produzidas a partir da análise do *DSCA* (dos ex-alunos).

Como dito anteriormente, a primeira pergunta que lhes foi feita era a mesma que as professoras responderam acima. Vejamos como se compôs o *DSC* desses atores sociais.

### 3.2 A Escola construída em terreno onde outrora fora um Cemitério

#### **Ideia Central: Medo de Cemitério e as Formas de Socialização desse Medo**

##### **DSCA1**

A gente realmente já sabia, porque *os parentes, as pessoas mais velhas, os colegas (mais antigos) falavam que (Grupo) tinha sido construído onde era um cemitério. E isto lá era visível. Muito visível!! Não só no Grupo como nas adjacências, principalmente do lado do fundo.* Todos contavam histórias sobre o cemitério. *Falavam da existência de fantasmas. Uma que a gente lembra bem, contada por outros alunos, dizia que, no fundo da escola foi enterrado o escravo Fortunato.* Aqueles meninos que não tinham medo metiam medo nos outros. Um deles falou que alguém que estava passando aqui na noite passada ouviu o fantasma do morto pedindo socorro. Os colegas da sala superior achavam maravilhoso contar para nós que estávamos iniciando que o fantasma de fulano de tal ia pegar a gente à noite e levar para um buraco. Achei muito estranho e *senti muiiiito medo de estudar naquele lugar. Às vezes a gente esquecia. Mas quando a gente lembrava de cemitério, o medo voltava. Mas eramos apenas uma criança e tínhamos que estudar naquele Grupo Escolar, nossos pais é quem decidia.* [Os grifos são nossos]

Fica claro que o medo que está sendo relatado no *DSCA1* acima pelos ex-alunos que estudaram no Grupo Escolar em apreço, na década de 1950, existia antes mesmo de eles adentrarem naquele espaço. Pode-se dizer, com apoio na literatura sobre o tema, que se tratava, inicialmente, de um medo imaginário, para falar como Mira y Lopes (op. cit), envolto em representações sociais que circulavam nas conversas, nos pensamentos e na forma de se comportar dos cidadãos itaunenses. Vale lembrar que, na literatura especializada sobre o tema, em todas as lendárias narrativas de cemitério, o enredo central, para lembrar Phillipe Ariès (op. cit), é, indefectivelmente, a morte, ou mais precisamente, a relação dos vivos com os mortos. Os fantasmas aparecem como seres alegóricos que assombram, sobretudo, o universo infantil. O medo que se infunde a partir dessa relação, é o da morte, o de se encontrar com ela ou com aquilo que a materializa em nosso mundo (ossos, restos de cadáveres, espíritos ambulantes...). A referência ao escravizado Fortunato é histórica, ele existiu, morreu pelo sofrimento das chibatadas. Logo, o fato de se ter um relato sobre uma alma suplicante que circunda na escola à noite, embora fantasmagórica, tem uma associação lógica. Dessa construção imaginária, segundo o discurso acima, o coletivo participava intensamente. Era ele que se encarregava de difundir-la pelos meios mais primitivos da comunicação humana, ou seja, através das rodas de conversas, da socialização das crianças, das brincadeiras infantis e juvenis e de vários outros espaços interativos. O que o *DSCA1* acima nos aponta é que a difusão desse imaginário tenebroso

começava na família, portanto, entre os parentes. Era algo que se difundia entre as diferentes gerações. Os mais velhos, pelo que parece, tinham um papel ativo nesse elo comunicativo; mas tudo isso se estendia para fora do contexto familiar e do bairro, chegando, finalmente, à escola. Pelo que foi relatado acima, uma parte das relações entre os alunos na escola favorecia-se dos lastros desse imaginário. Um aspecto que vale a pena ressaltar no depoimento acima é o peso que as representações sociais do cemitério tinham no processo cognitivo dos alunos. Elas criam na sua mente uma imagem concreta de um cemitério, ao ponto de este nem precisar existir realmente para ser percebido pelos sujeitos. A imagem desenhada na mente das crianças, por si só, era suficiente para se afirmar, em discurso coletivo, com tanta convicção, que (o cemitério) *era visível. Muito visível! Não só no Grupo como nas adjacências, principalmente do lado do fundo*. O que estaria tão visível lá, que remeteria de forma tão imediata à materialidade de um cemitério?<sup>1</sup>

Para responder a essa questão, buscamos sintetizar outros trechos dos discursos individuais para ver o que podiam nos informar sobre essa visibilidade. Vejamos o resultado:

### 3.3 *Signos da Morte – ossos por toda parte*

#### **Ideia-central: Apropriações infantis dos mortos nas brincadeiras do recreio**

##### **DSCA2**

Todos da cidade já sabiam que ali, antes da construção da escola, *foram retirados muitos e muitos ossos*. Os colegas mais velhos disseram que *os ossos tinham sido removidos para o cemitério do Bonfim*, para fazer a construção da escola. Esses colegas mais velhos chegavam perto de nós alunos mais novos e diziam: *“Vocês não viram nada ainda! A perna do fulano de tal vai agarrar vocês hoje na sala de aula. Então faça o favor de levantarem a perna”*. E aí *eles arranjavam ossos de boi, de algum animal e jogavam na hora do recreio e em qualquer outra hora*. Quando a gente ia brincar de roda no pátio da escola, os mais velhos diziam, *vocês estão pisando na sepultura do defunto fulano. A gente ficava apavorada, com muito medo de tudo isso, porque só tínhamos oito anos de idade e isso nos abalava*. [Os grifos são nossos]

É impressionante como, depois de tantos anos, a memória desses sujeitos ainda guarda, com detalhes impressionistas, cenários que produziam reações emocionais inesquecíveis. Pelo que se pode depreender no **DCSA2** dos ex-alunos acima sintetizado, as formas relatadas sobre como as imagens do extinto-cemitério circulavam nas interações dentro da escola e no contexto familiar tinham, à primeira vista, a função de não deixar que essas imagens caíssem no esquecimento. Todos tentavam esquecer, mas de tempo em tempo voltavam à lembrança. Não podemos desconsiderar o depoimento emocionado em que se diz que *a gente ficava apavorada, com muito medo de tudo isso, porque tínhamos apenas oito anos de idade e isso nos abalava*. Não obstante todo esforço que a escola empreendia

para fazê-los esquecer que lá outrora se instalara um cemitério, a dinâmica do dia a dia do Grupo Escolar não os deixava esquecer, conforme se conclui no discurso *quando lembrávamos do cemitério, o medo voltava. Mas éramos apenas crianças e tínhamos que estudar naquele Grupo Escolar, nossos pais é quem decidia.*

Se essas imagens produziam medo nas crianças, isso não poderia prejudicar o desempenho escolar dos alunos? Por que será que os pais, mesmo sabendo que essas imagens atormentavam seus filhos, mantinham-nos nesse Grupo?

A decisão dos pais acima relatada não teria sido de fato uma *escolha*. Essa ideia que prevalece em parte significativa da sociologia da educação, que ressalta o papel dos pais na escolha do melhor estabelecimento educacional para seus filhos, só pode ser concretizada em contextos que oferecem condições para isso. Como já sinalizado, a criação do Grupo em apreço, desde sua origem, tinha um viés socioeconômico com um recorte bastante seletivo (PEREIRA, 2003; REIS, 2008). Então, não se tratava de uma escolha; mas era, de fato, uma decisão: ou se estuda no Grupo construído sob um cemitério ou se submete à seleção à vaga em outro Grupo sem ter nenhuma garantia de que conseguirá, ou não se estuda e permanece analfabeto.

Como não tiveram escolha, restava saber como eles faziam para controlar o medo do cemitério. Conseguimos detectar, nos discursos dos ex-alunos, pistas que indicam uma prática coletiva que era executada integralmente na escola. Vejamos do que se trata.

