

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FaE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lúcio Aparecido Moreira

**AS FONTES DO MEDO NA EDUCAÇÃO: estudo de caso de uma
Escola construída onde existiu um cemitério.**

Belo Horizonte
2013

Lúcio Aparecido Moreira

**AS FONTES DO MEDO NA EDUCAÇÃO: estudo de caso de uma
Escola construída onde existiu um cemitério.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.

Belo Horizonte

2013

M838f
T
Moreira, Lúcio Aparecido.
As fontes do medo na educação [manuscrito] : estudo de caso de uma Escola construída onde existiu um cemitério / Lúcio Aparecido Moreira. - UFMG/FaE, 2013.
XXX f., enc,

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador : Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.
Inclui bibliografia.

1. Educação -- Teses. 2. Medo -- Teses. 3. Cemitérios -- Teses. 4. Representações sociais -- Teses.
I. Título. II. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 370.15

**AS FONTES DO MEDO NA EDUCAÇÃO: estudo de caso de uma
Escola construída onde existiu um cemitério.**

Lúcio Aparecido Moreira

Tese apresentada, em 28 de fevereiro de 2013, à Banca Examinadora constituída
pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (UFMG/Orientador)

Profa. Dra. Rosânia Rodrigues de Sousa (Fundação João Pinheiro-MG)

Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva (UEMG)

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva (UFOP)

Profa. Dra. Iza Rodrigues da Luz (UFMG)

Dedico esta tese à memória de meu pai que, apesar de sua precoce partida, esteve sempre presente na minha vida.

À minha família: Leni (mãe), Lucinéia (irmã), Giordano Bruno (filho) e Giséle (esposa).

Agradecimento

O nobre ato do agradecimento parece pouco frente ao que representou tantas participações na elaboração deste trabalho. Todos, mesmo àqueles que por esquecimento não foram neste espaço mencionados, meus sinceros agradecimentos por fazerem parte de minha trajetória de vida.

Aos colegas de trabalho e alunos da Escola Municipal Dona Balbina Antunes Penido de Itatiaiuçu, da Universidade de Itaúna, em especial, aos do Curso de Pedagogia. Duas colegas professoras merecem meu destaque: a professora Anna Alves, minha carinhosa “madrinha” e a professora Maria José de Moraes Pereira, pelas inestimáveis contribuições acadêmicas e o exemplo.

À professora Lucinéia Moreira Teles pelas inúmeras leituras e correções realizadas.

Ao ex-prefeito de Itatiaiuçu Sr. Wagner Chaves e à secretária de educação Elizabeth, pela concessão da licença para realização da pesquisa.

Aos meus mestres do doutorado, com carinho, pelas aulas e conversas sempre proveitosas. Lembrança especial da Profa. Dra. Inês Teixeira.

Agradeço ao Prof. Dr. Luciano Campos da Silva e Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho pelas importantes contribuições apresentadas durante o Exame de Qualificação, extremamente relevantes para direcionamento desta pesquisa.

Ao amigo Claudinho, com quem pude contar em vários momentos.

Aos ex-professores e ex-alunos do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, que tão gentilmente participaram de nossa pesquisa. Sem suas contribuições não seria possível a realização da pesquisa.

A todos os funcionários da Escola Estadual José Gonçalves de Melo, em especial, à diretora Andréia de Cássia Lopes Campos, que sempre nos atendeu e disponibilizou os documentos do Grupo Escolar/Escola para as consultas e análises.

Por fim, ao professor Luiz Alberto, a quem deixo registrado que, no início, tive medo de não conseguir atender à sua demanda acadêmica e intelectual. No fim desse trabalho, percebo que, como o medo é indissociado da natureza humana, fica a certeza de que, além da relação de orientador e orientando, brotou uma amizade. Você é motivo de orgulho acadêmico que sempre levarei comigo. Foi muito bom tê-lo como orientador! Receba toda a minha gratidão.

“(...) O presente ilumina a compreensão do passado e, a imersão neste, ilumina o presente”.

Norbert Elias

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o papel do medo na sociedade contemporânea, em especial, a situação singular sobre as fontes do medo vivenciado por ex-professores e ex-alunos a partir de suas experiências em uma cidade do interior de Minas Gerais, manifestas no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo de Itaúna, nos anos iniciais da década de 1950. Essa escola foi edificada onde outrora existiu o segundo cemitério da cidade, construído pelos frades barbôneos, seguindo os princípios e tradições cristãs, ou seja, onde outrora existiu uma morada definitiva dos mortos que ali aguardam a ressurreição, passou aquele espaço, a abrigar uma escola. Para compreensão do medo, contribuíram para a demarcação teórica estudos, pesquisas e reflexões multidisciplinares realizadas por autores como: Azevedo, Bauman, Beck, Delumeau, Duby, Elias, Kehl, Mira y Lopes e outros. O desenvolvimento da pesquisa e a elaboração da redação da tese possibilitou compreender as diferentes produções teóricas acerca das fontes do medo, o que apresentamos como possíveis marcos analíticos do fenômeno medo, inclusive, no campo da educação. Na presente pesquisa, pretende-se conhecer os dois modos da imposição do medo, conforme mostraram os teóricos do tema: o medo, enquanto sentimento mobilizador de energias vitais manifestado nos diferentes estímulos e, segundo, o medo presente nos diferentes episódios em que os indivíduos são levados a sentir medo a partir de uma situação imaginada. Para verificar as orientações (re)passadas para os docentes do Grupo Escolar *José Gonçalves de Melo* procedeu-se a Análise dos Discursos presentes no interior da escola registradas no *Primeiro Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas*. Foram realizadas entrevistas com os sujeitos possibilitando verificar 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 na presente pesquisa sob a forma do Discurso do Sujeito Coletivo.

Palavras chave: Medo. Cemitério. Grupo Escolar. Representações sociais. Discurso do Sujeito Coletivo.

ABSTRACT

This work has the aim to understand the role of fear in contemporary society, in special, the singular situation about the sources of fear experienced by former teachers and former students from their experiences within a town of Minas Gerais, showed at Grupo Escolar José Gonçalves de Melo from Itaúna in the early years of 1950s. This school was built where earstwhile there was the second cemetery of the town which was built by the monks barbôneos, following the principles and Christian traditions, in other words, where once existed a permanent abode of the dead who awaited the resurrection, and that space later became a school. To understand the fear, contributed to the demarcation theoretical of this study, multidisciplinary research and reflections made by authors such as: Azevedo, Bauman, Beck, Delumeau, Duby, Elias, Kehl, Mira y Lopez and others. The development of this research and the writing of the thesis preparation enabled us to understand better the different theoretical productions about the sources of fear, what we present as possible analytical frameworks of fear of the phenomenon, including in the field of education. In this current research, we try to know the two modes of imposition of fear, as shown by the theorists of the theme: the fear while feeling mobilizer of vital energies manifested in different stimuli, and second, the present fear in different episodes in which individuals are led to feel from an imaginary situation. To check these guidelines (re)passed to the teachers of the primary school José Gonçalves de Melo proceeded to the Analysis of speeches present inside the school recorded in the First Book of Meetings Pedagogical. Interviews were conducted with the individuals enabling check their social representations that even have spent more than sixty years, it still keeps in memory experiences about fear. Finally, it was concluded that fear still endures and it is registered in the imaginary of the interviewees, presented in this research in the form of Collective Subject Discourse.

Keywords: Fear. Cemetery. Grupo Escolar. Social representations. Collective Subject Discourse.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO.....	12
PRIMEIRA PARTE - OS SUPORTES TEÓRICOS, IMAGINÁRIOS E INUSITADOS QUE EMBASARAM A PESQUISA	
1 – CEMITÉRIOS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	18
2 – FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O MEDO	30
2.1 – O sentimento do medo	31
2.2 – A sociedade do medo	37
2.3 – O medo e a cultura	41
2.4 – O medo histórico	45
3 – A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR JOSÉ GONÇALVES DE MELO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DOS GRUPOS ESCOLARES EM MINAS GERAIS ..	50
3.1 – A criação dos dois primeiros Grupos Escolares no município de Itaúna-MG	53
3.2 – A criação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo: no lugar do cemitério o espaço da escola	55
3.3 – Os primeiros sujeitos do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo: inspetores, diretores, professores e alunos.....	64
SEGUNDA PARTE - OS ACHADOS DA PESQUISA	
4 – AS ORIENTAÇÕES CRISTÃS NO GRUPO ESCOLAR: Análise do Discurso Religioso presente nas Atas de Reuniões Pedagógicas	73
5 – AS FONTES DO MEDO NO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO	88
5.1 – O passo a passo para a construção do Discurso do Sujeito Coletivo	88
5.2 – A construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	100
5.2.1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	100
5.2.1.1 – Caracterização das professoras que participaram da pesquisa	101
5.2.1.2 – Caracterização dos alunos que participaram da pesquisa	105
5.2.2 – O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	139
ANEXO 1 – ATA DE INAUGURAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR JOSÉ GONÇALVES DE MELO	149

APÊNDICE 1 – DIÁRIO DE PESQUISA	150
APÊNDICE 2 – QUADRO ANALÍTICO DAS FIGURAS METODOLÓGICAS DO DISCURSO DO SUJETO COLETIVO (DSC)	153

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos a educação em uma instituição total (penitenciária) que se orientava, paradoxalmente, por um método que visava à participação do recuperando nas suas escolhas e na sua autocondução, surgiram algumas questões que ficaram sem respostas até o fim de nossa pesquisa de mestrado¹. Naquele local, detectamos que havia espaços que funcionavam como salas de aula que, além de promover atividades socializadoras, ofereciam palestras e cursos de 1ª a 4ª e da 5ª a 8ª séries. Ali, havia, também, uma biblioteca, sala de computadores para aulas de computação e uma grande área de laborterapia. Existia, ainda, uma capela que foi construída no local anteriormente usado como “sala do castigo”. Tratava-se de um programa educacional desenvolvido no interior do sistema prisional, em que se aplicava um método de ensino pautado em princípios rigidamente religiosos. No dizer de um dos nossos entrevistados, o método ali aplicado tinha como objetivo “religar o condenado, que se tornou um elo perdido, ao seu mais profundo eu, à sociedade, à história, ao universo; religando isso tudo à sua origem secreta: Deus”.

Dado o modelo pedagógico empregado nessa experiência², os educadores daquela instituição eram orientados a não recorrer a nenhum método de imposição que suscitasse ansiedade ou medo no recuperando. Aos poucos, entretanto, os dados que conseguimos reunir nesse estudo indicavam-nos que o fato de se orientar os docentes para que estes não incitassem fobias não era o suficiente para que essas não existissem. Elas estavam ali presentes, apesar de nem sempre visíveis, pois funcionavam como estratégias de sobrevivência ou como uma forma de defesa, embora nem sempre os sujeitos tivessem consciência desses sentimentos.

Estudos sobre o tema do medo, como veremos mais à frente, mostram o quanto esse *Gigante da Alma*, para falar como Mira y Lopes (1969), faz parte da nossa constituição enquanto sujeitos que têm de compartilhar o mundo social com outros sujeitos. Diante dessa constatação, pareceu-nos fundamental dar continuidade a nossa investigação sobre o medo, buscando outras situações nas

¹ MOREIRA, L. A. ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS E PRESOS NA CIDADE DE ITAÚNA – APAC: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO E RECUPERAÇÃO DE PRESOS ATRAVÉS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/245.pdf

² Método APAC (ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS)

relações pedagógicas em que ele pudesse estar presente. O foco era saber como ele molda a mente dos sujeitos em todos os sentidos.

Algumas questões que orientaram o presente trabalho de doutorado, cujo resultado será apresentado a seguir, tiveram estas formulações: É possível modelar a conduta humana por meio do medo? Isso aconteceria com todos os indivíduos, em todas as sociedades e instituições, independentemente do tempo e do espaço?

No momento em que avançávamos na elaboração dessa proposta, tivemos acesso a uma informação histórica que nos parecia significativa para estudar o tema do medo nas relações pedagógicas no mundo contemporâneo. Tratava-se da construção — no final da primeira década do século XX, na cidade de Itaúna, no Estado de Minas Gerais — de uma escola em um terreno que outrora abrigara um cemitério. Trata-se do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, destacado nos trabalhos de Pereira (2003) e Reis (2008), que nos incentivou a tomá-lo como referência para realizar um estudo de caso sobre o medo no mundo contemporâneo.

O referido Grupo Escolar foi construído no ano de 1948 e se localizava no início da zona boêmia, que ocupava uma rua cujo fim era no alto do Morro do Rosário, onde, no passado, os escravos tinham sua igrejinha, que existe até hoje.

Há, ainda, a lembrança de ossos encontrados no terreno em volta da escola e o medo das assombrações que povoam o imaginário de itaunenses 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. Uma escola onde havia lugar reservado ao castigo dos alunos, também supostamente habitado por essas figuras fantasmagóricas que os amedrontavam, sobretudo, quando lá eram deixados sozinhos.

Nossa pergunta inicial era: como as ex-professoras e os ex-alunos daquela escola vivenciaram o medo, no cotidiano escolar, dos mortos e do cemitério, no período em que essas notícias circulavam intensamente no imaginário social daquela comunidade?

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 José

Gonçalves de Melo. Desse objetivo emergem as seguintes questões: de que maneira o medo era utilizado como forma de dominação e como as relações sociais eram configuradas tendo o medo como pano de fundo?

Várias dificuldades são, normalmente, verificadas para penetrar nas diferentes dimensões do medo. Dificuldades também foram encontradas na escolha metodológica da pesquisa, que recaiu sobre a Análise do Discurso e do Discurso do Sujeito Coletivo.

Para os teóricos apresentados, 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. Outro medo concreto era aquele sentido pelos alunos em relação à sala da diretoria, que funcionava, naquele Grupo Escolar, como a sala de castigo, representado pela autoridade da diretora. 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 os 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, expondo-os a espaços na escola que, supostamente, estariam assombrados por fantasmas errantes.

A pesquisa 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 da memória dessa experiência, vivenciada por ex-alunos e ex-professores que conviveram nos anos iniciais da década de 1950, no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, situado no município de Itaúna-MG.

Lembramos, ainda, que os desafios para a realização da pesquisa sobre “As fontes do medo na Educação” foram muitos, por se tratar de um tema pouco pesquisado, mas que, a nosso ver, oferece-nos nuances suficientes para compreendermos melhor o cenário educacional contemporâneo. Dois aspectos ajudaram-nos no enfrentamento desses desafios: primeiro, a formação em Filosofia, que potencializou nossa coragem para tal trabalho; segundo, o fato de residirmos na cidade de Itaúna/MG (localizada aproximadamente a 80 km de Belo Horizonte), onde atuamos na docência de escolas públicas e privadas do ensino fundamental, médio e, posteriormente, universitário. Foi, no exercício da docência, que ouvimos

vários relatos sobre a existência de um Grupo Escolar construído onde outrora foi um cemitério.

Nossa opção pelo tipo de estrutura do trabalho fugiu um pouco do modelo já usual na academia, em que se apresenta um capítulo independente para explicitar a metodologia utilizada. A nosso ver, essa forma de apresentação pode dificultar a compreensão do leitor, já que, na maioria das vezes, a metodologia fica no início do trabalho, distante, portanto, das outras partes, dificultando a relação com aspectos fundamentais para o entendimento das questões analisadas. Neste trabalho, apresentaremos um estudo utilizando a metodologia qualitativa e, no início dos dois últimos capítulos, apresentaremos o procedimento metodológico utilizado para análise dos achados da pesquisa, esperando, assim, facilitar a leitura e a compreensão das questões abordadas.

A presente tese está estruturada em duas partes, a saber: a primeira, intitulada **Os suportes teóricos, imaginários e inusitados que embasaram a pesquisa**, contém três capítulos iniciais; e a segunda, intitulada **Os achados da pesquisa**, contém os dois últimos capítulos. E, por fim, faz-se a apresentação das Considerações Finais.

No primeiro capítulo — **Cemitérios e suas representações sociais** —, remetemo-nos mais especificamente ao tema da tese, tratando do ponto central que o antecede, a saber: a construção do cemitério e a gestão da morte no mundo cristão. Para compreender as reações de medo que perduram e ainda estão registradas no imaginário da população de Itaúna séculos depois, entendemos necessário introduzir na tese um capítulo que permitiu reunir informações que ajudaram a compreender o elo entre as crenças religiosas e a educação escolar. O caminho foi restituir um breve histórico dos gestores oficiais da morte na história do cristianismo, designados pelo Vaticano, ou seja, dos barbôneos, os administradores dos cemitérios. O foco será sua atuação especificamente em Itaúna. O objetivo é estabelecer conexões entre o medo, a prática religiosa e a educação.

No segundo capítulo — **Fundamentações teóricas sobre o medo** —, sintetizamos estudos, pesquisas e reflexões realizados sobre o medo. Por ser esse um conceito central da pesquisa, o percurso adotado para desenvolvê-lo exigiu-nos um trabalho de articulação de diferentes áreas do conhecimento. O medo é um tema que se enquadra na perspectiva da complexidade, ou seja, não tem como estudá-lo se não for por meio de um exercício interdisciplinar, o que nos exigiu entendê-lo,

pelo menos em termos conceituais, buscando fazer uma revisão da literatura que o abordasse a partir de diferentes matizes. Assim, as referências teóricas apresentadas, neste capítulo, foram buscadas em autores clássicos do campo da história, da sociologia e da psicanálise, sem nenhuma pretensão de esgotá-los, até porque esse não é nosso objetivo e nem teríamos condições de fazê-lo.

No terceiro capítulo — **A criação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo no contexto da história dos grupos escolares em Minas Gerais** —, apresentamos uma síntese das mudanças no ensino empreendidas pelas reformas republicanas, implantadas pelo governo mineiro no ensino primário. Dessas reformas resultou a criação dos Grupos Escolares, objeto de estudo nesse capítulo e, em especial, do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.

No quarto capítulo — **As orientações cristãs no Grupo Escolar: Análise do Discurso religioso presente nas Atas de Reuniões Pedagógicas** —, descrevemos como o Grupo Escolar, além de oferecer ensino básico aos seus alunos, também possuía outra clara missão: a de evangelizar as crianças que não pertenciam à “boa sociedade”. Para verificar a hipótese descrita acima, procedemos à Análise dos Discursos presentes no interior da Escola por meio do *Primeiro Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo*, em que foram registradas as reuniões realizadas no período de março de 1949 (data de início das atividades da Escola) a janeiro de 1952.

No quinto capítulo — **As fontes do medo no Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)** —, procedemos à análise das entrevistas construindo, conforme descreveremos, a metodologia que permite, por sua vez, a partir dos discursos individuais, dos nossos sujeitos, construir o Discurso do Sujeito Coletivo originário dos relatos dos ex-professores e ex-alunos que participaram da pesquisa.

Salientamos que todos os passos legais para a realização da pesquisa foram cumpridos e que a pesquisa com os sujeitos, para a qual realizamos entrevistas, foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da UFMG, sob o número CAAE 0270.0.203.000.10, no dia 09/09/2010, conforme consta na base de dados da Comissão Nacional de Saúde em Pesquisa – CONEP.

**OS SUPORTES TEÓRICOS, IMAGINÁRIOS E
INUSITADOS QUE EMBASARAM A PESQUISA**

1 – O CEMITÉRIO E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O cemitério sobre o qual se construiu o Grupo Escolar foi criado, entre 1852 e 1853, sob a ordem dos freis Capuchinhos, órgão ligado à cúria romana (Vaticano), a qual enviou ao Brasil imperial os frades barbôneos (barbudinhos), assim chamados porque usavam barba longa para caracterizá-los como pertencentes à Ordem de São Francisco de Assis. Vieram como missionários, cuja missão central era construir capelas e cemitérios seguindo rigidamente a doutrina cristã. (CARVALHO, 2001).

Nos levantamentos por nós realizados, verifica-se a confirmação dessa missão, tal como atesta Frei Fabrício Ferreira ao afirmar que "Nesta época muitas cidades e lugarejos no Brasil eram visitados pelos capuchinhos ambulantes. Uma de suas funções era a de fundar cemitérios." (FERREIRA, 2011).

De acordo com os fundamentos teológicos do cristianismo, os cemitérios são considerados a segunda morada, onde cada túmulo representa a nova e definitiva casa (ARIÈS, 1989). O local destinado a essa moradia, segundo alguns estudos, não é criação do homem moderno ocidental. É o que afirma Mumford (1991), quando aponta que, desde os tempos mais remotos, o respeito do homem pelos mortos é evidente, já que "em meio às andanças inquietas do homem paleolítico, os mortos foram os primeiros a ter uma morada permanente: uma caverna, uma cova assinalada por um monte de pedras, um túmulo coletivo." (MUMFORD, 1991, p. 13).

Analisando textos da história da religião, verificamos que as civilizações e culturas lidam com seus mortos de formas diferentes. Nem sempre os sepultam, pois há aquelas que os cremam e outras que os lançam ao mar. Mas mesmo entre aquelas que os enterram, fazem-no de forma diferenciada. Na Roma antiga, por exemplo, era comum a prática de enterrar seus mortos em beiras de estradas. A partir do momento em que o cristianismo transformou-se em religião oficial do Império Romano,

surgiu a tendência de aglomerar os defuntos nas proximidades dos lugares considerados sagrados, como tumbas de santos e igrejas, na perspectiva do Juízo Final e da ressurreição dos corpos. (BAYARD, 1996, p. 133).

Como o enterro estava, e ainda está, segundo a fé cristã, relacionado à crença na ressurreição do corpo de Cristo, qualquer outro destino para o morto era

repudiado por essa doutrina, sob alegação de que outras práticas anulavam a imagem que se tem do sono à espera do despertar, tal como se ensina na leitura bíblica em que Cristo, após a crucificação,

desceu à mansão dos mortos; mas ressuscitou no terceiro dia; subiu ao céu; está sentado à direita de Deus pai todo-poderoso donde há de julgar os vivos e os mortos. (HEBREUS, 4, 14-5, 10).

Esse foi o grande princípio difundido pelos barbôneos na sua missão catequizadora que se mantém, até o presente momento, nas orações diárias de todo e qualquer cristão católico. Princípio esse que perdura séculos e séculos inquebrantavelmente. Como administradores dos cemitérios, cabia aos barbôneos moldar a mente dos fiéis no sentido de “conciliar a fé na ressurreição com o culto tradicional dos túmulos.” (ARIÈS, 2000, p.42).

Parte importante de seus fundamentos estava associada à ideia de salvação, tal como se pode ver no ensinamento abaixo:

Como está determinado que os homens morrem uma só vez, e logo em seguida vem o Juízo; assim, Cristo se ofereceu uma só vez para tomar sobre si os pecados da multidão e aparecerá uma segunda vez, não, porém em razão do pecado, mas para trazer a salvação àqueles que a esperam. (HEBREUS, 9, 27-28).

Buscava-se, assim, uma aproximação entre o mundo dos vivos e dos mortos. Entretanto, como salienta Ariès, essa conciliação não evitou o antigo medo dos mortos. A esse respeito, diz o autor:

Muitos se convenceram que só ressuscitariam no último dia aqueles que tinham recebido uma sepultura conveniente e *inviolável* (...) o *medo* de não ressuscitar traduzia, na linha cristã, o *medo ancestral* de morrer sem sepultura (...). A opinião popular acreditava que uma *violação da sepultura* comprometia o despertar do defunto no último dia e, por conseguinte, sua vida eterna. (ARIÈS, op. cit., grifos nossos).

Em uma leitura minuciosa de epitáfios em diferentes cemitérios, Ariès mostra como o reflexo dessa crença aparece inscrito em diferentes túmulos, deixando bem claras as representações que orientam o imaginário católico, tal como se pode ver na citação ou no epitáfio a seguir:

Que nunca em tempo algum este sepulcro seja violado, mas que seja conservado até o fim do mundo, para que eu possa *sine impedimento* regressar à vida quando vier aquele que deve julgar os vivos e os mortos. (ARIÈS, op. cit., grifo do autor).

No distrito de Sant' Ana do Rio São João Acima, atual Itaúna, tudo indica que os acontecimentos referentes ao trato com os mortos, principalmente seus sepultamentos e suas concepções, ocorreram dentro dos parâmetros preconizados pelos costumes e pelas normas cristãs acima descritas. Assim, o interior da pequena igreja do Rosário abrigou o primeiro cemitério, onde foram sepultados os primeiros habitantes que viveram em Sant' Ana do Rio São João Acima, segundo Osmário Soares Nogueira³. Era comum para a época os sepultamentos dos "bons homens" e seus familiares ocorrerem dentro das igrejas. Sobre esse aspecto, Faria aponta em seus estudos que:

aqui no Brasil, até a primeira década do século XIX, os mortos eram enterrados apenas trajando um manto cobrindo o corpo, posto que os cuidados com a higiene não havia se tornado praxe no Brasil imperial. Nos cemitérios de pretos, nas principais cidades brasileiras, os escravos eram lançados em covas muito rasas e, depois de um tempo, os corpos ficavam expostos ao ar livre, sendo que as pessoas nem se preocupavam com isso. As pessoas conviviam pacificamente com os odores exalados pelos mortos. (FARIA, 1999, p. 56).

Com o passar dos anos, os mortos também passaram a ser enterrados no entorno da "igrejinha do Rosário dos homens pretos", onde existia um pequeno muro de pedra, com entrada junto do cavalete que sustentava um sino. Era por meio desse sino que os fiéis eram convocados para os acontecimentos religiosos daquela época. Sem torre, o sino ficava em lugar baixo e do lado de fora. O muro de pedra, cercando aquela igrejinha, formava um pequeno pátio, onde os negros prestavam suas homenagens a Nossa Senhora do Rosário; ali dançavam o reisado.

A Ermida do Rosário, provavelmente, tenha sido erguida antes de 1787. Segundo os historiadores itaunenses, as obras datam do ano de 1711 e, nesse período, para construir uma igreja, mesmo que pequena, e criar um cemitério seria necessário que houvesse um número razoável de população.

A faixa territorial que compreendia Sant' Ana do Rio São João Acima não era rica, de acordo com os padrões da época, já que não possuía ouro e prata; seus moradores ribeirinhos deviam ser originários de antigas minerações. Esses é que iriam formar a futura população economicamente estável, composta de agricultores e criadores de rebanhos. E essa população estável, aos poucos, procurou terrenos melhores, mais planos e ricos em água. À medida que a localidade desenvolvia-se e a população crescia, houve a necessidade da construção de uma nova igreja, a do

³ Itaunense, engenheiro e empresário que estudou a história local e da região.

largo, que tomou foro de matriz, e, por isso, posteriormente, ficou conhecida como Igreja Matriz de Sant' Ana. Houve também a necessidade de um novo cemitério, mais perto e mais acessível. O primeiro cemitério, construído ao redor da pequena igreja do Rosário, já não comportava mais as demandas da população.

Como ficam essas crenças quando os cemitérios deixam de ser gerenciados pela igreja e passam para a responsabilidade da gestão pública municipal? Nossa hipótese de base é que, no caso de Itaúna, só foi possível desalojar o cemitério, quando a prefeitura passou a ser a gestora desse setor. É possível desalojar um cemitério, como foi feito na referida cidade, sem provocar uma ruptura no princípio inquebrantável da ressurreição do corpo? E ainda, que consequência essa ruptura provocou na mente das pessoas que tiveram de conviver com o desaparecimento do cemitério, terra sagrada?

Fica claro, neste ponto, que nosso objetivo não é contar a história do cemitério de Itaúna, o que bons historiadores já o fizeram, por isso é mais aconselhável recorrer a essas obras caso se tenha interesse mais específico sobre esse tema. Nosso objetivo, na presente tese, é levantar subsídios para se entender a reação dos itaunenses não frente ao desalojamento do cemitério, mas sim em relação à ruptura com um princípio inquebrantável que implicou, indubitavelmente, na violação dos túmulos. Aquele espaço, outrora sagrado — segundo o modelo cristão católico —, nas mãos do poder público municipal de Itaúna, foi cedido, inicialmente, para a realização de atividades de lazer. Ele alojou circos e parques de diversão e, só posteriormente, nele foi construído o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo. Assim, não há como não registrar, segundo a lógica da doutrina cristã católica, que todos os túmulos lá existentes foram violados e, ainda, com o consentimento da Câmara Municipal. Fato que tomou proporções inéditas durante muito tempo.

A construção do segundo cemitério em Sant' Ana do Rio São João Acima aconteceu nos anos de 1852 e 1853, em terreno de área de dois a três mil metros quadrados, doado por Felizardo Gonçalves Cançado. Segundo Dornas Filho (1951), aquele local havia abrigado a residência do escravocrata doador e o cemitério foi construído com apoio de toda a população. Segundo o memorialista supracitado:

Foram gastos vários meses e a construção (do referido cemitério) ocupou centenas de pessoas. Pela madrugada, logo após as pregações da manhã, os Barbôneos reuniam os fiéis e se dirigiam em fila para o Morro da Laje e de lá traziam as pedras para os muros. (DORNAS FILHO, 1951, p. 270).

Seguindo indicação dos barbôneos, no segundo cemitério, foram colocadas diversas cruzes circundando-o, cravadas nas pedras e nas escadas.

O novo cemitério ficava no largo da matriz, no meio da praça, com ruas laterais mal iluminadas. Os cidadãos mais antigos relatam que ouviram dos seus antepassados que a área de sepultamento do cemitério foi sendo ocupada e, em determinadas épocas, houve excesso de sepultamentos e, na terra, quase que revolvida diariamente, continham ossadas expostas. Muitos relatam que as pessoas mais alarmadas, julgando ver olhos esgazeados de almas do outro mundo, ouviam vozes pedindo rezas para se salvarem. Relatos como esses traziam pavor para os que lá passavam, principalmente à noite. Inclusive a vizinhança do cemitério sentia-se incomodada pelas lendas que só aumentavam, gerando um medo generalizado daquele recinto.

Várias lendas, ainda hoje, cercam o segundo cemitério. Uma dessas, sempre lembrada nas narrativas dos moradores mais antigos, versa sobre o primeiro sepultamento que, para alguns, foi de uma criancinha, filha de uma moça solteira que vivia no arraial. Ainda segundo texto de Dornas Filho (1951), Frei Eugênio, após as bênçãos dadas ao novo cemitério, pediu que o povo plantasse roseiras e outras flores, conforme a tradição cristã. A mãe daquela criancinha, galhofando do referido pedido, dissera: “a única flor que tenho é essa” — indicando para a criança no seu ventre — “e essa, não plantarei”. Dois dias depois, a criança nasceu morta e foi a primeira pessoa sepultada no cemitério. Porém, de acordo com os registros constantes do *Livro de Óbito nº 3, da Paróquia de Sant' Ana*, o primeiro cadáver sepultado no segundo cemitério foi o de Fortunato, em 21 de dezembro de 1853. Fortunado era escravo do Capitão Felizardo, o escravocrata que doou a terra.

Assim, as histórias que marcam a inauguração do segundo cemitério trazem consigo lembranças que nos remetem a crenças católicas milenares. Para exemplificar, retomemos Ariès (1989) sobre a memória daquilo que ele intitula de *Sepultura Maldita*. Esta, no cânone cristão católico, era destinada para excomungados ou sentenciados criminosos para os quais suas famílias não reclamavam um sepultamento cristão. Na prática, muitos desses criminosos, dependendo de seu crime e de seu *status* na hierarquia social, eram impedidos de serem enterrados. Muitos foram condenados a ficar expostos para que todos vissem sua degradação publicamente. Um exemplo dessa prática, no Brasil, foi o do mártir

da independência, Tiradentes, que depois de morto pelo Estado Colonial, teve seu corpo esquartejado e pendurado para que todos vissem “sua desonra”.

Os dois exemplos, cujas lendas ou estórias inauguram o segundo cemitério de Sant' Ana do Rio São João Acima (hoje Itaúna), moldam imagens que podiam gerar medo na população, dados os relatos que os sustentavam. Primeiro, a lenda sobre uma menina cuja morte representava o castigo recebido por sua genitora, mulher que engravidou fora do casamento e, ainda, troçou da autoridade religiosa. A segunda, conta a história de um ex-escravo, por coincidência, do escravocrata que doou as terras para se construir o cemitério. Sua alma, no imaginário da época, poderia estar vagando em busca de vingança por sofrimentos da chibata.

Avançando um pouco mais sobre a ideia da *Sepultura Maldita*, os casos que mais marcaram estavam relacionados ao suicídio. Segundo Ariès:

quando se tratava de um suicida, o seu cadáver era rejeitado para fora do cemitério: ainda na Bretanha do início deste século (século XX) existiam cemitérios reservados aos suicidas, onde o caixão era passado por cima de um muro sem abertura. (ARIÈS, op. cit., p. 59).

Mas isso não significa que não tenha havido uma tendência à flexibilização desse cânone; com muitas restrições, mas houve, como ressalta o historiador acima citado:

em princípio (...) os corpos dos criminosos podiam ser inumados em terra benta; a Igreja admitia-o, porque Deus não condena duas vezes pelo mesmo motivo: o supliciado já havia pago o seu pecado. (ARIÈS, op. cit. p.58).

O suicídio foi um episódio que marcou a sociedade do Distrito de Sant' Ana (hoje Itaúna), ocorreu dentro do cemitério paroquial e fez aumentar ainda mais o temor das almas penadas. No dia 07 de dezembro de 1899, lá se suicidou o professor de primeiras letras Plácido Teixeira. Tal episódio consta no Registro de Óbito nº 23, no *Livro de Registro de Óbitos nº 2*, na página 29, do Período 1898, 1899 e 1900, datado de 08 de dezembro de 1899. Nesse documento, encontramos registrado que:

compareceu no nosso cartório o Sr. Lindolpho Antônio da Silva, sem apresentar atestado declarou que hontem, às 10 horas da manhã aproximadamente, dentro do Cemitério deste Distrito o professor Plácido Teixeira Coutinho, de cinquenta e quatro anos de idade, natural de Portugal, residente neste Distrito, filiação desconhecida, e que sua morte foi proveniente de suicídio por um tiro de garrucha disparado no ouvido, o qual foi sepultado hontem no mesmo Cemitério.

Em razão do ocorrido — a morte "de um impuro" em solo sagrado, fruto de suicídio —, a partir do ano de 1901, o cemitério foi interditado canonicamente. No entanto, continuou recebendo sepultamentos, já que era o único cemitério do Distrito. Em pesquisas no Arquivo da Cúria Diocesana de Divinópolis — ACDD —, encontramos um documento de 1904 do Bispado de Mariana, relatando o motivo da interdição canônica e autorizando o procedimento para "livrá-lo de tal impureza". O Cônego José Silvério Horta, em nome do Bispo de Mariana, "concede faculdade ao Rev.^{mo} Vigário de S. Anna de Itaúna a proceder a reconciliação canônica do Cemitério Paroquial desta freguesia na forma do Ritual Romano Servatis de Jure Servantis". Vale lembrar que, segundo o Anuário Católico, a Diocese de Divinópolis só foi criada em 1959, tendo como primeiro bispo Dom Cristiano Araújo Portela. Anteriormente, todas as cidades pertenciam a Belo Horizonte e, anterior a isso, pertenciam a Mariana, onde, no período em questão, funcionava a Diocese de Minas Gerais.

A ocorrência do suicídio no interior do cemitério teve, segundo Dornas Filho (1951), repercussão por muitos anos. Há relatos de que a alma do professor suicida vagava pelo interior e pelos arredores do cemitério, dia e noite, como uma "alma penada" pedindo orações e clamando pela salvação. A lenda de que a alma penada e perdida do professor Plácido Teixeira vagava clamando por salvação só fez aumentar o medo daquele lugar.

Encontramos explicações sobre as almas penadas nos estudos de Volvelle (2010), para quem essas almas estariam no purgatório aguardando sua salvação.

De acordo com os preceitos do cristianismo católico, o suicídio é, objetivamente falando, um pecado grave, pois atenta contra a vida, o maior dom de Deus. Segundo seus princípios doutrinários, cada indivíduo é responsável por sua vida diante de Deus, que lhe deu e que dela é sempre o único e soberano Senhor. Devemos recebê-la com reconhecimento e preservá-la para honra Dele e nossa salvação. Somos apenas os administradores e não os proprietários da vida que Deus nos confiou. Não podemos dispor dela. Assim sendo, o que comete suicídio atenta contra a vontade divina. Por isso, a salvação de sua alma não seria possível. O suicida, segundo as tradições cristãs católicas, somente ficaria isento do pecado quando o mesmo sofresse das faculdades mentais ou fosse portador de doença grave.