### 3.4 Estratégias para Afastar o Medo de Fantasmas

#### **Ideia central: práticas religiosas no Grupo e na Família**

##### ***DSCA3 alunos:***

*O que fazíamos para enfrentar o medo das coisas que vivia lá no grupo? Nós rezávamos. Mas nossa professora, a dona fulana, falava que nosso medo era bobagem. Mas nós não acreditávamos nela. Não tinha jeito. E a noite, quando ia chegando, ficávamos apavorados. Aí a gente não dormia um sono(tranquilo) e corria pro quarto dos pais, com ataque de pânico, porque víamos aquelas mãos nos agarrando, aqueles ossos nos segurando e nos levando realmente por um túnel. Como eles falavam, túnel da morte. Rezávamos, ali, no Grupo. Era reza todo santo dia. Antes de iniciar as aulas, eram filas e tudo, quando entrávamos na sala rezávamos. Rezávamos pra afugentar as assombrações e nos proteger. Claro, somos católicos, então, lá em casa se rezava o terço, todas as noites(...) só Deus protege. [Os grifos são nossos]*

Considerando que as imagens que aparecem no *DSCA3* retratam lembranças de mais de trinta anos, não deixa de impressionar a descrição que nele é feita sobre a passagem do medo, sobre “as crises de pânico”. Como tivemos a oportunidade de gravar esses depoimentos, foi possível captar nas vozes dos depoentes a forte emoção que eles viveram ao ter de relatar tudo de novo para nós.



Em seus estudos, o psicanalista Fernando Rocha (op. cit) discorre sobre as marcas do medo na infância, mostrando que essas podem acompanhar o indivíduo por toda a sua vida. Dando sequência a essa dimensão, a psicanalista Maria Rita Kehl (op. cit.) fornece pistas para se compreender como os medos (as fobias) podem, nesse caso, ser as soluções psíquicas para enfrentar o sentimento intenso de pânico. Este, como destaca Kehl (op. cit.), é uma manifestação exacerbada do medo. O que significa dizer que, quando se entra em pânico, como declara o nosso *DSCA3* acima, é porque os indivíduos se encontram, naquele momento, diante de forças desconhecidas que “*ultrapassam suas capacidade de controle*” (KEHL, op. cit.), p. 89).

Psicanaliticamente falando, a crise de pânico ocorre no momento em que o indivíduo experimenta um “sentimento de ameaça de dissolução do eu”. (KEHL, idem). Nessa condição, diz a referida autora, “a lei simbólica deixa de operar e o sujeito sente-se à mercê da força desorganizadora das pulsões”. A saída para aliviar esse tormento, na concepção da autora, é resgatar a função simbólica perdida do medo. Como? Criando um sentido e um significado para as “forças desconhecidas” que “ultrapassam a nossa capacidade de controle”. (KEHL, op. cit, p. 86). É, neste momento, que o medo começa a atuar.

Diferentemente do pânico, o medo é sempre “medo de alguma coisa” (MIRA Y LOPES, op. cit.). Temos medo diante de um animal que está preste a nos atacar, de um ladrão que nos aponta uma arma, de ser despejado de nosso território e assim por diante. No caso descrito no depoimento acima, em situação de pânico, o sujeito criou figuras imaginárias para dar sentido e significado a seu medo: “mãos agarrando”, “ossos segurando”. Nessa situação, o medo representa uma tentativa de solucionar o pânico e, com isso, o indivíduo dá um passo importante para assumir o controle do próprio eu.

A estratégia que esse indivíduo encontra para lutar contra aquelas “mãos que o agarram” e aqueles “ossos que o seguram” é a reza. Introduce-se, então, pelo viés do medo, o tema da religiosidade, nas práticas diárias. Em nossa pesquisa, verificamos que a presença de representantes da igreja na dinâmica do Grupo Escolar era patente. E não se tratava de uma presença esporádica para fins específicos, como, por exemplo, rezar nesta ou naquela cerimônia festiva. O pároco tinha assento nas reuniões pedagógicas, interferia diretamente nos conteúdos ensinados em sala de aula, treinava professores para serem catequistas e selecionava, com apoio da diretora do Grupo, valores morais cristãos que deveriam ser transmitidos aos alunos. Embora fosse uma escola pública, que teoricamente deveria adotar uma postura laica, o Grupo Escolar, em apreço, tinha símbolos do cristianismo, um crucifixo em cada sala de aula (MOREIRA, op, cit, p 115).

Diante desse cenário e considerando o *DSCA3* acima citado, fica evidente a presença concreta de práticas religiosas no interior do Grupo Escolar. Lá se rezava todos os dias, antes de entrar para a sala de aula, na sala de aula, sem nenhuma restrição. No depoimento supracitado, declara-se, com clareza, que essa prática de orações acontecia concomitantemente na escola e em casa. Há, assim, uma concordância total no que tange à ancoragem desse tipo de representação social. No imaginário dos sujeitos que conviviam no Grupo Escolar, naquele momento histórico, as rezas tinham um papel importante para restituir o equilíbrio dos indivíduos diante do medo.

Vale aqui lembrar alguns historiadores que estudaram os rituais religiosos fúnebres apontam que as orações tinham um papel central nesses rituais. Aprendia-se, por exemplo, na fase do catecismo, que, por meio das orações pelas almas dos falecidos, poder-se-ia conseguir o perdão de seus pecados, o que o livrava de modo definitivo deste mundo terreno para o mundo espiritual. (ARIÈS, op. cit; VOVELLE, op. cit). Uma crença como essa, para continuar existindo, necessita da criação de símbolos que sustentem sua lógica. Ou seja, as almas que precisam que orem por elas são almas que, supostamente, permanecem ainda com pecados não perdoados, assombrando os vivos, tal como descrito acima: “mãos agarrando, ossos segurando”. Por isso, rezar por elas, na perspectiva católica cristã, é a solução para livrar os vivos das almas penadas.

Em suma, o **DSCA3** traz, a nosso ver, uma informação acerca de uma estratégia de ação que não é nova, mas que é surpreendente no contexto em que ela estava sendo aplicada. Os dois autores, acima citados (Ariès e Vovelle) e muitos outros, já mostraram que a ação de estimular o medo nos fiéis foi sempre uma estratégia utilizada para se incutir valores religiosos e consolidar o poder de autoridades supremas com características sobrenaturais. O catolicismo cristão tem uma longa história sobre isso e pelo que acima está relatado trata-se de uma história que persiste até o meado de 1950 (quicá, até os nossos dias), conforme se pode depreender da afirmação: “lá em casa se rezava o terço, todas as noites. Eu acho que só Deus protege”.

Esse relato levou-nos a formular algumas hipóteses para se entender a razão e a persistência do medo que foi vivido pelos sujeitos por nós entrevistados. Eles revelam que uma parte do medo, que emergia no contexto escolar da época, tinha um forte componente religioso, orientado diretamente pelos agentes escolares. O que significa dizer que sua persistência, consciente ou inconscientemente, fazia parte das estratégias envolvidas nas relações pedagógicas. Isso explica, talvez, o silenciamento sobre o assunto exigido pela diretora. O silêncio era uma estratégia, pois à medida que algo que está silenciado passa a ser discutido, os sujeitos envolvidos no debate são obrigados a vê-lo de outra maneira, com outra lógica de raciocínio. Corre-se o risco de desmistificá-lo, ou seja, de trazê-lo para outro patamar que leve os indivíduos a ver que não só Deus protege; pode haver outras coisas que cumprem essa função.

Outro aspecto central no **DSCA3** é que ele revela hábitos familiares, possivelmente, conhecidos das professoras, como, por exemplo, o fato de as famílias conservarem-se católicas.

Continuemos as sínteses dos relatos, construindo outro **DSCP** das professoras, a respeito das respostas que deram quando interrogadas se elas e os alunos sentiam medo. Como vimos, nos **DSCA(s)**, o medo do cemitério estava presente antes mesmo de os alunos entrarem para o Grupo, mas vejamos qual era a visão das professoras sobre esse medo dos discentes.

### *3.5 Desconstruindo o medo do cemitério*

**Ideia Central: Pacto de silêncio entre professores e gestão escolar**

### **DSCP2:**

Os alunos *sentiram medo daquele lugar, só antes de começar a funcionar o Grupo Escolar. Depois se acostumaram. lembramos que só os alunos das séries iniciais diziam sentir medo. No mais, só falavam em medo se fosse escurecendo. Ficavam doidos para ir embora (...) pensamos que eles não sentiam medo porque a gente não comentava. Por exemplo, nós nunca falamos que “morreu gente e se enterrou aqui”. A gente não lembra de ters falado isso com os alunos, nem no recreio. Na maioria das vezes, brincavam normalmente, nem lembravam Por isso, achamos que ninguém tinha medo de lá. Os diretores não queriam que se comentasse, para que as crianças não tivessem medo. E não comentávamos. [Os grifos são nossos]*

O depoimento acima deixa claro que havia um pacto de silêncio entre a direção da escola e o corpo docente. Não queriam que as crianças tivessem medo do cemitério. Imaginavam que o medo não era generalizado nem se prolongava por muito tempo. Pelo relato supracitado, pode-se inferir que essa crença das docentes sobre a pouca presença do medo nos seus alunos parece estar baseada em dados empíricos, ou seja, não era apenas imaginação. Por exemplo, elas *ouviam* os alunos das séries iniciais dizerem que tinham medo do cemitério. O restante só falava de medo quando ia escurecendo. O que poderia explicar a percepção que elas tinham dessa ausência do medo dos alunos? O **DSCP2** sugere que a estratégia de silenciamento imposta pelas instâncias de poder da escola agia de forma eficaz. Sugere também podermos deduzir que as ex-professoras obedeciam ao pacto do silêncio sobre o cemitério e que acreditavam no funcionamento desse pacto. Para isso, elas tinham como parâmetro o comportamento dos alunos no recreio observado por elas. “Na maioria das vezes, brincavam normalmente, nem lembravam, por isso, a gente acha que ninguém tinha medo de lá.”

Quando comparamos essa síntese discursiva com a dos alunos acima apresentada, fica claro o contraste que existia entre as percepções de cada um deles e que, visivelmente, persistia, no momento em que os entrevistávamos. Recorremos a pesquisas que investigaram o choque de percepção de alunos e professores em torno de temas que envolvem questões relativas ao comportamento esperado de uns e de outros nas relações pedagógicas, para ver se encontrávamos pistas para entender o foco desses contrastes, ou, mais precisamente, quais eram suas ancoragens. Em geral, grande parte desses estudos atribui esse choque de percepções ao fenômeno que se chama de dissintonia entre a expectativa dos professores e o comportamento real dos alunos (BRITTO; LOMONACO, 1983; CANEN, 2001). Destacam, entretanto, que essa dissintonia pode ter diferentes configurações quando as compreendemos nos contextos históricos que foram construídas. Não podemos desconsiderar que entrevistamos professoras que lecionavam na década de 1950, cujas expectativas em relação ao comportamento de seus alunos tinham outra configuração. Esta aparece no bojo de outros relatos que vale a pena sintetizá-los.

### 3.6 A fonte do medo real versus a do medo imaginário

#### **Ideia Central: O poder disciplinar**

##### ***DSCP3***

Agente acha que os alunos tinham *medo de serem mandados para a diretoria*. *Dona fulana (a diretora) era muito enérgica*. Os alunos *tinham muito respeito por ela*. Era só falar assim: “vou te mandar para diretoria”, que eles ficavam quietos. Claro que existiam aqueles mais levados (...) esses tinham de ser mandados para diretoria. Eles respeitavam a diretora. Ela era muito brava. Muito brava! Por isso, tinham medo de ficarem de castigo na diretoria. Ficavam lá, e à medida que ia escurecendo, ficavam com medo. [Os grifos são nossos]

Ressurge, agora no ***DSCP3***, a clássica representação social que existiu, ao longo de séculos, sobre o papel dos diretores de uma escola no controle do comportamento dos alunos. Os diretores eram autoridades instituídas regimentalmente e reconhecidas pela comunidade escolar e pelos pais como sendo a última instância a se recorrer em caso de transgressões comportamentais. Ainda que as teorias da gestão escolar, a partir da segunda metade do século XX, tenham ampliado de modo significativo o alcance do papel dos gestores educacionais nas unidades escolares, essa figura drástica do um ser enérgico, aplicador de castigos e respeitado por todos que atuam sob sua direção permanece, até hoje, no imaginário social, com muito poucas alterações. (ANTUNES, 2008; MEZZARI, 2009).

No discurso acima, fica claro que esse papel era realimentado pelas próprias professoras. O mandar o aluno faltoso e indisciplinado para a sala do diretor era uma prerrogativa de seus cargos e da qual não abriam mão: “vou te mandar à diretoria”. Em suma, a sala da diretoria era uma espécie de calvário, um local para onde os alunos eram encaminhados para receber um castigo. Esclarecemos que essa declaração dada no discurso das professoras recolocou, em outro patamar, a questão que trazíamos para a pesquisa sobre um possível lugar no Grupo Escolar (um quarto escuro, talvez) para o qual os alunos seriam encaminhados quando postos de castigo. Entretanto, não encontramos em nenhum dos depoimentos um relato que confirmasse a existência desse quarto cuja imagem que circulava como uma lenda produzia calafrios nos futuros estudantes, ou seja, antes de integrarem o corpo discente. Em compensação, o tal lugar nefasto, que aparece em quase todos os depoimentos que nos foram dados, é a sala da diretoria. Esta é curiosamente, associada a um lugar que se tornava lúgubre à medida que ia escurecendo, anoitecendo. Daí, de repente, algo do cemitério reaparece de forma nebulosa na trama do discurso. Os alunos temiam ir para a sala da diretoria e serem deixados lá até o anoitecer.

O fato de não termos encontrado o tal lugar fantasmagórico dos castigos não alterou o nosso objetivo de pesquisa, que era entender como o medo constituía-se naquele contexto

social e como os sujeitos que o vivenciaram iriam lembrá-lo. Com o direcionamento desse local (provavelmente inexistente) para a sala da diretoria, foi possível ter mais informações sobre as situações que poderiam resultar em castigo naquela escola, naquele momento.

### 3.7 Atos de transgressão e a prática de castigo

#### **Ideia Central: O poder disciplinar, o vigiar e o punir**

#### **DSCP4**

*As brigas existiam. Geralmente eram depois da aula. Eles se desentendiam lá dentro e depois iam brigar lá fora. Tinha uns que levavam até cabo de aço. Quando nós chegávamos lá, estava lá um deitado no chão brigando mesmo, rolando no chão. Era preciso chamar o seu Lalá, que era o porteiro para ir lá apartar a briga. As professoras não iam separar a briga não. Tinham medo. Dentro da escola a gente tinha que vigiar o recreio. Não podia deixar os alunos sozinhos dentro da sala. Então, a gente estava sempre vigilante. Mas a maioria deles era obediente. Quem brigava ou pintasse dava-se castigo: ou mandava para diretoria, para ficar lá na sala da diretora, ou deixava-o depois da aula, fazendo exercício, ou deixava-o ficar até meio dia no galpão. Mas alguma professora ficava com eles(...) punha eles para fazer o dever. Às vezes eles falavam que em casa eles não tinham tempo de fazer o dever. A chefe (a diretora) até nos chamou a atenção. A coordenadora, certa vez, nos falou que não se podia fazer aquilo porque era “antipedagógico”. Aí falamos, assim: “Ah, pouco importa”. Mandava-se recado para as mães deles. Aí, elas falavam conosco que quem tem de dar educação são vocês, porque pra isso estavam ganhando e muito bem. Às vezes a gente ficava com a turma toda. Conforme a pintura a gente ficava com um grupo grande de alunos. Era um castigo para gente também. A professora também ficava de castigo com eles.[Os grifos são nossos]*

O depoimento descreve com detalhes o papel disciplinador da educação escolar. Não tem como não se identificar, na representação social de escola que aparece no discurso acima, a clássica imagem das instituições que foram criadas para vigiar o comportamento dos indivíduos, durante todo o tempo em que estivessem submetidos a seu olhar. (GOFFMAN, 2007; FOUCAULT, 1999). Só não a classificamos como instituição total, porque nela os alunos permaneciam uma parte do dia, mas, mesmo assim, o pouco tempo em que eles ficavam no Grupo Escolar, eram, segundo o relato, vigiados o tempo todo.

Os atos de violência física (descritos como luta corporal) só ocorriam do lado de fora, na rua, fora do olhar vigilante dos agentes escolares, apesar de alguns fatos não serem percebidos por eles. Por exemplo, segundo o depoimento, os alunos entravam com cabo de aço na escola, sem que isso fosse percebido pelo porteiro que, em tese, teria o papel de não deixar que esse tipo de material entrasse no Grupo. Entretanto, pelo fato de o Grupo

Escolar não ser uma instituição em tempo integral, havia coisas que escapavam ao controle desses vigilantes.

Não ser uma instituição em tempo integral não impediu, no entanto, que se construíssem, no interior do Grupo Escolar, dispositivos institucionais que visavam moldar a subjetividade dos alunos no pouco tempo em que eles ficavam sob o olhar disciplinador. Certamente não havia nas escolas, no período que está sendo relatado pelo *DCSP4* acima, detectores de metal, câmeras de vídeo espalhadas por todos os corredores e dentro das salas, tão pouco equipes de segurança, como hoje se podem encontrar em vários estabelecimentos de ensino. Mas havia outros dispositivos que buscavam cumprir esse papel.