Com o passar dos anos, cercado por edificações de todos os lados, o cemitério do Distrito de Sant' Ana tornou-se insuficiente para sepultar o número de mortos da cidade. Pela Lei nº 129, de 28 de janeiro de 1921, foi o governo municipal, então, autorizado a adquirir terreno para a construção, até a quantia de cinco contos de réis, de um novo cemitério. O terreno adquirido, de 4.200 m², foi o de propriedade do “Coronel” João Nogueira Penido e ficava na encosta do Largo dos Passos, em área, na época, distante do centro da cidade. Para facilitar o fluxo de pessoas ao terceiro cemitério, a Lei Municipal nº 152, de 25 de janeiro de 1924, autorizou o prolongamento da Rua do Teatro ao Largo dos Passos, ligando, portanto, o Largo da Matriz ao novo cemitério que, após seu funcionamento, ficou conhecido como o Cemitério Municipal.

É importante lembrar que, além das demandas e problemas vividos na época com o Cemitério Paroquial, existia, paralelo a tudo isso, o processo da laicidade do Estado. Fenômeno complexo que enfrentou antigas e novas barreiras. (BOBBIO, 1984).

Em cada momento da história de um país, certas barreiras são definidas como prioritárias na construção dessa laicidade. No Brasil, não foi diferente. (LEITE, 2011). Essa construção só começou a ser definida no fim do século XIX, com o regime republicano, que determinou a separação entre a Igreja e o Estado. A secularização dos cemitérios e o casamento civil foram propiciados com a Proclamação da República. (LEITE, op. cit.).

A luta pela construção da laicidade começou da forma mais elementar pela conquista da liberdade religiosa, algo nada trivial em um país cujo Estado manteve uma Igreja oficial durante todo o período do Império e proibia a difusão de religiões concorrentes. Não foi fácil para as sociedades religiosas cristãs não católicas obterem permissão para abrir seus templos e praticar seus cultos, mesmo em recinto fechado. (QUEIROZ, 2007).

A nova necrópole de Itaúna secularizada, de acordo com os regramentos republicanos, foi inaugurada em meio aos atritos com o vigário da paróquia, que proibiu serem enterrados no cemitério paroquial dois mortos que pertenciam à religião batista. Após os cadáveres ficarem insepultos por dias, enquanto algumas pessoas tentavam demover o vigário da proibição, os corpos já apresentavam estado avançado de decomposição. Foram, por isso, enterrados no jardim do Templo Batista.

Segundo Dornas Filho (1951), a proibição do *vigário* "ia provocando uma revolta do povo, que estava resolvido a arrombar o cemitério e dar sepultura aos cadáveres já em avançado estado de decomposição." (DORNAS FILHO, 1951, p. 273).

A construção do novo cemitério estava atrelada, por conseguinte, mesmo que veladamente, à sua secularização, para não esbarrarem em problemas como os descritos anteriormente.

Antes mesmo de serem construídos os muros de proteção do Terceiro Cemitério, houve um sepultamento, em 4 de março de 1922, amparado pela Lei de nº 135, de 17 de abril de 1922. Em 1929, a Lei 243, de 30 de setembro daquele ano, regulamenta a *Transferência de Mausoléus, do Antigo Cemitério* (o segundo) que, entre outras coisas, estabeleceu a redução no valor de quinhentos para cem contos de réis "a taxa de sepulturas perpétuas, no Cemitério Municipal da cidade, para mausoléus transportados do Antigo Cemitério".

Pelo dispositivo, percebe-se claramente a intenção da administração municipal de incentivar a desocupação do Segundo Cemitério e dar a ele outra destinação. Em razão do traslado dos corpos dos antepassados e da transferência dos mausoléus, podemos perceber que, de fato, isso ocorreu, mesmo que lentamente, de acordo com a vontade de cada família. Pode-se notar a presença de várias lápides em túmulos anteriores à data do primeiro sepultamento, ocorrido em 04 de março de 1922. Isso só foi possível verificar, porque houve a transferência dos mausoléus do Segundo Cemitério.

O traslado dos restos mortais, do segundo para o terceiro cemitério, indica, a nosso ver, que houve um rompimento com os princípios cristãos que persistem séculos e séculos.

O primeiro destino do território desocupado foi em 1933, a construção de uma nova igreja matriz. Esta foi iniciada com grandes escavações e alicerces reforçados. Durante essa etapa, foram encontradas ossadas humanas, que restaram do traslado dos vários corpos para o terceiro cemitério. Porém, a obra não teve continuidade, segundo alguns informantes, por falta de apoio dos "homens de dinheiro" da época (Dornas Filho, op. cit.). Alguns acreditam que os vários incidentes com os vigários desgastaram e desmotivaram a participação popular. O jornal da época, "O Furão", fez campanhas para arrebanhar financiadores, não obtendo

sucesso. Sem recursos para a realização da obra, o terreno foi isolado por um cercado de arame farpado, de doze fios.

Em pouco tempo, lá cresceu um matagal, em plena área do centro da cidade. Na ocasião, a gestão municipal determinou que a cerca de arame fosse retirada e empreendeu uma grande limpeza no terreno. Boa parte da terra do local foi retirada para aplainar o terreno de *algumas ruas da cidade*. Então, “as ossadas humanas foram encontradas aos montões e transportadas para o Cemitério Novo”. (NOGUEIRA, 1961, p. 87). Ocorreu na cidade, naquele momento, uma epidemia por varicela, cuja causa atribuía-se à terra do cemitério. A opinião pública exigia das autoridades locais uma destinação para aquela área.

Que fim seria dado ao terreno onde outrora esteve localizado o Segundo Cemitério e se viveu uma fracassada tentativa de construção da nova igreja matriz de Sant' Ana?

O terreno foi dividido em três partes: uma coube ao Clube União; outra ao Sindicato dos Empregados na Indústria de Tecidos e, a maior parte daquele terreno, foi destinada à construção do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.

Nosso estudo começa a se desvelar com a história do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, fundado na década de 1940, quando surge a necessidade de uma nova escola de ensino primário na cidade para atender ao número crescente das crianças das classes populares. Vale salientar que, como na origem da maioria das cidades, Itaúna também cresceu no entorno de uma Igreja. Primeiro, da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e, posteriormente, da Igreja Nossa Senhora de Sant' Ana, que substitui a primeira, para demarcar regionalmente os dois grupos presentes naquela sociedade: o dos negros e o das prostitutas, que residiam próximos à Igreja do Rosário; e o da elite itaunense, que residia próximo à Igreja matriz de Sant' Ana.

Nos apontamentos preliminares, verificamos que a história da cidade revela ser o Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves sua mais antiga escola e que essa teve como primeiro registro de funcionamento uma Ata de Exame de Alunos de 1º de dezembro de 1892. Essa escola atendia aos alunos da “classe alta” – os filhos dos fazendeiros e proprietários da Companhia Industrial Itaunense – que residiam entre a igreja matriz de Sant' Ana e a Companhia Itaunense (fundada no ano de 1911). No arquivo dessa escola tradicional da cidade, verificamos que fizeram seu

curso primário (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental) os filhos das pessoas mais importantes do município.

O Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, por sua vez, como dito anteriormente, foi instalado em um terreno que abrigou um cemitério e se destinava ao ensino das crianças das classes populares. Em sua tese de doutoramento (FE/UNICAMP), Pereira afirma que:

Enquanto o Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves, criado em 1892, atendia os alunos da classe alta, o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, que recebeu o apelido de 'Grupo de Cima', recebia os alunos das classes mais pobres e, principalmente, aqueles que moravam no entorno do morro do Rosário, os filhos das prostitutas. (PEREIRA, 2003, p. 20).

Como já informamos acima, o escritor itaunense João Dornas Filho, nas *Efemérides Itaunenses*, lembra-nos o primeiro sepultamento realizado no cemitério que existiu até 1934, “no local em que se ergue hoje o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo”. (DORNAS FILHO, 1951, p. 269.).

Embora sejam fatos conhecidos na cidade e haja registros sobre eles em importantes pesquisas históricas, não havia estudos sobre o efeito do medo do cemitério e das almas penadas nas professoras e nos alunos que frequentaram o referido Grupo Escolar no período em questão. Em sua pesquisa, Reis (2008) não explorou esse fato, já que seu foco era estudar a vida das diretoras dos grupos escolares da cidade. Contudo, no seu trabalho, encontram-se vários depoimentos sobre o aparecimento de ossos no terreno da Escola atual, quando se fez a fundação para a construção de uma nova sala, no ano de 2006. Passado todo esse tempo, o aparecimento da ossada causou espanto e ainda provocou medo entre os professores, funcionários e alunos da escola.

O estudo do fenômeno medo torna-se importante numa sociedade em que esse aparece visível ou invisivelmente, declarado ou velado nas relações cotidianas. Alguns pesquisadores apontam que as sociedades globalizadas enfrentam hoje crises profundas. Os valores, por muito tempo considerados fundamentais, são postos à prova e subjugados pela incerteza do futuro, como afirma Beck (2006). Alguns estudos apontam que atravessamos tempos sombrios, assolados por crises econômicas, pandemias, furacões, tufões, *tsunamis*, terrorismo, desemprego, escândalos políticos, assassinatos de jovens, tráfico de drogas, etc. Em síntese: vivemos assolados pelo medo. Medo esse que é um daqueles sentimentos que, nunca vencido completamente, volta a assombrar e a desafiar a razão.

Assim, com a presente tese sobre o medo guardado na memória de ex-professores e ex-alunos que vivenciaram a experiência *sui generis* no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, pretende-se contribuir para o debate que hoje se trava em torno da síndrome do medo contemporâneo, no qual, aos poucos, vão se devassando os mecanismos que têm moldado a mente humana, produzindo numerosas representações sociais que orientam as condutas sociais por meio de imagens fantasiosas.

2 – FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O MEDO

Já imaginou passar as férias visitando casas e castelos mal-assombrados? E passar por uma praça que já foi palco de enforcamento em público há séculos? Em São Paulo, tudo isso é possível. A capital reúne lugares com fama de abrigar fantasmas e quem descobriu o filão fez disso roteiro turístico (...) os relatos de prédios e construções sinistras em São Paulo vão além. Passam pelo Palácio da Justiça, onde, segundo o guia de turismo, “ouvem-se choros e barulhos de pessoas condenadas que se dizem injustiçadas”. Cruzam também o famoso Edifício Martinelli, no Centro, por onde desfilaria a “alma de uma loira” (a loira do Martinelli). Nem a Câmara dos Vereadores foi poupada e estaria povoada de espíritos (ISKANDARIAN, 2008).

Na história arquitetural das cidades modernas, é comum encontrar registros de construções antigas que eram usadas como moradia ou de oficinas de trabalho falidas ou obsoletas transformadas em espaços públicos com funções diversas ou, então, adquiridas pela iniciativa privada para atender às necessidades do progresso, vindo a ser um grande banco ou um *Shopping Center*. Essas mudanças fazem parte da própria dinâmica de transformação da vida urbana. Dependendo da importância simbólica do edifício demolido ou da edificação criada pode acontecer de, após essa transformação, surgirem mitos e lendas refazendo, no plano do imaginário, histórias inacreditáveis.

Em uma reportagem publicada no jornal O Globo, em fevereiro de 2008, a jornalista Carolina Iskandarian escreve sobre empreendimentos turísticos na cidade de São Paulo caracterizados pelo atrativo do imaginário e o explorando com magnitude. Na história do município de Itaúna, localizada na região centro-oeste do Estado de Minas Gerais, essas mudanças tão comuns nas áreas urbanas também podem ser verificadas. Em especial, a construção de um Grupo Escolar onde, outrora, existia um cemitério. Relatos de moradores e de ex-alunos da escola mostram que essa transformação produziu histórias extraordinárias de espíritos que circulavam em lugares especiais do referido estabelecimento de ensino, como na sala para onde se conduziam alunos mal comportados. Lá se explorava da forma mais explícita o medo como estratégia de controle do comportamento dos alunos em geral.

O medo tornou-se parte da vida social e política como princípio regulador do próprio equilíbrio humano e um dos fundamentos da humanidade, de sua constituição e preservação, já que se manifesta como um alerta diante de um perigo. No decorrer da história, tornou-se instrumento de poder, a fim de garantir, entre

outras coisas, a obediência civil, conforme aponta-nos Hobbes (2008), a submissão do inimigo ou – na forma do terror – o abalo de fortalezas inexpugnáveis, ou ainda, a manutenção de um *status quo* político e econômico em favor de tais fortalezas. Esse é o caso das numerosas e, às vezes, intermináveis guerras que mobilizaram o século XX, estendendo-se para o século XXI com nomes variados e questionados, tais como terrorismo, democracia, liberdade, dentre tantos outros.

Como observa o filósofo Jacques Rancière, “o medo é cúmplice da razão” (RANCIÈRE apud NOVAES, 2007, p.9) e, por isso, diante do cenário de uma verdadeira cultura do medo, torna-se importante pensarmos e discutirmos dentro da academia o fenômeno medo, analisando quais seus reflexos na sociedade contemporânea. Para tanto, propusemos, na presente tese, investigar o medo contemporâneo, servindo-nos de abordagens interdisciplinares que tratam o referido tema, na história, na psicanálise, na sociologia, na antropologia e na filosofia. De certa forma, esse empreendimento ajudou-nos a descortinar este horizonte ainda obscuro que é o meu, o seu e nosso medo, de ontem e de hoje. A partir das análises oferecidas pelos diferentes campos do saber, apenas começamos a compreender paradigmas e conceitos do medo na sociedade contemporânea, na qual ele não mais é atribuído apenas a deus ou à natureza, mas também à própria modernização, ao progresso e ao próprio homem.

A seguir, apresenta-se um panorama dos estudos sobre o medo, que deve ser compreendido como uma amostra do que entendemos necessário para fundamentar a presente tese.

2.1 - O sentimento do medo

Começamos a nossa revisão do conceito pelas reflexões de um sociólogo que era, ao mesmo tempo, médico psiquiatra que atuou com a psicologia fisiológica. Trata-se de Emilio Mira y Lopes (1969), que contribuiu de forma monumental para desvendar estados da mente relacionados a mudanças musculares que resultavam da interação dos indivíduos com o mundo externo e interno. Para esse autor, o sentimento de medo é absolutamente natural. Na sua concepção, o papel de sua ciência não deveria se voltar apenas ao tratamento de pacientes adoecidos;

interessava-se também pelo funcionamento mental considerado como normal. Afinal, seria ou não normal sentir medo?

Em seu clássico os *Quatro Gigantes da Alma*, Mira y Lopes (1969) descreve o medo como um desses gigantes. Os demais são a ira, o amor e o dever. O autor afirma ser o medo um gigante enraizado profundamente no ser humano e que se alimenta da necessidade de preservar a vida, ofensiva ou defensivamente ante o perigo, que, às vezes, alia-se com a imaginação e cria neuroses capazes de paralisar completamente a vida de uma pessoa. O autor destaca que o medo não é uma exclusividade do homem e do reino animal, é inato a todo ser vivo. Analisando desde o surgimento e a evolução dos primeiros seres vivos do reino vegetal na Terra, ocorrida no fundo dos mares, Mira y Lopes (1969) mostra que as variações daquele ambiente eram, relativamente, suaves e lentas, portanto mais propícias à conservação. Naquele ambiente, à medida que a evolução acontecia

nesse primitivo protoplasma, cabe supor que suas micelas, ao receber o impacto das novas e bruscas modificações do ambiente físico-químico (alterações de tensão osmótica, de carga elétrica, etc.), acusam uma modificação de seu ritmo metabólico, o qual se vê momentaneamente ou definitivamente - comprometido (...) . (MIRA Y LOPES, 1969, p. 09-10).

Para o pesquisador, a parte viva das células dos seres vivos (vegetal e animal), ao receber impactos do meio ambiente físico-químico, sofre modificações em seu ritmo metabólico que podem ser momentâneas ou permanentes. Em termos observacionais, para esse autor, é possível perceber nos seres vivos fenômenos de paralisação ou retenção do curso vital, quando estes se sentem ameaçados, seja por agentes externos, seja por mudanças bruscas no ambiente exterior. Avançando seu próprio raciocínio, Mira y Lopes (1969) destaca que nas primeiras manifestações de vida dos seres humanos, estas já expressam esse tipo de reação, acusando sempre a presença do medo. Entretanto, esses seres humanos ainda não têm consciência do referido sentimento. Mas, com o amadurecimento sociobiológico, a primeira atitude diante do medo, de paralisação, transforma-se em uma posição ativa. Em vez de paralisar-se diante da situação de medo, o indivíduo foge para escapar do medo ou, mais precisamente, para evitá-lo.

Para Mira y Lopes é "a partir desse momento que se pode afirmar que existe a raiz biológica primitiva do fenômeno emocional do medo" (MIRA Y LOPES, 1969, p.10). O que distancia o medo dos demais seres vivos do humano é que, neste último, o medo pode ser consciente.

Essas pistas dadas por Mira y Lopes (1969) ajudaram-nos a formular algumas questões que foram aplicadas ao nosso entrevistado e às nossas depoentes. Embora nos tenha atraído sua teoria sobre o medo, não estávamos preocupados, em nosso estudo, nem com as questões da psicopatologia, nem com as da normalidade; estávamos interessados no medo gravado na memória dos nossos sujeitos. Os dados que tínhamos antes de entrevistá-los era de que a fobia que se fomentava no contexto escolar naquele momento vinha de uma fonte externa. Não obstante ser esse dado importante e legítimo, achamos oportuno verificar nos relatos o quanto havia desse medo que Mira y Lopes considerava como estado emocional universal, algo natural que nos protege, desde que não seja excessivo, pois, nessa condição, ele nos faz muito mal.

Mais à frente, quando estivermos analisando o discurso dos sujeitos coletivos, ao analisar o silêncio das ex-professoras como estratégia para escapar do medo, mostraremos uma das dimensões desse gigante da alma apontado pelo autor.

Na fase preliminar do projeto de pesquisa que deu origem à presente tese, havia uma série de interrogações que surgiram em cada documento consultado e/ou conversa informal entabulada com diferentes interlocutores. Sabíamos que o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo oferecia o antigo ensino primário, as quatro primeiras séries, que abrangiam crianças, na sua maioria, entre sete e dez anos. Isso introduzia uma importante dimensão do medo, sobretudo, no que se refere à diferença geracional que iríamos interrogar. Antecipando informações sobre o universo estudado, lembramos que decidimos ouvir dois grupos que pertenciam a faixas etárias muito diferentes. As ex-professoras, na época, eram jovens, estavam em início de carreira, e os ex-alunos eram crianças na faixa etária entre sete e dez anos. Embora os dois segmentos, nas entrevistas, falassem da memória do medo que sentiam ou não, naquele momento, nossos sujeitos lembravam medos experimentados em estágios diferentes de suas maturidades sociais, biológicas e psicológicas. Nossa hipótese era de que as expressões de medo dos que eram crianças na época diferiam, em termos de significância e conteúdo, das que eram proferidas pelas ex-professoras. O que seria, então, o medo de cemitério para as crianças naquele momento? Do que os sujeitos entrevistados poderiam lembrar-se daquele cenário?

Sobre o medo na infância há várias teorias clássicas e autores no campo psicanalítico que poderiam responder às questões utilizando seus referenciais

específicos. Mas decidimos tornar mais direta nossa escolha, buscando auxílio em autores que se aproximavam mais de nosso objeto de estudo. Maria Rita Kehl (2007) foi uma dessas escolhas. A autora pergunta-nos por que razão algumas pessoas, como as crianças pequenas, temem os lugares escuros, por que tememos as grandes alturas e alguns pequenos insetos e o que existe em comum entre o medo das multidões, dos espaços fechados ou dos grandes espaços abertos, o medo das cobras ou das representações de algumas feras que já não ameaçam o homem contemporâneo. Para a autora, essas situações descritas acima, remetemo-nos à ameaça da perda de controle sobre as situações cotidianas, em que:

as funções normais do eu parecem pouco valer. Estamos à mercê do desconhecido, de forças que ultrapassam nossa precária capacidade de controle. As fobias alimentam-se desse tipo de sentimento de ameaça de dissolução do eu. Mas, por ligarem tal angústia à representação de algum objeto ou situação dos quais é possível fugir, as fobias são resoluções psíquicas para o sentimento muito mais intenso do pânico. (KEHL, 2007, p. 96)

Buscando expor com mais clareza nosso entendimento do que Kehl expressa na citação acima, vale destacar o que a autora oferece enquanto subsídio teórico para se entender as razões do medo de coisas aparentemente simples que afetam os sentimentos, sobretudo, das crianças. Primeiramente, no entanto, lembramos que um dos indicadores que tínhamos antes de levarmos à frente o processo de investigação era o de que no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo havia lugares que produziam medo nas crianças. Nas lendas que eram vinculadas sobre esses lugares, algumas reforçavam a imagem da noite e do lugar escuro como signos do pavor. O que nos atrai na reflexão de Kehl (2007) é que ela reforça, em termos psicanalíticos, uma distinção importante que os filósofos do existencialismo já fizeram em suas análises sobre o vazio da alma. Situações, como aquelas que as crianças teriam de viver no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, associadas a imagens de ossadas e de cadáveres, poderiam levar à dissolução do eu, pois se tratam de situações em que prevalece o desconhecido ou, como diz a autora, *forças que ultrapassam a nossa frágil capacidade de controle*. Uma forma de se livrar desse vazio é materializar esse desconhecido, ou seja, dar a ele uma materialidade, mesmo que essa seja imaginária, como é o caso de criar um fantasma ambulante. Este, pelo menos, objetiva as fobias, os medos. As forças que eram desconhecidas são reinventadas e materializadas.

Sem perder de vista que estaríamos investigando a memória do medo de sujeitos que estavam vivendo no mundo atual, buscamos considerar, na presente tese, as representações do medo que circulam atualmente, no sentido de identificar elementos da sua composição que poderiam estar interferindo na percepção das ex-professoras e dos ex-alunos. Ou seja, a hipótese que nos orientou era de que, ao falarem do medo do passado, os sujeitos apoiavam-se nas representações do medo que circulavam no dia a dia. Essas, como indica a literatura sobre esse tema, têm sido apresentadas como produto consumível, causadoras da sensação de *frisson*. Filmes de terror que evoquem medo ou pânico, assim como esportes radicais em que o sujeito tem controle parcial do que acontece, ou ao menos convive com um alto grau de risco assumido, tornaram-se, para alguns, programas de diversão e lazer.

Para alguns autores, num mundo laicizado como o nosso, sem grandes horizontes, sem projetos históricos, sem ambições coletivas, na ausência de valores, a força e o sentido da vida ficam na imanência da vida de cada um, e mesmo na experimentação física da existência, na fruição das sensações (LIPOVESTKY, 2009). Entre as sensações, podemos citar as sexuais, as buscadas através das drogas, e mesmo, talvez curiosamente, a busca da sensação de medo. (SANTOS, 2003).

Embora talvez possamos afirmar que sempre tenha havido, historicamente, a busca da sensação do medo, evidenciamos diferenças na relação entre o passado e o presente. Atualmente, o sujeito que busca essas sensações escolhe, determina o risco a ser assumido e nem sempre busca a glória, a virtude ou a excelência, mas a simples fruição exacerbada de certo tipo de satisfação individual: o medo regulado a serviço do prazer (BECK, 2010). Muitos descrevem que o fazem como uma experiência de aventura, de liberdade absoluta, de arrojo, etc., mas essa busca sempre implica certo controle da surpresa. (SANTOS, 2003).

Através da procura de tais sensações, podemos perceber que, paradoxalmente, o medo aparece como elemento de busca de alegria, de bem-estar, de satisfação, de felicidade. Caracteriza uma modalidade de medo que não conta com mecanismos de fuga, de exorcismo, mas, pelo contrário, de consumo. Sendo assim, os medos aparecem como sensações “consumíveis”. Para alguns analistas, esses procedimentos acontecem, porque vivemos em um mundo onde há crises de *ideais do eu*, onde não há a força dos meios tradicionais de doação de

identidade como a família, a religião, o pertencimento político, o pertencimento nacional, a segurança de trabalho, o apreço pela intimidade, regras mais estritas de pudor moral, preconceitos sexuais, etc. (LIPOVETSKY, 2004). Ainda reforçam que a matriz de identidade inscreve-se no corpóreo, como também os delírios, os fantasmas de desestruturação, de fragmentação, de fragilidade. O medo é inscrito no corpo. A modalidade de identificação que anteriormente possuía um referencial identificatório, por exemplo, na transcendência, agora se inscreve no corpóreo. O que mudou foi a natureza da experiência sentimental. (SANTOS, 2003).

Os estudos de Santos (2003) ainda apontam para "um mundo onde há falta de perspectivas futuras, onde não se tem modelos identificatórios, em que há a descrença na justiça, na lei, no que é transcendente, o que importa é o presente, a fruição das sensações presentes." Portanto, a boa vida dá-se por meio do culto às sensações. O medo já não é mais sacralizado, não tem mais relação com os seres transcendentes, já é inscrito no corpo sob a forma de pânico. Há uma invasão de sentimentos de incerteza, fragilidade, insegurança, fragmentação, como maneira decomposta, banalizada, de uma experiência que antes era tão densamente carregada como o medo. Não faz parte mais do trágico, mas do comum. O medo aparece o tempo todo, criando-se, inclusive, estratégias para lidar com essa emoção, sendo uma delas o medicamento. O medo surge inscrito no corpo: o grande medo de se descontrolar, de perder o controle corporal. (SANTOS, 2003).

Diante das teorias acima, segundo as quais o medo é tratado como "emoção", remetemo-nos à seguinte hipótese: se toda emoção envolve crenças, é possível afirmar que as formas de lidar com o medo implicam o embate com as crenças que sustentam e dão substância às experiências de medo que nos assaltam. Na presente tese, transformamos essa preocupação em questões nas quais pedíamos a nossos sujeitos que comparassem o medo lembrado por eles de seu passado com as representações do medo que circulam hoje em seu cotidiano.

2.2 - A sociedade do medo

Lembramos que, em nossa investigação, trabalhamos com momentos temporais diferentes, a saber: o passado que era lembrado pelos depoentes e o presente sobre o qual eles buscavam apoio para falar de suas experiências. Essa condição por si só trouxe uma quantidade de questões que precisavam ser

explicitadas para que não corrêsemos o risco do anacronismo ou mesmo do viés subjetivo que, fatalmente, está contido nos dados coletados. Nossa hipótese era de que grande parte dos discursos dos nossos sujeitos estaria contaminada pelas representações do medo que circulam hoje nos meios de comunicação, em nossa sociedade. Como a tendência das representações comparadas é a de imaginar que o passado era menos violento do que o presente, ou então de que os alunos de outrora respeitavam os professores mais do que os de hoje o fazem, era preciso encontrar suportes teóricos que nos ajudassem a enfrentar esse embate. Norbert Elias (1994) entrou como apoio teórico tendo em vista seu amplo olhar sobre os processos civilizadores.

O fenômeno medo também está presente na obra de Elias (1994). Ele recupera criticamente princípios da teoria evolutiva para mostrar como os processos de socialização dão-se no interior das civilizações. Não esquecendo que sua obra desenvolve-se em uma perspectiva longitudinal, o autor oferece elementos preciosos para se compreender como se dá, historicamente, o processo de socialização. Ao longo de seu desenvolvimento, os indivíduos aprendem com as ações realizadas no contexto das sociedades em que vivem. São capazes de analisar as consequências advindas de suas ações passadas, sejam elas boas ou ruins; mas são também capazes de ver o futuro, ou pelo menos de avaliar as consequências de suas ações antes de tomá-las. Segundo Elias (1994), o que os impede de agir afoitamente é o medo do que possa lhes acontecer com a ação que têm em mente. Essas duas visões que orientam a ação humana, Elias descreve-as como retroativa e prospectiva. (ELIAS, 1994).

Com base na obra *O processo civilizador* (1994), pode-se apontar que praticamente todas as sociedades valem-se de mecanismos de controle social para delimitar o comportamento esperado de seus indivíduos. Nesse sentido, ao coletar os dados para a presente tese, ficamos atentos a essa composição. No lugar de reforçar a ideia de que o passado era menos amedrontador do que o presente, buscamos investigar quais mecanismos de controle social eram usados antes nas escolas e quais têm sido usados hoje para exercer a mesma função que tinham no passado. Seguindo a mesma pista, concordamos com Peter Berger ao afirmar que o controle social refere-se “aos vários meios usados por uma sociedade para enquadrar seus membros recalcitrantes” (BERGER, 2005, p.81), servindo tanto

como forma de punição ou exclusão desses membros quanto como exemplo para os demais.

Para Elias (1994), a questão do controle social e da domesticação humana está ligada ao “processo civilizador” que constrange ao máximo o comportamento humano, empurrando os indivíduos em direção a uma mudança de comportamento, levando-os à submissão e a determinados padrões. Segundo o autor, a partir de um aumento do controle das emoções e do comportamento, a sociedade vai se configurando, num jogo de tensões e cooperações. A configuração social dá-se a partir das tensões da vida social e da domesticação dos indivíduos.

Já na obra *A sociedade dos indivíduos*, Elias (1994) toma o desejo e o medo como afetos determinantes da emoção. Em geral, para ele, esses sentimentos designam qualquer estado, movimento ou condição que provocam nos indivíduos a percepção do valor, do alcance ou da importância que determinada situação tem para suas vidas, suas necessidades e seus interesses. Tudo isso acompanhado pelo prazer ou pela dor. Entretanto, para o autor, a conotação dada aos termos “desejo e medo” advém do uso político e moral que é feito deles. Por mais corriqueiro que seja hoje em dia, seu uso faz parte de uma imagem do homem em que as observações passíveis de comprovação misturam-se intensamente a fantasias oriundas de desejos e temores.

Embora nosso objeto de estudo estivesse restrito a um caso bastante específico, entendemos que ele não estava fora das argumentações propostas por Elias (1994) acerca do uso político e moral que se pode fazer do medo em determinados contextos sociais. Essa perspectiva levou-nos a considerar, com mais cuidado, a força das ideias religiosas que circulavam naquele momento de consolidação do Grupo Escolar. Apesar da reforma educacional que ocorria no país, naquele momento, com fortes ares de laicismo, ficava visível, nos dados preliminares coletados até aquele momento, o quanto de ideias canônicas do cristianismo circulavam na sua versão popular em vários documentos que foram selecionando nessa fase. A base teórica elisiana ajuda-nos a analisar os dados finais dos discursos do sujeito coletivo, na medida em que pudemos, com base neles, identificar como as representações sociais de cunho religioso eram acionadas para moldar as mentes dos sujeitos, tentando enquadrar seus desejos nos padrões morais do cristianismo católico.

Apesar de a perspectiva acima ter nos ajudado a avançar na análise dos nossos dados, tínhamos consciência, desde o início da presente investigação, que outros caminhos teriam de ser percorridos porque, desde a segunda metade do século XX, estudiosos dos impactos da revolução tecnológica na vida cotidiana vinham construindo novas perspectivas sobre o medo na sociedade. Com base nessa constatação, entendíamos que algumas questões que falassem dessa nova condição do medo deveriam entrar, mesmo que de forma controlada, em nosso arcabouço teórico.

Sem querer ser exaustivo sobre o tema, vale recuperar, neste ponto, algumas dessas novas perspectivas que hoje já têm sustentado numerosas investigações científicas no campo da sociologia.

A sociedade do risco é um tema fascinante. Na base da sua concepção encontra-se o sociólogo alemão Ulrich Beck (2006), que define a sociedade contemporânea como a "sociedade do risco" referindo-se às incertezas fabricadas. Para ele, "essas verdadeiras incertezas, reforçadas por rápidas inovações tecnológicas e respostas sociais aceleradas, estão criando uma nova paisagem de risco global." (BECK, 2006, p.5). Isso, para o autor, significa que vivemos em um mundo fora de controle. Não há nada certo além das incertezas. Daí a utilização do termo "risco" que, segundo o pesquisador, associa-se à mutabilidade histórica no seio das sociedades modernas. Antes, o risco provinha, essencialmente, da natureza (catástrofes naturais, epidemias e outras) e fazia com que a ameaça sobre a sociedade viesse "de fora para dentro". Hoje, salienta ele, é a própria sociedade que cria o risco (BECK, 2006). Por exemplo, Apolo Heringer Lisboa (2012), estudando as transformações ambientais produzidas na área metropolitana de Belo Horizonte, detectou que a canalização insistente dos córregos tem produzido riscos de enchentes devastadoras, com mortes e danos permanentes à vida e à comunidade. E ainda, com a industrialização desenfreada nas cidades da bacia do rio das Velhas, ao despejarem dejetos industriais em suas margens, vem-se produzindo não apenas a mortandade maciça de peixes, mas, também, a de pessoas, ao transmitir bactérias geradas pelo lixo tóxico. (LISBOA, 2012). Tudo isso é produzido pelo homem, gerando um descontrole em todos os aspectos, em um contexto onde os avanços da ciência aumentam, mas também aumentam nossas incertezas.

Diante dessas situações, pode-se dizer que, na era do risco, as ameaças com as quais nos confrontamos não podem ser atribuídas a Deus ou à natureza, mas à própria “modernização” e ao próprio “progresso”. Assim, a cultura do medo vem do fato paradoxal de que as instituições feitas para controlar produzem o descontrole. Ainda segundo Beck (2006), as estatísticas sociodemográficas que mostram, de um lado, baixas taxas de casamento e, de outro, altas taxas de divórcio, indicam que está havendo uma individualização da vida. Para o referido autor, esse individualismo humano significa que, além da possível decomposição do social como um todo, há um claro abandono dos modos de vida da sociedade industrial (classe, estrato, papel sexual, família, etc.) em favor daqueles sobre os quais os indivíduos constroem, articulam e colocam em cena sua própria trajetória pessoal. Sem entrar em detalhes nessa perspectiva, vale ressaltar que ela tem sido defendida por vários sociólogos com orientações teóricas diferenciadas. Dentre esses, situa-se o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001, 2007 e 2008). Este, servindo-se de metáforas físico-químicas, descreve o atual estágio da nossa civilização como estado líquido. Os sólidos laços que Norbert Elias (1994) identificava como conectores indispensáveis para a nossa rede de relações, na sociologia de Bauman são descritos como líquidos, não permitindo mais que antigos elos entrelacem os projetos individuais com os projetos e ações coletivas. Nesse estágio líquido da sociedade, cada um deve, por si só, procurar o que melhor lhe capacita para enfrentar as incertezas.

Esses autores foram consultados para a formulação do nosso projeto de tese, porque tínhamos a intenção de ouvir nossos sujeitos acerca do que eles pensavam do medo no mundo atual, principalmente, dos medos no meio escolar, considerando, é claro, suas experiências do passado, seja como professoras ou como alunos, em uma época em que o medo era definido em outros termos. Tanto a teoria da sociedade de risco quanto a da sociedade líquida tocam em elementos empíricos que podem ser adaptados a contextos diferentes. Na análise dos discursos de nossos sujeitos, vamos encontrar uma série de relatos e julgamentos que trazem elementos empíricos diferentes dos que aqueles teóricos identificaram em suas pesquisas, mas que produzem em seus cotidianos o mesmo efeito de dissolução ou de risco iminente produzido por aqueles que, teoricamente, deveriam nos proteger.

Por ora, apenas anunciamos as contribuições que esses autores deram-nos. A eles voltaremos, posteriormente, na Análise do Discurso dos Sujeitos Coletivos. A seguir, passamos a analisar algumas das questões relativas aos hábitos sociais que exigiram outra compreensão daquilo que, cotidianamente, chama-se *cultura do medo*.

2.3 - O medo e a cultura

“A cultura do medo proíbe que irmãos apreciem um festival juntos, porque pertencem a formações políticas diferentes”. O medo da cultura torna-a escrava do medo, destruindo-lhe.
A cultura do medo promove o lixo, em detrimento do que é corajoso mas incômodo, real e verdadeiro.
A cultura do medo corrói a sociedade, porque não há sociedade sem cultura, e não há cultura no medo.
Perante o medo, a cultura não floresce.
Perante o medo, a luz da cultura apaga-se.
Afogada, abafada, asfixiada.
A cultura perante o medo não respira,
Sucumbe, esmorece e morre”.⁴

A cultura do medo é um tema que nos últimos dez anos tomou proporções inimagináveis. Ganhou a mídia e se espalhou pelo mundo, de forma espiral, com episódios que, cada vez mais, alimentam o imaginário do medo com o objetivo de controlar as mentes, de fomentar um comércio global cada vez mais promissor que se abastece e enriquece, levando milhões de pessoas no mundo inteiro a sentirem-se inseguras e incapazes de controlar seu próprio medo.

Vários são os fatores que têm alimentado essa cultura: terremotos, meteoros, ataques terroristas, chacinas em escolas etc. Para evitar a divagação sobre o tema, ater-nos-emos aos episódios que envolveram escolas em situações dramáticas, nas quais o medo e a insegurança transformam-se no eixo dos debates em torno do universo infante-juvenil. Serve-nos de exemplo: os tiroteios de Columbine (2002), do Rio de Janeiro (2007) e Connecticut (2012), que são suficientes para mostrar os transtornos e a enorme insegurança que esses episódios produziram na vida das pessoas.