Para tornar claro o que estamos querendo mostrar no depoimento acima, entendamos por dispositivos institucionais o que Michel Foucault (1982) definiu como uma grade de análise que permite compreender as conexões que existem entre saber e poder. Essa grade, entretanto, engloba materiais heterogêneos, tais como: o “dito e não dito”. Vejamos, no relato acima, que, mais de uma vez, são ditas coisas entre as professoras e a diretora e a coordenadora que expressam discordância na forma de lidar com as questões de comportamento. Isso pode ser observado também em coisas que são ditas para as mães acerca de seus filhos. Podemos notar que há fatos que interferem nas práticas, mas não são ditos publicamente, como, por exemplo, as professoras não interferem nas brigas dos alunos porque têm medo. Este é sempre silenciado

Outro material que compõe o dispositivo institucional é a arquitetura. Áreas foram construídas no Grupo Escolar de forma que elas permitissem aos vigilantes o controle do comportamento dos alunos o tempo todo. Além da sala de aula, o pátio, na hora do recreio, conforme o depoimento acima era uma área vigiada, sobretudo, pelas professoras. Ainda nesses dispositivos, havia as técnicas para disciplinar as transgressões. Estas, uma vez constatadas, eram punidas de diferentes maneiras. Enviava-se o aluno transgressor para a sala da diretora, ou então ele era mantido na escola até mais tarde ou obrigado a fazer exercícios e cópias.

A figura da diretora que se manteve na memória das professoras, como visto no *DSCP4*, era a de uma pessoa muito brava e que todos os alunos respeitavam, embora ela não fosse a única que tinha o poder de aplicar os castigos. Ela cristaliza a imagem do poder disciplinar no Grupo Escolar. Sua direção era, em geral, uma escolha direta do governo do Estado entre os professores das escolas, diplomados pela Escola Normal do Estado. A escolha era totalmente centralizada, reforçando o caráter hierárquico do sistema educacional brasileiro. Uma das características observada para ocupar esse cargo nessa estrutura era a capacidade de liderança do ocupante da direção.

Como dito anteriormente, não obstante a existência desses dispositivos institucionais, não se controlava tudo. Mas isso não parece que era um problema para as professoras, pois, como se declara no depoimento acima, *a maioria dos alunos era obediente*. Isso quer dizer que, na percepção delas, eles, majoritariamente, moldavam-se às normas e às regras escolares. Essa representação social de indivíduos moldáveis às normas está baseada em

que tipo de ancoragem? Por que é que eles precisariam ser moldados pelos dispositivos da instituição escolar? Que percepção essas professoras tinham dos alunos?

Para responder a essas perguntas, buscamos nos depoimentos dados pelas professoras como elas descreviam os seus alunos, como elas os viam, como elas os classificavam, entendendo que o DSC das docentes, produzido a partir desses depoimentos, expressava representações compartilhadas socialmente. A seguir, apresenta-se uma síntese dessas representações.

### 3.8 O olhar das professoras sobre os alunos

#### **Ideia Central: o capital social dos alunos**

##### **DCSP5**

*Os alunos eram assim muito pobres. Muito pobres mesmo. Eles não tinham uma roupinha direito. A diretora começou a fornecer uniforme e uma alimentação boa. A maioria deles estava vinculada à caixa escolar. Vinham por causa da merenda. Eles ficavam doidos que chegasse a hora da merenda. Eram alunos custosos. Vinham lá de cima, da zona boêmia. Mas as professoras não tinham medo dos alunos. De jeito nenhum! Naquela época eles tinham muito respeito. Eles eram até medrosos. Bastava a gente falar com eles: “Oh! Se fizer isso vai ficar depois da aula ou vai para sala da diretora”, eles acatavam o pedido da gente. A gente fui muito bem tratada por eles. Tinham muito carinho. A gente chamava a atenção deles, mas eles eram carinhosos, educados. Eles não guardavam raiva da gente. No recreio, a gente ia conversar com eles e eles conversavam. Até pedacinho da merenda deles a gente aceitava. Comia com eles, para que eles não guardassem raiva da gente. Os professores não sentiam medo dos alunos. [Os grifos são nossos]*

Os elementos que integram o relato acima são dados importantes porque eles traduzem as representações sociais que (o que tudo indica) orientavam, naquela época, o olhar do corpo docente sobre o capital social de seus alunos, tendo como base o que era possível ser visto concretamente. O estado das roupas ou as próprias peças de roupa que os alunos vestiam eram interpretados como um indicador de pobreza. O fazer parte da caixa escolar, que não era um programa público, mas sim uma ação filantrópica (era iniciativa privada de doadores da cidade), integralmente coordenada pela diretora da escola que mobilizava intensamente as professoras, agregava o selo da pobreza, automaticamente, à imagem do aluno que dele fazia parte. A inserção na caixa escolar é o que credenciava os alunos pobres a participarem do programa da merenda escolar, que naquela época ainda não era um programa público e não se dirigia a todos os alunos do ensino fundamental, por isso, ele, mesmo que não intencionalmente, estigmatizava. Estigma esse que aumentava ainda mais para aqueles alunos e alunas que eram identificados como crianças que vinham da zona boêmia. Distinção que não deveria ser muito difícil de ser feita, porque, como foi

apresentada anteriormente, a escola foi construída nessa região para atender, principalmente às crianças que ali moravam. Possivelmente algumas delas eram filhas e filhos de prostitutas que teriam dificuldade de serem matriculadas em outras escolas fora da região, fazendo daquele Grupo escolar sua única opção.

O *DCSP5*, como se pode ver, mostra que os docentes e a gestão do Grupo escolar tinham uma noção de quem eram seus alunos. Sabiam de onde vinham e tinham consciência das diferenças de classe e de costumes, pode-se dizer de cultura, que se distanciavam, de certa forma, da cultura escolar. Tinham também consciência de que os métodos que utilizavam para corrigir o comportamento dos alunos poderiam causar efeito contrário e ter como respostas deles reações hostis. Entretanto, parece que havia segurança das docentes de que isso não aconteceria porque os alunos se pautavam pelo princípio de respeito ao professor. *Eles acatavam o pedido da gente.*

No relato acima, fica claro que o respeito a que *DCSP5* se refere está pautado no poder e autoridade que os docentes tinham de castigar os alunos. Yves de La Taille (1996), analisando as diferentes razões que levam os alunos a respeitarem os professores, destaca que os primeiros tendem a transferir para escola os critérios de respeito aos pais definidos no âmbito familiar. Nesse nicho, o respeito passa pelo amor, pelo sentimento de segurança e pela necessidade de ser ter um adulto que lhes dê parâmetros. Já na escola, este último critério, a dimensão do ser adulto, é o critério que prevalece, ou seja, o professor é visto como aquele adulto em posição hierárquica superior da qual emana o respeito. Os outros dois critérios que pautam o respeito, seja no saber do professor ou mesmo no seu carisma, podem acontecer ou não. Isso dependerá da construção possível nas relações professor e aluno. Mas lendo, nas entrelinhas do *DCSP5*, chama atenção uma formulação sentenciosa que se repete: as docentes temiam que os alunos, por serem castigados por elas diretamente, pudessem guardar raiva dentro deles e quem sabe descontar depois. O mais surpreendente é que se revelam, na parte final do relato, as lógicas de ação estratégicas que elas utilizavam para conseguir dois de seus intentos, a saber: impedir que alunos transgredissem, e levá-los a acatar as decisões das suas professoras sem guardar rancor dentro deles. A estratégia que foi privilegiada foi a de se aproximar dos alunos inclusive fora da sala de aula, de conversar com eles, inclusive no recreio e de até comer pedacinhos da merenda para que eles não guardassem raiva.