O primeiro ponto a ser destacado é a dimensão dessa violência no interior da escola. Embora, nos três casos, os sujeitos da ação faziam parte da comunidade

⁴ Ficção/ Conto/Opinião: A Cultura e o Medo, CENTRAL 7311- Angola
<http://centralangola7311.net/2012/12/05/a-cultura-e-o-medo/>

escolar ou já haviam participado dela, naquele momento, agiram como ex-alunos. Isso exige dos pesquisadores um cuidado na definição do que se entende por cultura do medo envolvendo a instituição escola.

Em um conjunto de pesquisas que, direta ou indiretamente, toca nesse tema, encontramos alguns estudos que, de certa forma, indicam como o medo da violência, em geral vista como sendo praticada pelos discentes, foi sendo incorporada, aos poucos, ao vocabulário escolar. Estudos produzidos por pesquisadores do Grupo Juventude e Educação na Cidade/FaE/UFMG mostram como isso foi sendo assimilado pelos agentes escolares. Por exemplo: Maria Carla Araújo estudando as interações entre alunos e professores em uma escola pública de um bairro da periferia de Belo Horizonte que tinha registro de violência entre os alunos mostrou que a deflagração desse conflito nunca acontecia dentro do estabelecimento escolar. Este era fortemente controlado. Os embates ocorriam nas mediações da escola ou no seu entorno. O estudo mostrou que os conflitos tinham início nos bairros ou entre grupos de alunos que moravam em bairros diferentes, alguns destes locais tinham históricos de violência. Muitas vezes, o conflito originado no bairro eclodia na escola, e seu desfecho dava-se do lado de fora, no momento da saída dos turnos.

Outros estudos mostram situações semelhantes, o que fez com que se fortalecesse a hipótese de que a violência era, até aquele momento, um fenômeno que não havia adentrado à escola. Estava restrito ao entorno, e, muitas vezes, os alunos da escola eram muito mais vítimas desses episódios do que agentes promotores dos mesmos. Nesse sentido, não se ouvia nenhuma queixa de medo dos professores em relação aos alunos, uma vez que se acreditava que os controles internos estavam funcionando. Diante desse quadro, pode-se supor que inexistia um imaginário do medo no contexto escolar?

Estudo produzido por Gonçalves e Spósito (2002) acerca das iniciativas públicas de redução da violência em meio escolar mostrou, entretanto, que essa ausência de medo dos agentes escolares que circulava no imaginário social não era tão universal. Registram experiências em São Paulo, no final da década de 1980, em que escolas da rede pública da capital já haviam instalado câmaras nos corredores com o objetivo de controlar a circulação dos alunos e de indivíduos estranhos às dependências do estabelecimento e até de identificar detectores de

metais, por medo de que os alunos trouxessem armas para dentro da escola. (GONÇALVES; SPÓSITO, 2002).

Um estudo mais detalhado, produzido por Teixeira e Porto (1998), desmistifica essa história, partindo do seguinte argumento: “a insegurança e o imaginário do medo se instalam na escola e são tratados usualmente do ponto de vista do poder.” (TEIXEIRA; PORTO, 1998, p.51). Até aqui não há novidade nenhuma, pois todos nós sabemos que as interações no interior das escolas pautam-se por relações de poder e é por meio desse que se instala a insegurança. Entretanto, as autoras assinalam que não é apenas pelo exercício desse poder que a insegurança instaura-se, mas também pela incorporação de um “estado de violência” à cultura e ao imaginário individual e social (TEIXEIRA; PORTO, op. cit., p. 51). Diante disso, interessou-nos saber como é que se dá essa incorporação.

Na presente pesquisa, buscou-se detectar nos depoimentos dos entrevistados como essas tragédias eram interpretadas por eles, levando em consideração a época em que estudavam ou lecionavam no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo. Em seus depoimentos, como veremos, à frente, nossos sujeitos descrevem o atual momento como tempo angustiante, totalmente dominado pela “cultura do medo”. Esse é um termo que tem sido usado por alguns pesquisadores para designar o resultado da construção discursiva de sujeitos que estão vivendo o bombardeamento da mídia com imagens apavorantes que apresentam o mundo como lugar impossível de se viver. (JACOBS, 2000; ECKERT, 2012, GLASSNER, 1999).

Embora o termo “cultura do medo” tenha ganhado uma nova conotação, com a literatura acima mencionada, nós só o incorporamos na presente tese por causa de seu caráter heurístico. Por meio desse conceito fomos tentando desvendar e conhecer as manifestações do medo na construção da cultura, em especial da cultura escolar, tomando como ponto de partida a experiência de nossos entrevistados e da história da cidade de Itaúna, que, desde sua fundação, foi marcada pelo medo das guerras dos índios e colonizadores e, posteriormente, com a forma de ocupação do território. Partimos, assim, da contribuição de clássicos antropólogos (BOAS e LÉVI-STRAUSS), que já haviam assinalado em seus estudos que a violência, para ser estudada, não poderia se limitar à sua dimensão biológica: era preciso construir sua dimensão cultural.

A esse respeito, tanto Boas quanto Lévi-Strauss destacam em suas obras a imensa diversidade entre as culturas e, em função disso, ficou-nos a lição de que, se pretendemos estudar o medo, devemos observar as singularidades de cada cultura, independentemente do lugar onde está localizada e da época, verificando como cada uma delas lida com seus medos.

Um exemplo clássico difundido, inclusive pela literatura popular, foi o medo do homem branco em relação às práticas antropofágicas de algumas populações ameríndias brasileiras. A história da cultura de Itaúna tem registro dessa prática, associada aos índios Cataguás, que, segundo os historiadores, apavoravam os invasores coloniais (ÁVILA, 2012). Vários estudos apontavam para a prática antropofágica como uma manifestação de barbárie realizada por esses grupos ameríndios. Essas práticas, que incutiam medo, foram descritas a partir de "um olhar", do colonizador português, do branco. Mas, afinal, quem tinha medo de quem?

No processo colonizador do Brasil, tal como registrado por alguns historiadores, o medo, o castigo e a sujeição tornaram-se elementos que estiveram sempre presentes na base da política indigenista. O europeu pretendia, no processo colonizador, retirar os costumes dos ameríndios, tornando-os suscetíveis à conversão e à sujeição (NEVES, 1978). Um dos costumes que causava espanto e horror ao conquistador era o fato do gentio praticar a antropofagia, isto é, matava e comia grande número de cristãos, por isso foram qualificados como cruéis, bestiais e "carniceiros de corpos humanos." (NEVES, 1978).

Por outro lado, Darcy Ribeiro (1979), na obra *Os índios e a civilização*, mostra o quanto a política indigenista difundiu o medo com a destruição em massa da população indígena no Brasil. A catequese não só feria a visão de mundo dos índios, mas desejava arrancar-lhe do modo como viviam. Os conquistadores, imbuídos do desejo de possuir a terra, não se contentaram em conviver nela com os índios; precisavam modificá-los ou extingui-los. Pelo fascínio de exercer o poder sobre o outro e de ter de demonstrá-lo ao extremo provocaram-se atos de crueldade e de extermínio. (RIBEIRO, op. cit.).

Diante do exposto, buscamos, em nossa pesquisa, tratar o medo como algo que se faz presente em todas as culturas e em todas as épocas. O que o diferencia são as maneiras como essas culturas e épocas a ele atribuem significado e como o valorizam, tornando-o parte integrante de seu cotidiano cultural.

Foi com esses pressupostos que analisamos os discursos dos nossos sujeitos, entendendo que eles estariam falando e comparando noções de medo advindas de épocas diferentes. Essas noções convivem e se entrelaçam, constituindo modelos interpretativos a partir do quais os sujeitos buscam orientar suas condutas.

A seguir, finalizaremos nosso campo teórico, situando alguns aspectos do medo na história das cidades e dos contextos.

2.4 - O medo histórico

Como focalizamos no item anterior, a cidade de Itaúna teve um processo de colonização marcado pelo confronto entre os colonizadores e as populações indígenas locais. Não encontramos nenhum estudo sobre o medo nesse contexto histórico, mas isso não nos impediu de buscar uma bibliografia que nos aproximasse da temática do medo no contexto de lutas da colonização, para podermos formular algumas hipóteses sobre o que poderia ter permanecido no imaginário da cidade e da região sobre esses eventos do passado.

Um pesquisador que nos ajudou com sua obra foi Georges Duby, célebre medievalista. Em *Ano 1000 ano 2000: na pista de nossos medos*, Duby (1999) faz analogias confrontando não apenas as semelhanças, como também as diferenças entre o universo contemporâneo e o medieval.

Vasculhando as experiências do passado em busca de temores e dificuldades perfeitamente presentes na contemporaneidade, Duby (1999) permite-nos pensar a respeito da miséria, das diferenças raciais, doenças, da violência, insegurança, problemas para os quais as alternativas de respostas oferecidas em contextos tão diferentes, por vezes, surpreendem por demonstrarem o quanto a sociedade contemporânea continua a se debater em torno de questões ainda mal resolvidas, por exemplo, acerca do medo.

Já o historiador Jean Delumeau, estudioso da história do cristianismo, tem uma visão prospectiva que, no início de nosso estudo, inspirou-nos. Para esse autor, “abordar a história do medo em nossa civilização é apreender o nosso passado mais profundo. Ao mesmo tempo, isso nos arma de lucidez para olhar o futuro.” (DELUMEAU, 2001, p. 19). Segundo Delumeau (2001), durante muito tempo, o medo foi um assunto tratado como tabu, que a literatura e a história evitaram

abordar. No olhar do referido autor, a história do medo foi, às vezes, contada sob a perspectiva da culpabilização, segundo a qual, por exemplo, valorizava-se a coragem militar — que era uma espécie de culto ao heroísmo —, considerava-se o medo como fraqueza ou o desconsiderava-se.

Para esse historiador, a religião teve uma grande influência, principalmente a Cristã e Católica, na difusão do medo, assim como no seu enraizamento na mente das pessoas, estabelecendo o quanto a vida, a morte e o medo estão presentes na mentalidade coletiva. “Medo de viver, medo de morrer e medo dos mortos são sentimentos que parecem estar incrustados na alma das pessoas.” (DELUMEAU, 2001, p. 19). Com isso, observa Delumeau (op. cit.), introduz-se, no imaginário social, um medo generalizado, de que todo homem pode ser agente, porque todo homem, se não tomar cuidado, pode se tornar um agente do demônio.

Delumeau (2001) ressalta, ainda, que nossa época tem a tendência inversa às anteriores, de falar demais sobre o medo. É um assunto que se vende bem. Salienta, também, que o medo, em sentido estrito, é uma emoção-choque, muitas vezes, precedida de surpresa, provocada pela consciência de um perigo iminente ou presente no imaginário, acompanhado de reações do organismo, de comportamentos somáticos e de modificações endocrinológicas (DELUMEAU, op. cit.). O autor critica alguns abusos da linguagem relativos ao uso que hoje se faz da palavra medo, tais como “medo” de engordar, de envelhecer ou de perder o emprego, embora o temor de perder seu emprego seja, evidentemente, uma causa muito séria de inquietude e, mesmo, de ansiedade.

Para Delumeau (2001), o corte na história do medo parece situado pelo fim do século XVIII. Até aquele momento, os fatores que produziam medo e que ameaçavam as comunidades humanas vinham da natureza: epidemias, tremores de terra, maremotos, tempestades, más colheitas, gerando carestias e mesmo fomes, incêndios com mais frequência provocados por raios, etc. De todos esses males, o mais mortífero era, certamente, as epidemias.

Voltando nossos olhares para as análises realizadas pelos historiadores brasileiros contemporâneos, principalmente aqueles que analisaram as várias revoltas populares ocorridas no Brasil, e dando ênfase ao medo como um fator de mobilização, deparamo-nos com a obra *Onda negra, medo branco*. Nessa obra, a autora Célia Maria de Azevedo (2008), pesquisando os discursos das elites brancas

no final do século XIX, resume como se encontrava o imaginário dessas elites no Brasil, naquela época. Indaga em que consistia essa onda negra que produzia tanto medo nos brancos. Pela análise da autora, entendemos que se tratava da circulação de ideias revolucionárias que vinham de além-mar e que chegavam ao Brasil por intermédio de cartas, de memorandos, de correspondências oficiais, alertando as autoridades locais sobre os riscos iminentes de uma revolta dos negros contra os brancos.

A revolta anunciada por aqui estava relacionada a um evento sangrento que ocorrera em São Domingos, onde os negros rebelaram-se contra a escravidão e proclamaram a independência do Haiti, expulsando os franceses daquele território. Para justificar as razões do medo, os defensores da tese, que naquele momento se anunciava, apresentavam o risco iminente, associando a mensagem com fatos concretos que já estavam acontecendo no Brasil, em menores proporções, mas que nem por causa disso deveriam ser vistos como inofensivos. Tratava-se das insurreições de escravos na Bahia, nas três primeiras décadas do século XIX, organizadas pelas nações haussás, nagôs e maleses.

As imagens que circulavam na imprensa brasileira da época, certamente, foram forjadas no calor da luta dos negros e mestiços, que transformaram os lugares onde esses movimentos ocorreram. E a difusão dessas imagens tinha como objetivo mobilizar as elites brancas para que estas fizessem a revolução, antes que eles, os negros, fizessem-na.

Os historiadores acima citados, embora falem a partir de perspectivas diferentes e reflitam sobre épocas distantes e de contextos diversos, indicam alguns elementos que nos auxiliaram a pensar como introduzir o tema do medo na história de Itaúna e, mais especificamente, na nossa pesquisa sobre o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.

Para Duby (1999), é possível chegar a analogias dos medos entre épocas distantes e contextos diferentes, desde que busquemos identificar, nesses momentos, as semelhanças entre questões mal resolvidas que ainda permanecem a atormentar as mentes humanas, tais como: misérias, doenças, pobreza, racismo, intolerância, insegurança e muitas outras. Diante dessa perspectiva, decidimos analisar, a partir dos documentos e dos discursos dos nossos sujeitos, que questões permaneciam e que suscitavam, e ainda suscitam, medos no imaginário social.

De Delumeau (2001), aproveitamos aquilo que talvez tenha sido o aspecto mais importante de nossa tese, que são as origens religiosas do medo. Na realidade, no início da pesquisa, partíamos de pressupostos muito centrados nas teorias científicas sobre o uso do medo nas relações pedagógicas.

Com a leitura da obra de Delumeau e, posteriormente, de Philippe Ariès e Michel Volvelle, começamos a considerar outras dimensões. Isso começou com a identificação de que o cemitério sobre o qual o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo foi construído merecia que sua história fosse considerada, para que pudéssemos entender o que acontecia no imaginário social da cidade de Itaúna, na medida em que uma escola foi construída onde anteriormente era localizado um território sagrado.

Foi assim que chegamos à história dos freis Barbôneos, responsáveis pela gestão dos cemitérios e pela difusão do dogma da ressurreição. Foi daí que pudemos ler e analisar as Atas das Reuniões Pedagógicas, nas quais os ensinamentos religiosos perpassavam parte das orientações que nelas eram dadas. Foi com base nessa perspectiva que pudemos compreender a dinâmica de enfrentamento do medo do cemitério e de almas penadas, no relato dos ex-alunos e ex-professores.

O trabalho de Azevedo, do ponto de vista histórico, foi fundamental, porque ela mostra que, historicamente, a fabricação do medo teve, por intermédio de uma produção de textos e imagens impressionistas, no Brasil oitocentista, um amplo uso feito pelas elites brancas. A imprensa não se furtou em ser o instrumento propagandista desse medo incontrolável. Na cultura do medo, sobre a qual falamos na seção anterior, o material impresso nas redações dos jornais brasileiros e divulgado nos locais de ampla circulação de pessoas passa a ser um dos veículos privilegiados na construção da insegurança pública.

Finalizando este capítulo, em que sustentamos as perspectivas teóricas de nosso trabalho, alertamos que elas não se esgotam. Outras fontes foram usadas, mas decidimos não as incluir nesta seção para não adensar o capítulo e não nos desviarmos do objetivo central do presente texto, que é apresentar os achados da nossa investigação. Informamos, assim, que outros autores que foram referência para a análise serão discutidos no momento oportuno.

Dito isso, passamos à apresentação dos dados referentes à construção de grupos escolares em Itaúna e às decisões dos embates em torno de suas

edificações. Mostraremos que a história dos grupos itaunenses cresce com o desenvolvimento industrial daquele município, que emerge no final da primeira metade do século XX, sem perder as tradições mineradoras da região. Os grupos escolares, naquele momento, nascem dentro de uma perspectiva hierarquizante, estratificada socialmente, o que faz com que a leitura que faremos sobre o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo esteja marcada por essas observações. Vamos a ele.

3 – A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR JOSÉ GONÇALVES DE MELO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DOS GRUPOS ESCOLARES EM MINAS GERAIS

Neste capítulo, apresentaremos um resumo sobre a "tão sonhada reforma do ensino nos moldes requeridos pela modernidade republicana" (GONÇALVES, 2006, p.61), implantada pelo governo mineiro no ensino primário, no normal e no superior nas Minas Gerais. Dessa reforma, resultou a criação dos Grupos Escolares, objeto de estudo neste capítulo e, em especial, do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.

Os movimentos vivenciados no contexto nacional no período ulterior à Proclamação da República podem também ser visualizados na história de Minas Gerais, e, notadamente, na história dos grupos escolares, da criação às reformas que se sucederam com o passar dos anos no período conhecido como Primeira República.

Segundo Gonçalves:

Embora tenha sido do governo João Pinheiro a iniciativa de criação dos grupos escolares, é necessário destacar que, desde o final do século XIX, tal empreendimento vinha sendo perseguido pelos presidentes e secretários. Em 1897, o presidente Bias Fortes já havia sido autorizado pelo Congresso Legislativo 'a organizar grupos escolares no edifício escolar da nova capital'. (GONÇALVES, 2004, p.78-79).

Salienta ainda o pesquisador que a alusão aos grupos escolares como palácios, escola monumento, defendida pelas autoridades de então, somente deve ser entendida referindo-se aos grupos escolares de Belo Horizonte. Por isso, percebemos que o mesmo não ocorreu para os grupos das cidades do interior de Minas. Bem ao contrário da capital, muitos deles se parecem mais com a condição de *pardieiros* que já vinham recebendo. Essa, inclusive, foi a metáfora utilizada por Faria Filho (2000) em seu estudo sobre o assunto.

Pesquisas na área da História da Educação apontam que a história dos Grupos Escolares de Minas Gerais teve início nos primeiros anos da República Brasileira⁵.

Importante salientar que, ao reportar a história dessas instituições, além do ato de sua criação e de seu funcionamento, analisaremos, a seguir, a partir da

⁵ Sobre o tema apontamos, além dos estudos de FARIA FILHO e GONÇALVES, os desenvolvidos por BENCOSTTA (2005), CURY (1994), MOURÃO (1962), SOUZA (1998), entre outros.

memória dos sujeitos que conviveram no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, suas representações sociais acerca dos episódios vivenciados sob a forma do Discurso do Sujeito Coletivo. Vale lembrar a assertiva de Gonçalves (2006, p.17) ao salientar que explicar as diferentes maneiras de produção da escola é inventariar e conhecer as práticas dos participantes dessa produção, o que, para esse autor, não é tarefa fácil.

O que se vive na escola é próprio do ambiente escolar. É nesse espaço que se dão a produção, a pluralidade, a complexidade e a redutibilidade da realidade concreta ali vivida. Verifica-se, ali, também, a repetição e a reprodução da vida social. É uma das instâncias onde se criam e recriam, onde se praticam os usos próprios do sujeito, marcados por realidades e subjetividades.

Em seus estudos, Reis (2008) destaca que, no percurso de criação dos Grupos Escolares, entre o final do século XIX e início do século XX, ocorreram quatro reformas em Minas Gerais. São elas: *a Reforma de 1892; a Reforma de 1889; a Reforma de 1906 e a Reforma de 1911*. (REIS, 2008, p. 22)⁶.

Em linhas gerais, como se pode depreender da pesquisa de Reis (2008), a proposta de ensino defendida para o Estado republicano era promover a integração do povo à nova ordem e a colocação do trabalhador livre no mercado de trabalho, capitalista. Por isso, a necessidade de se inventar uma nova escola para atender ao projeto de modernização da sociedade. Sobre esse aspecto, Faria Filho afirma que:

a criação dos grupos escolares era defendida para organizar o ensino e como forma de 'reinventar' a escola para melhor atender aos projetos culturais e políticos da sociedade pretendidos pelas elites. Reinventar a escola significa, organizar o ensino, suas metodologias, conteúdos, formar, controlar e fiscalizar a professora; criar espaços e tempos adequados ao ensino; repensar o relacionamento com crianças, famílias e com a cidade. (FARIA FILHO, 2000, p.31).

Assim, as orientações para os estabelecimentos escolares passam a ser emanadas da cúpula governamental seguida por seu *staff* imediato. Suas fontes eram as mensagens anuais dos presidentes do Estado de Minas Gerais e os relatórios dos Secretários de Educação e dos inspetores de ensino. Examinando esses documentos, pode-se deduzir que as reformas educacionais implantadas no Estado, a partir daquele momento, refletiam uma nova postura na gestão das

⁶ Sobre esse cf. FARIA FILHO (2000), GONÇALVES (2006) e REIS (2008) que nos serviram de referenciais.

orientações pedagógicas da instrução pública que, durante muito tempo, esteve nas mãos do sistema religioso católico. Nessa reforma, como revelou Carlos Roberto Jamil Cury (1984) — na obra em que retrata os embates entre católicos e os defensores da Escola Nova de tendência liberal —, embora se introduzam elementos laicos no sistema, o confronto entre essas duas frentes não se encerra, apenas muda de lugar. As orientações voltadas para o sistema de ensino brasileiro passam a ser decididas nas esferas de poder parlamentar, que exige uma gestão pública capaz não só de criar e executar as ações da pasta da educação, mas de negociar os projetos que pretendem ver aprovados.

A criação de grupos escolares e sua ampliação no território nacional enquadram-se na perspectiva dos escolanovistas que, segundo Cury (1984), desencadeiam intensas campanhas para combater o analfabetismo. Como ressalta o referido autor, até 1930, a educação no Brasil atende exclusivamente as elites. É contra essa tendência que surge o movimento de “aliança liberal”, com base em “um pensamento liberal e leigo que se opõe ao pensamento educacional elitista, excludente e espiritualista da Igreja católica”. (CURY, op. cit. p. 56-7).

Percorrendo os registros sobre a criação dos grupos escolares em Itaúna no período em questão, pudemos verificar que foram incorporadas as novas orientações para escola com base em uma visão leiga e liberal. Nos discursos e nas mensagens dos presidentes, secretários e inspetores de ensino, percebe-se que abordavam questões diversas da realidade do Estado, utilizando a própria retórica com objetivo de fundar uma realidade social, política e econômica. A escola e o ensino eram tratados como saídas para superar a crise em que o Estado encontrava-se. O principal desafio era a integração social. Em Itaúna, como em toda a realidade brasileira, no final dos anos de 1940, tinham de encontrar uma solução para essa integração. Com pouco mais de cinquenta anos de abolição do trabalho escravo e de vida republicana, o desafio a ser enfrentado pelo Estado foi o de ter de formar a cidadania. Segundo Faria Filho, naquele momento, “formar o cidadão para a República significou formar o trabalhador para o trabalho assalariado”. (FARIA FILHO, 1990, p.80).

Em direção oposta, quando saímos da análise dos registros oficiais e dos discursos eloquentes, vemos que a história não é tão linear como eles descrevem. Apesar das reformas e das reformulações das reformas, o pensamento religioso persistia todo poderoso dentro dos grupos escolares. Todavia, à frente, ao

analisarmos as atas de reuniões pedagógicas, veremos que não só persistia a ética cristã católica na sala de aula como se incorporava por meio dela uma nova missão não tão elitista como observou Cury (1984) em suas análises macrosociais. No Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, desenvolve-se uma intensa ação filantrópica, que tinha por objetivo trazer para a escola crianças pobres e negras que eram submetidas a um intenso processo de catequese.

Dito isso, passemos à descrição de como os Grupos Escolares foram concebidos em Minas Gerais e como os Grupos Escolares de Itaúna, em especial o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, enquadraram-se nessa reforma.

3.1 – A criação dos dois primeiros Grupos Escolares no município de Itaúna-Minas Gerais

O primeiro grupo escolar da cidade nasce a partir da Reforma de 1906, na administração do presidente João Pinheiro. Criado no ano de 1908, recebeu o nome de Grupo Escolar de Itaúna, que vigorou até 31 de janeiro de 1912, quando passou a ser denominado de Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves. Observando os atos de criação, verificamos que esse Grupo foi o trigésimo grupo escolar criado no Estado de Minas Gerais, o primeiro grupo escolar da então Vila de Itaúna, criada através do Decreto Estadual nº 2.248, de 08 de julho de 1908 (DORNAS FILHO, 1939, p 40-41).

De acordo com os estudos de Silva (2010), o Grupo Escolar de Itaúna teve as matrículas de seus primeiros alunos realizadas no período de 25 de agosto a 07 de setembro de 1908. Já na década de 1980, ocorreu a municipalização do Grupo Escolar, que passou a ser denominado Escola Municipal Dr. Augusto Gonçalves. (SILVA, 2010, p.06).

A criação do segundo Grupo Escolar em Itaúna, por sua vez, foi decorrente de uma demanda particular: o desenvolvimento industrial. Este já acontecia na região desde o dia 23 de outubro de 1891, quando, no Arraial de Sant' Ana do Rio São João Acima (hoje Itaúna), nascia a Companhia de Tecidos Santanense, fundada por Manoel José de Sousa Moreira. Segundo seu idealizador, a companhia seria o parque industrial da região. Estrategicamente montado, esse comércio atendia a localidade do Arraial, bem como todos aqueles que por aqui passavam. (SOUZA, 2001, p.121). Ainda de acordo com Souza (2001), a

Companhia de Tecidos Santanense, que funciona até hoje no bairro que recebeu o nome da empresa – Bairro Santanense –, em setembro de 1895, contava com 120 funcionários e uma produção mensal de 40.000 metros/mês, em 32 teares.

Nos anos subsequentes surgiram outras empresas na cidade, amparadas por um crescimento do mercado, acompanhado pela rápida expansão das estradas de ferro, pelo desenvolvimento da cultura do café e pela aparição de outras pequenas indústrias, mais promissoras. (SOUZA, 2001, p. 116).

Como consequência desse desenvolvimento, surgem, na cidade, serviços de arruamento, abastecimento de água, de luz, construção de uma verdadeira vila operária, pelo arrendamento de lotes de terrenos. E, com isso, tem-se a construção de diversas igrejas, de escolas, de hospital municipal, do campo de futebol, entre outras construções. Portanto, várias demandas no entorno da fábrica de tecidos, bem como de toda a cidade, contou com a participação direta da industrial têxtil ou de seus proprietários.

Na vila operária não existia escola para atender aos filhos daqueles que ali laboravam. As escolas existentes no município eram: o Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves, criado em 1908 e a Escola Normal Oficial de Itaúna⁷, criada em 1922. Onde, então, iriam estudar os filhos dos trabalhadores da empresa?

Entre os vários obstáculos enfrentados na época, dois destacaram-se: primeiro, a distância entre o local onde estava instalada a fábrica e o centro do município, cerca de dez quilômetros; segundo, no único Grupo Escolar existente estudavam os filhos da elite local, portanto, como fazer para oferecer escolarização para as crianças do entorno da fábrica? Ademais, esse Grupo Escolar já estava trabalhando com sua capacidade máxima desde a década de 1930, não comportando novas matrículas para os filhos daqueles que chegavam à localidade para trabalhar.

Para solucionar tais problemas, a empresa usou sua influência junto ao governo estadual, inclusive contando com o apoio de um político itaunense que exercia cargo importante no cenário estadual. Podemos verificar essa participação no jornal Folha do Oeste, de 26 de outubro de 1947, logo na primeira página, na reportagem intitulada “Flechadas”, escrita pelo político itaunense, ao relatar que:

⁷ Esta Escola Normal foi responsável pela formação da maior parte das professoras que atuam no Município e nas cidades vizinhas, desde o início da década de 1920, inclusive das professoras que participaram desta pesquisa.

(...) aproveitando o ensejo dessas explicações, transmito aos seus leitores, em especial os da Santanense, mais uma: há dias, quando do lançamento da candidatura de ilustre médico, nosso amigo a Prefeitura, e inauguração do Clube Santanense, outro ilustre médico, não menos amigo, se não me engano, afirmou que o Grupo, “Souza Moreira”, de Santanense, foi criado a pedido do Diretório do Partido Social Democrático Independente, pelo Interventor João Beraldo. A êsse respeito, posso esclarecer, em contrário: Era eu, na época, oficial de Gabinete do Prof. Franzen de Lima, Secretário das Finanças do Interventor Júlio de Carvalho. Procurado pelos Dr. Lincoln Nogueira Machado e Vitor Gonçalves de Sousa, caros amigos nossos, que me foram honrar com o convite para o banquete que Itaúna oferecia ao nosso prezado João Dornas Filho e a mim, em companhia desses eminentes conterrâneos, fui à Secretaria da Educação, onde, atendidos imediatamente pelo Chefe de Gabinete, meu insigne mestre e amigo Prof. Rui Cunha, falamos ao Sr. Secretário, a quem fiz o pedido e que nos prometeu a criação do Grupo. Daí fomos ao Palácio, onde o Interventor, nosso amigo, também solícitamente nos atendeu, demonstrando a mesma boa vontade. Criado o Grupo, poucos dias depois, voltei à Secretaria da Educação, a pedido do Sr. Vitor Gonçalves, que me enviou os necessários dados, onde me foi concedida ordem para remessa do material escolar e mobiliário, desde que eu conseguisse o transporte (carro-vagão) na Rede Mineira. Dirigi-me àquela ferrovia, e logo atendido, foi o material remetido a Itaúna. (FOLHA DO OESTE, Ano 1, nº 7, p. 01).

Após essas articulações políticas, conseguiu-se, no ano de 1945, a promessa da criação do segundo Grupo Escolar no município de Itaúna. A Cia. de Tecidos Santanense comprometeu-se com a construção das instalações, o que de fato aconteceu, conforme consta no Cartório de Registro de Imóveis⁸. Em 05 de setembro de 1946, o Decreto de Lei nº 1.386 prevê a criação do Grupo Escolar Souza Moreira, situado na Rua Leopoldina Corrêa, nº 530, Bairro Santanense, onde funciona até os dias atuais. O efetivo funcionamento do Grupo Escolar deu-se no ano seguinte de sua criação, quando de sua instalação, no dia 06 de janeiro de 1947. Após a criação do Grupo Escolar Souza Moreira, resolvia-se o problema do ensino primário dos trabalhadores da vila operária (futuro Bairro Santanense).

Passemos agora para a construção do terceiro Grupo Escolar, que é o nosso estudo de caso, o grupo construído em um lugar onde houve um cemitério. O que justifica a sua construção? A que clientela deveria atender? Como se encaixa no desenvolvimento da cidade de Itaúna?

3.2 – A Criação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo: no lugar do cemitério, o espaço da escola

⁸ Cf. Transcrições das Transmissões, N 3-AB, Cartório de Registros de Imóveis da Comarca de Itaúna, 1980.

A história do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo reflete, como a dos outros descritos acima, a história do crescimento e desenvolvimento da cidade de Itaúna. É assim que, no final da década de 1940, sente-se a necessidade de um novo Grupo Escolar na parte central da cidade para atender ao número crescente das crianças das classes populares. No item anterior, quando mencionamos a criação do segundo Grupo Escolar no município, verificamos que isso se deu em uma vila de operários, distante do centro cidade. Já na região central, como na origem da maioria das cidades do interior de Minas Gerais, Itaúna também cresceu no entorno da Igreja. Primeiro, da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e, posteriormente, da Igreja Nossa Senhora de Sant' Ana, que substituiu a primeira, para demarcar regionalmente os dois grupos presentes naquela sociedade: dos trabalhadores simples, dos negros e das prostitutas que residiam próximos à Igreja do Rosário; e o da elite itaunense, composta por fazendeiros, proprietários de estabelecimentos comerciais e membros industriais, que residiam próximos do largo da matriz da Igreja de Sant' Ana.

Sobre a criação do terceiro grupo escolar de Itaúna, verificamos muitas particularidades, por exemplo, quando da primeira visita de um governador ao município, do então governador do Estado de Minas Gerais Milton Campos (UDN), que governou o Estado de 19 de março de 1947 a 31 de janeiro de 1951. Na agenda do ilustre visitante, várias foram as reuniões e diferentes os pedidos dos itaunenses. Essa visita foi organizada pelo itaunense, então deputado, também udenista, Oscar Dias Correa, eleito deputado estadual em 1947, pela União Democrática Nacional de Minas Gerais, e reeleito, em 1951.

Quando dessa visita do governador, em mais de um encontro com os representantes locais, foi solicitada a criação de um terceiro grupo escolar, para atender às demandas educacionais crescentes no município, na área central. Alves registra, por exemplo, que quando o governador visitou o primeiro Grupo Escolar da cidade, a diretora do Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves, Dona Marta, disse que o Grupo que ora dirigia não comportava mais a demanda, tendo, inclusive, que funcionar em três turnos diurnos. (ALVES, 2008, p. 69).

Pesquisando um pouco mais sobre essa visita do governador Milton Campos a Itaúna, encontramos no Jornal Folha do Oeste relatos sobre a referida visita, datada do ano de 1947. Não foi apenas nos eventos oficiais promovidos para e com o governador Milton Campos que o movimento em favor de um novo grupo

escolar fazia-se presente. Também na imprensa local, por exemplo, no Jornal do Oeste, que funcionava desde 1946, várias foram as reportagens lembrando às autoridades locais e estaduais a necessidade de um novo grupo escolar e delas cobrando.

Sobre as coberturas jornalísticas da época, salientamos a visibilidade que os eventos e as realizações administrativas ganhavam na imprensa local, registradas no único jornal existente na cidade, a Folha do Oeste, “fundado em 1944 e dirigido por Sebastião Nogueira Gomide e Adolfo Mendes”. (DORNAS FILHO, 1951, p. 51). Importante lembrarmos que esse jornal desempenhou papel ativo como formador da opinião pública da época, em termos de socialização da informação. Isso não deve ser relegado ao esquecimento.

Esse jornal, de circulação quinzenal, trazia sempre em suas edições atos dos poderes executivo, legislativo e judiciário; também se constituindo em espaço para manifestações e acaloradas discussões políticas e dos intelectuais locais.

Foi em uma edição do Jornal Folha do Oeste, do dia 26 de outubro de 1947, que encontramos, como manchete principal em sua capa, a seguinte chamada: “Visitou Itaúna o governador Milton Campos. Pela primeira vez um governador visita nossa terra”. (FOLHA DO OESTE, Ano 1, nº 7, p. 01). Na página seguinte, encontramos a reportagem completa escrita por Guaracy de Castro Nogueira, que foi incumbido pelo jornal de acompanhar a comitiva do governador. Essa reportagem é aberta com os seguintes dizeres:

O dia 21 de outubro de 1947 foi dia de festa e vibração para Itaúna. O nosso povo, que jamais havia recebido a visita de um governador, estê mesmo povo, que durante muitos anos foi esquecido pelos homens de governo, recebeu de braços abertos o Dr. Milton Soares Campos, governador constitucional eleito e depositário da confiança da gente mineira. (FOLHA DO OESTE, Ano 1, nº 7, p. 02, 26.10.1947).

No fim da reportagem, foi reproduzida uma mensagem manuscrita e deixada pelo governador com os seguintes dizeres:

Ao regressar de Itaúna, levo a impressão do contacto com um povo laborioso e progressista, cujo futuro está assegurado pela capacidade de iniciativa de seus filhos. Deixo aqui, por intermédio da “Folha do Oeste”, as minhas efusivas saudações a Itaúna. 21.X.47. (Milton Campos)

Utilizar-se do espaço de um jornal para dirigir-se ao povo itaunense e ter sua mensagem reproduzida, literalmente, naquele espaço, reforçou a ideia da visibilidade que a imprensa exercia naquela época.

Parece-nos que não foi apenas em razão da ilustre visita que o jornal tornou-se espaço para manifestações. Notamos que, em outras edições, anteriores e posteriores, isso também acontecia, demonstrando, assim, que esse era um espaço para tal fim. O próprio deputado Oscar Dias Correa escrevia periodicamente no jornal, respondendo, informando ou questionando sobre determinados episódios locais, estaduais e nacionais. Essa visibilidade acontecia também como espaço para apresentar e justificar aos eleitores seus atos políticos, diferentemente do espaço oferecido pela imprensa escrita na atualidade.

Para Inácio Filho e Moura Sobrinho, no tocante ao Estado de Minas Gerais, as notícias veiculadas nos periódicos da ação política governamental no setor educacional tinham o propósito de tornar transparente a administração do governador Milton Campos durante sua gestão no governo de Minas nos anos 40. A instalação de escolas nos meios rural e urbano, segundo o discurso dos jornais da época, foi a tônica na sua administração, bem como a discriminação dos gastos no setor do ensino. No campo educacional, Minas Gerais estava servindo de exemplo a outras regiões do país, e a distribuição de escolas pelas regiões mais distantes do referido Estado demonstra que o processo de massificação era para valer, seguindo as diretrizes de um projeto maior de sociedade, segundo o qual massificar não deveria ser confundido nunca com banalizar o ensino. Portanto, a criação de grupos escolares e a divulgação desses feitos nos jornais demonstram um pouco da influência dessa meta de massificar o ensino; uma proposta presente na gestão de Milton Campos em relação ao ensino primário, no final dos anos de 1940. (MOURA SOBRINHO; INÁCIO FILHO, 2002, p.127-132).

Em nossa pesquisa no jornal Folha do Oeste da década de 1940, período da criação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, e início da década de 1950, encontramos várias publicações atestando a prática de publicar no jornal textos, literalmente. Só para exemplificar, encontramos várias correspondências trocadas entre o deputado Oscar Dias Correa e o governador Milton Campos, reproduzidas literalmente no jornal local. Isso com a clara intenção de demonstrar para a população itaunense seu empenho na solução dos problemas locais.

Sobre a demanda para a criação de um novo Grupo Escolar, o terceiro no município, também observamos, em vários registros no jornal, fatos que direcionam para a busca da solução para tal. No espaço intitulado de “Flechadas”, o deputado

Oscar Dias Correa assim escreve ao diretor do jornal apelidado e conhecido por muitos como “Piu”:

Meu caro Piu, Abraço-o. Outro dia a Folha do Oeste, pela publicação da qual eu o felicito, pois, sei perfeitamente, os esforços e sacrifícios que exige, publicou, na secção, de “Flechadas”, duas notas a que desejo fazer algumas observações. Uma delas lembrava a necessidade da eletrificação da Rede Mineira de Viação e se referia expressamente ao meu nome. Posso, em resposta, dizer-lhe que, quando o jornal veio a rua, já havia eu apresentado à Assembléia Legislativa indicação nesse sentido, como você pode ver do ‘Minas Gerais’ (Diário da Assembléia) de 27 de setembro p. passado. Assim, está cumprida a primeira parte. Quanto à segunda, a outra nota não citava o meu nome, mas, se você me permite, desejaria comentá-la: referia-se à criação do 3º Grupo de Itaúna e salienta que os partidos políticos de nossa terra “contavam papo”, mas não o instalavam. Pois bem. Quero ponderar-lhe o seguinte, como membro de um desses partidos, a União Democrática Nacional que hoje tem as rédeas do governo, e a quem represento: O Grupo não foi ainda criado e instalado porque o momento oportuno de fazê-lo é durante as férias escolares, segundo estou informado. Só isso. Nada mais. Feito essas retificações, o mais...está certo ... Faça-as em benefício da verdade e em prejuízo da exploração política. Quanto ao mais, meu caro Piu, sempre às suas ordens. (a) Oscar Dias Correa. (FOLHA DO OESTE, Ano 1, nº 7, p. 01, 26.10.1947)

Tudo indica que a participação do político local deu resultado. Tanto que, em meados do próximo ano, foi publicada a Lei 176, que *Cria um grupo escolar, com a denominação de José Gonçalves de Melo*, em Itaúna. Pesquisando no Arquivo Público Mineiro (APM), no Setor de Referências, encontramos a referida Lei que assim estabelece:

O povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - É criado na cidade de Itaúna o terceiro grupo escolar, com a denominação de “José Gonçalves de Melo”.

Art. 2º - As despesas decorrentes da presente lei correrão pela verba própria da Secretaria de Educação.

Art. 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Mando, portanto, a tôdas as autoridades, a quem o conhecimento e a execução desta lei pertencer, que a cumpram e a façam cumprir tão inteiramente como nela se contém.

Dada no Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 21 de julho de 1948.

Milton Soares Campos

Abgar Renault

José de Magalhães Pinto (LEIS MINEIRAS, Leis e Decretos – V.1, 1948, Estado de Minas Gerais, Imprensa Oficial, Belo Horizonte. Ano 1950, p.88-89. APM.)

Interessante notarmos que nos documentos atuais da Escola, inclusive naqueles destinados aos registros de diplomas e outros registros oficiais, constam os seguintes dados:

Escola Estadual “José Gonçalves de Melo” – R.0.3.0.C.3.

Criada pelo Decreto Lei 176 de 24/07/49 – S.E.E.
Rua Tácito Nogueira, 68 – Centro – Fone: 3241-1977 – CEP 35680-050 –
Itaúna-MG. (FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO, em branco)

Analisando os dois documentos, observamos que existe uma diferença na data oficial de criação do referido estabelecimento de ensino. Após o término de nossas pesquisas, como estabelece os princípios da responsabilidade do pesquisador, daremos *feedback* para a diretora da Escola a fim de que viabilize, se julgar necessário, uma solução para possíveis equívocos existentes.

Onde, então, construir a escola?

A localização para o funcionamento do Grupo Escolar há muito era tema de discussões entre as autoridades locais. Uma primeira opinião defendida pelas autoridades era que o estabelecimento deveria ser instalado na área da região central, de preferência no Largo da Matriz de Sant' Ana; mas em que local do Largo seria melhor?

Naquele período, existia um local no Largo da Matriz, um espaço totalmente ocioso, ou seja, sem construções, mas que, para muitos, tratava-se, de acordo com a tradição cristã católica, de solo sagrado: o segundo cemitério municipal. Esse cemitério, conforme apresentamos no capítulo 1, funcionou de 1852 ou 1853 até 1921 e sob a guarda e responsabilidade da Igreja Católica como Cemitério Paroquial. Até aquele ano, recebia sepultamentos normalmente. A partir desse período, não mais houve sepultamentos. Porém, até a década de 1930, os corpos dos antepassados ainda estavam lá depositados. Somente nessa época, os restos mortais foram trasladados para o Novo Cemitério Municipal.

Após o traslado dos corpos, o espaço onde funcionava o cemitério ficou ocioso. Além de não utilizarem o espaço, lá crescia muito mato, que às vezes era arrancado pela administração municipal. Posteriormente, foi isolado com fios de arame farpado, que servia para delimitar aquela área e protegê-la. Também era alvo, por parte dos populares, de constantes casos envolvendo aparições de mortos e de barulhos dali ouvidos, entre outros.

Esse espaço, por situar-se em área nobre da cidade, no Largo da Matriz, também foi cogitado para a construção da nova matriz da cidade. E foi o que aconteceu. Em 1934, decidiu-se pela demolição da antiga Igreja do Rosário. Além da intenção do progresso, o padre Ignácio Campos, vigário paroquial da época,

alegou que o templo encontrava-se em precário estado de conservação, determinando a construção de um prédio novo, amplo e moderno. Inicialmente, a Igreja seria erguida em outro lugar; não obstante, onde havia um antigo cemitério. Foi a partir da escolha do local que a comunidade, por intermédio de suas autoridades legalmente constituídas, tratou de transferir as ossadas e despojos do cemitério para a necrópole municipal. No entanto, apesar do lançamento da pedra fundamental no local do antigo cemitério e do início das obras da nova matriz, a transferência do padre Ignácio para Belo Horizonte mudou completamente os planos.

Apesar dessa iniciativa que visava à construção de uma igreja, o espaço em que outrora funcionava o segundo cemitério continuava ocioso. Após alguns anos de abandono, aquele espaço passou a ser cogitado como local para outras possíveis obras públicas. Foi nesse ínterim que houve por bem destinar a maior parte daquele espaço para a construção do terceiro grupo escolar. Sendo assim, o mesmo foi dividido e cedido para fins diversos, ficando a maior área, definitivamente, doada para o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo⁹. Essa doação foi realizada pela Prefeitura Municipal de Itaúna, com a Lei nº 511, título “Faz doação de terreno”, que menciona:

O povo do Município de Itaúna, por seus representantes decreta e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica o senhor Prefeito Municipal de Itaúna, autorizado a doar para o Estado de Minas Gerais, a área de terreno, onde se encontra construído o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.

Art. 2º - Terá a área a ser doada as seguintes divisas e confrontações: - 34,40 (trinta e quatro metros e quarenta centímetros) dando pela frente para a Praça Mário Matos; 16 ms. (dezesesseis metros) obliquamente a mencionada praça, por um dos lados, e 12,40 ms (doze metros e quarenta centímetros) obliquamente pelo outro lado da mesma praça; 46,60 ms (quarenta e seis metros e sessenta centímetros) dando para a Rua Tácito Nogueira; 55,00 (cinquenta e cinco) dando para a Rua do lado oposto, sem nome; e pelos fundos 22 ms (vinte e dois metros) confrontando com o União Operário Esporte Clube e ainda confrontando com o salão Paroquial, com a área de 2.456 ms (dois mil, quatrocentos e cinquenta e seis metros).

⁹ Sobre o professor José Gonçalves de Melo, cabe-nos uma brevíssima biografia. Nasceu em Santiago de Bom Sucesso, Minas Gerais, no dia 13 de dezembro de 1872. Estudou no Caraça-MG e São João Del Rei-MG, onde se formou em escola normal e de agrimensura. A função de agrimensor só foi exercida após sua aposentadoria docente, quando se mudou para a cidade de Pará de Minas. Logo após sua formatura, transferiu-se para Cláudio, onde se casou e iniciou sua docência primária, atuando também como editor de um pequeno jornal. No ano de 1902, veio para Itaúna, a convite do Sr. Josias Machado, um rico comerciante e fazendeiro, para ensinar seus dois filhos as primeiras letras. Após a criação do Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves, atuou como professor de português, latim, francês e aritmética. Também foi, desde a criação do referido Grupo Escolar até o ano de 1919, seu diretor. O professor José Gonçalves de Melo faleceu aos 59 anos de idade, no dia 30 de abril de 1931, em seu domicílio em Itaúna, tendo como causa mortis um carcinoma no fígado. (SILVA, 2010, p. 71).

Art. 3º - Revogadas as disposições em contrário, entrará esta lei em vigor, na data de sua publicação. (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAÚNA, 06/06/1960, Livro nº 07, p. 1 e verso).

Pelo documento acima, observamos que foi legalizada a situação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo que, como estabelecimento estadual, funcionava em terreno de propriedade do município. Com a doação feita, ajustava-se essa situação.

O Grupo Escolar foi provisoriamente instalado em um singelo e antigo prédio, ainda remanescente do antigo cemitério, adaptado para acolher os alunos. Essa reforma foi realizada pela Prefeitura Municipal, que dotou aquelas instalações de condições mínimas para seu funcionamento, comprometendo-se, ainda, a realizar novas obras em futuro breve. Conforme verificamos no Setor de Cadastro da Prefeitura Municipal de Itaúna, as reformas registradas e anexadas na planta original, datada do ano de 1908, foram realizadas pelo Estado de Minas Gerais nos anos de 1970, quando a área construída passou para 780 m² e, no ano de 1998, passando a área construída para 1.848,47 m².

Após a criação do Grupo Escolar, que ocorreu no mês de julho, ficou o restante do ano para organizar os detalhes para seu funcionamento no ano seguinte. O primeiro ato verificado dentro do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo foi a *Ata da Inauguração* do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, que foi assinada por mais de cinco dezenas de pessoas presentes¹⁰.

A escolha do nome do novo Grupo Escolar revela-nos um dado novo e curioso. Pela primeira vez, foi dado o nome de um professor para um estabelecimento de ensino da cidade. O primeiro — Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves, criado em 1908 — recebeu o nome de membro da elite local e um dos fundadores da Cia. Industrial Itaunense, criada em 1911 (DORNAS FILHO, 1936, p.130); o segundo — Grupo Escolar Souza Moreira, criado em 1946 — recebeu o nome também de um representante da elite e do fundador da Cia. de Tecidos Santanense, criada em 1895 (DORNAS FILHO, 1936, p.145). Além desses dois estabelecimentos, existia a Escola Normal Oficial de Itaúna, criada em 1922.

¹⁰ Cf. o anexo 1, cópia da Ata que descreve a sessão solene de Inauguração, com a participação dos representantes da elite itaunense.

Consultando alguns Termos de Inspeção, pudemos verificar que eles reforçam a tese de que o início das atividades do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo deu-se em um prédio dotado de condições mínimas para seu funcionamento, sendo uma parte dele remanescente das ruínas adaptadas do antigo cemitério, e que necessitava de reformas urgentes. Em sua tese de doutoramento, PEREIRA afirma que:

Enquanto o Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves, criado em 1892, atendia os alunos da classe alta, o *Grupo Escolar José Gonçalves de Melo*, que recebeu o apelido de “Grupo de Cima”, recebia os alunos das classes mais pobres e, principalmente, aqueles que moravam no entorno do morro do Rosário, os filhos das prostitutas. (PEREIRA, 2003, p. 20, grifo nosso).

Referindo-se ao Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, o “historiador” Dornas Filho lembra-nos de que naquele local em:

1853 – É feito o primeiro sepultamento, com o cadáver do escravo Fortunato, no cemitério que existiu até 1934 no local em que se ergue hoje o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo. (DORNAS FILHO, 1951, p.269).

Diante do exposto, sobrevêm-nos algumas dúvidas: como os professores e os alunos lembram-se dos ossos encontrados no terreno em volta da escola? Tinham e ainda têm medo das assombrações que normalmente povoavam seus imaginários?

Em sua pesquisa, Reis registra o depoimento de uma professora que afirma:

Trabalhei em várias escolas da região antes de ser diretora. Trabalhei, por exemplo, no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo onde os alunos tinham um medo muito grande dos mortos, já que todos contavam que ali, até bem pouco tempo, existia um cemitério. Até os professores tinham medo quando eram mencionados os mortos daquele cemitério, por exemplo, quando mencionado o sepultamento do escravo Fortunato. (REIS, 2008, p.59 - grifos nossos).

Como dito anteriormente, foram esses fatos que nos instigaram e incitaram a pensar: qual a influência que o medo do “cemitério”, das “almas penadas” que acreditavam habitar naquele local e que achavam que “faziam as portas e janelas baterem”, de um deus que “tinha um terceiro olho” e que tudo via, da vida e da morte, etc., exerceu nas professoras que trabalharam na escola e nos seus alunos? Os professores utilizavam-se desse medo na sua prática docente?

Em seus apontamentos, Reis (2008) não explorou esse fato, já que seu foco de estudo era estudar a vida das diretoras dos grupos escolares da cidade.

Consideramos relevante registrar que várias pessoas, ainda hoje, relatam o aparecimento de ossos no terreno da Escola – hoje Escola Estadual José Gonçalves de Melo –, no ano de 2006, quando foi realizada a fundação para a construção de uma sala – um anexo. Passados tantos anos, o aparecimento da ossada causou espanto e ainda provoca medo entre os professores, funcionários e alunos da escola.

Uma funcionária relatou-nos que *na* Escola existe uma sala de aula, a sala onze, onde acontecem coisas misteriosas, que certamente estão relacionadas com o fato de ali ter sido um cemitério. Para a funcionária:

pode-se colocar naquela sala a melhor turma da Escola, com os melhores alunos em nota e comportamento, com os melhores professores, que acabam causando problemas; como se as almas penadas dos mortos que ali foram enterrados, transformassem os alunos. Parece que foi naquele lugar enterrado o professor que suicidou dentro do cemitério”, complementa. (Depoimento da secretária da Escola Estadual José Gonçalves de Melo, em 04/ 01/ 2012).

3.3 – Os primeiros sujeitos do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo: inspetores, diretores, professores e alunos

Analisando os documentos produzidos nos primeiros anos após a criação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, percebemos muitos aspectos vivenciados pelos sujeitos que daquele momento participaram, remetendo-nos à compreensão sobre suas práticas escolares. Através da análise das Atas de Inauguração e Termos de Visita/Inspeção, das Atas de Reuniões e do Livro de Matrícula tornam-se visíveis as formas de organização e de intervenção no Grupo Escolar. Pesquisar esse ambiente descrito nos documentos, como salienta Faria Filho (2000), possibilita-nos perceber um modo muito peculiar de tornar inteligível a educação escolarizada. Outro aspecto verificável é a aferição do cumprimento dos dispositivos legais que eram exigidos dos grupos escolares da época, além de uma prática de irradiação e de imposição de representações, o que por certo não se fazia sem disputa.

Por meio da investigação da documentação dos primeiros anos de funcionamento do Grupo Escolar, podemos entender como se dava a atuação dos sujeitos da educação mineira e, mais do que isso, as representações que esses

sujeitos fizeram de sua atuação. Vale salientar que os “*personagens*” presentes nos documentos não são apenas os dirigentes (inspetores e diretores), mas também e, principalmente, professores e alunos. Enfim, estão ali registradas as vivências dos sujeitos envolvidos diretamente no cotidiano daquela escola.

No conjunto de profissionais ligados à instrução pública primária e encontrados nos documentos, podemos destacar dois grupos: o primeiro, constituído na sua maioria por homens, os inspetores de ensino, “*categoria ‘profissional’ que existia desde inícios do Império e fortalecida pela reforma que introduziu os grupos escolares*” (FARIA FILHO, 2000, p. 91); o segundo, composto exclusivamente por mulheres, eram as diretoras, “*criação genuína da reforma e à qual era debitada, em boa parte, o fracasso ou sucesso dos grupos escolares*”. (FARIA FILHO, 2000, p. 91). Contudo, vale lembrarmos que, em Itaúna, o primeiro diretor do Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves foi um homem: o professor José Gonçalves de Melo.

Apresentamos, abaixo, os primeiros inspetores que atuaram no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo e seus respectivos registros no Livro Termos de Visita/Inspeção. Após a Ata de Inauguração, registrada na página 01, o primeiro Termo de Visita da Inspeção Técnica do Ensino da 2ª Circunscrição, assim descreve o Inspetor Técnico de Ensino Francisco de Almeida Campos:

Visitei, no desempenho das funções do meu cargo, nos dias 25 e 26 de abril de 1950, o Grupo Escolar “José Gonçalves de Melo”, da cidade de Itaúna, dirigido pela professora Ilka Brandão. Itaúna, 26 de abril de 1950. (LIVRO TERMOS DE VISITA/INSPEÇÃO, 1950, p. 03).

O registro seguinte, já descrito anteriormente, retrata a *Inauguração do retrato do patrono do Estabelecimento*. O próximo Termo de Inspeção só foi registrado dois anos depois, no dia 08 de maio de 1952, pelo mesmo inspetor Francisco de Almeida Campos.

Mais longa foi a terceira inspeção realizada pelo Inspetor Técnico Regional Astolfo Gusman, que assim relata:

No período de 1 a 9 de junho do corrente ano, visitei o Grupo Escolar “José Gonçalves de Melo”, desta cidade, que funciona sob a direção da professora técnica Ilka Brandão Couto. Itaúna, 9 de junho de 1954. (LIVRO TERMOS DE VISITA/INSPEÇÃO, 1950, p. 04).

Uma nova inspeção ocorreu dois anos depois, uma possível prática na época, quando um novo Inspetor de Ensino Mário Francia Pinto registrou que: “Estive neste Grupo Jº. Gonçalves de Melo a serviço. Itaúna, 21-5-56” (LIVRO

TERMOS DE VISITA/INSPEÇÃO, 1950, p. 04). No mesmo ano, excepcionalmente, houve um novo registro de inspeção do Inspetor de Ensino Mário Francia Pinto que, após registrar Instruções para os Estabelecimentos do Ensino Primário da 34ª Circunscrição de Minas Gerais, também lavrou o Termo de Visita, no dia de 5 de setembro de 1956.

Analisando os registros, observamos que nenhuma anormalidade foi registrada. Importante salientar que, apesar da inexistência de ocorrências, as preocupações e problemas faziam-se presentes, conforme verificaremos, adiante, nos discursos dos diretores e professores.

Dentro da organização e do funcionamento dos grupos escolares em Minas Gerais, uma categoria funcional desempenhou tarefa vital para seu êxito: a das diretoras. Segundo Faria Filho:

quando não se ocupavam de uma sala de aula, contavam com um espaço próprio para o trabalho. Será ainda neste espaço que estará projetada a preocupação com os aspectos higiênicos de uma grande aglomeração humana – na distribuição de banheiros e lavatórios, por exemplo -, bem como de uma racional distribuição e controle dos sujeitos. (FARIA FILHO, 2000, p. 67).

Além das funções elencadas acima, ou seja, administrar o grupo escolar em seu dia a dia, também era sua responsabilidade manter os professores atualizados, oferecendo-lhes as inovações educacionais, principalmente, aquelas apresentadas nas escolas normais.

Cabia aos inspetores escolares e técnicos de ensino a fiscalização do efetivo cumprimento das tarefas por parte do diretor. No Livro Termos de Visita/Inspeção, verificamos sempre a citação do nome do diretor. Esses termos de visita e de inspeção escolar eram enviados ao órgão de controle sempre que necessário fosse.

A primeira diretora do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo foi Maria Antunes de Oliveira. Segundo as Atas de Reuniões Pedagógicas, sua direção foi curta, talvez exercendo tal função interinamente, aguardando a nomeação da diretora efetiva. Isso nos parece possível, já que os diretores deveriam ser nomeados pelo governo, escolhidos entre os professores das escolas, diplomados pela Escola Normal do Estado, além de continuarem a reger uma classe auxiliados por um adjunto. Como as atividades do Grupo Escolar estavam apenas iniciando, demandou certo tempo para a organização de todo o corpo docente e para, deste,

escolher um para a função de diretora. Fato é que os registros apontam a gestão de Maria Antunes de Oliveira no período que compreende o final do ano de 1948 – período de organização do Grupo Escolar, por exemplo, de matrícula – até abril do ano de 1949. Quando se efetivou a posse da diretora, a diretora interina foi empossada como Auxiliar de Diretoria. Nas primeiras Atas de Reunião Pedagógica, verificamos que uma das atribuições do cargo era a lavratura de todas as atas de reuniões, feita pela auxiliar Maria Antunes de Oliveira.

Além da execução das tarefas normais inerentes ao cargo de diretora, uma mereceu destaque nas duas atas analisadas, de reuniões que a primeira diretora presidiu:

a fundação da Caixa Escolar que deverá trazer socorro aos nossos alunos, na maioria, muito pobres”. (ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO PEDAGÓGICA, 20/03/1949, p.01). Para sucesso de tal empreendimento, as professoras exerciam papel fundamental para o funcionamento da Caixa Escolar, tanto que a diretora enfatiza: “às professoras que providenciem com urgência a aquisição de ao menos 5 sócios por mês e que façam uma boa propaganda em prol da nossa Caixa Escolar”. Logo em seguida, reforça a Diretora, que “todas nós sabemos que da Caixa Escolar depende em grande parte o êxito dos nossos trabalhos. Uma criança mal alimentada e sem material nada produzirá. Em consequência, o fracasso também para as professoras. (ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO PEDAGÓGICA, 20/03/1949, p.01).

Já a gestão da segunda diretora, Ilka Brandão Couto, prolongou-se mais. Teve início no mês de maio de 1949, terminando no ano de 1967. Em sua administração, de acordo com os relatos das Atas Pedagógicas, muitas conquistas foram alcançadas pelo Grupo Escolar. Uma atitude que destacamos foi sua preocupação com o ensino religioso, com a catequese e com a participação das professoras e dos alunos nas celebrações, principalmente, dominicais.

Os diretores que exerceram função no Grupo Escolar, depois Escola Estadual José Gonçalves de Melo, foram:

Quadro 1

Diretores do Grupo Escolar/Escola Estadual José Gonçalves de Melo

Nome	Período
Maria Antunes de Oliveira	1948 até 1949
Ilka Brandão Couto	1949 até 1967
Maria Josefina Motta Costa Bacarinni	1968 até 1983
Elizanete Amin de Oliveira Nogueira	1983 até 1991
Dilcéia de Avelar Gonçalves	1991 até 1994

Ivanette Myrian de Paula Nogueira Pereira	1994 até 1996
Acássia Campos Fonseca da Cruz	1997 até 2004
Andréia de Cássia Lopes Campos	2004 até hoje

Fonte: Primeiro Livro de Termo de Posse e Exercício

De acordo com os documentos do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, os primeiros professores empossados para a docência nessa escola foram:

Quadro 2

Professores do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo (período de 1949-1960)

Nome	Nome
Marta Gonçalves Franco	Edméa Beghini Percopi
Maria Batista Machado	Neide Antunes de Moraes
Maria Amélia Seabra Eiras	Lucíola Célia Alves de Sousa
Terezinha Botelho Nogueira	Ormi Alves Pereira
Gizélia da Conceição Aguiar	Maria Conceição e Santos
Messe Alves de Sousa	Maria Maura dos Santos
Maria Batista Bechelaine	Maria José de Faria Matos
Maria Eneida Nogueira	Elma Gonçalves
Maria Auxiliadora Gonçalves	Iná Moreira Antunes
Maria Alves de Sousa	Cleusa de Oliveira Coutinho
Venícia Alves Carina Pinto	Beatriz de Oliveira Guimarães
Maria Teresa de Carvalho Machado	Francí Gonçalves de Sousa
Maria Teresinha Saldanha	Heliete Santos Nogueira
Maria Ivolina de Sousa	Lecí Gomide de Freitas
Julieta Moreira Diniz	Vicentina Pedrosa da Fonseca
Solange Pércope Filgueiras	Dalmozina de Paula Nogueira

Fonte: Primeiro Livro de Termo de Posse e Exercício

Notadamente, percebemos expresso acima o fenômeno da feminização do magistério, ao observarmos que todo o corpo docente do Grupo Escolar era composto de professoras. Não adentraremos nessa discussão, já que não é nosso foco no momento e que existem vários estudos sobre essa temática, por exemplo, os realizados pela pesquisadora Magda Chamon (2005), apontando que a presença

das mulheres no magistério público primário ganhou destaque desde os últimos anos do Império. Segundo a pesquisadora, com a República, para o atendimento do ensino primário, os professores deveriam ser, preferencialmente, do sexo feminino. (CHAMON, 2005).

Os primeiros alunos que pesquisamos, tendo como referência o Segundo Livro de Matrícula do Grupo Escolar, foi do período de 1952 a 1954, não tendo sido encontrados registros de matrícula dos anos anteriores no arquivo da Escola. Nos anos pesquisados, as matrículas ficaram assim organizadas:

Quadro 3

Número de alunos matriculados no ano de 1952, 1953 e 1954.

	1952				Total	1953				Total	1954				Total
	Matrícula		Suplementar			Matrícula		Suplementar			Matrícula		Suplementar		
	M	F	M	F		M	F	M	F		M	F	M	F	
1º Ano	145	130	14	6	295	179	94	11	8	292	189	132	8	8	337
2º Ano	93	137	5	8	243	84	102	5	8	199	99	102	11	5	217
3º Ano	68	70	4	8	150	74	83	8	2	167	84	91	1	2	178
4º Ano	68	28	3	2	101	48	47	5	7	107	50	62	-	-	112

Fonte: Livro de Matrícula do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo

Em nossos apontamentos, verificamos que as idades dos alunos matriculados estavam assim dispostas:

Quadro 4

Idade dos alunos no ano de 1952, 1953 e 1954 (anos completos até 30 de junho)

	4º Ano		3º Ano		2º Ano		1º Ano	
	7 anos	0	7 anos	0	7 anos	0	7 anos	40
1952	8 anos	0	8 anos	0	8 anos	13	8 anos	62
	9 anos	0	9 anos	24	9 anos	46	9 anos	74
	10 anos	4	10 anos	14	10 anos	65	10 anos	44
	11 anos	20	11 anos	45	11 anos	53	11 anos	35
	12 anos	22	12 anos	35	12 anos	29	12 anos	22
	13 anos	34	13 anos	19	13 anos	13	13 anos	14
	14 anos	15	14 anos	11	14 anos	16	14 anos	3
	15 anos	5	15 anos	2	15 anos	0	15 anos	1
	16 anos	0	16 anos	0	16 anos	2	16 anos	0

	17 anos	1	17 anos	0	17 anos	0	17 anos	0
1953	7 anos	0	7 anos	0	7 anos	0	7 anos	68
	8 anos	0	8 anos	0	8 anos	11	8 anos	89
	9 anos	1	9 anos	45	9 anos	48	9 anos	57
	10 anos	14	10 anos	44	10 anos	58	10 anos	39
	11 anos	7	11 anos	28	11 anos	34	11 anos	33
	12 anos	22	12 anos	15	12 anos	20	12 anos	18
	13 anos	13	13 anos	17	13 anos	10	13 anos	9
	14 anos	26	14 anos	7	14 anos	5	14 anos	3
	15 anos	15	15 anos	11	15 anos	1	15 anos	0
	16 anos	9	16 anos	0	16 anos	0	16 anos	0
	17 anos	0						
1954	7 anos	0	7 anos	0	7 anos	1	7 anos	95
	8 anos	0	8 anos	0	8 anos	11	8 anos	103
	9 anos	0	9 anos	46	9 anos	48	9 anos	59
	10 anos	11	10 anos	48	10 anos	58	10 anos	34
	11 anos	24	11 anos	25	11 anos	34	11 anos	31
	12 anos	21	12 anos	16	12 anos	20	12 anos	10
	13 anos	27	13 anos	29	13 anos	10	13 anos	6
	14 anos	14	14 anos	8	14 anos	5	14 anos	6
	15 anos	9	15 anos	6	15 anos	1	15 anos	0
	16 anos	5	16 anos	0	16 anos	0	16 anos	0
	17 anos	1	17 anos	0	17 anos	0	17 anos	0

Fonte: Livro de Matrícula do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo

Analisando os dados acima, observamos que a maior parte dos alunos estava fora da faixa etária correspondente à série que iriam cursar. Esse fenômeno dava-se, porque muitas crianças e adolescentes ainda não tinham frequentado escola pela falta de vagas nas escolas primárias existente no município. Com a criação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, essa realidade pôde ser minimizada.

Para atendimento ao número expressivo de alunos, o horário do Grupo Escolar foi organizado em três turnos, assim disposto:

Quadro 5

Horário	Com merenda escolar	Sem merenda escolar
1º Turno	das 7:00 às 11:15 horas	das 7:00 às 10:45 horas
2º Turno	das 11:15 às 14:15 horas	das 11:00 às 14:00 horas
3º Turno	das 14:15 às 17:15 horas	das 14:00 às 17:00 horas

Fonte: Livro de Atas de Reuniões do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo

A organização em dois possíveis horários dava-se pelas dificuldades enfrentadas pelo Grupo Escolar no fornecimento da merenda escolar. Como a maior parte dos alunos, conforme dados constantes no Livro de Matrícula, eram de pobres, o fornecimento da merenda escolar era essencial. Porém, seu fornecimento nem sempre era possível. A ausência da merenda escolar ocorria, basicamente, por dois motivos: primeiro, pelas dificuldades do poder público no fornecimento dos alimentos a todos os grupos escolares do Estado, agravadas pela distância das localidades onde se encontravam ou por simples desabastecimento em função da falta de recursos; segundo, pela demora de meses para a organização da caixa escolar, que visava suprir as dificuldades descritas anteriormente. No caso do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, a demora ocorreu, por exemplo, até os professores conseguirem os sócios.

Essa questão foi abordada em quase todas as reuniões pedagógicas pesquisadas, quando a diretora sempre chamava a atenção para o empenho das professoras na busca de novos sócios. Cada professora deveria conquistar, no mínimo, cinco sócios.

Outra tarefa estabelecida pela direção para os professores era sua participação em todas as atividades religiosas ocorridas nas dependências do Grupo Escolar. Além disso, cabia aos professores sempre participar das celebrações dominicais, inclusive, era tarefa dos docentes preparar os alunos para as celebrações dominicais.

Essa presença e influência religiosa e, em especial, do pensamento cristão católico no cotidiano escolar, abordaremos no capítulo seguinte.

OS ACHADOS DA PESQUISA

4 – AS ORIENTAÇÕES CRISTÃS NO GRUPO ESCOLAR: Análise do Discurso religioso presente nas Atas de Reuniões Pedagógicas

Conforme mencionado anteriormente, o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, apelidado pelos itaunenses de “Grupo de Cima”, foi instalado no Largo da Matriz, no início da zona boêmia, que ocupava uma rua cujo término era no alto do Morro de Rosário, onde, no passado, os escravos tinham a sua “igrejinha” de Festa Conga, que existe até hoje. Já o outro Grupo Escolar, que também ficava na área central da cidade, o Dr. Augusto Gonçalves, criado no início do século XX (1908), atendia aos alunos da “classe alta” – filhos dos fazendeiros e proprietários da Cia. Industrial Itaunense – que residiam entre a igreja matriz de Sant’ Ana e a “igrejinha dos escravos”.

O prédio do Grupo Escolar, Escola José Gonçalves de Melo, conforme também já mencionamos, foi construído no terreno onde existiu o segundo cemitério da cidade, transferido para um local mais distante do centro por não comportar mais jazigos. Vale lembrar que há, ainda, entre ex-alunos, a lembrança de ossos encontrados no terreno em volta da escola e o medo das assombrações que povoavam o imaginário das crianças. Esse fato, o aparecimento de ossos no terreno da escola, foi evidenciado no ano de 2006, quando se fez a fundação para a construção de uma sala anexa ao antigo prédio.

Parece-nos que o Grupo José Gonçalves de Melo, além de oferecer ensino básico aos seus alunos, também possuía outra clara missão, inclusive registrada nos documentos: a de evangelizar as crianças que não pertenciam à “boa sociedade”. Esse processo civilizador, assim chamado pelo sociólogo Norbert Elias (1994), com várias restrições, dá-se constringindo a conduta humana ao máximo, mesmo que depois tenda ao relaxamento, com a internalização e o autocontrole por parte dos indivíduos. Uma vez que a conduta seja regulamentada, a preocupação com o autocontrole pode ser equilibrada no sentido de um relaxamento das restrições. Essa perda de severidade somente ocorre depois de um processo que empurra violentamente os indivíduos em direção a uma mudança de comportamento, o qual envolve a submissão a determinados padrões, que o autor chama de domesticação humana, fazendo-os, assim, tornarem-se parte da “boa sociedade”.

Como exemplos desses processos civilizatórios e de domesticação presentes no interior do Grupo Escolar, é que nos valeremos do Primeiro Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, em que eram registradas as reuniões realizadas no período de março de 1949 (data de início das atividades da Escola) a janeiro de 1952. Fragmentos dos textos serão transcritos literalmente, mantendo: as normas ortográficas da época; os problemas ortográficos, de concordância, de regência e de pontuação identificados.

De antemão lembramos que, analisar textos escritos não é tarefa fácil, carece prudência e coerência por parte de quem o faz. Sobre esse aspecto BAKHTIN (1979), na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, afirma que o ato de fala impresso constitui um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior. Temos consciência de que o Livro de Atas que utilizamos nesta pesquisa tem como funções principais registrar e documentar as reuniões da Instituição. Porém, sua função torna-se mais abrangente quando é transformado em objeto de estudo do comportamento de um grupo a partir de seu discurso. Nas Atas de Reuniões do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, percebemos, no gênero textual, a presença interdiscursiva da comunicação oral e da verbal sob o prisma de um relator que alterna entre os membros do grupo de professoras.

O gênero textual “ata” apresenta algumas especificidades que merecem ser lembradas devido à situação discursiva que registra, pois o sujeito discursivo relatado por escrito registra os vários discursos de um grupo do qual faz parte. Muitas vezes, determina uma conotação textual que parte da sua própria leitura do texto proferido durante a reunião, visto que cada leitor compreende o texto a partir de seu conhecimento de mundo, suas concepções ideológicas, políticas e sociais, bem como, de seus desejos e anseios. Apesar de o redator escrever a partir de sua leitura, ao final da reunião todos os demais participantes assinam e endossam documentalmente aquela leitura (do redator) que é registrada, transformando-a em leitura de um discurso coletivo — do grupo, do corpo docente —, tornando-o um discurso verdadeiro, registrado por escrito e assinado por todos.

Além disso, o ato de fala sob a forma de Livro de Atas de Reuniões é sempre orientado em função das intervenções anteriores da formação moral, religiosa, psicológica, do grupo, da direção e da Igreja, representada pelo vigário

paroquial, bem como dos outros poderes constituídos e constituintes presentes na sociedade daquela época.