Na leitura dos depoimentos, surge uma informação que se impôs poderosamente à presente análise, nos exigindo um olhar diferenciado sobre ela. Trata-se das representações sociais do grupo familiar que orientavam o olhar dos professores sobre o papel da família no processo de escolarização de seus filhos. Vejamos como essas representações aparecem nos relatos das professoras

### *3.9 A família e a escola: quem socializa?*

**Ideia Central: Olhar dos professores sobre o papel dos pais na educação escolar**

*DSCP6.*



*Os pais davam apoio. Nós falávamos assim com os pais: “o seu filho não teve média. Ele conversa o tempo todo durante a aula. O livro de leitura ele não traz”. Aí eles falavam: “a senhora pode castigar. Pode puxar a orelha dele. Pode até bater! Eu não dou conta de fulano em casa. Ele é muito levado. E eu também não tenho tempo de ficar olhando. A senhora pode cuidar como se fosse a mãe dele”. Mandavam-se recado para as mães deles, aí elas falavam que quem tem que dar educação eramos nós professoras, porque, para isso, estávamos ganhando e muito bem.[Os grifos são nossos]*

O **DSCP6** recupera a memória de uma época na qual aparecem formas de controle escolar comportamental que, hoje, acredita-se que, com a presença do Estatuto da Criança e o Adolescente, elas tenham desaparecido do mapa escolar, o que não é verdade, como se verá mais à frente. Temos consciência de que o relato acima é a síntese de uma interpretação que as ex-professoras entrevistadas faziam da situação na época, incluindo imagens que elas guardavam na memória acerca das exigências que as mães de seus alunos faziam para elas. No geral, a síntese dos relatos das ex-professoras revela, com muita clareza, que os pais incentivavam a escola a castigar os filhos. Embora não tenhamos dados desses pais para confirmar se essa informação procede, ela é surpreendente tendo em vista que nós entrevistamos as três ex-professoras separadamente, sem que uma soubesse o que outra teria falado em seu depoimento. A coincidência de terem revelado essa concordância dos pais nos levou a pensar a força que esse pensamento tinha no imaginário social. No nosso entender, o consentimento das famílias para que os professores castiguem fisicamente as crianças como se estas fossem seus filhos, merece uma discussão mais alentada, por se tratar de uma prática que as escolas adotaram em várias partes do mundo. Aqui tem dois aspectos que precisam ser analisados. Primeiro, é o uso do próprio castigo físico como instrumento de educação. Segundo, é a posição da família de exigir que a professora aja com as crianças como se fosse mãe delas.

Pesquisas da História da educação no Brasil registram práticas do castigo físico nas escolas no final do século XIX (FARIA, 2003, LINS, 1999). Tratava-se do método Lancaster, importado diretamente da Europa, que possuía um kit contendo inclusive tornozeleiras para imobilizar as crianças se você necessário. Segundo esses historiadores da educação, houve registros de casos de alunos castigados que teriam de ficar de joelhos em milho ou levando reguadas. Nos dados que coletamos para o presente estudo, não tivemos nenhum relato nem dos ex-professores, nem dos ex-alunos sobre a aplicação de castigos físicos nas crianças no Grupo escolar estudado. Mas surpreende no depoimento acima aparecer na memória das professoras a indicação de que os pais as autorizavam a baterem nos alunos caso precisassem. Ricas & Donoso (2009), estudando as perspectivas dos pais sobre educação e castigo físico em Minas Gerais, revelam a persistência de alguns paradigmas que orientavam a forma como famílias e instituições escolares podiam aplicar esse tipo de procedimento para se atingir o auge de sua obra que é a socialização da criança.

Na fala acima, a mãe que diz que pode puxar a orelha e bater se for o caso, defende a ideia de que se o castigo físico for para educar ele se justifica integralmente. Ou seja, ela

distingue “bater para maltratar” de “bater para educar”. Martins e Andrade (2005), em estudos que realizaram ouvindo pais e mães de crianças que apanhavam quando faziam coisas que a família considerava errado, mostram que, no imaginário social, essa distinção é nitidamente feita e o bater para educar não é visto como violência. Ricas e Donoso (op.cit, 83) descrevem como as mães reforçam esse procedimento alertando que se deve bater sem deixar marca (idem, p.83), ou bater em lugares do corpo que não prejudiquem a criança, por exemplo, nas nádegas e, se possível, com chinelo de borracha (ibidem). Veja, a mãe lembrada, no relato acima, autoriza a professora puxar a orelha do filho. Mas se precisar pode bater, que ela o faça.

Outro aspecto importante, nas entrelinhas do discurso acima, é a justificativa que a mãe dá para sustentar o seu próprio argumento. Diz não ter tempo para olhar o que o filho está fazendo. Embora não explicita a razão desse não ter tempo. A hipótese que se tem para explicar essa entrega total do filho à escola está ligada as transformações pelas quais a cidade de Itaúna passava no período em consideração, em que a urbanização e as mudanças na economia local atraíam as mulheres para o mercado de trabalho (MOREIRA, 2013). Mas o fato da mãe transferir para a escola, ou mais precisamente, para a professora o papel destacado na educação do filho, não significa que essa transferência tenha uma única direção. No relato acima, há duas representações sociais sobre as transferências de responsabilidade da educação das mães para as professoras aparentemente antagônicas. De um lado, há no imaginário das professoras a ideia de que as mães querem que elas lidem com os filhos como se fossem suas mães. De outro lado, a mãe, quando interpelada pela professora para cuidar dos deslizes que os filhos cometem, tais como, não fazer o dever de casa ou não levar os livros para aula, ela responde que esses são problemas que a professora tem que resolver, pois ela é a profissional paga para fazer as coisas acontecerem. Esse processo se dá paralelamente a uma nova configuração do sistema escolar em que a gestão institucional se concentrava fortemente na mão da direção do Grupo escolar. Estando no topo da hierarquia, isso fazia com que o papel da diretora aparecesse no imaginário da época como a instância de poder enérgico e decisivo para o bom funcionamento da escola.

Essa declarada concordância entre pais e professores que permitia castigar fisicamente os alunos nos levou a buscar ainda mais elementos que ajudassem a esclarecer as conexões entre medo e castigo. Não tivemos nenhum registro que tenha sido praticado, de fato, no Grupo Escolar, castigos físicos. Entretanto, o relato acima, deixa entrever que, embora ele não tenha sido praticado, ele existia como uma possibilidade, e ainda, com o aval dos pais. Nesta condição, supomos que o medo dos alunos de serem castigados fisicamente funcionava como uma estratégia de proteção do próprio eu. Isso talvez explique porque nos vários relatos acima apresentados as professoras exaltam a obediência dos alunos, que elas atribuíam muito mais ao respeito ao professor e à diretora do que ao medo do castigo físico. A nossa hipótese é de que, embora nenhum dos três ex- alunos entrevistados tenham falado dessa aquiescência dos pais em relação ao castigo físico, dificilmente eles desconhecariam esse acordo que teria sido feito com as suas professoras.

Em compensação, reunimos, a partir dos ex-alunos, depoimentos nos quais eles nos falam se o medo que se espalhava no Grupo Escolar ajudava ou atrapalhava no aprendizado

da turma. Como era de se esperar, essa questão trouxe uma diversidade de posições. Mas isso não foi um problema para nosso estudo, pois visávamos conhecer que ideias circulavam na época e ainda permaneciam na memória dos sujeitos que haviam presenciado as situações de confronto e de medo das imagens de cemitério imaginário. Vejamos o resultado

### 3.10 Medo e Aprendizagem

#### **Ideia Central: Controle das “Pintanças”**

##### **DCSA4**

*Dificultava, mas havia professoras dentro da sala de aula que sabiam diluir. Jamais deixavam que a conversa prosseguisse e nada atrapalhava as aulas delas. Mantinham um encanto muito forte com a turma. Elas elogiavam e elogiavam e nós íamos crescendo à medida que os anos iam passando. Mas quando os alunos eram reprimidos iam para a diretoria. Era uma sala mais solitária. Você imagina ali um cemitério. Na época éramos todos meninos. Então a gente realmente ficava com medo. De certa forma, esse medo contribuía para que a gente maneirasse um pouco das “pintanças”. O medo era utilizado para conter as “pintanças”. Ninguém queria ficar sozinho lá, e às vezes, ficava uma só criança. Esse medo foi muito bem trabalhado pelas professoras. [Os grifos são nossos]*

A memória da relação dos ex-alunos com as ex-professoras que emerge do discurso acima é ambivalente. Mas se trata de uma ambivalência produtiva. Reconhecem que aquelas histórias de cemitério, de fantasmas, de ossos e de cadáveres dificultavam o aprendizado, mas parece que não muito. Tanto que eles nem conseguem descrever em que residia a dificuldade. Pela forma que expressam parece que o clima escolar poderia ser afetado pela abundância de histórias que tinham o poder de desviar os conteúdos das disciplinas ensinadas em sala de aula. Mas parece que isso não se concretizava porque as professoras não deixavam que isso acontecesse.