Feitas essas considerações já na Ata da Primeira Reunião Pedagógica, encontramos uma grande preocupação do Grupo Escolar com a formação dos alunos, quando a direção mostrava-se preocupada com a entronização dos discentes no modelo de sociedade aceito como civilizado, assim:

Passando a falar sobre a disciplina a sua diretora declarou que a mesma, relativamente está boa. Há, porém, algumas medidas a serem tomadas, como sejam: regência de entrada, recreio e saída. (...) Deverão ainda as professoras trabalharem no pedido de os alunos adquirirem copos e guardanapos individuais, ficando proibidos de irem as privadas pêlo menos à hora do recreio, os alunos que não tiverem os seus copos e guardanapos individuais. (ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO PEDAGÓGICA, 20/03/1949, p.01).

Fazendo uma análise do discurso da diretora na citação acima, verificam-se termos modalizadores. Na expressão “relativamente está boa” a diretora denota suavizar uma cobrança; já na expressão “deverão ainda” há uma imposição quanto às ações dos professores diante dos alunos. Nota-se uma contradição na oração final entre as expressões ‘pedido de os alunos adquirirem’ e “ficam proibidos de irem as privadas (...) os alunos que não tiverem”. Há, claramente, nesse discurso, a presença do poder manifesto sob aspecto de sugestão, pedido e punição.

Ainda nessa Ata, verificamos o compromisso do Grupo Escolar com as propostas do calendário litúrgico da Igreja Católica, enfatizando a preocupação da diretora em cumprir o que tinha sido acordado com o padre:

Terminando a parte administrativa passou Sra. Diretora a falar sôbre as aulas de religião que deverão ser dadas semanalmente, iniciando-se desde já o preparo com a Páscoa, pois já se entendeu com o Revmo. Vigário sôbre a data da realização da mesma. (ATA DA PRIMEIRA REUNIÃO PEDAGÓGICA, 20/03/1949, p.02).

Na passagem acima, verificamos a relação das instituições Igreja Católica e Grupo Escolar, devidamente representadas pelos seus legítimos agentes de poder, o “Remo. Vigário” e pela “Sra. Diretora”, respectivamente. Há uma notória relação de cumplicidade entre os dois agentes de poder. Claro que não podemos nos esquecer das próprias professoras nessa teia de relação de poder.

Textualmente, podemos observar que são usados pronomes de tratamento abreviados, seguidos de substantivos indicadores do cargo ocupado, iniciados em letras maiúsculas, denotando o reconhecimento da relatora da Ata do

poder das autoridades ali citadas. Ao mesmo tempo, ela apresenta-se como uma fiel servidora e apta a colher os frutos dessa sua ação no futuro. Ressaltemos, ainda, o uso do pronome de tratamento “reverendíssimo” que, segundo Houaiss (2001), designa personalidades religiosas de alta graduação honorífica; “é tratamento dispensado a bispos, arcebispos, monsenhores, cônegos e padres mitrados”, ou seja, o padre que goza de alta graduação honorífica, um dignatário da Igreja.

Cabia ao Grupo Escolar, segundo estabelecem os registros, iniciar as crianças na aprendizagem, principalmente, da fé e dos bons costumes. O Livro de Atas permite-nos perceber o quanto a disciplina e a religião católica eram importantes para a vida escolar. Algumas atas de reuniões registram a presença de um sacerdote, denominado “orientador espiritual da escola”, por exemplo:

Novamente todas reunidas, ouvimos o Revmo. Pe. José Ferreira Neto, que veio nos trazer sua palavra cristã, lembrando que, as professoras são auxiliares na formação religiosa da criança. Não podendo ser mais assíduo aos estabelecimentos escolares, devido às suas várias ocupações, prometeu fazer as visitas que puder para solucionar casos difíceis e orientar quanto ao ensino do catecismo. Várias professoras disseram das dificuldades para o ensino de religião e foram discutidos pontos inerentes ao mesmo. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 04/03/1950, p.17).

Nessa citação, verificamos que na expressão “veio nos trazer sua palavra cristã” o determinante possessivo “sua” pessoaliza a palavra e o modificador “cristã” dignifica o falante, conferindo-lhe poder. Observamos que o segundo período do texto “Não podendo ser mais assíduo (...)” inicia-se com a negação que, segundo Maingueneau (1997), apresenta duas proposições: a primeira refere-se à necessidade de que o vigário seja mais assíduo, e outra proposição que nega essa assiduidade necessária. Apesar de o vigário não poder “ser mais assíduo aos estabelecimentos escolares, devido às suas várias ocupações”, ele coloca-se disposto a ajudar a “solucionar casos difíceis e orientar quanto ao ensino do catecismo”. Portanto, o padre, através de seu discurso registrado nas atas, denota poder de solucionar problemas e orientar o trabalho catequético.

Na citação abaixo, verificamos, ainda, o poder do padre de transmitir sensações e “satisfazer a curiosidade de todas em relação a sua peregrinação a Roma”. É esse padre, ali presente, que consegue impressionar e fazer viajar o grupo de educadoras ao primeiro mundo, feito raro de se conseguir materialmente naquela época, já que não era qualquer pessoa que podia ir à Europa e, além disso,

conhecer o berço da civilização ocidental cristã do qual o padre era seu legítimo representante.

(...) Às 9 horas foi encerrada a leitura, nessa ocasião tivemos a visita do Revmo. Pe. José Ferreira Neto, vigário de Itaúna, que se prontificou a satisfazer a curiosidade de todas em relação a sua peregrinação a Roma. Contou-nos da sua viagem fatos pitorescos e impressionantes, relatando-nos o que vira e sentira em visita a velha Europa. E esta agradável palestra foi se esgotando o tempo sem que ninguém percebesse. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 02/09/1950, p.25).

A relatora usa a palavra “palestra” para enaltecer o discurso proferido pelo padre, talvez, reconhecendo a capacidade do locutor para prender a atenção de seus ouvintes. Inclusive, emprega o modificador “agradável” antes de “palestra”, reforçando a ideia de prazer provocado pelo relato que as fez perder a noção do tempo quando registram “E esta agradável palestra foi se esgotando o tempo sem que ninguém percebesse”.

Sobre o ensino do catecismo, verificamos:

Continuando, recomendou a Sra. Diretora que nas aulas de catecismo durante a próxima semana visassem somente a confissão e comunhão. Falou sobre o 6º mandamento, recomendando que o mesmo deve ser dado. Ensinar às crianças como se confessa. Procurar dar-lhes uma boa formação, ensinando-lhes que devemos procurar sempre viver em estado de graça. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 04/06/1949, p.07).

Percebe-se, na citação acima, que a diretora atua como legítima porta-voz do padre. Seu discurso é registrado pela relatora repetindo-se o verbo recomendar que, no segundo momento, é intensificado pelo modificador “deve ser”, o que denota uma imposição quanto ao conteúdo do catecismo e à sua importância. Além disso, no último período do texto, na expressão “ensinando-lhes que devemos procurar sempre viver em estado de graça”, a diretora reforça o importante papel salvífico que as professoras têm para com os alunos, já que são mediadoras entre as coisas terrenas e o divino; o divino representado pela condição de “graça” e que só será alcançado através do fiel seguimento dos mandamentos, por exemplo, o “6º mandamento”, e dos sacramentos, “confissão e comunhão”.

Verificamos a participação intensa do Grupo Escolar como instrumento catequético a serviço da Igreja, conforme relatado abaixo:

Prosseguindo, D. Ilka falou sobre a primeira comunhão dos alunos do Grupo, ficando encarregada a professora Maria Alves para preparar os alunos do 2º turno. No 3º turno D. Ilka se encarregou de prestar os ensinamentos às duas horas. As professoras de classe ficaram incumbidas de aproveitar diariamente, 20 minutos para este ensino. Que as professoras tenham boa vontade e trabalhem para ser proporcionada à criança uma cerimônia bonita e solene, que mais tarde será a lembrança mais querida de sua infância: a sagrada 1º comunhão. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 06/05/1950, p.20).

É importante salientar que a diretora além de delegar funções catequéticas às professoras inclui-se nesse jubiloso trabalho e solicita “que as professoras tenham boa vontade”, dando o exemplo. Reforça, ainda, a importância do sacramento, “a sagrada 1ª comunhão”, lembrando que as professoras devem se esforçar para oferecer “à criança uma cerimônia bonita e solene, que será a lembrança mais querida de sua infância”. Notamos que a expressão “lembrança mais querida” – em que o nome “lembrança” é seguido pelo advérbio “mais”, que intensifica o qualificador “querida” – denota a importância de que o evento religioso seja para a memória daquele ser formado pela instituição o mais grandioso dessa fase de sua vida.

Historicamente, desde a instalação do Grupo Escolar até a década de 70, há uma participação intensa dos alunos nos principais eventos religiosos, principalmente naqueles que ocorriam dentro da própria Escola, como atividades constantes do calendário escolar e as registradas no horário regular, conforme verificamos no pedido feito pela diretora a seus professores – “D. Ilka pediu para serem dadas duas aulas de catecismo por semana”. Conforme observamos na transcrição abaixo:

Deu ainda explicação sobre aulas de linguagem e aritmética. Falando sobre religião, D. Ilka pediu para serem dadas duas aulas de catecismo por semana. Havendo no estabelecimento, livros para o ensino desta matéria, em todas as séries, ficam os mesmos a disposição das professoras. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 11/02/1950, p. 16).

Além dos horários estabelecidos regularmente, ainda verificamos outras atividades catequéticas durante o dia letivo, como preparação para a primeira comunhão coletiva dos alunos do Grupo Escolar, quando relatado que “o *Canto*” preparatório para tal celebração tomará parte do horário de aula:

No mês de maio deverá haver a primeira comunhão coletiva dos alunos do Grupo.
Ficou determinado o Canto no 1º e 2º turnos, pelo menos, antes da entrada para as salas. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 15/04/1950. p. 19).

Ainda sobre o tempo do Grupo Escolar, a diretora determina a preferência pelo segundo horário para serem ministradas as aulas de religião, evitando, com essa medida, que algum aluno perca parte de tão importante aula, visto que eram observados atrasos de alguns alunos no primeiro horário. Com essa medida, resguardava-se o valor da aula de religião e protegia-se o aluno desse importante legado para sua formação cristã e humana. Parece que a escolha de “duas vezes por semana, segunda e sexta-feira”, denota uma preocupação da diretora da Escola em receber, na segunda-feira, os alunos livrando-os dos “males e impurezas” adquiridos no final de semana; na sexta-feira, com o propósito de prepará-los para “enfrentar um mundo cheio de pecados”, do qual fazem parte aquelas crianças, principalmente, os filhos das prostitutas.

Um aspecto a ressaltar é o constante no penúltimo período da citação abaixo, em que a diretora demonstra ser adepta aos princípios da liberdade religiosa, afirmando que “O aluno tem liberdade de assistir ou não a estas aulas”, ideia que é reforçada pelo período “Precisamos ensinar as crianças a respeitar a religião dos outros”. No entanto, parece-nos que há uma contradição entre esse discurso e a prática escolar registrada em atas, pois, não há registro de outra atividade oferecida paralelamente pelo Grupo Escolar àqueles alunos que negavam frequentar as aulas de religião por professarem outra crença, visto que se verifica no Livro de Matrícula de 1954, página 113, a existência de um aluno “protestante”. Inclusive, vale ressaltar que a escolha estratégica do segundo horário impedia a liberação de quaisquer alunos.

As aulas de religião devem ser dadas duas vezes por semana, segunda e sexta-feira, de preferência no segundo horário. O aluno tem liberdade de assistir ou não a estas aulas. Precisamos ensinar as crianças a respeitar a religião dos outros. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 07/05/1949, p. 05).

O uso do tempo escolar para as atividades religiosas está tão fortemente marcado na prática educacional que o padre solicita aos professores a preparação dos alunos para “a missa solene a realizar-se dia 18 às 18 horas dia de aniversário ordenação sacerdotal do Vigário da Parochia” durante as aulas de leitura e não de catequese. Outro elemento importante, que vale salientar, é que os alunos devem aprender a seguir o ritual da celebração, inclusive entendendo “as pausas próprias do missal”, conforme registro abaixo:

(...) Padre José Ferreira Neto pediu uma das salas do Grupo para as horas de estudos, durante a semana e que seriam realizadas às 7 horas e, organizadas pela Ação Católica. Falou na preparação das crianças para a missa solene a realizar-se dia 18 às 18 horas dia de aniversário ordenação sacerdotal do Vigário da Paróquia, Padre José Ferreira Neto mostrou os livros de missa das crianças, pedindo as professoras, principalmente 3º e 4º ano para fazerem exercício desta leitura em aula explicando e orientando-os sobre as pausas próprias do missal, para isto aproveitarão as aulas de leitura. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 15/09/1951, p. 45).

A importância e a presença do padre nas diretrizes e na condução dos trabalhos escolares eram tão marcantes que era ele quem determinava os conteúdos e a forma como deveriam ser tratados. Nada se fazia sem suas orientações e aprovações, conforme se verifica na passagem “a Sra. Diretora aguarda a orientação do vigário”. Também podemos inferir que o advérbio “Felizmente” demonstra a pronta aceitação da Escola e seu contentamento em tratar de assunto tão importante e nobre quanto o planejamento cuidadoso do ensino religioso, assim registrado:

Felizmente, uma das partes dos planos é a do ensino religioso, que vem sendo cuidadosamente realizado por todas. E enquanto a Sra. Diretora aguarda a orientação do vigário, o catecismo continuará a ser dado na forma do costume. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 03/03/1951, p. 35).

Em atas anteriores, a diretora gerencia todo o trabalho dos conteúdos e das matérias, inclusive o de educação religiosa, cujo programa e atividades eram determinados e coordenados pelo padre, que sempre dava assistência e esclarecimentos sobre os mesmos aos professores. Há, também, a menção de que o planejamento da aula de religião deveria ser registrado no caderno de atividades. No entanto, verifica-se que o controle do vigário tornou-se mais efetivo, no ano letivo de 1951, pois a Diretora, sob instrução do padre, solicitou: “sejam os planos desta matéria feitos em cadernos separados” para as aulas de catecismo. Aliás, devido ao uso do imperativo “sejam”, percebe-se por parte do padre não um pedido, mas sim uma ordem às professoras, aumentando ainda a ideia de imposição e de acompanhamento: os cadernos deveriam ser “vistos pelo vigário uma vez por mês” após serem recolhidos e enviados.

Outro elemento do discurso que merece destaque é o calendário litúrgico, pois, em quase todas as atas, quando se faz uma determinação de tempo para o agendamento de uma atividade escolar, são as datas desse calendário que servem

como demarcadoras, por exemplo, “Os testes para a nota do mês de março serão aplicados após a Semana Santa”. Assim:

Em prosseguimento foram dadas instruções sobre o ensino religioso, ficando esclarecido, sejam os planos desta matéria feitos em cadernos separados e vistos pelo vigário uma vez por mês. Os testes para a nota do mês de março serão aplicados após a Semana Santa. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 17/03/1951, p. 36).

A utilização do Grupo escolar e de suas respectivas professoras como instrumento de propagação da fé cristã católica, da “boa moral e dos bons costumes” era tão presente que, na Ata do dia 07 de abril de 1951, foi tema quase exclusivo da Reunião Pedagógica. Na ocasião, a Diretora enfatiza o controle exercido pelo Reverendo, solicitando boa vontade dos professores para o ensino e prontificando-se, ela própria, a administrar os ensinamentos de orientação e preparação para a primeira comunhão. Nesta Ata lemos:

Aos (...) a Senhora diretora tratou especialmente do ensino religioso. Foram distribuídos os programas para todas as séries. Novamente foi avisado para que, os planos de catecismo sejam feitos em cadernos especiais, a pedido do Pe. José Neto.

D. Ilka pediu a boa vontade do professorado para este ensino, que não pode absolutamente ser esquecido. As professoras deverão organizar o material catequético de acordo as aulas a serem dadas. Ficaram encarregadas da orientação e preparo à primeira comunhão: no 1º turno Nise de Oliveira, no 2º turno Maria Alves e no 3º a própria D. Ilka se prontificou a administrar os ensinamentos (...) encerrou-se a sessão. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 07/04/1951, p. 37).

Atendendo aos preceitos religiosos e seguindo as orientações da Igreja, ali representada pelo vigário paroquial, várias datas comemorativas eram festejadas no Grupo Escolar. Como exemplo, citamos o dia das mães, em que:

Festa das mães: a Sra. Diretora comunicou as professoras que neste ano vamos organizar a Festa das mães, no dia 15 de agosto. É uma recomendação do Departamento e também devemos despertar nas crianças a gratidão (a) os pais. Para obter opinião das crianças houve uma reunião nas classes de 3º ano e ficou resolvido que seria feito um ramallete espiritual assim organizado: Missas – comunhões sacramentais e espirituais – terços – jaculatórias – Visitas ao SS.SS.(Santíssimo Sacramento). No dia 14 de agosto todo mundo fará comunhão geral, sendo esta festa uma preparação para a semana da criança. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 27/07/1949, p. 08).

Para a festa das mães, as professoras organizaram uma reunião com os alunos do terceiro ano para obter opinião das crianças. “(...) ficou resolvido que seria feito um ramallete espiritual”. Parecem-nos questionáveis o termo resultante dessa consulta – “ramallete espiritual” –, bem como o conteúdo desse ramallete, visto

que os alunos, provavelmente, não dessem esse presente para suas mães e nem utilizassem essa terminologia que é tão próxima das nomenclaturas presentes na liturgia cristã católica. Percebe-se, assim, mais uma vez, a condução realizada por parte do padre e da diretora.

O “ensino do temor a Deus”, principalmente o dos castigos divinos, está presente nos registros da Escola. Em várias atas de reuniões, verificamos o compromisso e a responsabilidade das professoras com o ensino. Inclusive, nas reuniões pedagógicas, eram feitas leituras sobre textos que apontavam as características de um bom professor primário. Sempre lembrando algumas qualidades essenciais do professor, como a “bondade não degenerada em tolerância, alegria e otimismo, pureza moral e conduta exemplar”. Observamos que as citadas qualidades desse bom profissional não possuem uma proximidade com a função docente, já que se aproxima mais das que se espera de um “bom cristão”, funcionando como um cânone descritivo do perfil do perfeito educador. Assim:

Inicialmente ouvimos a professora Nise de Oliveira com a leitura: Qualidade do professor primário, onde o autor focaliza 1º as qualidades físicas: saúde, valor da voz e do olhar, influência do vestuário e correção nas atitudes; 2º as qualidades intelectuais: inteligência ágil, flexível e bem cultivada, aliada a uma preparação pedagógica através; 3º as qualidades morais: bondade não degenerada em tolerância, alegria e otimismo, pureza moral e conduta exemplar.(ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 20/05/1950, p. 21).

Conforme citação abaixo, verifica-se que “a Sra. Diretora elogiou” a escolha textual, ressaltando a importância da qualidade “bondade” como virtude essencial para um bom cristão e a “energia” como qualidade inerente ao professor para manutenção da disciplina, principalmente para o perfil do alunado que recebiam: os pobres e os de múltiplas carências socioeconômicas.

Citado na mesma Ata, o termo “retardados”, que pode denotar os alunos com dificuldades, visto que é citado por várias vezes no Livro de Atas, bem como no Livro de Matrícula como um identificador do perfil do aluno, parece-nos inadequado para os dias atuais – politicamente incorreto.

Comentando sobre a leitura, a Sra. Diretora elogiou o trecho escolhido, ressaltando a parte alusiva a bondade e energia do professor. Em seguida, pediu às professoras (que) tenham mais interesse com os alunos retardados, aos quais devem ser aplicado um ensino apropriado, de acordo com as suas dificuldades. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 20/05/1950, p. 21).

A missão dos professores no Grupo Escolar ia para além dos seus muros: eram os responsáveis pelo ensino e, também, pela “salvação das almas das crianças” e de “suas próprias almas”. Para tanto, era registrada, nas atas pedagógicas, a importância do professor contribuir constantemente com a Caixa Escolar, como forma de remissão de seus pecados.

A Caixa Escolar foi tema obrigatório de quase todas as atas de reuniões pedagógicas, pois era uma forma de assistir os alunos mais pobres. A filantropia cristã estava intrinsecamente ligada à prática docente. O professor tinha como uma de suas principais atribuições a manutenção e o sucesso da Caixa Escolar. Era essa Caixa Escolar a responsável pelo fornecimento de merenda, uniformes e livros para os alunos pobres e carentes. Isso podemos verificar na passagem:

A finalidade primordial desta reunião é tratar de um assunto de suma importância para o progresso de nosso estabelecimento de ensino. Trata-se da fundação da Caixa Escolar que deverá trazer socorro aos nossos alunos, na maioria muito pobres (...) Teremos que nos defrontar com muitas dificuldades, mas estou certa que guiadas pelo reto cumprimento de dever, em breve teremos recursos financeiros com o que possamos minorar o desconforto dos nossos pequenos escolares. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 20/03/1949, p. 01).

Várias eram as formas de o professor contribuir para a Caixa Escolar: lista de “sócios contribuintes”, donativos retirados de sua própria renda e até promoção de eventos e festas. Segundo o pensamento do Grupo Escolar – representado abaixo nas falas de sua diretora –, quanto mais sócios e “donativos” para a Caixa Escolar a professora conseguia, maior o seu destaque e reconhecimento por parte da direção.

Falando sobre a Caixa Escolar, D. Ilka fez um apelo a todas: em seguida verificou quantos sócios contribuintes cada professora tem, fazendo ressaltar o trabalho da professora Lecy Gomide que, nesse sentido é que tem apresentado maiores contribuições. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 15/04/1950, p. 19).

Defendia-se que teriam também o reconhecimento por parte de “Deus”, conforme verificamos em outra ata:

Caixa Escolar – D. Ilka organizou um modelo de ficha para os sócios da Caixa Escolar – Cada professora deverá ter pelo menos 5 sócios de Cr\$5,00(cinco cruzeiros) mensais. Vamos fazer um pouco de sacrifício, e assim teremos as bênçãos de Deus. Quando uma professora estiver licenciada, sua substituta ficará responsável pelos seus sócios. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 21/05/1949, p. 06).

A essa assistência estava atrelado o sucesso das professoras, pois o “fracasso” delas como provedoras da Caixa Escolar resultaria no seu fracasso também como professoras. Lembramos o importante papel exercido pela Escola e pelos professores ao perceberem a necessidade de prover os alunos de alimento, já que “Uma criança mal alimentada e sem material escolar nada produzirá”. Assim a fala da diretora é relatada:

Solicito também às professoras que providenciem com urgência a aquisição de ao menos 5 sócios por mês e que façam uma propaganda em prol da nossa Caixa Escolar. Tôdas nós sabemos que da Caixa Escolar depende em grandí parte o êxito dos nossos trabalhos. Uma criança mal alimentada e sem material escolar nada produzirá. Em conseqüência, fracasso também para as professoras. Teremos que providenciar com urgência a partilha de uniformes e merenda aos alunos pobres. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, de 20/03/1949, p.01).

As professoras eram também *corresponsáveis pela formação de “homens bons e puros”*:

(...) Precisamos fazer um trabalho de educação moral com as crianças, levando-as a se convencerem de que precisam trabalhar. É preciso que elas sintam a noção da responsabilidade (...). As professoras precisam fazer um fiscalização muito grande com os alunos. Devem sempre dar aulas de moral, ensinando-lhes que devem ser bons e puros. Serem sinceros e agirem sozinhos. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 07/05/1949, p. 05).

A cantina do Grupo Escolar foi criada no ano de 1950. Até então, a Caixa Escolar oferecia sopa para os alunos ainda mais necessitados na sala de aula. Com a criação da cantina, ficou decidido que, para solucionar o problema da escassez de recursos, o professor além de fazer a merenda também seria responsável por recolhimentos de donativos em lugares públicos, conforme relato abaixo:

D. Ilka falou sôbrea despesa da cantina que tem sido muito grande. Houve a idéia de colocar cofres em lugares mais freqüentados, para conseguirmos algum donativo. Aprovada a idéia, ficaram encarregadas desse trabalho as professoras: Olga Carvalho, Maria Eneida, Luiza e Heliete. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 10/06/1950, p. 22).

Além disso, em reunião anterior, fizeram “uma lista onde por espontânea vontade fossem registradas as importâncias que se quisessem dar” para a cantina do Grupo Escolar. Percebemos que, já naquele período, a escola tinha função assistencialista, tendo como missão básica alimentar “os pobrezinhos”, para, posteriormente, ensiná-los. Assim, vejamos:

Entrou em discussão o donativo que as professoras dariam para a cantina, ficando resolvido, se fizesse uma lista onde por espontânea vontade fossem registradas as importâncias que se quisessem dar (...) D. Ilka passou a falar da inauguração da cantina, instituição esta de grande valor no nosso Grupo onde as crianças pertencem em maioria, a um nível social que não permite uma alimentação perfeita. Com a inauguração da cantina pode ser minorado este problema, pois, os pobrezinhos terão a sopa escolar. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 18/03/1950, p. 18).

Verificamos, ainda, registros que demonstram uma grande preocupação com a preparação espiritual do corpo docente, através de retiro espiritual, como se constata nesta citação:

Dona Ilka falou sôbrea realização de um retiro espiritual para as professoras, nos últimos dias de férias. As professoras apoiaram a idéia e declararam participar *do mesmo*. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 28/06/1951, p. 41).

O cuidado com a dimensão espiritual também é buscado através das atividades praticadas cotidianamente como “boa e atuante paroquiana” que uma educadora deve ser. Vejamos abaixo:

Foram encarregadas as professoras Maria Eneida, Terezinha Botelho, Gessi Tavares e Gizélia da Conceição Aguiar para arranjarem flores para ornamentação do altar onde será celebrada a missa em homenagem ao Prefeito Municipal; cuidarão da ornamentação: Maria Alves de Sousa, Lucy, Marta e D. Ilka. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 18/08/1951, p. 43).

As professoras ficaram também responsáveis pela compra (com seu próprio dinheiro) dos crucifixos, que eram solenemente colocados nas salas de aula, simbolizando a própria presença de Cristo naquele espaço. A entronização dos crucifixos nas salas foi definida para representar um marco na vida dos alunos, quando da sua primeira comunhão.

No dia 15 de agosto haverá a primeira comunhão dos alunos do Grupo, quando haverá também a intronização dos crucifixos nas salas. Para isso, as três professoras de cada sala combinem a aquisição da imagem. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 22/07/1950, p. 24).

Havia a preocupação com a possível deturpação e “más influências” de revistas e filmes impróprios, veiculados naquele período histórico, que colaborariam para “danificar” o comportamento das crianças, tornando-as diferentes das outras e indisciplinadas no Grupo Escolar e, principalmente, nos eventos religiosos, sendo assim relatado:

Inicialmente, D. Ilka comentando a morte do Jaime, aluno da professora Nise de Oliveira, passou a dar avisos importantes recomendando às professoras que tivessem o máximo cuidado e atenção com essas crianças diferentes das outras, tais como: viciadas, nervosas, caladas, etc, das quais somos educadoras. Devemos pois, dedicar-lhes tôda a atenção e carinho para educá-las e instruí-las; dando-lhes uma boa formação afim de que possamos formar homens, capazes de vencer as peripécias da vida. A vida precisa de amparo. Devido a grande freqüência de crianças a filmes impróprios e a manuriação de revistas más como: Guri, Gibi, X9, etc pediu-nos a Sra. Diretora, que falássemos aos alunos sôbre as suas más influências, principalmente nos corações infantis, que se deixam levar por tudo aquilo que lhes agradam. Encarregou a Sra. Diretora a professora Nise Campos, de fazer um ofício ao promotor Valeriano, pedindo-lhe a sua colaboração, para alcançarmos bom êxito em nossa campanha.(ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 19/05/1951, p. 39).

A partir da citação abaixo, verificamos que, já naquela época, havia por parte do Grupo Escolar uma preocupação com a disciplina, visto que muitas famílias não estavam mais conseguindo exercer seu papel, deixando as crianças sem limites, inclusive agindo indisciplinadamente nas missas. Tal fato mereceu um *“pedido do Revmo. Padre José Ferreira Neto”* à diretora para que as professoras auxiliassem as catequistas nas missas. Mais uma vez, as professoras são convocadas a exercerem a “missão” de “educadoras” para além dos muros do Grupo Escolar.

Para reforçar essa “missão” de “educadoras”, a relatora toma a enunciação do discurso, usando um discurso pronto e justificado socialmente e que é evidenciado pelo uso das aspas como uma frase de efeito: “Não somos educadoras somente no grupo”.

A seguir, a Sra. Diretora falou-nos a respeito da disciplina das crianças no dia da Páscoa. Esta, porém não foi suficiente.

A pedido do Revmo. Padre José Ferreira Neto, D. Ilka fez um apêlo às professoras no sentido de auxiliarmos as catequistas na disciplina das crianças, aos domingos na assistência da Santa Missa. Somos educadoras, portanto, cumpramos a nossa nobre missão com carinho e amor, tanto no grupo, como em qualquer lugar que estivermos.

“Não somos educadoras somente no grupo” (...) (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 19/05/1951, p. 39).

Notamos uma grande preocupação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo também na orientação das mães, oferecendo-lhes uma boa formação cristã através de “um tríduo de palestras”.

D. Lucy: disse que poderíamos pedir aos alunos Cr\$0,10 (dez centavos de cruzeiros) para mandarmos imprimir uma lembrancinha para oferecer as mães.

Vamos fazer também disse D. Ilka um tríduo de palestras para as mães, sexta, sábado e domingo. (ATA DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS, 27/07/1949, p. 09).

Diante de todas as referências e explicações realizadas sobre o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, valemo-nos da análise foucaultiana, quando postula que a sociedade é embebida de relações sociais de poder e resistência. Para Foucault (2004), as formas sociais evoluem a partir do desenvolvimento de estratégias de poder e, neste sentido, é importante ressaltar que o poder não é entendido pelo autor como um bem, uma riqueza, que se possa adquirir, mas é algo que funciona por si mesmo, que está em toda parte, que adentra quase invisivelmente os indivíduos.

Através da análise dos vários discursos presentes no Livro de Atas das Reuniões do Grupo Escolar, percebemos que é pelo poder que uma sociedade regula os seus. O poder aparece nas extremidades, nas pontas, no exercício do controle social, na domesticação dos indivíduos. Esses, por sua vez, estão imersos em regras e regulamentos, vigiados, corrigidos, controlados, organizados no espaço e no tempo. O controle é utilizado cada vez que uma norma é burlada ou que um lugar é ultrapassado ou que um determinado momento do tempo é extrapolado. Cada um deve ocupar o seu lugar, deve seguir uma divisão do tempo, nos espaços demarcados e horários definidos, conforme verificamos na prática do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.

A cultura como poder, expressada por Foucault (2004), diz respeito, assim, a um processo de longa duração, no qual a sociedade vai se construindo a partir das relações e transformações sociais e da fabricação, ou melhor, da domesticação dos indivíduos diante de um poder múltiplo, anônimo, automático, funcional – onipresente, onisciente, onipotente como um Deus punitivo que sempre está atento.

Os ex-alunos e ex-professores que estudaram ou trabalharam no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, no início da década de 1950, apontam-nos indícios da existência de diferentes fontes do medo lá vivenciado. Essas fontes, manifestas pelos sujeitos, serão analisadas no próximo capítulo.

5 – AS FONTES DO MEDO NO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

5.1- O passo a passo para a construção do Discurso do Sujeito Coletivo

No presente capítulo, situamos as representações do medo que ex-professoras e ex-alunos do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo guardavam, depois de mais de sessenta anos, em suas memórias, acerca das imagens e das histórias que circulavam na época na cidade de Itaúna. Essas imagens e histórias transformavam o local onde atuavam ou estudavam em um espaço fantasmagórico, no qual circulavam lendas de fantasmas do passado que vigoraram durante muito tempo naquele contexto estudantil.

Como dito anteriormente, o objetivo inicial da presente tese era reconstruir, por meio dos discursos dos sujeitos entrevistados e de documentos de registros sobre as práticas daquela escola, dados que permitissem descrever como, naquele estabelecimento de ensino, utilizava-se o medo nas relações pedagógicas, mais precisamente, o medo fomentado pelas imagens fantasmagóricas acima citadas, para corrigir comportamentos não adequados. Em uma das lendas que circulavam nas conversas dos itaunenses, cogitava-se misteriosamente que, lá, naquela escola, havia um espaço isolado e escuro, onde alunos que se comportavam indisciplinadamente eram colocados como forma de castigo. O medo infundido partia de uma história imaginária, segundo a qual, naquele espaço específico, circulavam espíritos de fantasmas inquietos; e dois deles faziam parte direta do imaginário fantástico local: um ex-escravo e um professor suicida. Para corroborar essa fantasmagoria, em várias ocasiões registrava-se a aparição de ossos que se supunham pertencer a pessoas que lá teriam sido enterradas e cujos ossos, na mudança de cemitérios, foram deixados para trás.

Entretanto, ao longo da construção da tese e após o exame de qualificação, esse objetivo foi integralmente modificado. Primeiro, porque fomos convencidos de que, com os dados coletados (até aquele momento), não haveria condições de chegarmos a penetrar nas relações que, por ventura, teriam ocorrido em sala de aula, a ponto de permitirem medir, mesmo que qualitativamente, o medo na relação pedagógica. Segundo, porque o material apresentado continha informações que poderiam ser codificadas e analisadas no sentido de explorar a dimensão do medo não na relação pedagógica, mas nas condições do mundo

contemporâneo, atual. Neste, como lembra Gilmar Rocha (2008), o medo que circula nos contextos escolares passa por outros condicionantes, diferentes daqueles que, possivelmente, interferiam na percepção dos sujeitos que frequentavam o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, na década de 1950. Entretanto, foi essa dupla possibilidade perceptiva dos nossos sujeitos de pesquisa que nos estimulou a mudar o foco do estudo, considerando que estaríamos entrevistando pessoas que, embora rememorassem o passado, faziam-no imersos em um presente eivado de informações e imagens trágicas de acontecimentos escolares, nos quais o medo contemporâneo que lhes é induzido vem dos relatos de violência no meio escolar, afetando alunos e professores em diferentes dimensões. Assim, nosso foco passou a ser as representações sociais que sustentavam as imagens do medo que os nossos sujeitos guardavam na memória, seja como docente, seja como aluno, no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.

Feita essa mudança, redirecionaram-se os procedimentos metodológicos. Não foi simples selecionar os sujeitos do estudo, pois havia se passado muito tempo. Um dos primeiros obstáculos a ser enfrentado era o de poder resgatar um número possível de sujeitos que, primeiro, tivessem vivido a experiência do medo que queríamos interrogar o segundo desafio era saber como localizá-los e o terceiro, quando localizados, quantos aceitariam livre e conscientemente participar dessa investigação. Para chegar a esse universo, contamos com a intermediação de uma ex-professora do Grupo Escolar, que nos ajudou a localizar todos os seis sujeitos, três ex-professoras e três ex-alunos (duas mulheres e um homem), que se dispuseram a participar dessa construção. Assim, um dos limites dessa escolha é que não foi possível equilibrar o gênero, nem o pertencimento étnico. Quanto ao primeiro, foram cinco mulheres e um homem. E entre elas, apenas uma professora era negra. Todos consentiram em nos receber em suas casas para realizar as entrevistas. Em todas essas, fomos acompanhados pela professora que intermediou esses encontros. É preciso fazer esse registro, pois muito provavelmente a simples presença de uma terceira pessoa que tinha tido com todos os entrevistados uma experiência no passado escolar, e, com eles, certamente, compartilhava muitas daquelas histórias que estavam sendo relatadas, pode ter interferido nas respostas. Isso não significa que ela tenha respondido por eles. Ao contrário, ficou na maior parte do tempo em silêncio; mas, como todos nós sabemos, *os silêncios não são inocentes*, sobretudo, quando são acompanhados de cenos cerrados, olhos

arregalados, risos e outros tais. Por essa razão, nós ficamos atentos a esses silêncios e gestos. Nossa preocupação foi de registrar as possíveis reações dos entrevistados com a presença dessa terceira pessoa, observando as trocas de olhares, os assentimentos de cabeça e os gestos de reforço a cada palavra e cada resposta dada. As entrevistas foram todas gravadas com consentimento dos entrevistados. Posteriormente, elas foram utilizadas na análise das falas gravadas. O objetivo era acompanhar o tom de voz, os acentos dados a esta ou àquela palavra ou frase. Buscava-se, também, resgatar a força emocional que alguns temas traziam ao falante e, conseqüentemente, podiam até sugerir outros sentidos para as palavras que estavam sendo utilizadas.

Uma vez tomada a decisão de mudar o foco, o desafio maior que se nos colocava era o de definir que procedimentos metodológicos deveriam ser adotados, com essa nova configuração do objeto de pesquisa, para que, de fato, pudéssemos construir a partir das falas dos sujeitos entrevistados aquilo que, por exemplo, Emile Durkheim (1983) chamou de pensamento coletivo. Pensamento esse que poderia nos esclarecer as bases do medo sobre as quais os sujeitos expressavam-se, ou mais precisamente, sobre as representações sociais, fundadas na perspectiva da Psicologia Social de Serge Moscovici (1978), para quem essas representações não só eram compartilhadas por todos os sujeitos em uma determinada época como também orientavam as condutas dos indivíduos no dia a dia. Tínhamos clareza de que era preciso analisar a fala dos sujeitos e os documentos que faziam parte do estudo como sendo discursos de pessoas ou de instituições envolvidos nas práticas do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, em um dado período histórico. Sem perder de vista que, com exceção dos documentos escolares e artigos de jornal da época, os outros discursos que fizeram parte de nosso estudo foram produzidos pelos sujeitos entrevistados, com todas as influências que eles recebem do mundo contemporâneo, sendo incitados, por nós pesquisadores, a falar de um passado no qual estavam, consciente ou inconscientemente, envolvidos. Esse foi o grande desafio para análise dos discursos. Como identificar, nas suas opiniões, as interferências da síndrome do medo contemporâneo nas representações que trazem do medo da época em que a relação da escola com o cemitério ainda era muito viva? Conseguiam ver diferença nos medos de ontem e nos de hoje com essa distância do tempo? Ao buscarem na memória os medos do passado, estariam esses medos sendo recompostos a partir dos parâmetros do presente?

Para superar esse desafio, decidiu-se produzir uma pesquisa que permitisse coletar dados que fossem transformados em discursos, ou seja, um tipo de produção por meio da qual fosse possível verificar como os sujeitos fazem uso da sua própria fala para dar sentido e significado ao mundo. E que fosse possível, também, verificar como nessa fala encontram-se representações coletivas ou, mais precisamente, representações sociais que orientam suas condutas no dia a dia. Foi daí que definimos, como método, o modelo de Análise de Discurso, isto é, como buscar a “discursividade” na fala dos sujeitos. Esse foi outro grande desafio, definir o que estaríamos chamando de Análise do Discurso.

Lembrando algumas recomendações dadas por dois especialistas nesse campo, Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2004), no seu Dicionário de Análise de Discurso, vale ressaltar uma passagem singela da introdução da referida obra, em que eles afirmam que a Análise de Discurso, hoje internacionalizada — desenvolve-se em pesquisas em diferentes regiões do mundo —, pautou-se, inicialmente, *“em uma longa tradição de estudos de textos, na qual a retórica, a hermenêutica literária ou religiosa e a filologia deixaram traços profundos”*. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.14). Entretanto, mais recentemente, esse tipo de análise tem se apoiado “na história das ciências humanas e sociais, da psicanálise ou da filosofia”. (idem). No atual contexto, o desenvolvimento das pesquisas em análise de discurso, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), tira “proveito da confrontação de investigações que se baseiam em universos teóricos diversos”. (ibidem).

Diante dessa diversidade que compreende desde a teoria foucaultiana, passando pela teoria bakthiniana e várias outras que tiveram (e continuam tendo) forte impacto nas pesquisas na área da educação, decidimos não nos arriscar na busca dessa diversidade, mas, sim, focalizar 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, A. M.; LEFÈVRE, F., 2003).

Desde o início dessa obra, quando começam a definir o uso que eles fazem do conceito de Sujeito Coletivo em suas pesquisas, Fernando Lefèvre e Ana Maria C. Lefèvre preocupam-se em mostrar que há uma disputa acirrada na área

das pesquisas em Ciências Humanas para classificar o que se entende por sujeito coletivo, ou, mais precisamente, para solucionar o problema da construção do discurso coletivo, a partir dos discursos individuais.

Esses autores ressaltam que vertentes quantitativistas tentaram responder a essa questão de diferentes maneiras: ora quantificando o número de vezes que uma mesma palavra repete-se no texto ou na fala; ora juntando em uma única categoria um número x de sujeitos, ou de expressões e ideias; ora enquadrando incidências empíricas em um meta-discurso, que generaliza bruscamente a diversidade dos discursos individuais, configurando-se no tipo discursivo que Foucault (2004) chamou de discurso *sobre* (de quem tem poder) e não do discurso *de* (dos próprios sujeitos, inclusive daqueles que lutam contra os discursos dos poderosos). É claro que os dois modelos são importantes para se discutir um dado tema, mas, isoladamente, não bastam para responder às questões que levantamos sobre as representações sociais que sustentavam as imagens do medo que nossos sujeitos guardavam na memória.

Por isso conservamos na tese um capítulo com as teorias sobre o medo que circulam nos meios acadêmicos e que fazem parte da formação de pesquisadores de diferentes áreas e de profissionais que atuam, inclusive, na área da educação. Entretanto, no presente capítulo, avançamos tendo como foco não a análise do que as teorias e os discursos das ciências falam *sobre* o medo. Isso já foi realizado por Mira Y Lopes (1969) e Delumeau (2001) e muitos outros pesquisadores (cf. capítulo 2), mas, sim, o que sujeitos, por nós entrevistados, falam *do* medo que sentiram na época em que estudavam na escola ou do medo que sentem hoje diante dos eventos que se produzem nas escolas onde seus filhos e seus netos estudam.

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, A. M.; LEFÈVRE, F., 2003, p. 11).

O primeiro cuidado a ser tomado é com o instrumento utilizado na coleta dos dados subjetivos. No nosso caso, esse instrumento foram entrevistas. Segundo esses autores, a entrevista é a técnica que melhor atinge os conteúdos da memória, porque situa o sujeito em um episódio que tenha vivido ou presenciado, levando-o a

se ater em um foco datado, localizado e, sequencialmente, estruturado. (LEFÈVRE, A. M.; LEFÈVRE, F., 2003).

As entrevistas foram gravadas e transcritas, com a devida autorização dos entrevistados através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, antes, foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Para as análises foram consideradas, além das narrativas gravadas e transcritas, a sonoridade das entrevistas, nas quais buscamos representações da memória dos sujeitos sobre o universo da cultura escolar do referido período, permitindo-nos, assim, estabelecer leituras múltiplas de um dado contexto social, a partir de diferentes representações ainda registradas e recuperadas na memória de nossos sujeitos. Segundo Delgado, eis aí o grande desafio, pois:

Compreender a vastidão do passado é um desafio para o ser humano, ativar a memória também o é, já que a memória, além de incomensurável, é mutante e plena de significados de vida, que algumas vezes se confirmam e usualmente se renovam. (DELGADO, 2006, p. 59).

Lembramos, com isso, que a tarefa hermenêutica mostra-se interessante e complexa, já que, a partir da memória, perceber-se-ão múltiplas visões, atitudes, valores, significados, etc. Isso nos conduz a um campo multidisciplinar da produção do saber científico e enriquece o olhar sobre a diversidade inerente às culturas escolares apresentadas, verificadas nas entrevistas, explícita ou implicitamente.

Como existe uma variedade de modelos de entrevistas (FLICK, 2003), certamente nossa escolha voltou-se para aquele modelo que se adaptava melhor ao interesse central do presente estudo, que é 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, A. M. e Lefèvre, F. (2003), 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, A. M. e Lefèvre, F. propõem que esses indivíduos sejam de alguma forma “representativos da coletividade que será estudada”. (op. cit., p. 15) No nosso caso, 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 a classificação de representativos por “significativos”, recuperando, desse modo, a noção de que nas pesquisas qualitativas, diferentemente das quantitativas, as 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. (GUERRA, 2006). Foi assim que escolhemos ex-professores e ex-alunos que viveram em um contexto comum, no mesmo período. Uma vez escolhidos, pretendíamos que, expressando seus pensamentos do modo mais livre possível, produzissem discursos. Seguimos os passos sugeridos por Lefèvre, A. M. e Lefèvre, F.:

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. (LEFÈVRE, A. M.; LEFÈVRE, F., 2003, p. 15).

Por isso, os sujeitos foram incitados a falar a partir de um roteiro de entrevista que continha seis questões desdobradas que, embora estivessem bem direcionadas, não impediam que os sujeitos dessem-nos outras sugestões de questões sobre as quais não tínhamos pensado anteriormente. Isso 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 Escolar José Gonçalves de Melo 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) Em 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 que 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, muda-se o foco em alguns temas:

- 1) *Você sabia antes ou ficou sabendo depois de ir estudar no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo 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 se lembra 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 quarenta a cinquenta 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 expressam-se, 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 sobre como as entrevistas foram processadas, reiteramos que adaptamos ao nosso trabalho o modelo de análise de Discurso do Sujeito Coletivo proposto por Lefèvre, A. M. e Lefèvre, F. (2003).

Para esses dois autores, a fim de 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, A. M.; LEVÈVRE, F., 2003, p. 16).

O fato de se afirmar que os indivíduos lancem mão desse pensamento coletivo não significa dizer que o façam sempre de forma consciente. Talvez, por isso esse conceito aproxime-se, como sugerem Lefèvre, A. M. e Lefèvre, F. (2003.), do célebre conceito de *habitus*, de Bourdieu (1974). Entretanto, preferimos aproximá-lo do conceito de representação social assim como esse foi concebido pelo psicólogo social, Serge Moscovici (1978), exatamente pelo seu caráter prático para se entender os processos sociocognitivos. 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 (op. cit.) reconhece 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, étnicas, e assim por diante. Podem ter diferentes origens, ou seja, podem ter nascido de uma teoria científica, de uma ideologia política e até de uma crença religiosa.

Dada a especificidade do que se define como Discurso do Sujeito Coletivo, vemos que para estudá-lo são necessários alguns procedimentos metodológicos específicos. Pensando nisso, Lefèvre, A. M. e Lefèvre, F. (2003, p. 17) propõem as seguintes figuras metodológicas para essa construção:

Expressões-Chave — trechos das transcrições literais do discurso que são destacados pelo pesquisador, porque eles revelam a essência do depoimento ou, como ressaltam Lefèvre, A. M. e Lefèvre, F. (2003), explicitam “o conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento.” 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 (op. cit.).

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 depoimento de um dos nossos sujeitos de pesquisa sobre medo do local em que a escola foi construída, podemos perceber que direções são dadas 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 ele?

A terceira figura é a **Ancoragem** que, a nosso ver, é a mais incitante de todas, porque é, por meio dela, que podemos aceder às prováveis bases sociais que orientam a conduta, as relações sociais e as práticas dos sujeitos no cotidiano. O alerta que os autores fazem-nos sobre essa figura é bastante pertinente. Concordamos com eles em relação ao fato de 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: primeiro, conhecer as *marcas linguísticas* de cada uma dessas ancoragens e, segundo, tentar identificar se elas aparecem nos discursos dos sujeitos, verificando, inclusive, 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 suas marcas linguísticas para ver como eles enquadravam a situação específica sobre a qual estavam discorrendo. Essas, como nós veremos mais à frente, podem estar fortemente caracterizadas 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, neste ponto, concordamos mais uma vez com os autores acima citados, ou seja, no que se refere ao fato de que a análise profunda da ancoragem tem “uma inegável motivação prática”. (LEFÈVRE, A. M.; LEFÈVRE, F., 2003, p.18) Afinal, 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”. (op. cit.).

Respeitadas as diferenças de universo no qual as pesquisas têm sido aplicadas, os dados do nosso estudo foram organizados e tabulados qualitativamente a partir dos depoimentos, das atas de reuniões da escola, dos documentos de registros, de reportagens e de livros escritos sobre a cidade de Itaúna e suas especificidades. A análise desse material consistiu-se, basicamente, em extrair de cada material coletado as expressões-chave, as ideias centrais e as ancoragens.

Lembrando que o Discurso do Sujeito Coletivo é um discurso síntese, para chegarmos nesse formato foi preciso que trabalhássemos 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 numerosas pesquisas, por essa razão limitamo-nos apenas em descrever como eles foram adaptados à nossa pesquisa¹¹. O primeiro passo foi concordar com Lefèvre, A. M. e Lefèvre, F. (2003, p. 19): 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 e colocando categorias em seu lugar. Onde se quer chegar com isso, definem, claramente, Lefèvre, A. M. e Lefèvre, F.:

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, A. M.; LEFÈVRE, F., 2003, p.19 - as aspas são dos autores).

Esse foi o processo que desenvolvemos ao longo da fase analítica da presente pesquisa. Partimos do discurso bruto, decompomo-lo, “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, A. M.; LEFÈVRE, F., 2003, p. 20). O exercício

¹¹ Sobre a categorização elaborada na presente tese, conferir no Apêndice 2 QUADRO ANALÍTICO DAS FIGURAS METODOLÓGICAS DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO.

que realizamos 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 de Itaúna, da escola e do cemitério, de forma a produzir um 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, discutida, por exemplo, pela Sociologia do Sujeito — Alain Touraine (1994), François Dubet (1994), Danilo Martuccelli (2007) e muitos outros —, para a qual os indivíduos constroem sua subjetividade no momento em que, frente a um determinado tema que está sendo discutido ou estudado, tomam distância e expressam um pensamento próprio. Um terceiro princípio sugerido por Lefrève, A. M. e Lefrève, F. (2003) refere-se à **distinção entre os discursos do sujeito coletivo**. Essa distinção pode ser feita com base em dois critérios: diferença/antagonismo e diferença/complementaridade. Seguimos esse procedimento à risca. Quando os discursos dos nossos sujeitos (professores e alunos) diferenciavam-se sensivelmente no conteúdo e além de diferentes mostravam-se antagônicos, 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”**. De acordo com esse princípio, 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 não tenha relação com o conjunto de sujeitos da pesquisa. O encadeamento narrativo do discurso é fundamental, garantindo a ele uma estrutura sequencial coerente. Por fim, a seleção dos fragmentos do discurso que compõe a síntese foi feita tomando como base o fragmento considerado exemplar quando comparado a outros parecidos, mas que não tinham a mesma força interlocutora.

5.2- A construção do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

5.2.1- Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A caracterização dos sujeitos da pesquisa que ora propomos tem como objetivo estabelecer conexões com aqueles que vivenciaram o período dos anos iniciais da década de 1950, no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, e suas representações da memória. Utilizamos, no caso, a entrevista narrativa-episódica, conforme proposta de Uwe Flick (2009). Segundo esse autor, ela é a técnica que melhor atinge os conteúdos da memória, porque permite o indivíduo, ao falar de seus sentimentos e representações, situar-se em um fato concreto, datado, localizado e sequencialmente estruturado. Para Flick (2009, p. 172), “permite apresentações relativas ao contexto na forma de uma narrativa, uma vez que estas se aproximam mais das experiências e de seus contextos gerativos do que outras formas de apresentação”.

A caracterização dos sujeitos torna-se necessária, pois seus olhares para o mesmo período vivido podem receber contornos e significados distintos. Sobre esse aspecto, Danilo Martuccelli (2007), ao analisar a formação dos indivíduos, lembra-nos de que a gramática dos suportes (leis, regras, moral, instituições, cultura, gosto, reconhecimento pelo outro) para compreender certos fenômenos sociais é necessária, a partir da ótica dos indivíduos, pois são eles que, munidos de uma capacidade de escolha relativamente autônoma, significam e ressignificam os fenômenos sociais. O significado de todo fato histórico depende do filtro pelo qual o vemos. Ao modificar o filtro pelo qual uma pessoa percebe os acontecimentos, pode-se alterar o significado desse acontecimento. Quando o significado modifica-se, as respostas e os comportamentos da pessoa também se modificam.

Verificamos que é cada vez mais difícil analisar os fenômenos sociais a partir de uma concepção prévia das funções de cada instituição. Por mais que as escolas sejam locais privilegiados para a difusão do conhecimento elaborado pela sociedade para as crianças, adolescentes e adultos, os indivíduos apropriam-se desse conhecimento de múltiplas maneiras, fazendo com que essa função diversifique-se. Daí, a importância de conhecermos minimamente aqueles que, através da memória, rememoram e nos narram o passado.

5.2.1.1- Caracterização das Ex-Professoras que participaram da pesquisa

Antes de apresentar o perfil das ex-professoras que participaram do estudo, far-se-á um breve relato da escola onde elas se formaram, tendo em vista o papel propulsor que ela desempenhou na formação de professoras para o magistério local e regional a partir de sua criação. As ex-professoras do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo que foram entrevistadas estudaram na referida escola de formação de professores.

Em seus estudos sobre a educação itaunense, Reis (2008) descreve o marco da criação da Escola Normal Oficial de Itaúna.

No primeiro livro de atas da Escola Normal “Manoel Gonçalves de Souza Moreira”, em suas primeiras páginas, está lavrada a ata de criação da Escola, datada de 12 de março de 1922. Nela, consta os nomes dos componentes da diretoria da Escola, a proposta de nomeação do corpo docente, distribuição das cadeiras do primeiro ano normal, o horário de atividades do internato, o horário das aulas de acordo com o programa da Escola Normal Modelo, o valor das gratificações mensais, o dia 15 de março para a instalação da Escola data que se iniciariam os exames de admissão, nomear a comissão examinadora para os exames de admissão. Essa ata foi lavrada por Hildebrando Clark, e assinada por Affonso dos Santos, Mário Mattos, Marita Gonçalves de Sousa. (REIS, 2008, p. 49).

Também Pereira (2003), em seu estudo sobre as escolas de Itaúna, afirma que essa instituição desempenhou um importante papel não só para Itaúna, mas para toda a região, já que a:

Escola Normal Oficial de Itaúna foi responsável pela formação de professoras que atuam no Município e nas cidades vizinhas desde o início da década de (1920). Foi nesta escola que as professoras que aparecem nos registros da E.E. José Gonçalves de Melo e da E. M. Dr. Augusto Gonçalves e de outras, se formaram. Os seus nomes estão lá, nas placas das formandas, pregadas nas paredes da escola. (PEREIRA, 2003, p. 92).

Essa Escola Normal foi instalada em um prédio de estilo neoclássico, imponente e que se destacava na arquitetura da época. Ainda hoje, passando pela região central da cidade, podemos observar toda sua exuberância, contrastando com as edificações atuais. No capítulo 3, que tratamos das primeiras instituições de ensino de Itaúna, verificamos que, no referido período, medicina e direito eram os cursos destinados aos rapazes socialmente bem nascidos. Já a profissão feminina, para as filhas da intelectualidade mineira ou das famílias que compunham as poderosas oligarquias regionais do Estado, era o magistério (PRATES, 2000, p. 71).

As jovens que sonhavam em se formar professoras contemplavam aquele prédio desejando um dia lá estudar. Reis (2008) salienta que elas não percebiam todas as implicações que se passavam ao seu redor, na própria Escola, nos grupos sociais, nas famílias, nas fábricas, numa sociedade em que somente uma elite privilegiada podia alcançar esse ideal de se destacar numa cidade do porte como Itaúna. Por conseguinte, eram poucas as jovens que atingiam o ideal de estudar na Escola Normal Oficial de Itaúna. E, certamente, as que não se enquadravam por completo no grupo elitizado enfrentavam o preconceito por serem pobres, por serem de raça negra, por serem de família alheia às lideranças políticas. (REIS, 2008, p.48).

Conhecer a importância e visibilidade do trabalho de três ex-professoras do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, que atuaram nos anos iniciais da década de 1950, foi-nos possível através das narrativas das trajetórias. Recuperadas através da memória, tais narrativas possibilitaram-nos compreender suas experiências, tecer possíveis entrecruzamentos entre memória e trabalho, sua formação e identidade, memória individual e memória coletiva.

A professora P1¹² está com 81 anos de idade. Iniciou sua formação no Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves. Depois de cursadas as séries iniciais, “tinha um sonho de me tornar professora”. Para tanto, submeteu-se a um exame de seleção no curso de formação de professores. Na cidade, havia apenas uma escola que formava professoras, a Escola Normal Oficial de Itaúna (1922).

No caso da professora P1, foi ainda mais difícil, já que, segundo seus relatos, era de família humilde e só conseguiu estudar graças a uma bolsa de estudos oferecida pelos benfeitores do Hospital de Itaúna, da Casa de Caridade Manoel Gonçalves de Souza. Essa “bolsa possibilitou a compra, basicamente, daquilo que era necessário para estudar: material escolar e os uniformes, inclusive, o de educação física”.

Verificamos através do depoimento acima que, apesar de estudar em uma instituição pública, era fundamental que as famílias possuíssem posses para manter as estudantes normalistas. Outra situação apresentada pela professora A foi que, no ano em que se formou, em 1949, “as únicas ‘pretas’ na Escola Normal éramos eu e a Vinícia, já falecida, filha do Sr. Antônio carcereiro”. Ainda, segundo a professora, “não era comum pretos estudarem”.

¹² Os nomes dos sujeitos da pesquisa (professores e alunos) foram mantidos na presente Tese anônimos, sendo seus nomes substituídos por letras maiúsculas do alfabeto da língua portuguesa e algarismos arábicos.

De acordo com a professora, foram anos muito difíceis. Estudou dois anos de adaptação e dois anos de normal. Daí ocorreu uma reforma educacional, cursando, por isso, mais três anos. Sua turma foi a primeira a formar-se de acordo com a reforma educacional ocorrida no ensino normal do Estado de Minas Gerais. Também relata que em sua turma de formatura havia dez alunas e que essa turma foi a primeira que, no ano da conclusão do curso, não mais contava com a direção de religiosas. A diretora era a Professora Nair Coutinho, que assumiu a direção após as irmãs entregarem o educandário definitivamente para o governo estadual.

Os professores de que a professora P1 mais se recorda são: Dr. José Campos, de Psicologia; Dr. Coutinho, de Ciências; Prof^o. Ibsen Drummond, de Português; Prof^o. José Drummond, de Matemática; Prof^a. Celina Antunes, de puericultura; Prof^o. Zoé Vilaça, de Educação Física; Prof^a. Rosinha Pércopi, de Geografia/História; Padre Carlos, de Filosofia/História da Educação e Prof^a. Maria Augusta Gonçalves, de Desenho.

A professora fez questão de repetir: “das dificuldades que possuía, uma muito me incomodava: possuía a letra mais feia da turma. Várias vezes, pedi para outra colega escrever para mim, principalmente nos trabalhos.”

Após formar-se no curso de magistério, fez concurso e ficou colocada em quarto lugar. Antes de sua nomeação, substituiu outra professora no Grupo Escolar Souza Moreira, em Santanense. Lembra-se de que, para o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, foi “através de nomeação do governo. Eu não sei se o governador era Milton Campos. O secretário de educação, me lembro bem, era Abgar Renault”.

Já a professora P2, atualmente com 85 anos, não enfrentou dificuldades financeiras. Declara: “minha família sempre teve uma boa condição financeira”.

Também iniciou seus estudos no Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves, lá fazendo os quatro primeiros anos das séries iniciais. Depois, foi estudar na Escola Normal Oficial de Itaúna, onde se formou professora. Lá fez (três) anos de adaptação, sendo reprovada no primeiro ano, e três anos de Normal. Sua formatura ocorreu no ano de 1945, quando a Escola ainda contava com a presença de religiosas. A diretora era Irmã Honorina.

A professora descreve que a Escola Normal recebia dois tipos de alunas:

As de internato, recebendo meninas de várias cidades da região como Arcos, Formiga, Pará de Minas, Mateus Leme, Divinópolis, Cláudio, etc., que estudavam e dormiam na Escola; e as de período integral, as meninas

da cidade, que tinham condições de estudar pela manhã e tarde, indo em casa apenas para almoçar.

Quando da saída das alunas para o almoço ou no término do dia letivo, relata a professora P2, “duas irmãs acompanhavam as meninas até o fim do quarteirão da Escola, na Rua Silva Jardim, em forma, com uma fila para evitar que se encontrassem com os rapazes”. As “que podiam ir para suas casas na cidade levavam e traziam recadinhos dos rapazes para as internas, geralmente escritos”, complementa a professora.

Sua turma possuía quinze alunas, inclusive esse foi o número de formandas no ano de 1945. Lembra-se ainda de que, anualmente, todas as alunas participavam de um retiro na própria Escola. “Suspendiam as aulas e ficávamos rezando”, relata. As internas “eram obrigadas a participar da missa na matriz de Sant’ Ana todos os domingos, acompanhadas das irmãs”.

Os professores da época de que se lembra saudosamente a professora P2 são: Dr. Ovídio, de Matemática/Adaptação; Dona Jandira, de Geografia; Prof^o. José Drummond, de Matemática; Prof^o. Zoé Vilaça, de Educação Física; Prof^a. Rosinha Pércopi, de Geografia/História; Prof^a. Ceres de Moraes, de Trabalhos Manuais; Padre José Neto, de Religião; Dr. Coutinho, de Sociologia; Prof^a. Nair Coutinho, de Francês; Prof^o Ibsen Drummond, de Português e Prof^a. Maria Augusta Gonçalves, de Desenho.

No ano seguinte de formar-se no curso de magistério, iniciou sua trajetória docente. “Fui nomeada em dia 15 de janeiro de 1946. Trabalhei três anos no Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves quando, em 22 de janeiro de 1949, fui designada para trabalhar no, no Grupo José Gonçalves de Mello, onde trabalhei por 19 anos”, lembra a professora.

A professora P3, também atualmente com 85 anos, cursou as séries iniciais no Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves. Formou-se no ano de 1945, na Escola Normal Oficial de Itaúna, na mesma turma da professora P2, cursando dois anos de adaptação e três anos de normal, e se lembra dos mesmos professores.

Recordou-se da diretora Irmã Honorina, referindo-se enfaticamente ao rigor com que conduzia a Escola, “sempre muito brava com as alunas”. Esse rigor “era verificado até no uniforme das alunas que devia estar sempre impecável. As mães tinham que passá-lo, não deixando nenhum amarrotado”. Outra situação descrita pela professora P3 é que:

as alunas tinham que levantar-se quando os professores chegavam na sala de aula. Os professores esperavam na porta da sala que todas as alunas se postassem respeitosamente de pé. Assim permaneciam; os professores entravam e faziam uma oração antes de iniciar as aulas. Só assim era permitido que as alunas se sentassem.

Também iniciou sua trajetória docente no Grupo Escolar Dr. Augusto Gonçalves, onde trabalhou durante dois anos. Segundo a professora P3, lembrava-se muito bem de sua saída do primeiro emprego, já que foi uma experiência “não muito agradável porque não combinei bem com a diretora de lá. Eu acho que ela não agradeu do meu serviço. Pedi a transferência”. Relata ainda: “pedi na Secretaria de Educação pra me transferirem para o Grupo José Gonçalves de Melo. Me lembro muito bem, que por insatisfação com a diretora na época, a Neide Antunes de Moraes também pediu sua transferência”.

5.2.1.2- Caracterização dos alunos que participaram da pesquisa

Segue-se abaixo a caracterização dos alunos, sujeitos de nossa pesquisa que estudaram no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, no período de 1952 a 1954, devidamente registrados no *Segundo Livro de Registro Escolar: Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar*, constantes no arquivo da Escola. Levamos em consideração o fato de que os sujeitos foram alunos das professoras que também fizeram parte dessa pesquisa. Isso nos possibilitou uma hermenêutica dos fatos por eles apresentados, à luz da memória; histórias narradas por diferentes sujeitos que vivenciaram experiências individuais e coletivas e conviveram, cada qual com suas especificidades e valoração.

Foram escolhidos para as entrevistas: uma aluna do segundo ano de 1952 e dois alunos do ano de 1954; um matriculado no terceiro ano e uma matriculada no primeiro ano. Essa opção por séries diferentes deu-se por acreditarmos na hipótese de que cada indivíduo vivenciou uma realidade em particular dentro e fora do Grupo Escolar, o que, aliado às demais experiências individuais e coletivas, retomadas através da memória, poderá nos ajudar na compreensão do nosso objeto de estudo.

A Aluna A1 tem hoje 69 anos de idade. Durante sua infância, especialmente no período em que estudou no Grupo Escolar, residia na Rua Marechal Deodoro, na região central da cidade. Na época, moravam na casa: pai, mãe e oito filhos (quatro homens e quatro mulheres).

Para ir à escola, caminhava todos os dias “cerca de 10 minutos”. Lembra-se de “que morava perto da professora Luci Moreira com quem ia e voltava todos os dias da Escola”. Apenas no primeiro dia de aula a mãe levou-a e foi nesse dia em que conheceu a professora.

Iniciou seus estudos com oito anos de idade. Antes esteve adoentada, “eu tive diabetes e meus pais não me matricularam na escola. Eles me levaram para fazer o tratamento em Belo Horizonte, onde permaneci durante um ano, me tratando”, relata.

Declara que os anos de estudos no Grupo Escolar “foram tempos de muitas dificuldades”. Lembra-se das dificuldades financeiras enfrentadas já que seu pai “não parava em nenhum emprego. Tudo dava errado para meu pai”. Por isso “minha mãe tinha que trabalhar muito como bordadeira para comprar comida para toda a família”.

Lembra-se, também, da rigidez da educação recebida da mãe. “Desde cedo trabalhei ajudando minha mãe. Revezava com minha irmã: a responsabilidade do almoço ficava para uma e o jantar para a outra. Tínhamos que cozinhar e lavar as vasilhas, todos os dias”.

Ainda sobre tais dificuldades, lembra-se de que sempre eram socorridos “com a ajuda da vovó Olímpia Arruda e da minha madrinha, irmã de minha mãe, que sempre nos davam dinheiro”.

Durante todo o tempo em que esteve no Grupo Escolar, fez parte da caixa escolar, recebendo: “merenda, cadernos, lápis, borracha, livros – por exemplo, ‘Eu sou a Lili’ – e uniforme (uma saia e uma blusa)”.

Diante das dificuldades financeiras vividas, lembra-se de que, para sua formatura, “usou o vestido emprestado por uma prima e o sapato de sua irmã”.

A aluna A2, por sua vez, está com 66 anos de idade. Nasceu na cidade de Divinópolis. Seu pai faleceu com a idade de 28 anos, vítima de um aneurisma cerebral. “Isso mudou radicalmente nossa vida”, relata. Em razão dessa morte, vieram para Itaúna morar com a avó materna. Sua mãe tinha, na época, 25 anos. Na casa moravam onze pessoas, sendo: avô, avó, três tios, sua mãe e mais quatro irmãos.

Nos dois primeiros anos em que estudou no Grupo Escolar, morou na Rua Afonso Pena, atual Rua Zezé Lima, casa de propriedade do senhor Jésus Padeiro. Nos dois últimos anos, seus avós alugaram outra casa, na Rua Antônio

Macedo. Em ambas as residências, “a distância da escola era a mesma, ou seja, um quilômetro”.

Segundo seus relatos, todos os membros da família trabalhavam, inclusive sua mãe, que exercia a atividade de fiandeira na Companhia Industrial Itaunense.

Seus pais eram de descendência europeia, sendo a materna, italiana e a paterna, espanhola.

Relatou que recebeu apoio da caixa escolar. Lembra-se de que as cantineiras faziam merendas deliciosas, principalmente “um mingau de fubá (de sal) misturado com costela de boi delicioso. Acho que foi durante este período que aprendi a chupar os ossos nas refeições”.

O aluno A3 teve seu primeiro registro documental no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo constante no Segundo Livro de Registro Escolar: Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar, no ano 1954, com o número de Matrícula 160, na página 116. No referido ano, cursou o terceiro ano.

Atualmente, tem 69 anos de idade. Na época em que estudou no Grupo Escolar, morava com os pais e mais sete irmãos na antiga Vila Rosário, hoje Bairro de Lourdes. Perguntado sobre a casa onde morava, baixou a cabeça, fez uma breve reflexão e disse: “lembro-me com saudade de nossa casinha que ficava na antiga Rua Sete, atual Rua Eduardo de Moraes, número 187”. Para estudar, “caminhava uns vinte minutos, sempre descalço”. Segundo o aluno: “naquela época, os mais pobres não usavam sapatos ou outro calçado. Íamos sempre para a aula descalços”. A primeira vez que calçou um sapato “foi quando meu padrinho Sr. Antônio Aleixo me deu um sapato de seu filho, que não mais lhe servia. Esse par de sapatos foi usado para receber o diploma de formatura no quarto ano do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.” Lembra ainda que “o primeiro calçado que comprou foi com a idade de treze anos, quando trabalhava na Cerâmica Tobali”.

Seu pai era trabalhador rural, comumente chamado de lavrador. Inclusive, assim foi registrado no Livro de Registro do Grupo Escolar quando, como responsável, fez a matrícula, constante no campo vinte e oito, que identifica o pai. Assim seu pai trabalhou durante toda a vida, sendo que, em muitos anos, como retireiro em várias fazendas da região. Também encontra-se registrado que o pai era analfabeto.

A mãe, além dos afazeres domésticos da casa, “trabalhou durante vários anos como cozinheira do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo”. Relata, ainda, que era filha de pais de origem afrodescendente.

Em seus anos de estudos no Grupo Escolar, fez o primeiro e o segundo ano no período da tarde; e o terceiro e o quarto ano, no período da manhã. Independentemente do horário relata “que sempre trabalhou buscando leite e levando almoço para os vizinhos para ganhar um trocado”. Também “trabalhei vários anos como engraxate, sendo um engraxate de primeira”. Com o dinheiro que recebia, conseguia ajudar a família, tanto que, “aos sete anos já possuía crédito para comprar um saco de arroz, feijão ou açúcar de sessenta quilos”, comenta.

Durante seus anos de estudos, sempre fez parte da caixa escolar “recebendo material escolar, merenda e dois uniformes, que ia revezando”.

5.2.2- O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)

1 - DSC das Professoras sobre a Escola construída em terreno onde outrora havia Cemitério

***Ideia Central:* Medo de Cemitério, Rejeição e a Naturalização da Cena Renegada**

DSC prof^{as}.

Eu sabia 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. Achei normal, mas às vezes, tinha medo, só não demonstrava para os alunos. No início fiquei 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, aí tudo normalizou, ficou uma coisa natural (...) tínhamos perdido aquele medo inicial. No turno da noite, às vezes, os professores diziam que tinham medo.

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 DSC 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.

O esquecer o medo, no *DSC* 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 esta cidade passava por um processo de urbanização (cf. capítulo 1). Mas, logo em seguida, o esquecimento, *com o passar do tempo*, é substituído, no próprio DSC, 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.

Ressaltamos ainda, na análise dessa parte do discurso, como o DSC 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 acarretar.

Enfatizamos que nossa pergunta inicial era se eles sabiam que lá era um cemitério antes de ser uma escola e que 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 DSC, 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 DSC que a norma já estava internalizada quando a escola já estava em pleno funcionamento, tanto que quando se perdeu o medo, 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 DCS, 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 DCS, 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 DSC, 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 DSC 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.

2 - DSC dos alunos: A Escola construída em terreno onde outrora fora um Cemitério

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

DSC1 alunos:

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 me lembro 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 muiiiiito medo de estudar naquele lugar. Às vezes eu esquecia. Mas quando eu lembrava de cemitério, o medo voltava. Mas eu era apenas uma criança e tinha que estudar naquele Grupo Escolar, meus pais é quem decidia.

Fica claro que o medo que está sendo relatado no DSC 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, 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 (1989), 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 escravo Fortunato é histórica, ele existiu, morreu pelo sofrimento das chibatas. 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 difundi-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 DSC acima nos aponta é que a difusão desse imaginário tenebroso começava na família, entre os parentes, portanto. 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?¹³

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:

DSC 2 alunos: signos da morte – ossos por toda parte

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

¹³ Conforme Volvelle (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.

DSC:

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 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 ai 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 eu só tinha oito anos de idade e isso me abalava*.

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 **DCS2** 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 eu só tinha oito anos de idade e isso me 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 eu lembrava do cemitério, o medo voltava. Mas eu era apenas uma criança e tinha que estudar naquele Grupo Escolar, meus 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 no capítulo 3, 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 alunos, pistas que indicam uma prática coletiva que era executada integralmente na escola. Vejamos do que se trata.

3 - DSC alunos: Estratégias para Afastar o Medo de Fantasmas

Ideia central: práticas religiosas no Grupo e na Família

DSC:

O que eu fazia para enfrentar o medo das coisas que vivia lá no grupo? Eu rezava. Mas minha professora, a dona fulana, falava que meu medo era bobagem. Mas eu não acreditava nela. Não tinha jeito. E a noite, quando ia chegando, eu ficava apavorada. Aí eu dormia um sono e corria pro quarto dos meus pais, com ataque de pânico, porque eu via aquelas mãos me agarrando, aqueles ossos me segurando e me levando realmente por um túnel. Como eles falavam, túnel da morte. Rezava, ali, no Grupo. Era reza todo santo dia. Antes de iniciar as aulas, eram filas e tudo, quando eu entrava na sala eu rezava. Rezava pra afugentar as assombrações e nos proteger. Claro, eu sou católico, então, lá em casa se rezava o terço, todas as noites. Eu acho que só Deus protege.

Considerando que as imagens que aparecem no DSC3 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 uma passagem da obra do psicanalista Fernando Rocha (2007), já comentada no capítulo 2, o autor 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 (2007) 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 (2007), é uma manifestação exacerbada do medo, o que significa dizer

que quando se entra em pânico, como declara o nosso sujeito acima, é porque ele se encontra, naquele momento, diante de forças desconhecidas que *“ultrapassam a nossa capacidade de controle”*. (KEHL, 2007, p. 96).