Basta destacar que, no discurso acima, a primeira imagem que se conserva é a da relação e do encantamento dos ex-alunos com as ex-professoras. O que tudo indica é que elas tinham estratégias para dissuadir os temores, as fobias. Parece que seguiam à risca as determinações da diretora de impedirem que histórias envolvendo imagens que se relacionassem com o cemitério se estendessem em demasia em sala de aula, prejudicando o aprendizado dos conteúdos formais.

Outro ponto que nos chama a atenção é a estratégia pedagógica do elogio. Tudo indica que ela surtiu efeito positivo, em se tratando de um Grupo que era frequentado na sua maioria por crianças, oriundas de um bairro estigmatizado e que eram oriundas das classes populares e de grupos marginalizados. Eram crianças que frequentavam uma escola que era marcada por estigma que, como vimos nas páginas anteriores, era difundido inclusive pelos

meios de comunicação da época, e circulava no imaginário social influenciando diferentes gerações. Assim o elogio, enquanto estratégia de valorização da pessoa, parece que teve um efeito importante para aumentar a motivação dos alunos tanto que ele foi lembrado com muito entusiasmo.

Mas se focalizarmos com mais atenção outras passagens do discurso acima, veremos que a ação das professoras não era apenas de elogio. Houve reprimenda e quando necessário fez-se uso da punição “sala da direção” para corrigir os comportamentos dos transgressores. E essa atitude, no olhar dos ex-alunos entrevistados teve também um efeito positivo. Fazia com que os alunos transgressores se voltassem para si mesmos e avaliassem seu próprio comportamento.

Essa explicação, embora aparentemente simples, nos faz lembrar estudos de José Aloyseo Bzuneck (2010) que analisou o quanto elogio é fundamental para incitar a motivação dos estudantes, não importa em que nível de ensino. Para o referido autor, a motivação do aluno esbarra forçosamente na motivação do professor (op. cit, p.14). Dito de outra forma, a motivação aqui tem mão dupla, a saber: a dos alunos ↔ das professoras. Esta, como se pôde ver, nas análises das atas de reuniões pedagógicas (MOREIRA, 2013) eram, incessantemente, motivadas pela diretora da escola. Mas elas eram também motivadas pelos pais que as autorizavam agir firmemente na educação de seus filhos. A motivação que as ex-professoras tinham em relação a seu trabalho em sala de aula, estava relacionada ao respeito que, segundo elas, os alunos demonstravam ter. Já a motivação dos alunos fica registrada no seu duplo sentido: quando eram elogiados e quando eram desafiados a controlar seus impulsos, a pensar sobre os seus próprios comportamentos. Nesse sentido, o medo funcionava como uma espécie de monitor interno que os avisava em que momento eles deveriam recuar de suas “pintanças”.

Enfim, os tempos eram outros. Os ex-alunos todos com idade acima de sessenta anos guardam na memória a imagem de um Grupo escolar, o terceiro a ser criado na cidade de Itaúna, com uma história *sui generis*, e que, talvez, por causa disso, essa história se manteve, durante muitos anos, viva no imaginário fantástico da sociedade. Os tempos eram outros. Havia escassez de escolas para atender a demanda de escolarização primária. O Grupo foi criado para atender crianças pobres cujas famílias não tinham condições de responder as exigências mínimas para assegurar a escolarização dos rebentos. Não havia programas públicos que desse suporte ao cumprimento dessas exigências. Na análise documental feita nos dados coletados, ficou claro que houve, sob a batuta da diretora, um intenso trabalho filantrópico que alavancou recursos que, durante muito tempo, assegurou uniformes, merenda escolar e material didático. Conforme os registros, as professoras saíam em cruzadas para a comunidade em busca de doadores voluntários. Isso, provavelmente, produzia um tipo de empatia muito diferenciado com as famílias de seus alunos. Laços de solidariedade se estabeleciam em torno de questões vitais para a continuidade do Grupo Escolar. Diante dessas condições, lançamos a hipótese de que o medo e a insegurança que os alunos poderiam experimentar na vivência no Grupo Escolar eram suavizados pelas professoras em função da inserção que elas tinham no universo social de seus alunos.

Apresentaremos a seguir o relato que as ex-professoras nos deram sobre o medo no mundo atual. A questão que orientou os depoimentos foi a seguinte: na atualidade, têm mais situações que geram medo do que na época em que você lecionava?

### 3.11 Situações de Medo no Trabalho do Professor na atualidade

**Ideia Central: A violência em meio escolar.**

#### ***DSCP7***

*A gente acha que hoje é muito difícil lecionar. Pelo o que contam os professores e pelo que a gente vejo na televisão, os professores sentem mais medo hoje, porque existe briga até dentro da escola. Os professores não separam briga, não. Eles chamam a polícia. Tem menino que está levando faca para dentro da escola. Puxam a faca para professora e para a diretora. Ah! A vida mudou muito. Hoje nós temos crianças levando revolver para a escola. Eles podem a te matar um professor. Perseguem até a diretora. Há pouco tempo eles mataram uma diretora, perseguida por um aluno. As professoras têm medo de chamar a atenção. Hoje o professor não tem o direito de chamar a atenção de um aluno, nem de repreendê-lo porque ele é agressivo. Eles se viram contra os professores. E estes têm medo que os alunos pratiquem uma vingança contra eles. Por isso, os professores hoje têm mais medo do que no passado. Hoje eles não podem deixar a criança de castigo. Hoje as crianças têm apoio dos pais que não apóiam os professores de jeito nenhum. Conforme o modo como os professores chamam a atenção dos alunos, os pais reclamam, vão à escola reclamar que a professora humilhou o filho. Eles falam que vão ao Conselho Tutelar. Isso antigamente não tinha, nem se ouvia falar disso. Na minha época nós não tínhamos medo do aluno. Éramos respeitadas. Tinha uns alunos mais malcriados, mas não eram agressivos. [Os grifos são nossos]*

O símbolo que marca o contraste entre os dois mundos (passado e presente) é a violência em meio escolar. Tema que entrou para os noticiários midiáticos e ganhou popularidade divulgando imagens que estigmatizam os jovens e a cultura juvenil (SPÓSITO, 2001; GONÇALVES & SPÓSITO, 2002). O ***DSCP7*** condensa a maioria dos signos que compõem essas imagens do estigma. O ponto central do discurso é destacar a fragilidade da instituição escolar no mundo de hoje. As representações sociais sobre a escola que aparecem no discurso acima a descrevem como um cenário de crime, no qual um dos protagonistas, os alunos, hoje, entram armados com faca e revolver, ameaçam professores e diretores, podendo, até matá-los. Essas imagens, como se destaca no relato acima, são veiculadas pela mídia televisiva e por depoimentos de professores que teoricamente estão na ativa (REIS, 2010). Talvez seja a forma pela qual as notícias de violência em meio escolar têm sido divulgadas na sociedade em rede, para falar como Manuel Castells (1999), que faz com que os discursos sobre esse tema venham carregados

de imagens apocalípticas. Alguns fatos noticiados realmente coincidem com os exemplos sobre o qual o *DSCP7* se apoia para desenhar a “catástrofe” no meio escolar. Mas é preciso esclarecer que são fatos isolados, representam percentuais muito baixos de ocorrência, quando se compara o clima escolar em diferentes estabelecimentos das redes de ensino (REIS, 2010). Mas a forma como os enunciados são produzidos, usando termos generalizantes que podem abarcar vários contextos sem referências específicas, dá um tom de tragédia anunciada. Imagina-se que hoje as escolas, de forma geral, são áreas perigosas, cheias de armas, com meninas e meninos prontos para matar (ALVES, 2012). Essa é uma ideia renitente que vagueia pelo imaginário social.

Associada a essa ideia de tragédia, o *DSCP7* reforça outra noção que hoje tem sido usada para descrever aquilo que o imaginário social tem considerado como sendo uma das falências da instituição escolar, a saber: a perda da autoridade dos professores. Por mais que pesquisas recentes tentem desconstruir a ideia de perda da autoridade professoral para introduzir uma noção mais flexível que de conta das transformações que vivemos em contextos marcados pela diversidade cultural, em sociedade aberta e democrática, persiste uma forte tendência de restituir um velho conceito de autoridade centralizada e controladora. Talvez a ideia não seja restituir, até porque essa tendência centralizadora não deixou de existir nunca. Ela coexiste com todas as outras tendências incluindo as de cunho liberalizantes e as de cunho crítico-político.

No relato acima fica fácil perceber como o *DSCP7* justifica essa perda. Como este é composto por ex-professoras que atuaram em um contexto histórico no qual a relação entre professor e aluno se dava, como vimos nas páginas acima, a partir de uma visão bastante hierarquizada e que tinha uma aceitação das famílias que apoiavam esse modelo, entende-se que a posição que está refletida nesse discurso teve como base não apenas os conteúdos televisivos, mas se fez acompanhar de uma comparação com a experiência vivida enquanto docentes. Basta ler detalhadamente os seus enunciados para ver que eles foram verbalizados por alguém que tinha a convicção de quem fala a partir do que viveu: *Isso antigamente não tinha, nem se ouvia falar disso. Na minha época nós não tínhamos medo do aluno. Éramos respeitados*

Outra ideia que aparece com força no depoimento acima corrobora com uma crítica que circula no imaginário social que questiona os efeitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e atribui a este o enfraquecimento das principais instituições responsáveis pela socialização do universo infanto-juvenil: escola e família (ORTH e CONFORTIN, 2010) Lembrando que o *DSCP7* é construído por ex-professoras que lecionaram em um período em que os direitos da criança e do adolescente estavam restritos à responsabilidade da família. O direito a educação na época limitava-se ao ensino primário, aliás, só este nível era considerado obrigatório. E mesmo assim, como vimos, na Itaúna da década de 1950, o Grupo Escolar era o terceiro que foi criado no município para dar conta dessa exigência legal. Sem esquecer que seu funcionamento foi possível porque ele contou com ajuda de recursos da filantropia. O que muda nesse drástico cenário em que ECA entra para orientar novos marcos regulatórios?

Os castigos não podem mais serem aplicados, de forma alguma, nem os físicos nem os psicológicos. Isto é sentido como a perda da autoridade e aqui essa perda, como ressaltam os relatos do *DSCP7*, tem amparo legal. Os pais que apoiavam as ex-professoras do Grupo Escolar, autorizando-as a bater nos seus filhos se fosse o caso, foram substituídos na atualidade por pais que apoiam os alunos e ameaçam a escola de recorrer ao Conselho Tutelar, caso seus filhos sejam humilhados ou espancados na escola.

Por fim, sintetizamos os últimos relatos que compõem o *DSCP8* abaixo, no qual as ex-professoras respondem uma pergunta em que sugeríamos, comparando, com o período em que elas ministravam aulas, se elas podiam dizer se hoje os alunos e os professores sentem mais ou sentem menos medo, uns dos outros? Veja o quadro que foi sintetizado de seus relatos

### 3.12 A impossibilidade da docência em contextos conflituosos

#### **Ideia central: O medo que adocece**

#### *DSCP8*

O professor, *antes de corrigir seus alunos, pensa e fica com medo de ser chamado à atenção pela direção da escola ou até de ser mandado embora se for de colégio particular.* Não tem condições. *O professor é uma vítima dos alunos e dos pais.* Estes em vez de incentivar os filhos a procederem bem, a ter respeito pelo professor, porque afinal de contas é o professor que está ali ensinando, *os pais não estão nem aí. Por isso, os alunos parecem que não têm berço.* Chegam na escola e a professora não dá conta deles. Daí, ela faz de conta que ensina. O professor vive com medo e mal remunerado. Não consegue trabalhar direito. *Entre os professores não existe amizade. Às vezes, nem se conhece direito e nem se cumprimentam. É o individualismo do mundo de hoje.* Os alunos não aprendem. *Por isso, o ensino está ruim. O professor vive com medo e tensão nervosa.* Entra na sala de aula e não sabe se sairá dela vivo. Por isso ouvimos casos de professores que estão adoecendo. *Na minha época, não era assim. A gente nunca ouvia falar, no meu tempo, de professor com depressão.* Não existia isso. A depressão do professor pode ser gerada pelo ambiente de medo que, às vezes, ele tem na escola. *Hoje um aluno pode até matar um professor na sala de aula. Isso é um absurdo. Isso atrapalha demais. É impossível os alunos aprenderem assim. A gente não aceita a vida de hoje. Nas condições de hoje, agente não seria professora de jeito nenhum. [Os grifos são nossos]*

Esse discurso contém uma quantidade de expressões-chave que se articulam entre si para formar uma narrativa densa acerca da condição docente no mundo contemporâneo. É admirável a forma como ex-docentes octogenárias que atuaram na carreira docente a quase sessenta anos atrás, interpretam a função docente.

Ao exprimirem suas ideias sobre como vêm a função docente hoje comparada com o que elas vivenciaram no passado, elas produzem uma narrativa que espelha uma parte significativa das angústias vividas pelos docentes nos dias atuais.

Não há dúvida de que uma parte das representações que figuram em seu discurso nasce da experiência acumulada por elas, sobretudo, no período que estavam envolvidas diretamente no exercício profissional. Não é por acaso que cada enunciado formulado, mesmo que esteja se referindo à condição docente atual, ele permite, nas entrelinhas, captar as comparações das condições daquela época com as mudanças percebidas por elas em relação ao que entendem que seja uma atividade docente, hoje. Tal como aparece no *DSCP8*, a docência ou “é impossível de ser exercida” ou é vivida de uma forma farsante: “finge-se que ensina”. O quadro da saúde que *DSCP8* desenha para docentes em exercício, no atual momento, indica patologias bem conhecidas: a depressão e tensão nervosa, que nascem não do desinteresse dos alunos, mas, sim, da apatia dos pais que se desincumbem de seus filhos deixando-os à mercê da escola. Diante dessas representações o *DSCP8* acima mostra que esse quadro desencoraja qualquer um a abraçar a carreira do magistério.

#### **4. Considerações Finais**

O estudo de caso da escola construída sobre um cemitério possibilitou conhecer os dois modos da imposição do medo – concreto e imaginário –, entendendo-se, de antemão, que não se trata da experiência imediata do medo, mas de sua memória, vivenciada por ex-alunos e ex-professores que conviveram nos anos iniciais da década de 1950.

Como se pode ver, nos diferentes DSC(s), o medo pode ser definido como algo concreto ou imaginário. No primeiro caso, situa-se, por exemplo, a presença, na escola, de ossadas que se supõe pertencerem a cadáveres que ali foram enterrados. Já no segundo caso, agrupam-se os diferentes episódios em que os indivíduos são levados a sentir medo a partir de uma situação imaginada. Por exemplo, quando alunos mais velhos levavam ossos de animais, dizendo ser dos mortos do cemitério, para assustar os alunos mais novos; ou ainda, quando ocorriam os castigos impostos aos alunos por atos de indisciplina, confinando-os a espaços na escola que, imaginariamente, estariam assombrados por fantasmas errantes.

O medo imaginário afetava não só os alunos, mas também as docentes. Entretanto estas eram orientadas pela gestão escolar a não o demonstrarem e a criarem estratégias para dissuadir qualquer possibilidade desse sentimento vir afetar o desempenho dos alunos.

O medo imaginário produzia sensações ambíguas nos discentes. Os personagens fantasmagóricos criados nas representações sociais da escola podiam reaparecer em seus sonhos noturnos domiciliares de forma assustadora. Mas eles eram também objeto de brincadeira e chacota e, porque não dizer, que eles faziam parte das estratégias de socialização entre os alunos mais novos com os mais velhos. Estas eram introduzidas nas brincadeiras escolares, como uma marca de sociabilidade que demonstrava um ritual de passagem no qual os mais velhos mostravam que, teoricamente, já sabiam controlar os



“fantasmas que rondavam a escola” durante o dia e à noite. Era uma forma de distinção e de hierarquia. O controlar o imaginário e usá-lo a seu favor representavam, a nosso ver, uma forma de poder.

O medo imaginário e a concessão dos pais aos professores quanto ao uso do castigo físico como uma forma de educar seus filhos para atingir os “bons modos”, foram dois elementos frontais nas memórias tanto das ex-docentes quanto dos ex-discentes. Em seus DSC(s) isso aparece como algo que poderia acontecer naturalmente, chocando com o atual Estatuto da Criança e do Adolescente que retira dos pais o poder de decidir sobre isso. O medo muda de lugar, do discente passa para os (as) docentes. Estes, no imaginário das ex-docentes entrevistadas, vivem em total insegurança. Não são capazes de controlar nada que possa acontecer com eles próprios. Será que é isso mesmo que está acontecendo?

Pode ser que sim, mas isso pressupõe outro estudo sobre as fontes do medo, só que agora construindo DSC(s) com docentes que estão na ativa. Queiramos nós que eles não desistam da carreira docente. Que eles possam reverter o quadro dramático para que não encontremos entre eles alguém que diga: “nas condições de hoje eu não seria professora de jeito nenhum”.