Psicanaliticamente falando, a crise de pânico ocorre no momento em que o indivíduo experimenta um “sentimento de ameaça de dissolução do eu”. (KEHL, 2007, p. 96). Nessa condição, diz Kehl (2007, p.96), “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, 2007, p. 96). É, neste momento, que o medo começa a atuar.

Diferentemente do pânico, o medo é sempre “medo de alguma coisa” (MIRA Y LOPES, 1969). 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 me agarrando”, “ossos me 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. Introduz-se, então, pelo viés do medo, o tema da religiosidade, nas práticas diárias. Como vimos, no capítulo 4, 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 tinha símbolos do cristianismo, um crucifixo em cada sala de aula.

Diante desse cenário e considerando o DSC3 acima, 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 acima, declara-se, com clareza, que essa prática de orações acontece 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 lembrar algumas passagens que foram apresentadas no capítulo 5 desta tese, no qual se tratou do pensamento de historiadores que estudaram os rituais religiosos fúnebres. 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, 1989; VOLVELLE, 2010). 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 DSC3 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 Volvelle), 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 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 DSC3 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 DSC das professoras, a respeito das respostas que deram quando interrogadas se elas e os alunos sentiam medo. Como vimos, no DSC alunos, o medo do cemitério estava presente antes mesmo de entrarem para o Grupo, mas vejamos qual era a visão das professoras sobre esse medo dos docentes.

4 - DSC Prof^{as}.: Desconstruindo o medo do cemitério

Ideia Central: pacto de silêncio entre professores e gestão escolar

DSC:

*Os alunos sentiram medo daquele lugar, só antes de começar a funcionar o Grupo Escolar. Depois se acostumaram. Me lembro que só os alunos das séries iniciais diziam sentir medo. No mais, só falavam em medo se fosse escurecendo. Ficavam doidos para ir embora. Eu não sei (silêncio) eu penso que eles não sentiam medo porque a gente não comentava. Por exemplo, nós nunca falamos que “morreu gente e se enterrou aqui”. Nunca me lembro ter falado isso com os alunos, nem no recreio. Na maioria das vezes, brincavam normalmente, nem lembravam. Por isso, acho que ninguém tinha medo de lá. Os diretores não queriam que se comentasse, para que as crianças não tivessem medo. E não comentávamos. **DSC Prof. 2***

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 acima, 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 relato acima 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, acho que ninguém tinha medo de lá.”

Quando comparamos essa síntese discursiva com a dos alunos acima apresentada, fica claro o contraste que existia e persiste no presente entre as percepções de cada um deles. Recorremos à literatura educacional, 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 dos relatos que vale a pena serem sintetizados.

5 - DSC prof^{as}. : A fonte do medo real *versus* a do medo imaginário

Ideia Central: O poder disciplinar

DSC:

Acho 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.

Ressurge, no DSC acima, 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 autoridade instituída regimentalmente e reconhecida 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 rememorar-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.

6 - DSC prof^{as}.: Atos de transgressão e a prática de castigo

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

DSC:

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 eu dava castigo: ou eu mandava para diretoria, para ficar lá na sala da diretora, ou eu deixava depois da aula, fazendo exercício, ou eu deixava ficar até meio dia no galpão. Mas eu ficava com eles. Eu 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 me chamou a atenção. A coordenadora, certa vez, me falou que eu não podia fazer aquilo porque era “antipedagógico”. Aí eu falei, assim: “Ah eu não me importo”. Eu mandava recado para as mães deles. Aí, elas falavam comigo que quem tem de dar educação sou eu, porque pra isso eu estava ganhando e muito bem. Às vezes eu ficava com a turma toda. Conforme a pintação eu ficava com um grupo grande de alunos. Era um castigo para gente também. A professora também ficava de castigo com eles.*

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 DSC 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.

A figura da diretora que se manteve na memória das professoras, como visto no DSC5, 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. Relembrando o que foi dito no capítulo sobre a inauguração do Grupo Escolar, a 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, produzido a partir desses depoimentos, expressava representações compartilhadas socialmente. A seguir, apresenta-se uma síntese dessas representações.

7- DCS prof^{as}.: O olhar das professoras sobre os alunos

Ideia Central: o capital social dos alunos

DCS:

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. Eu fui muito bem tratada por eles. Tinham muito carinho por mim. 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 elementos que integram o relato acima são dados importantes, pois 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 (de doadores privados), já discutida no capítulo anterior, 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, 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 mostrado no capítulo 3, a escola foi construída nessa região para atender, principalmente, às crianças que lá moravam. Possivelmente, algumas delas eram filhas e filhos de prostitutas, o que dificultava serem matriculados em outras escolas fora da região, sendo aquele Grupo Escolar sua única opção.

O DCS7, 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. Na visão dos docentes, os alunos distanciavam-se, 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 pautavam-se pelo princípio de respeito ao professor. *Eles acatavam o pedido da gente*. No relato acima, fica claro que o respeito a que DCS7 refere-se está pautado no poder e na autoridade que os docentes tinham de castigar os alunos.

Yves de La Taille (2002), analisando as diferentes razões que levam os alunos a respeitarem os professores, destaca que os primeiros tendem a transferir

para a 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 se ter um adulto que lhes dê parâmetros. Já na escola, para este último critério, a dimensão do ser adulto é o que prevalece, ou seja, o professor é visto como aquele adulto em posição hierárquica superior, da qual emana o respeito. Todas as outras dimensões que pautam o respeito, seja o saber do professor ou mesmo seu carisma, podem existir ou não. Isso dependerá da construção possível nas relações entre professor e aluno.

Lendo, nas entrelinhas do depoimento acima, 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 descontar depois. O mais surpreendente é que se revelam, na parte final do relato, as lógicas de ação estratégica 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 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, exigindo-nos 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.

8 - DCS prof^{as}.: a família e a escola: quem socializa?

Ideia Central: olhar das professoras sobre o papel dos pais na educação escolar

DSC:

Os pais davam apoio. Eu falava 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”. Eu mandava recado para as mães

deles, aí elas falavam que quem tem que dar educação sou eu, porque, para isso, estou ganhando e muito bem.

O DCS8 recupera a memória de uma época que, hoje, acredita-se que, com a presença do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tenha sido banida, 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 as mães e 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 a outra teria falado em seu depoimento. A coincidência de terem revelado essa concordância dos pais levou-nos a pensar sobre a força que esse pensamento tinha no imaginário social. No nosso entender, o consentimento das famílias para que os professores castigassem 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. Em relação a isso, há 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 agisse com as crianças como se fosse mãe delas.

Pesquisas da História da educação no Brasil registram práticas do castigo físico nas escolas no século XIX. Em seus estudos, Bastos e Faria Filho (1999) apontam que, durante a vigência do Método Lancaster, houve registros em que se contam casos que os alunos castigados teriam de ficar de joelhos, mantendo-se ajoelhados em milho ou levando reguadas. (BASTOS; FARIA FILHO, 1999).

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 dos professores a indicação de que os pais autorizavam as professoras baterem nos alunos, caso precisassem. Ricas e 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 (2009, p. 83) descrevem como 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). Vejamos: a mãe lembrada, no relato acima, autoriza a professora puxar a orelha do filho; mas se precisar bater, que ela o faça.

Outro aspecto importante, nas entrelinhas do discurso acima, é a justificativa que a mãe dá para sustentar 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 às 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 (Cf. capítulo 3). O fato de a mãe transferir para a escola, ou mais precisamente, para a professora o papel destacado na educação do filho, entretanto, não significa que essa transferência tenha uma única direção.

No relato acima, há duas representações sociais, aparentemente antagônicas, sobre as transferências de responsabilidade da educação das mães para as professoras. 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, responde que esses são problemas que a professora tem que resolver, pois ela é a profissional paga para exercer essa função. Esse processo dá-se paralelamente a uma nova configuração do sistema escolar, em que a gestão institucional concentrava-se 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, levou-nos a buscar ainda mais elementos que ajudassem a esclarecer as conexões entre medo e castigo. Não tivemos nenhum registro de que tenham sido praticados, de fato, no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, 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. Nessa condição, supomos que o medo dos alunos de serem castigados fisicamente funcionava como uma estratégia de proteção do próprio eu. Isso talvez explique os vários relatos acima apresentados, nos quais 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. Nossa hipótese é de que, embora nenhum dos três ex-alunos entrevistados tenha falado dessa aquiescência dos pais em relação ao castigo físico, dificilmente eles desconheceriam esse acordo que teria sido feito com 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 existiam 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:

9 - DSC alunos: Medo e Aprendizagem

Ideia Central: Controle das “Pintanças”

DCS:

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, eu acho que 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.

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 consistia a dificuldade. Pela forma que expressam, parece que o clima escolar afetado pela abundância de histórias tinha o poder de desviar os conteúdos das disciplinas ensinadas em sala de aula, mas também parece que isso não se concretizava, pois as professoras não consentiam.

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. Subentendemos que seguiam à risca as determinações da diretora para impedirem que histórias envolvendo imagens relacionadas com o cemitério estendessem-se 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. Observamos que ela surtiu efeito positivo, em se tratando de um Grupo Escolar que era frequentado, em sua maioria, por crianças de um bairro estigmatizado e que eram oriundas das classes populares e de grupos marginalizados. Crianças que frequentavam uma escola que era marcada por um estigma que, como descrevemos anteriormente, 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 ter tido um efeito importante para aumentar a motivação dos alunos, tanto que ele é lembrado com muito entusiasmo.

Se focalizarmos com mais atenção outras passagens do discurso acima, todavia, 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, conforme o olhar dos ex-alunos entrevistados, teve também um efeito positivo. Fazia com que os alunos transgressores voltassem para si mesmos e avaliassem seu próprio comportamento.

Essa explicação, embora aparentemente simples, faz-nos lembrar os estudos de Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010), que analisaram o quanto o elogio é fundamental para incitar a motivação dos estudantes, não importa em que nível de ensino. Para esses autores, a motivação do aluno esbarra forçosamente na motivação do professor (2010, p.3). Dito de outra forma, a motivação, nesse caso, tem mão dupla, a saber: a dos alunos das professoras. Estas, como mostramos anteriormente, ao analisar as atas de reuniões pedagógicas, eram, incessantemente, motivadas pela diretora da escola. Mas elas eram também motivadas pelos pais que as autorizavam a agir com firmeza na educação de seus filhos. A motivação que as ex-professoras demonstram ter 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 sua “pintanças”. Nesse sentido, o medo funcionava como uma espécie de monitor interno que os avisava em que momento eles deveriam recuar de suas “pintanças”.

Hoje, 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*; história que, talvez, por causa disso, manteve-se, durante muitos anos, viva no imaginário fantástico da sociedade.

Diante dessas condições, lançamos a hipótese de que o medo e a insegurança que os alunos poderiam experimentar na vivência no Grupo José Gonçalves de Melo 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 deram-nos sobre o medo no mundo atual. A questão que orientou os depoimentos foi a seguinte: na atualidade, há mais situações que geram medo do que na época em que você lecionava?

10 - DSC prof^{as}.: Situações de Medo no Trabalho do Professor na atualidade

Ideia Central: A violência no meio escolar.

DSC:

Eu acho que hoje é muito difícil lecionar. Pelo o que contam os professores e pelo que eu 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 revólver 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 apoiam 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 respeitados. Tinha uns alunos mais malcriados, mas não eram agressivos.

O símbolo que marca o contraste entre os dois mundos (passado e presente) é a violência no meio escolar. Tema que entrou para os noticiários midiáticos e ganhou popularidade divulgando imagens que estigmatizam os jovens e a cultura juvenil (SPÓSITO; GONÇALVES, 2001). O DSC 10 condensa a maioria dos signos que compõem essas imagens do estigma. O ponto central do discurso é 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 revólver, ameaçam professores e diretores, podendo até matá-los. Essas imagens, destacadas no relato acima, são veiculadas pela mídia televisa e por depoimentos de professores que, teoricamente, estão na ativa. Talvez seja a forma pela qual as notícias de violência no meio escolar têm sido divulgadas na sociedade em rede, para falar como Manuel Castells (2009), que faz com que os discursos sobre esse tema venham carregados de imagens apocalípticas. Alguns fatos noticiados realmente coincidem com os exemplos sobre os quais o DSC10 apoia-se 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. 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. Essa é uma ideia renitente que consta no imaginário social.

Associada a essa ideia de tragédia, o DSC10 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 uma 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 nunca deixou de existir. 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 DSC10 justifica essa perda. Como esse é composto por ex-professoras que atuaram em um contexto histórico no qual a relação entre professor e aluno dava-se, como vimos nas páginas anteriores, a partir de uma visão bastante hierarquizada e que tinha uma aceitação das famílias que apoiavam esse modelo, entendemos que a posição 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 seus enunciados para perceber 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 expressa com ênfase no depoimento acima corrobora uma crítica constante 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. Lembremo-nos de que o DSC 10 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 à educação, na época, limitava-se ao ensino primário, aliás, só esse nível era considerado obrigatório. E mesmo assim, como vimos, na Itaúna da década de 1950, o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo 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 o ECA entra para orientar novos marcos regulatórios?

Os castigos não podem mais ser aplicados, de forma alguma, nem os físicos nem os psicológicos. Isso é sentido como a perda da autoridade e aqui essa perda, como ressaltam os relatos do DSC10, 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 recorrem ao Conselho Tutelar caso seus filhos sejam humilhados ou espancados na escola.

Por fim, sintetizamos os últimos relatos que compõem o DSC11, no qual, comparando o período atual com o período em que as ex-professoras ministravam aulas, perguntamos-lhes se podiam dizer se hoje os alunos e os professores sentem mais ou sentem menos medo uns dos outros. Vejamos a síntese de seus relatos.

DSC11 prof^{as}.: A impossibilidade da docência em contextos conflituosos

Ideia central: O medo que adoece

DSC:

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 à 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. Eu nunca ouvi 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. Não aceito a vida de hoje. Nas condições de hoje, eu não seria professora de jeito nenhum.*

Esse discurso contém uma quantidade significativa de expressões-chave que se articulam 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 há quase sessenta anos, ao exprimirem suas ideias sobre como vêm a função docente hoje comparada com o que eles vivenciaram no passado, conseguem produzir uma narrativa que espelha uma parte significativa das angústias vividas por essa categoria nos dias atuais.

As representações que figuram em seu discurso nascem da experiência acumulada por elas, sobretudo, no período em que estavam envolvidas diretamente no exercício profissional. Não é por acaso que, nas entrelinhas de cada enunciado formulado, mesmo que esteja se referindo à condição docente atual, é possível captar as comparações das condições daquela época com as mudanças percebidas por elas em relação ao que entendem como uma atividade impossível de ser exercida. O quadro dos professores em exercício que se desenha é de patologias bem conhecidas: a depressão e a tensão nervosa. Estas têm como uma de suas fontes a falta dos pais no processo de educação escolar. Eles não classificam seus alunos como sujeitos desinteressados, mas, sim, como sujeitos que não são motivados pelos pais para terem sucesso em sua trajetória escolar.

O DSC11 traça uma imagem da condição docente atual. As representações sociais que a descrevem ressaltam uma situação de crise. Entendendo que as ex-professoras há muito estão afastadas das práticas escolares, podemos inferir que os juízos que elas esboçam no depoimento acima fazem parte de imagens coletivas que circulam nos meios de comunicação. Estes, como dito, têm difundido, intensamente, notícias de violência no meio escolar, e essa difusão tem contribuído para moldar imagens catastróficas das relações intraescolares.

Entretanto, podemos perceber que outros juízos que aparecem no discurso, possivelmente, têm origem no contexto das interações cotidianas, nas

conversas familiares, na vizinhança. Por exemplo, de onde teriam elas tirado a ideia de que, nas escolas hoje, entre os professores não há amizade? No DSC 11, fala-se, com convicção, que, hoje, professores, embora lecionem na mesma escola e no mesmo turno, às vezes nem se conhecem nem se cumprimentam. No relato acima, identifica-se essa atitude como *individualismo do mundo de hoje*. A nosso ver, essa leitura compara a situação hoje com as experiências do passado no Grupo Escolar. Basta lembrar que essas ex-professoras participavam, coletivamente, de ações filantrópicas voltadas para seus alunos e que extrapolavam as atividades de sala de aula, mas que as afetavam indiretamente. Há uma diferença que precisa ser considerada. No relato dessas ex-professoras fica claro que essa coesão que parecia existir entre elas era tecida pelo longo tempo de trabalho conjunto, sustentado por uma prática de encontros coletivos com objetivo de discutir os problemas da educação e de encontrar soluções para os mesmos (Cf. capítulo 4 atas de reunião). Sem que digam as fontes que orientam a visão que hoje elas têm da relação dos próprios professores no interior das escolas, não há como não identificar no DSC11 fragmentos do debate que circula, atualmente, na cena política em torno das questões de valorização do trabalho docente. Como mostram alguns estudos, além de mal remunerados, há, no presente contexto, um rodízio enorme de professores que tem dificultado a constituição de equipes de trabalho que possam dar continuidade a projetos pedagógicos de qualquer natureza. (VILELA; COELHO, 2006; ESTEVES, 1999; CODO, 1999).

Voltando ao objeto desta tese sobre o medo guardado, passados sessenta anos, na memória de ex-professoras e ex-alunos que vivenciaram conjuntamente uma experiência *sui generis* nas suas relações intraescolares, vale ressaltar o ponto a que chegaram para definir o medo na escola da sociedade atual. Eles reforçam uma das ideias que compõe o debate sobre o papel da escola diante das transformações do mundo globalizado. Ideia essa que tende a ver o passado como algo melhor do que está sendo o presente. Embora não concordemos com essa posição, não dá para negar que, para justificá-la, o DSC11 toca em um ponto que vem ganhando mais visibilidade nos estudos recentes. Em termos hipotéticos, o medo na escola, hoje, segundo o relato acima, é gerado pelo próprio ambiente escolar. Não são forças externas que o alimentam. O ambiente escolar, no imaginário desses sujeitos, transformou-se de tal forma que ele possibilita a existência de coisas que eles julgam não ter existido nunca em seu tempo de escola.

Por exemplo: um aluno poder matar um professor na sala de aula. O medo, para eles hoje, pode até proteger o indivíduo que recua diante de uma ação que o ameaça; mas o resultado desse recuo tem sido o adoecimento, a depressão, que é o sinal mais sensível de que o medo existe em grandes proporções. Não registram em suas memórias que na sua época, entre os professores, havia a depressão. Na atualidade, por sua vez, consideram que essa depressão figura-se como a síndrome do medo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o primeiro relatório de pesquisa, tínhamos consciência de que ainda havia um longo caminho a ser percorrido para entendermos tudo o que nos dispusemos a fazer quando optamos por esse tema.

No momento nos perguntávamos se era possível modelar a conduta humana por meio do medo. Isso aconteceria com todos os indivíduos, em todas as sociedades e instituições, independentemente do tempo e do espaço? Quais as fontes do medo existente na escola, em especial, em uma escola do interior de Minas Gerais?

Essas questões constituíram o motivo de nossas reflexões em todos os momentos da pesquisa, notadamente durante a leitura dos autores selecionados, para dar suporte à análise dos dados empíricos.

Através da pesquisa que empreendemos, conseguimos apenas mapear a memória do medo que os sujeitos traziam em suas mentes. Elaboramos esse mapeamento sob a forma de Discursos do Sujeito Coletivo, porque esse modelo de análise pareceu-nos o mais adequado para captar as representações sociais que orientavam a forma de os indivíduos pensarem coletivamente. Cruzamos a análise desse material com análises dos documentos encontrados sobre o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, para estabelecer a conexão entre sujeitos e contextos.

Desses movimentos chegamos às seguintes considerações:

1- Com base nas obras sobre a história de Itaúna — concernente ao período relativo às experiências relatadas pelos nossos entrevistados — tínhamos como hipótese que, embora a sociedade itaunense vivesse na década de 1950 um processo acelerado de modernização, as mudanças eram experimentadas de forma mais participativa pelos setores populares, sobretudo, por aqueles que iam se fortalecendo com a expansão da industrialização de Itaúna. Essa hipótese contou em seu favor com alguns depoimentos, sobretudo, das ex-professoras que declaram que as famílias de seus ex-alunos, mesmo rejeitando a localização da escola construída onde fora um cemitério, acabavam aceitando a ideia de não os retirar do Grupo Escolar por ansiarem para seus filhos algo que os integrasse no mundo em transformação. Prevaleceu, assim, a lógica da integração;

2 - Um dos aspectos surpreendentes da nossa investigação residiu na revelação que aparece no Discurso do Sujeito Coletivo das ex-professoras, no qual

elas revelam o silenciar consciente sobre a realidade de se estar sob os escombros de um cemitério, para evitar que o medo gerado por essa informação afugentasse as crianças do Grupo Escolar, prejudicando sua permanência.

3 - Essa estratégia de silenciamento dos professores para evitar a evasão estava muito associada à decisão do poder público de atender aos critérios estabelecidos sobre a oferta de cursos primários. O Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, foi criado na cidade para receber crianças pobres, negras e as crianças vindas da zona boêmia. Através da presente pesquisa, mostramos que havia consolidadamente uma separação de classe e de raça na concepção dos grupos escolares construídos na cidade até aquele momento;

4 - Por meio desta pesquisa, mostramos, claramente, que havia uma forte ação social dentro do Grupo Escolar liderado pela diretora. Esta, embora tivesse que ter formação em magistério, pelos critérios da época, era escolhida com base nas decisões políticas em nível estadual. A existência da Caixa Escolar e sua manutenção pela forma de doação filantrópica permitiram que muitas crianças pobres e negras pudessem continuar no curso sem interrupção;

5 - A memória do medo expressa no Discurso do Sujeito Coletivo dos ex-alunos revelou o quanto as representações da morte, do cemitério e das almas penadas orientavam as percepções da população da cidade na sua época de infância. Mostrou a forma como essas representações circulavam e moldavam as mentes das pessoas, sobretudo das crianças no Grupo Escolar. O medo teve um papel importante na socialização daquelas pessoas. A riqueza do Discurso do Sujeito Coletivo dos ex-alunos está nas oscilações sobre o medo e até nas suas graduações. Parece-nos que, para se entender o medo como um fenômeno compartilhado socialmente, é preciso deixar que ele flua com todas as suas contradições e hesitações;

6 - Identificamos nesta pesquisa um dado que ainda não nos tínhamos colocado como um problema a ser considerado em nossos estudos, a saber: como as vivências do medo na escola podem afetar as relações das crianças em suas residências, com seus pais e com seus irmãos. Em geral, nas pesquisas centradas na relação entre a família e a escola, preocupa-se com o inverso, isto é, como as questões de violência e medo vividos no âmbito familiar afetam o desempenho e o comportamento escolar. Os depoimentos que recebemos no presente estudo foram contundentes para nos fazer pensar em uma inversão dessa lógica. São

impressionantes os relatos do quanto as experiências escolares afetavam a vida emocional dos ex-alunos no aconchego do lar;

7 - A escola aparece nos dois DSCs analisados como um local onde o medo pode ser estudado em todas as suas dimensões: biológica, psicológica, histórica, social e cultural. Mas isso não é nenhuma novidade, pois já se exploraram esses campos separadamente, em outras pesquisas. Nós mesmos detectamos as formas como o medo é tratado na escola. Ora é fomentado por princípios religiosos, ora ele é usado como objeto de troça e de grandes brincadeiras, ora ele serve para castigar o mau comportamento. Ou seja, ele tem vários usos dentro da escola e não apenas aquele que classicamente se estuda, que é o de pensá-lo como recurso de controle social. Pelo relato dos ex-alunos, parece que o uso do medo que os mais velhos faziam para assustar os colegas novatos acabava se transformando em um ritual de iniciação. Sobrevivido às assombrações, o sobrevivente entra para o grupo dos iniciados e veteranos e, assim que puder, estará também fazendo a sua parte no jogo de coesões sociais.

Certamente, há vários outros achados que poderíamos apontar, mas os acima mencionados já dão, em nosso juízo, para sintetizar por onde queríamos passar.

Definir, para esta pesquisa de cunho qualitativo já em curso, a utilização dos procedimentos metodológicos próprios do Discurso do Sujeito Coletivo e da Análise do Discurso constituiu-se em um desafio. Contudo, vencido o medo do novo e desconhecido, pudemos constatar a validade das orientações teóricas para a realização da coleta e análise dos dados. Acrescido pela eficiente orientação desta Tese, consideramos que o enfrentamento da referida metodologia constituiu-se em um importante aprendizado que não poderíamos deixar de registrar ao finalizar estas considerações.

REFERÊNCIAS

LIVROS DE ATAS DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS. Grupo Escolar José Gonçalves de Melo. Período: Março de 1949 a Dezembro de 1969. Itaúna-MG.

LIVROS DE REGISTRO ESCOLAR (Matrícula). Grupo Escolar José Gonçalves de Melo. Período: 1949-1969. Itaúna-MG.

ANTUNES, R. T. **O gestor escolar.** Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

ARAÚJO, Thiago Nicolau de. **Túmulos celebrativos do Rio Grande do Sul: múltiplos olhares sobre o espaço cemiterial (1889–1930).** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ARIÈS, Philippe. **Sobre a história da morte no ocidente desde a Idade Média.** Lisboa: Teorema, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

ÁVILA, C. Panorama Histórico da Antiga Comarca do Rio das Mortes. In: **Cidades Históricas Brasileiras.** 2012. Disponível em http://www.cidadeshistoricas.art.br/vertentes/ver_his_p.php#

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX.** 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo.** Passo Fundo: Universitária, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Tempos líquidos.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Medo líquido.** Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAYARD, Jean-Pierre. **Sentido Oculto dos Ritos Funerários: morrer é morrer?** São Paulo: Paulus, 1996.

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo**: hacia una nueva modernidad. Trad. Jorge Navarro, Daniel Jiménez e Maria Rosa Borrás. Barcelona/Espanha: Paidós, 2006.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: BASTOS, M.H.C. & STEPHANOU, Maria (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 68–76, 2005.

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas**. Petrópolis: Vozes, 1976.

BÍBLIA AVE-MARIA. Trad. Monges Maredsous. 40 ed. São Paulo: Ave-Maria, 2002.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. 6. ed. Coleção Pensamento Crítico. Vol. 63, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

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.

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.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**: história de uma juventude. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

_____. **Massa e poder**. Trad. Sérgio Tellaroli. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

CARVALHO, David de. **Cidade de Itaúna**: anuário dos aspectos históricos de Itaúna. ano II, nº II. Itaúna: Vile, 2001.

_____. **Primórdios de Itaguara**. *Revista da Comissão Mineira de Folclore*, n. 74 dez 1995.

CERTEAU, Michel de. **Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise de Discurso**. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout - a Síndrome da Desistência do Educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Newton. Cultura contemporânea, cidadania do medo. In: MIRANDA, Danilo Santos de (org.). **Ética e cultura**. (Coleção Debates – Filosofia). São Paulo: Perspectiva, 2004.

CURY, C.R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**, 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério; BRITO, Vera Lúcia de. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional da educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DARWIN, Charles. **Autobiografia(1809-1882)**. Trad. Vera Ribeiro. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. **A expressão das emoções no homem e nos animais**. Trad. Leon de Souza Lobo Garcia. 1. reimp. Cia das Letras, 2009.

DEBARBIEUX, ÉRIC. **Violência na escola: um desafio mundial?** Trad. Teresa Katzenstein. São Paulo: Instituto Piaget, 2007.

DE LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente (1300-1800): uma cidade sitiada**. Trad. Maria Lúcia Machado. 5. reimpr. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

DIOMAR, Oswaldo. **História de Carmo do Cajuru (1747-1992)**. Carmo do Cajuru: Off-Set, 1992.

DORNAS FILHO, João. **ITAÚNA: contribuição para a História do Município**. S/E. Itaúna, 1936.

_____. **Efemérides itaunenses**. (Coleção Vila Rica – Edição comemorativa do cinquentenário do Município). Belo Horizonte: Edições João Calazans, 1951.

DUBET, F. **A Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000: uma pista de nossos medos**. Trad. Eugênio Michel da Silva e Maria Regina Lucena Borges-Osório. São Paulo: EDUNESP, 1999.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. In: **Durkheim**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção os Pensadores).

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.

_____; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ECKERT, C. **A Cultura do Medo e as Tensões de Viver na Cidade**: narrativa e trajetória de velhões moradores de Porto Alegre. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/9141/5251>.

ESTEVE, J. M. *O mal estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo, Edusc: 1999.

FARIA, Sheila de Castro. **Viver e morrer no Brasil colônia**. São Paulo: Moderna, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A República do Trabalho**: a formação do trabalhador-cidadão no alvorecer do século XX. Cadernos do Departamento de Ciência Política, UFMG, n.8/ Revista do Departamento de Historia, n. 10 (Número Conjunto), Belo Horizonte, 1990.

_____. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo-RS: EDUPF, 2000.

_____. **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro Vago. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed. 1. reimp. São Paulo: EDUSP, 2006.

FERREIRA, Fabrício OFMcap. **Os barbôneos**. Site procamig.com.br. (mensagem pessoal). Mensagem recebida por lucio.moreira@uol.com.br em 25 de março 2011.

FONSECA, Luís Gonzaga et al. **Itaúna: humana e pitoresca**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1961.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: EDFGV, 1996.

FLICK, Uwe. **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.

FREIRE, Jurandir. **A ética e o espelho da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira; LOPES, Adriana. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREUD, S. **Duas Histórias Clínicas** (o “Pequeno Hans” e “O Homem dos Ratos”), v. X. In: _____. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. 1996. Obra original publicada em 1906.

FREUD, G. **Três ensaios sobre a Sexualidade**. Volume VII, Edição Eletrônica Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud 1905.

GLASSNER, B. **A Cultura do Medo: por que tememos mais o que deveríamos temer menos?** São Paulo: Ed. Francis, 1999.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (189-1918)**. Programa de Pós-Graduação em Educação FAE/UFMG (Tese de Doutorado). Belo Horizonte-MG: [s.n.], 2004.

GONÇALVES, L. A. O.; SPÓSITO, M. P. **Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2002, p. 101-138.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. Estoril: Principia, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** (Parte 1 e 2). Petrópolis: Vozes, 2002.

HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça**: ideias radicais durante a revolução inglesa de 1640. Tradução, apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

INACIO FILHO, Geraldo; MOURA SOBRINHO, Vicente Batista. **Imprensa e massificação de ensino em Uberlândia-MG**: preliminares do percurso histórico. Cadernos de História da Educação, UBERLÂNDIA, v. 1, n. 1, p. 127-132, 2002.

ISKANDARIAN, C. **Lugares “mal-assombrados” viram lenda em São Paulo**. O GLOBO. 29/02/2008 Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL330153-5605,00.html>. Acesso5 de abril 2012.

JACOB, J. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 21. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração**: uma família, santuário ou instituição sitiada? Trad. Ítalo Tronca e Lúcia Szmrecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **O mínimo eu**: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. 3.ed. Trad. João Roberto Martins Filho. São Paulo: Brasiliense 1986.

LEFEBVRE, Georges. **O Grande Medo de 1789**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. **Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUSC, 2003.

LEITE, F. C. **O laicismo e outros exageros da Primeira República no Brasil**. Religião & Sociedade. Vol. 31, n 01, jan. de 2011, p.32-60.

LÉVI-STRAUSS. C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Comp. Ed. Nacional: 1970.

LIMA, J. de S. **Lavras do Ouro e das Escolas**. Lavras: Tribunais de Lavras, 1968.

LIPOVESTKY, G. **Os Tempos Hipermoderno**. São Paulo: Barcarola, 2004.

_____. **O Império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

LISBOA, A. H. **Projeto Manuelzão**: uma estratégia socioambiental de mudança de mentalidade. Belo Horizonte. FaE/UFMG, Tese, 2012.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.) et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LUNA, Francisco Vidal. **Minas Gerais: escravos e senhores**. Análise da Estrutura Populacional e Econômica de Alguns Núcleos Mineratórios (1718-1804). São Paulo: FEA-USP, 1980.

KEHL, Maria Rita. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2007.

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1991.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Fredalindursky, 3. ed. Campinas, SP: Pontes; EDU Unicamp, 1997.

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.503-507.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007.

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, Emilio. **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.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeiras nas origens de São Paulo**: Cia. das Letras, 1995.

MOSCIVICI, S. **A representação social e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURÃO, Paulo K. Corrêa. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)**. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

NEVES, L. C. B. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

NOGUEIRA, G de C. **Centro-Oeste Mineiro: história e cultura**, Itaúna, Instituto Cultural. Maria de Castro Nogueira, 2008.

NOVAES, Adauto (org.) et al. **Ensaio sobre o medo**. São Paulo: EDSenac; EDSesc-SP, 2007.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (orgs.). **A escola e seus atores: educação e profissão docente**. Belo Horizonte-MG: Autêntica; CNPq/Brasília-DF, 2005.

PENNA, Affonso Augusto Moreira. **Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro**. 1893. Universidade de Chicago. Disponível em: <<http://www.crl-jukebox.uchicago.edu/bsd/bsd/u2402/index.html>>. Acesso em 27 set. 2011.

PEREIRA, Maria José de Moraes. **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.

PRATES, Maria Helena de Oliveira. A escola de aperfeiçoamento: teoria e prática na formação de professores. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

QUEIROZ, Fernando Fonseca de. **Brasil: Estado laico e a inconstitucionalidade da existência de símbolos religiosos em prédios públicos**. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 1081, 17 jun. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/8519>>. Acesso em: 4 Jan. 2013.

REIS, Anna Alves Vieira 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.

RICOEUR, Paul. **História e verdade**. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

RIBEIRO, Renato Janine. **Ao leitor sem medo: Hobbes escrevendo contra o seu tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: EDUFMG, 1999.

RICAS, J.; DONOSO, M.T. V. **Perspectiva dos Pais sobre Educação e Castigo Físico**. Revista de Saúde Pública. Vol. 46, nº1, São Paulo, 2009, p. 71-84.

ROCHA, Fernando. **Afinal, existe uma sexualidade infantil?** Psique: Ciência & Vida, Ano I, no.6, 2006.

ROCHA, G. "Complexo de Emílio". Da Violência na Escola à Síndrome do medo Contemporâneo. In: GONÇALVES, L. A. O.; TOSTA, S.P. (orgs.). **A Síndrome do Medo Contemporâneo e a Violência na Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.191-220.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SALSA, José. **Evolução**: Fixismo e Evolucionismo. www.cientic.com. Carlos Guerra Schrago - Dep. Genética/IB /UFRJ - www.biologia.ufrj.br/lbdm/guerra (2009).

SANTOS, Luciana Oliveira dos. **O medo contemporâneo**: abordando suas diferentes dimensões. Psicol. cienc. prof. [online]. jun. 2003, vol.23, no.2, p.48-49. Disponível em:<http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-8932003000200008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1414-9893.

SCHMITT, Jean Claude. **Os vivos e os mortos na sociedade medieval**. Trad.: Maria Lucia Machado. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

SILVA, Vânia de Araújo. **O grupo escolar de Itaúna**: a constituição do primeiro Grupo Escolar da cidade de Itaúna. Programa de Pós-Graduação Universidade de Itaúna (Dissertação de Mestrado). Itaúna-MG: 2010.

SOUSA, Iracema Fernandes. **Itaúna através dos tempos: 1901-1981**. Belo Horizonte: Lemj, 1984.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Miguel Augusto Gonçalves. **Capítulos da história itaunense**. (Edição comemorativa do centenário da criação do município). Itaúna: Universidade de Itaúna, 2001.

TEIXEIRA. M.C.S.; PORTO, M do R.S. **Violência, insegurança e imaginário do medo**. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 47, dezembro/1998. p.51-67.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

VILELA, Marcio Salviano. Tribo Cataguás ou Cataguases. In: **A Formação Histórica de Sant'Ana das Lavras do Fanil**. Lavras: Indi editora, 2007. Disponível em www.artecanastra.com.br/cataguas. Acesso em 7 de maio de 2012.

VILELA, M. A.; COELHO, U. S. **O Trabalho do Professor nas Condições de Adversidade**: a escola, Violência e Profissão Docente. Relatório de Pesquisa, 2006. Acesso em 3 de janeiro de 2013. http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQ_UI20120828100326.pdf?PHPSESSID=97fcc17e5cc52b7e32f9e70fe01aa425.