### Notas

- <sup>1</sup> Conforme Vovelle (2010), essa materialidade, no contexto do cristianismo, constitui-se de uma série de símbolos que se espalharam no universo do cristão católico, por intermédio dos Freis Barbôneos que, entre suas atribuições pregavam e construíram vários cemitérios na região.

### Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. (org.). *Cotidiano das Escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO/Observatório da Violência, 2005.
- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. (P.H F. Campos, trad.). In A.S.P. MOREIRA & D.C. OLIVEIRA (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, Brasil: AB. 1998
- ALVES, A.I A Violência como um Espetáculo: o que a Chacina em Realengo tem a nos dizer? *Revista Ícone* Volume 09 – Janeiro de 2012
- ANTUNES, R. T. *O gestor escolar*. Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- ARIÈS, P. *Sobre a história da morte no ocidente desde a Idade Média*. Lisboa: Teorema, 1989.
- BAUMAN, Z. *Medo Líquido*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BOURDIEU, P. *Economia das Trocas Simbólicas*, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974
- BRITTO, V. M. V de; LOMONACO J. F. B. Expectativa do Professor: implicações psicológicas e sociais, *Psicologia, Ciência e Profissão*, vol. 3, no. 2, Brasília, 1983, p. 59-79.
- BZUNECK, J. A.. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* Petrópolis RJ: Editora Voz, 2010, p.13-42.
- CANEN, A. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, no. 77, dez, 2001, p. 207- 227.

- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*, vol. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CESAR, A.M.R.V.C. Método do Estudo de Caso (*Case Studies*) ou Método do Caso (*Teaching Cases*)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. Disponível em [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul\\_dez\\_05/06.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf), em 07/07/2013.
- CORREIA, M. A Construção Social da Mente: (Re)descobrimos Jerome Bruner e Construção de Significados. *Estudos de Psicologia*, 2003, 8(3), p 505-513.
- COSTA, M.C. L. Os cemitérios e a espacialização da morte. In: ALMEIDA, M. G. e RATTIS, A. J. P. (orgs.) *Geografia: Leituras culturais*. Goiânia: Alternativa, 2003.
- DAMASIO, A. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- DE LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- DIAS, P. R.C Ritos e Rituais, Vida, Morte e marcas Corporais: A importância desses símbolos para a Sociedade, Santa Maria, *VIDYA*, v. 29, n. 2, p. 71-86, jul./dez., 2009
- DUBET, F. *A Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DORNAS FILHO, João. *Efemérides itaunenses*. (Coleção Vila Rica – Edição comemorativa do cinquentenário do Município). Belo Horizonte: Edições João Calazans, 1951.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Vol. II Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994
- FARIA FILHO, L. M. de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, E. et al (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. *Historia da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Grall, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 10. ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.
- FRANÇA, I. L. C.F., GONÇALVES, M. de F. da C & SANTOS, .M.J. Chamem a Polícia! A violência chegou à escola, *IV Jornada Internacional de Política Pública* São Luiz do Maranhão: 2009.
- GOFFMAN, E. *Manicômios, prisões e conventos*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GONÇALVES, L.A. O ; SPOSITO, M.P. (2002).Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*,115, 101-138
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*, 2ª Ed. R J: Vozes, trad Márcia Schback, 1986
- KOURY, M.G. P. Medos urbanos e mídia: o imaginário sobre juventude e violência no Brasil atual, *Revista Sociedade e Estado* - Volume 26 Número 3 Setembro/Dezembro 2011, 471-pp. 485
- LATERMAN, I. *Violência e Incivilidade, na Escola: nem vítima, nem culpados*, Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. *Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: EDUSC, 2003.
- LINCOLN, Y. S. The American tradition in qualitative research. Vol. II. *Thousand Oaks*, California: Sage Publications, 2001.
- LINS, A.M. M. O método Lancaster: educação elementar ou adestramento: Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, M et al (Orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 73-94.

- KEHL, M. R. Elogio do Medo. In: Novaes, Adauto (org). *Ensaio sobre o medo*, São Paulo: Ed. SENAC, 2007
- MARRAS, C.A dos A. *Violência Escolar: A percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola*, São Paulo: Annablume, 2007.
- MARTINS, C.B.G.; ANDRADE, S.M. Epidemiologia dos Acidentes e Violência de menores de 15 anos em municípios da Região Sul do Brasil. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, (13): 4, 2005, pp.503-7.
- MARTUCCELLI, D. Gramáticas del individuo. Buenos Aires: Losada, 2007.
- MEDRADO, H.I.P. Formas Contemporâneas de negociação com as depredações, *Cadernos do CEDES*, Ano XIX, n 47, dez, 1998, p.81-104.
- MEZZARI, M. F. Diretor Escolar: da autonomia mínima à responsabilidade máxima. *IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Brasileiro de Psico-Pedagogia*. PUCPR, de 26-29 out. 2009.
- MIRA Y LOPES, E. *Quatro gigantes da alma: o medo, a ira, o amor e o dever*. 9. ed. Trad. Cláudio de Araújo Lima. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- MOREIRA, Lúcio A. *As Fontes do medo na Educação: Estudo de Caso estudo de caso de uma Escola construída onde existiu um cemitério*. Programa de Pós-Graduação em Educação FAE/UFMG (Tese de Doutorado). Belo Horizonte: [s.n.], 2013.
- MOSCOVICI, S. *A representação social e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PAULA, J. C. Etnocentrismo, inconsciente, imaginário e preconceito nos universos das organizações educativas. Botucatu, *Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, vol. 1, nº 1, pp. 181-185, 1997
- PEREIRA, M. J. de M. *Disciplina-Disciplinamento: da vara de marmelo à cadeirinha do pensamento*. Programa de Pós-Graduação em Educação FAE/UNICAMP (Tese de Doutorado). Campinas-SP: [s.n.], 2003.
- PIROLA, S.M.F. As marcas de Indisciplina na Escola: caminhar e descaminhos das práticas pedagógicas, Piracicaba, dissert., Universidade Metodista, 2009.
- ORTH, M. R. B. CONFORTIN, A. Ações do ECA em Escolas de Ensino Fundamental: *Perspectiva, Erechim*. v.34, n.128, p. 23-38, dezembro/2010
- REIS, A. A. V. dos. *As diretoras dos grupos escolares de Minas Gerais de 1940 a 1970: histórias e trajetórias de professores*. Programa de Pós-Graduação Universidade de Itaúna (Dissertação de Mestrado). Itaúna-MG: 2008.
- REIS, T.T. Violência nas escolas sob o olhar da mídia do Distrito Federal: Um caso de polícia?, dissert, Brasília:UNB, 2010
- RICAS, J.; DONOSO, M.T. V. Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. *Revista de Saúde Pública*, vol. 46, n1, São Paulo, 2009, pp. 71-84.
- ROCHA, F. Afinal, existe uma sexualidade infantil? *Psique: Ciência & Vida*, Ano I, no.6, 2006.
- SACKS, O. *Entrevista no Programa Rodaviva*, em 15/12/1997. Disponível em [http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/251/entrevistados/oliver\\_sacks\\_1997.htm](http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/251/entrevistados/oliver_sacks_1997.htm)
- SIQUEIRA-BATISTA, R. et al. Neurobiologia das Emoções. *Rev. Psiq. Clín* 35 (2); 55-65, 2008.
- SPÓSITO, M. P. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 2002, p. 101-138.
- STAKE, R. E. The case study method in social inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The American tradition in qualitative research*. Vol. II. Thousand Oaks, California: Sage Publications. 2001.
- TEIXEIRA, M.C. S. Escola, exclusão e representação. São Paulo: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 18, nº 1, 1992, pp. 20-32.
- TOSTA, S. P. (orgs.). *A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TOURAINE, *Le Retour de L'acteur. Essai de sociologie*, Paris: Fayard, 1984

VOVELLE, M. *Almas do Purgatório ou o Trabalho de Luto*. São Paulo: EDUSP, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

### ***Correspondência***

**Lúcio Aparecido Moreira:** Professor titular de graduação e pós-graduação da Universidade de Itaúna-UI e da Faculdade de Pará de Minas-FAPAM.

**Email:** lucio.moreira@uol.com.br

**Luiz Alberto Oliveira Gonçalves:** Professor da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Email:** luiz.goncalves@pq.cnpq.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores

---