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

YALOM, Irvin D. **De frente para o sol:** como superar o terror da morte. Trad. Daniel Lembo Schiller. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

ANEXO 1 - Ata da Inauguração do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo

“Aos vinte e um (21) dias do mês de fevereiro de mil novecentos e quarenta e nove, sob a presidência da senhorita Maria Antunes de Oliveira e presente todo o corpo docente e discente do grupo Escolar “José Gonçalves de Melo” bem assim autoridades e demais pessoas que esta subscreve, deu-se inicio a sessão solene de inauguração do grupo mencionado. Inicialmente a Diretora passou a presidência ao sr. Dr. Antonio Augusto de Lima Coutinho, Prefeito Municipal de Itaúna. Assumindo a presidência dos trabalhos o sr. Prefeito Municipal proferiu eloquente e aplaudido improviso no qual salientou as qualidades e virtudes do saudoso professor “José Gonçalves de Melo”, bem assim congratulou com o povo de Itaúna pelo auspicioso acontecimento, qual seja o da inauguração do novo grupo. O sr. Prefeito terminou suas palavras passando a presidência ao sr. Niso Moreira dos Santos Pena, juiz de direito da Comarca. Assumindo a presidência o sr. Juiz de direito concedeu a palavra a normalista Nise Oliveira da Silva Campos que proferiu brilhante discurso sobre a significação do ato. Em seguida foi concedida a palavra a normalista Ivone Gonçalves de Araújo, que discursou sobre a personalidade do falecido educador “José Gonçalves de Melo”, cujo nome foi dado ao grupo que ora se inaugura. Franqueada a palavra, dela usou o sr. Dr. Joaquim Augusto Pereira Lima, que, em nome do sr. Solon Vitoy de Melo, agradeceu a homenagem prestada ao chefe de sua família dando o nome de “José Gonçalves de Melo” ao novo grupo de Itaúna. Ninguém mais usando da palavra, foi encerrada a sessão pelo sr. Meretíssimo juiz, após ter agradecido a honra da presidência. Para constar lavrou-se a presente que lida e achada conforme vae pelos presentes assinada. Eu Raymundo Corrêa de Moura, secretário “ad-hoc” a subscrevo e assino.”

APÊNDICE 1 – DIÁRIO DE PESQUISA

<u>DATA</u>	<u>LOCAL</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>
11/08/2010	Instituto Cultural Maria de Castro	Primeiro contato com Guaracy de Castro Nogueira, fundador e presidente do Instituto. Autorizada pesquisa documental.
18/08/2010	Instituto Cultural Maria de Castro	Pesquisa no Jornal Folha do Oeste: realizadas cópias do número 23, de 20/03/1949, que divulgou a Inauguração do Grupo Escolar "José Gonçalves de Melo".
25/08/2010	Instituto Cultural Maria de Castro	Reprodução do livro "Itaúna através dos tempos: 1901-1981", da autora Iracema Fernandes de Souza. Destaca-se a parte Nossos Cemitérios.
01/09/2010	Conversa Padre Francisco sobre arquivo da Paróquia de Sant'Ana	O pároco diz não conhecer bem o arquivo, pois assumiu recentemente a paróquia. Autorizou nossa pesquisa no acervo.
08/09/2010	Arquivo da Paróquia de Sant' Ana	Encontrado Livro do Tombo da Paróquia de Santana: de 15 de setembro de 1902 a 31 de dezembro de 1947. Foi autorizada sua reprodução.
15/09/2010	Arquivo da Paróquia de Santana	Reprodução e encadernação do Livro do Tombo da Paróquia de Sant' Ana. Não encontramos nenhuma referência ao Segundo Cemitério de Itaúna e, principalmente, sobre o traslado dos corpos para o novo Cemitério Central.
22/09/2010	Deptº. de Cultura de Itaúna- Espaço Cultural - Setor de Arquivo Público	Profª. Janete Rodrigues da Silva é responsável pelo arquivo do Setor - Mostrou-nos diversos artigos de jornais. Nada foi encontrado nesses jornais sobre os Cemitérios e o Grupo Escolar "José Gonçalves de Melo".
29/09/2010	Deptº. de Cultura de Itaúna- Espaço Cultural - Setor de Arquivo Público	Leitura do livro "Itaúna: humana e pitoresca", organizada por Luís Gonzaga da Fonseca. Parte "Os nossos cemitérios", de Osmário Soares Nogueira. Sua reprodução foi autorizada.
07/10/2010	Deptº. de Cultura de Itaúna- Espaço Cultural - Setor de Arquivo Público	Reprodução e encadernação do livro "Itaúna: humana e pitoresca", organizada por Luís Gonzaga da Fonseca.
14/10/2010	Deptº. de Cultura de Itaúna- Espaço Cultural - Setor de Arquivo Público	Apresentado pela Profª. Janete o trabalho de Cidélia Carolina Alves de Lima, Especialização Lato Sensu em Ciências da Religião no INESP, em Divinópolis. Título: "O catolicismo na Paróquia de Sant'Ana nos 155 anos de caminhada". Foi realizada leitura. Foi autorizada sua reprodução.
21/10/2010	Deptº. de Cultura de Itaúna- Espaço Cultural - Setor de Arquivo Público	Reprodução e encadernação do trabalho "O catolicismo na Paróquia de Sant' Ana nos 155 anos de caminhada". Parte "A construção do novo cemitérios" - proibição do vigário do sepultamento no cemitério de Américo Lopes Dias e João Soares por pertencerem à seita Batista.:
30/10/2010	Universidade de Itaúna	Presença na defesa de dissertação de Mestrado em Educação de Vânia de Araújo Silva. Título: "O Grupo Escolar de Itaúna: a constituição do primeiro Grupo Escolar da cidade de Itaúna".
10/11/2010	Cemitério Central de Itaúna	Visita ao Cemitério e pesquisa no Livro de registro de sepultamentos. Primeiro livro não encontrado. Livro 2 com início em 1967.
17/11/2010	Arquivo Geral do Município	Consulta no Livro 1 do Cemitério Central com:

	de Itaúna - Coordenador Sr. Antônio Fernando de Freitas. Foi autorizada pesquisa e reprodução das peças.	<ul style="list-style-type: none"> • Termos de Abertura e Encerramento. • Registro nº 1 - Anna Soares Nogueira, falecida em 28/02/1922, com 18 anos de idade, esposa de Lincoln Nogueira Machado.
24/11/2010	Arquivo Geral do Município de Itaúna	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 135, de 17 de abril de 1922 - Obra do Novo Cemitério municipal. (citação) • Lei nº 243, de 30 de setembro de 1929 - Sobre transferências de mausoléus do antigo cemitério. (citação)
01/12/2010	Audiência com o presidente da Câmara Municipal de Itaúna Sr. Antônio de Miranda Silva. Autorizou nossa pesquisa nos arquivos da Câmara	Não foi encontrado documentação do período em questão sobre o Segundo Cemitério e o Terceiro. O arquivo da Câmara não possui nenhum responsável.
08/12/2010	Procuradoria Geral do Município de Itaúna - Setor Procuradoria Patrimonial - responsável pelo controle das leis promulgadas no Município. Responsável Sra. Viviane. Foi autorizada pesquisa e reprodução das peças.	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 129, de 28 de janeiro de 1921 - Sobre Construção de Cemitério. (íntegra) • Lei nº 135, de 17 de abril de 1922 - Para o "Nocemitério" e enterramento "Novo Cemitério Municipal". (íntegra)
15/12/2010	Procuradoria Geral do Município de Itaúna - Setor Procuradoria Patrimonial	Lei nº 243, de 30 de setembro de 1929 - Sobre transferências de mausoléus do antigo cemitério. (íntegra)
22/12/2010	Procuradoria Geral do Município de Itaúna - Setor Procuradoria Patrimonial	Lei nº 511, de 6 de junho de 1960 - Faz doação de terreno para o Estado de Minas Gerais, área de terreno, onde se encontra construído o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo. Local onde outrora funcionou o Segundo Cemitério Municipal.
04/04/2011	Serviço de Registro Civil das Pessoas Naturais do Município de Itaúna	Consulta nos registros de obituários do final do século XIX e décadas iniciais do século XX. Foram encontrados os registros, porém não discriminados o cemitério de sepultamento constando apenas "sepultamento neste distrito" ou "sepultamento nesta cidade". Não especificando qual cemitério tratar: o segundo ou o terceiro. Pelas datas dos sepultamentos é que deduziremos.
12/04/2011	Arquivo da Cúria Diocesana de Divinópolis - ACDD	Consulta nos documentos acompanhada da Sr ^a . Erivelta, responsável pelo acervo. Foram encontrados documentos acerca do cemitério do final do século XIX, portanto, do segundo cemitério.
13/04/2011	Cemitério Municipal - Terceiro Cemitério	Foram tiradas fotos do Terceiro Cemitério "inaugurado" com o sepultamento de Anna Soares Nogueira, esposa de Lincoln Nogueira Machado, falecida no dia 28/02/1922.
18/04/2011	Serviço de Registro Civil das Pessoas Naturais do Município de Itaúna	Consulta nos registros de obituários do final do século XIX e décadas iniciais do século XX. Encontrado o registro de óbito do professor Plácido Teixeira Coutinho, que no dia 07/12/1899, suicidou dentro do Segundo Cemitério. Registro de Óbito nº 23, no Livro de Registro de Óbitos nº 2, na página 29, do Período 1898, 1899 e 1900, datado de 08 de dezembro de 1899.
04/11/2011	Escola Estadual Dr. Augusto Gonçalves	Consulta no arquivo da Escola. Verificado o Termo de Instalação da Escola, datado do dia 7 de setembro de 1908.

07/11/2011	Arquivo Público Mineiro	Pesquisa e análise do decreto de criação do primeiro Grupo Escolar da então Vila de Itaúna, criada através do Decreto estadual nº 2248, de 8 de julho de 1908.
25/11/2011	Escola Estadual José Gonçalves de Melo	Consulta no arquivo da Escola.
21/11/2011	Arquivo Público Mineiro	Pesquisa e análise no decreto de criação do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo, Lei 176 de 21 de julho de 1948.
01/12/2011	Instituto Cultural Maria de Castro	Pesquisa no Jornal Folha do Oeste: realizadas cópias do ano de 1949, que divulgou a visita em Itaúna do governador Milton Campos e a participação do Deputado Oscar Dias Correa.
05/12/2011	Arquivo Público Mineiro	Lei 176 que criou Grupo Escolar José Gonçalves de Melo em 21 de julho de 1948.
09/12/2011	Escola Municipal Souza Moreira	Consulta no arquivo da Escola. Essa Escola foi o 2º Grupo Escolar criado em Itaúna, instituída pelo Decreto-Lei nº 1386, de 05 de setembro de 1946.
15/12/2011	Escola Estadual José Gonçalves de Melo	Consulta no arquivo da Escola.
16/12/2011	Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Itaúna	Consulta no Livro de "Transcrição das Transmissões" nº 03, fl.013, número 79, de 26/11/1915 onde consta o local onde foi construído o Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.
20/12/2011	Setor de Cadastro – Prefeitura Municipal de Itaúna	Consulta no histórico das reformas do prédio do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo
04/01/2012	Escola Estadual José Gonçalves de Melo	Consulta no arquivo da Escola e entrevista com a Sra. Abigail (secretária)
06/01/2012	Escola Estadual José Gonçalves de Melo	Consulta no arquivo da Escola.
09/01/2012	Escola Estadual José Gonçalves de Melo	Consulta no arquivo da Escola.
12/01/2012	Escola Estadual José Gonçalves de Melo	Consulta no arquivo da Escola.
23/01/2012	Escola Estadual José Gonçalves de Melo	Consulta no arquivo da Escola.
25/01/2012	Escola Estadual José Gonçalves de Melo	Consulta no arquivo da Escola.
12/07/2012	Residência	Entrevista com a Ex-Professora P1
27/07/2012	Residência	Entrevista com a Ex-Professora P2
30/07/2012	Residência	Entrevista com a Ex-Professora P3
06/08/2012	Residência	Entrevista com a Ex-aluna A1
14/08/2012	Residência	Entrevista com a Ex-aluna A2
23/08/2012	Residência	Entrevista com o Ex-aluno A3

APÊNDICE 2 – QUADRO ANALÍTICO DAS FIGURAS METODOLÓGICAS DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

1. Você sabia antes ou ficou sabendo depois que foi trabalhar no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo que ele tinha sido construído no local onde era um cemitério?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: Existência de um conhecimento prévio de que outrora ali havia um cemitério 1- aceitação 2- hesitação 3- rejeição
P1	Já sabia por que antes do Grupo lá era onde ficava, quando vinha aqui pra Itaúna, circo e parque. Ficava era lá. Depois foi que eles construíram o grupo. E o Clube União. Achei normal. Mas, às vezes, tinha medo. Só não demonstrava para os alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciência da existência do cemitério. 2. Tinha medo, mas não demonstrava . 	Dissociação entre o cemitério e outros equipamentos do tipo circo, parque, escola e área de lazer.	<p>Os professores tinham ciência da existência do cemitério: <i>Já sabia por que antes do Grupo lá era onde ficava, quando vinha aqui pra Itaúna, circo e parque. Ficava era lá. Depois foi que eles construíram o grupo.</i></p> <p>Os professores confessam o sentimento do medo, contudo procuravam não demonstrá-lo para os alunos: <i>Às vezes, tinha medo. Só não demonstrava para os alunos.</i></p>	1
P2	Eu já sabia há muitos anos antes; era muito comentado na cidade. Todo mundo comentava. No início fiquei cismada, já que isso podia até dar azar, né. Depois até esquecia que tinha sido cemitério.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Circulação de boatos sobre a existência. 2. Associação entre o espaço e o azar na vida das pessoas. 	Crenças relativas à sorte das pessoas que frequentasse m aquele lugar.	<p>Circulava em toda a sociedade itaunense boatos sobre a existência do cemitério: <i>Eu já sabia há muitos anos antes; era muito comentado na cidade. Todo mundo comentava.</i></p>	2 e 1
P3	Olha a principio houve uma rejeição muito grande sabe. Mesmo as mães, ficavam com medo e tudo. Mas depois, com o passar do tempo, viam que era necessário esse Grupo, então ai já tudo normalizou. Já ficou uma coisa assim natural sabe. Sabiam que lá tinha tido um cemitério ...um	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reação contrária inicial: todos, inclusive dos pais dos alunos. 2. Inevitabilidade da 	Lógica estratégica para conquistar os objetivos.	<p>O medo do cemitério se confundia com a crença de que aquele local traria aos seus frequentadores azar: <i>No início fiquei cismada, já que isso podia até dar azar.</i></p>	3 e 1

	<p>cemitério mas já tinham perdido aquele medo inicial. Aquela preocupação. À noite, no turno da noite, às vezes os professores diziam que tinham medo.</p>	<p>construção da escola.</p> <p>3. Medo das famílias pelos alunos estarem no grupo.</p> <p>4. A naturalização do medo sentido e acomodação face à necessidade de se construir uma escola.</p> <p>5. Medo focalizado em um turno.</p>		<p>A construção do Grupo Escolar no local foi motivo de rejeição motivada pelo medo que o cemitério causava nas pessoas: <i>No princípio houve uma rejeição muito grande, sabe. Mesmo as mães, ficavam com medo e tudo.</i></p> <p>A necessidade do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo foi reconhecida com o passar do tempo uma vez que o número de alunos no município crescia e o Grupo Escolar Augusto Gonçalves não conseguia atender à demanda: <i>Mas depois, com o passar do tempo, viam que era necessário esse Grupo, então ai já tudo normalizou.</i></p> <p>O reconhecimento da necessidade de um outro Grupo Escolar na cidade trouxe a acomodação e a aceitação da escola naquele local: <i>Já ficou uma coisa assim natural sabe. Sabiam que lá tinha tido um cemitério [...] um cemitério mas já tinham perdido aquele medo inicial. Aquela preocupação.</i></p> <p>A naturalização do medo, contudo, não era total, pois, à noite o medo permanecia: <i>À noite, no turno da noite, às vezes os professores diziam que tinham medo.</i></p>	
--	---	--	--	--	--

2. Os professores e os alunos sentiam medo de ficar no Grupo Escolar? Em todos os lugares ou tinha um lugar onde o medo era maior?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: Deslocamento do fator gerador do medo. Deslocamento dos focos de interesse dos alunos. Silenciamento. Discurso 1: descolado dor fator original. Discurso 2: interesse. Discurso 3: silenciamento. Discurso 4: medo do cemitério. Discurso 5: fator associado ao medo original.
P1	Às vezes, falavam que tinham medo quando eram levados para a sala da diretoria ou quando ia escurecendo. Na maioria das vezes, brincavam normalmente, nem lembravam. Eles lembravam muito era da merenda. A maior parte vinha era da caixa escolar. Eles ficavam doidos que chegasse a hora da merenda.	<ol style="list-style-type: none"> Os alunos tinham medo da sala da direção e do escuro. A presença do aluno na escola vinculada à merenda escolar. 	Origem social dos alunos: a busca da merenda - signo de classe social.	Os alunos tinham medo principalmente quando eram enviados para a sala onde os castigos eram aplicados e lá ficavam até que começava escurecer. O medo aparece, principalmente, associado à escuridão: <i>Às vezes, falavam que tinham medo quando eram levados para a sala da diretoria ou quando ia escurecendo.</i>	1 e 2
P2	Eu não sei ...eu penso que eles não sentiam medo porque a gente não comentava né. Nós não falávamos nada, por exemplo. 'morreu gente e enterrou aqui', nunca me lembro de falar isso com meus alunos. Nunca, não me lembro. Nem no recreio, não me lembro não. Por isso acho que	<ol style="list-style-type: none"> Silenciamento. Não medo associado ao silenciamento dos professores e diretores. Fugir do conflito. 	Crenças populares. <i>Falar de mortos dá azar, atrasa a vida, atrai maus fluídos.</i> O silêncio	A origem social dos alunos do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo determinava a necessidade de serem assistidos pela caixa escolar, notadamente, com a merenda escolar: <i>Eles lembravam muito era da merenda. A maior parte vinha era da caixa escolar. Eles ficavam doidos que chegasse</i>	3 e 2

	<p>ninguém tinha medo de lá não. Eu acho que por isso os diretores não quiseram comentar isso né. Pra não fazerem com que as crianças tivessem medo né. É! Não comentavam não. Meus 5 filhos estudaram lá. Do primeiro ao quarto ano primário. Acho que os alunos tinham medo de serem mandados para a diretoria. D. Ilka era muito enérgica. Os alunos tinham muito respeito por ela. Era só falar assim: 'vou te mandar pra diretoria', que eles ficavam quietos. Claro que existiam aqueles mais levados ...esses tinham que ser mandados pra diretoria. Meu filho Deilon era muito levado, coisas da idade, e foi mandado várias vezes para a diretoria. Ele tinha muito respeito pela D. Ilka.</p>		<p>protege o mau agouro.</p> <p>Medo provém da autoridade da diretora e não do sobrenatural.</p>	<p><i>a hora da merenda.</i></p> <p>Havia entre os professores um silenciamento sobre o cemitério e os mortos e, conseqüentemente, sobre o medo: <i>Eu não sei [...] eu penso que eles não sentiam medo porque a gente não comentava né. Nós não falávamos nada, por exemplo. 'morreu gente e enterrou aqui', nunca me lembro de falar isso com meus alunos. Nunca, não me lembro. Nem no recreio, não me lembro não. Por isso acho que ninguém tinha medo de lá não.</i></p> <p>O diretor coibia comentários sobre o cemitério, os mortos, as credices para evitar conflitos: <i>eu acho que por isso os diretores não quiseram comentar isso né. Pra não fazerem com que as crianças tivessem medo né. É! Não comentavam não.</i></p>	
P3	<p>Os alunos sentiram medo daquele lugar só antes de começar a funcionar o Grupo Escolar. Depois, se acostumaram. Me lembro que só os alunos das séries iniciais diziam sentir medo. No mais, só falavam em medo se fosse escurecendo. Ficavam doidos para irem embora. Por isso ficavam com medo de ficarem de castigo na diretoria. Ficavam lá, iam escurecendo e os alunos ficavam com medo. Outro tipo de medo que sentiam era de uma epidemia, por causa da terra que ainda tinham eram encontrados muitos ossos. Tinham tirado terra pra fazer o alicerce do grupo. Então o povo ficou cismado, com medo de vir uma epidemia. Os</p>	<ol style="list-style-type: none"> Os alunos tinham medo da sala da direção e do escuro (medos fabricados). Medo de doenças pela presença de micro-organismos prejudiciais à saúde. 	<p>Medo anterior ao funcionamento do grupo.</p> <p>Acostumar-se.</p> <p>Mais novos tinham medo.</p> <p>Escuro traz medo.</p> <p>Medo do castigo: medo de escuro.</p> <p>Epidemia: doenças provocadas pelas partículas provenientes</p>	<p>A autoridade do diretor e a sala da diretoria, local para onde eram levados os alunos indisciplinados, provocavam o medo que servia como forma de contenção da indisciplina: <i>[...] Acho que os alunos tinham medo de serem mandados para a diretoria. [...]. Os alunos tinham muito respeito por ela. Era só falar assim: 'vou te mandar pra diretoria', que eles ficavam quietos. Claro que existiam aqueles mais levados [...] esses tinham que ser mandados pra diretoria.</i></p> <p>Os alunos das séries iniciais confessavam o medo,</p>	4 – 1 e 5

			<p>dos restos mortais.</p>	<p>principalmente quando começava a escurecer. O medo aparecia associado ao escuro e o próprio medo de castigo estava também associado ao escurecer: <i>Me lembro que só os alunos das séries iniciais diziam sentir medo. No mais, só falavam em medo se fosse escurecendo. Ficavam doidos para irem embora. Por isso ficavam com medo de ficarem de castigo na diretoria. Ficavam lá, iam escurecendo e os alunos ficavam com medo.</i></p> <p>Além do escuro, existia ainda o medo de doenças que poderiam ser provocadas pelos micro-organismos provenientes dos restos mortais dos defuntos enterrados no cemitério: <i>Outro tipo de medo que sentiam era de uma epidemia, por causa da terra que ainda tinham eram encontrados muitos ossos. Tinham tirado terra pra fazer o alicerce do grupo. Então o povo ficou cismado, com medo de vir uma epidemia.</i></p>	
--	--	--	----------------------------	--	--

3. Como eram as relações entre os alunos, existiam brigas entre eles? Eram aplicados castigos aos alunos? Relate um castigo que você aplicou ou que outro colega tenha castigado o(s) aluno(s).

Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	<p>Eixo temático Relações entre os alunos: desentendimentos - 1 Atuação dos professores: não envolvimento nas brigas; vigilância - 2 Aplicação dos castigos – 3 Caracterização dos alunos – 4 Os castigos aprovados pelos pais para a educação dos filhos – 5 A diretora representava a autoridade no Grupo Escolar - 6</p>
P1	<p>Ah, as brigas existiam. Geralmente as brigas eram depois da aula. Tinha uns que levavam até cabo de aço. Era preciso chamar o Sr. Lalá, que era o porteiro para ir lá e apartar a briga. No outro dia a professora chamava a atenção né. Os professores não iam lá separar a briga não. Tinham medo. Dentro da escola a gente tinha que vigiar o recreio, não podia deixar sozinho o recreio. Não podia deixar os alunos sozinhos dentro da sala. Então a gente estava sempre vigilante né. Porque o tipo mesmo de aluno eles eram</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relações entre os alunos: brigas fora da escola 2. Os professores não separavam as brigas: tinham medo 3. Vigilância constante dentro da escola 4. Quem brigava ou pintasse ficava de castigo 5. Tipo de aluno: custosos 6. Local de origem dos alunos 7. Castigo para quem brigava 8. Censura ao tipo de castigo 	<p>As brigas aconteciam fora da escola.</p> <p>Os professores não se envolviam nas brigas porque tinham medo.</p> <p>Os alunos eram alvo de vigilância constante dentro da escola. Os desentendimentos acontecidos dentro da escola eram resolvidos fora dela.</p>	<p>Aconteciam brigas entre os alunos que chegavam até a levarem armas para a escola. Contudo, as brigas somente aconteciam fora da escola: <i>Ah, as brigas existiam. Geralmente as brigas eram depois da aula. Tinha uns que levavam até cabo de aço. Quando nós chegávamos lá [na parte de fora da escola], estava lá um deitado no chão brigando mesmo, rolando no chão. Eles desentendiam lá dentro e iam brigar lá fora.</i></p> <p>Quem separa as brigas era o porteiro da escola. Os</p>	1 – 2 – 3 – 4 e 5

<p>custosos né. Eram lá de cima da Zona Boêmia. Quem brigava ou pintasse eu dava castigo, eu deixava depois da aula. Eu deixava ficar até meio dia no galpão, mas eu ficava com eles. Punha eles pra fazer o dever. Às vezes, falava que em casa não tinha tempo de fazer o dever. A chefe [Dona Ilka] até me chamou a atenção; a coordenadora, certa vez, falou que não podia: 'é antipedagógico'. Eu falei assim: ah não estou importando. Mandava recado para as mães deles. Aí, falavam comigo que quem tem que dar a educação sou eu, porque pra isso eu estou ganhando e, muito bem. Às vezes, eu ficava com a turma toda. Conforme a pintação eu ficava com um grupo grande de alunos.</p>	<p>9. Aprovação dos castigos pelos pais 10. Delegação de responsabilidade dos pais aos professores.</p>	<p>Os castigos eram utilizados para conter a indisciplina.</p> <p>A vigilância constante era necessária porque os alunos eram indisciplinares.</p> <p>Os alunos eram provenientes da zona boêmia o que justifica o comportamento na escola.</p> <p>O castigo para quem brigasse ou pintasse.</p> <p>O castigo era questionado pela diretora e pela coordenadora que perguntava sobre o fato de ele ser antipedagógico.</p> <p>Os pais aprovavam os castigos e delegavam aos professores a responsabilidade pela educação dos seus filhos, alegando que os professores tinham uma boa remuneração para</p>	<p>professores não se envolviam nas brigas porque tinham medo: [...]o Sr. Lalá, que era o porteiro para ir lá e apartar a briga. No outro dia a professora chamava a atenção né. Os professores não iam lá separar a briga não. Tinham medo.</p> <p>A vigilância constante era necessária porque os alunos eram indisciplinares: <i>Dentro da escola a gente tinha que vigiar o recreio, não podia deixar sozinho o recreio. Não podia deixar os alunos sozinhos dentro da sala. Então a gente estava sempre vigilante né.</i></p> <p>O comportamento dos alunos considerados como custosos é justificado pelo fato de serem filhos de prostitutas e moradores da zona boêmia: <i>o tipo mesmo de aluno eles eram custosos né. Eram lá de cima da Zona Boêmia.</i></p> <p><i>As brigas e atos de indisciplina determinavam os castigos após o horário das aulas: Quem brigava ou pintasse eu dava castigo, eu deixava depois da aula. Eu deixava ficar até meio dia no galpão, mas eu ficava com eles. Punha eles pra fazer o dever. Às vezes, falava que em casa não tinha tempo de fazer o dever.</i></p> <p>Os castigos nem sempre eram</p>	
---	---	---	--	--

			isso.	aprovados pela diretora e pela coordenadora que questionavam sobre o papel antipedagógico de deixar os alunos depois do horário das aulas, até o meio dia, fazendo o dever de casa: <i>O castigo era questionado pela diretora e pela coordenadora que perguntava sobre o fato de ele ser antipedagógico.</i>	
P2	Existia briga. Isso existia. Geralmente na parte de fora da escola. Quando nós chegávamos lá, estava lá um deitado no chão brigando mesmo, rolando no chão. Eles desentendiam lá dentro e iam brigar lá fora. Eles tinham muito respeito pela dona Ilka [diretora].	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desentendiam dentro da escola e brigavam fora da escola 2. Castigo: mandava para a diretoria 	Brigas e o castigo aplicado aos alunos.	Os pais aprovavam os castigos e delegavam aos professores a responsabilidade pela educação dos seus filhos, alegando que os mesmos tinham uma boa remuneração para isso: <i>Aí, falavam comigo (professora) que quem tem que dar a educação sou eu, porque pra isso eu estou ganhando e, muito bem.</i>	1 e 6
P3	Olha muito raro sabe. Os alunos eram assim muito pobres. Muito pobres mesmo. Eles não tinham assim uma roupinha direito. A diretora começou a fornecer uniforme sabe e uma alimentação boa. Eles eram assim, tinham os difíceis, porque isso em toda parte existe. Mas, a maioria deles era obediente. Quando pintavam eram castigados: levava pra diretoria. Ficar lá na sala com a diretora. Ou então, ficavam depois da aula, fazendo o exercício. Mas era um castigo pra gente né. A professora também ficava lá de castigo com ele.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterização dos alunos 2. Os castigos aplicados aos alunos. 	<p>Os alunos eram muito pobres.</p> <p>Assistência da escola.</p> <p>Alunos difíceis e alunos obedientes</p> <p>Castigos e sala da diretoria.</p> <p>A professora aplicava o castigo e também ficava de castigo.</p>	<p>A diretora representava a autoridade no Grupo Escolar; os alunos indisciplinados eram levados para a sala da diretoria, provocando medo, o que servia como forma de contenção da indisciplina: <i>Eles [os alunos] tinham muito respeito pela dona Ilka [diretora] [...] Quando pintavam eram castigados: levava pra diretoria. Ficar lá na sala com a diretora.</i></p> <p>Além de oriundos da zona boêmia, uma característica marcante dos alunos da escola era sua condição socioeconômica, ou seja, eram pobres: <i>Os alunos eram assim muito pobres. Muito pobres mesmo. Eles não tinham</i></p>	3 e 4

				<p><i>assim uma roupinha direito.</i></p> <p>Face à condição de pobreza dos alunos da escola, houve necessidade de assistência material, através da caixa escolar, para minimizar as dificuldades, manter os alunos na escola e facilitar a aprendizagem: <i>A diretora começou a fornecer uniforme sabe e uma alimentação boa.</i></p> <p>A maior parte dos alunos era obediente, porém existiam aqueles difíceis: <i>Eles [os alunos] eram assim, tinham os difíceis, porque isso em toda parte existe. Mas, a maioria deles era obediente.</i></p> <p>Além dos indisciplinados serem levados para a sala da diretoria, outro castigo aplicado aos alunos era ficar depois do término da aula fazendo exercício. Esse castigo era aplicado pela própria professora, que se sentia também punida: <i>Quando pintavam eram castigados: levava pra diretoria [...] Ou então, ficavam depois da aula, fazendo o exercício. Mas era um castigo pra gente né. A professora também ficava lá de castigo com ele.</i></p>	
--	--	--	--	---	--

4. Naquela época os alunos sentiam medo dos professores? E os professores sentiam medo dos alunos?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: o medo sentido Alunos - 1 Professores – 2
P1	<p>Respeitavam né. Nessa época os alunos respeitavam Máisa professora. Não, o medo não. Os pais davam apoio, eu falava assim com os pais: ‘seu filho não teve lá média. Ele conversa o tempo todo durante a aula. O livro de leitura, ele não leva o livro’. Então a gente reclamava né. Ai eles falavam assim: ‘a senhora pode castigar. Pode puxar a orelha dele. Pode até bater viu! Eu não dou conta de fulano. Fulano é muito levado. Eu também não tenho tempo também pra ficar olhando. A senhora pode cuidar como se fosse a senhora a mãe’. Tinham o medo e respeito, né. Já os professores não sentiam medo dos alunos. A gente chamava a atenção deles e tudo, mas eles eram carinhosos. Educados. Eles não guardavam raiva da gente né. No recreio a gente ia conversar com eles. Eles conversavam. Aceitava até pedacinho da merenda deles sabe. A gente aceitava. Comia com eles. Para que eles não guardassem raiva da gente né.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Os alunos tinham respeito e medo dos professores. Os professores não sentiam medo dos alunos. Autorização dos pais para os castigos físicos. Trocas afetivas. 	<p>Os alunos respeitavam e tinham medo dos professores Cotidiano da sala de aula: relação professor e aluno. Os pais recomendavam e aprovavam os castigos e delegavam aos professores a responsabilidade pela educação dos seus filhos. Os professores não sentiam medo dos alunos. Trocas afetivas entre professores e alunos. Os professores participavam da vigilância do recreio e utilizavam estratégias ‘da boa relação’ para que os alunos não sentissem raiva</p>	<p>No cotidiano do Grupo Escolar verifica-se que os alunos respeitavam e tinham medo dos professores: <i>Nessa época os alunos respeitavam Máisa professora [...] Tinham o medo e respeito, né.</i> No cotidiano escolar os professores relatavam e reclamavam com os pais sobre situações que seus filhos não estavam procedendo adequadamente. Como resposta, os pais apoiavam as atitudes dos professores para corrigir seus filhos: <i>Os pais davam apoio, eu falava assim com os pais: ‘seu filho não teve lá média. Ele conversa o tempo todo durante a aula. O livro de leitura, ele não leva o livro’. Então a gente reclamava né.</i> Para corrigir os atos de indisciplina ou outras atitudes cometidas pelos filhos, os pais recomendavam e aprovavam os castigos, delegando aos professores a responsabilidade pela educação dos seus filhos: <i>Ai eles [os pais] falavam assim: ‘a senhora pode castigar. Pode puxar a orelha dele. Pode até bater viu! Eu não dou conta de fulano. Fulano é muito levado. Eu também não tenho tempo também pra ficar olhando. A senhora pode cuidar como se fosse a senhora a mãe’.</i> Ainda reforçavam dizendo: <i>‘olha se ele ficar pintando muito a senhora bate nele. Pode bater nele, mais bater mesmo’.</i></p>	1

P2	<p>Tinham muito respeito. Tinha umas [professoras] mais enérgicas né. Mas eles tinham muito respeito. Tinham as brigas, mas é coisa de criança né. Tinham respeito, principalmente da dona Ilka e da dona Marta. Dona Ilka era muito brava. Muito brava. É, cuidou muito do grupo, muito bem cuidado. Os professores não sentiam medo dos alunos. Não tinha aluno pra gente ficar com medo. Tinha alunos levados né, que os pais iam lá e falavam assim: 'olha se ele ficar pintando muito a senhora bate nele. Pode bater nele, mais bater mesmo'.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos tinham respeito e medo dos professores. 2. Os professores não sentiam medo dos alunos. 3. Autorização dos pais para castigos físicos. 	<p>e medo.</p> <p>Os alunos respeitavam e tinham medo dos professores. A autoridade da diretora necessária para contenção do medo. Os professores não sentiam medo dos alunos. Os pais recomendavam e aprovavam os castigos, inclusive físico, e delegavam aos professores a responsabilidade pela educação dos seus filhos.</p>	<p>Os professores declaram não sentirem medo de seus alunos: <i>Já os professores não sentiam medo dos alunos. Reforçavam ainda dizendo que não sentiam medo dos alunos por que: Não tinha aluno pra gente ficar com medo. Tinha alunos levados, né.</i></p> <p>Verificam-se no interior da escola trocas afetivas entre professores e alunos: <i>A gente [os professores] chamava a atenção deles e tudo, mas eles eram carinhosos. Educados. Eles não guardavam raiva da gente, né.</i></p> <p>Os professores, além da regência de turma, participavam da vigilância do recreio e utilizavam estratégias 'da boa relação' aproximando-se dos alunos para que esses não sentissem raiva e medo: <i>No recreio a gente [os professores] ia conversar com eles. Eles conversavam. Aceitava até pedacinho da merenda deles sabe. A gente aceitava. Comia com eles. Para que eles não guardassem raiva da gente né.</i></p>	1
P3	<p>Ah, tinha uns meio levados sabe. Olha eu na minha classe, nas minhas classes, nos anos que eu lecionei nenhum me desrespeitou ou foi assim agressivo. Não pelo contrário sabe. Eles eram bonzinhos, obedientes. Eram até assim medrosos sabe. Porque eram meninos menores. Agora, os alunos das turmas do terceiro e quarto ano, é que eram mais difíceis né. Os professores não tinham medo dos alunos. De jeito nenhum! Naquela época, eles eram muito assim, eles respeitavam. É o que eu digo sempre né, que naquela época: eles tinham muito respeito. Respeitavam a gente. Eles eram até medrosos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos tinham respeito e medo dos professores. 2. Os professores não sentiam medo dos alunos. 3. Coação dos alunos exercida pela ameaça de 	<p>Os alunos respeitavam e tinham medo dos professores. Trocas afetivas entre professores e alunos. Os alunos mais novos eram obedientes e medrosos. Já os do terceiro e quarto ano, os mais velhos, eram mais indisciplinados. Os professores não sentiam medo dos</p>	<p>A diretora representava a autoridade no Grupo Escolar. Os alunos indisciplinados eram levados para a sala da diretoria, provocando medo, o que servia como forma de contenção da indisciplina. Além</p>	1

	<p>sabe. Bastava a gente falar com eles: 'Oh, se fizer isso você vai ficar depois da aula. Você vai ficar na diretoria'. Então eles acatavam o pedido da gente. Eu fui muito bem tratada por eles: tinham também muito carinho por mim. Até hoje eu encontro os meus alunos, já estão mais velhos, me abraçam. Às vezes, me perguntam: 'a senhora lembra-se de mim'. Lembro uai. São muito carinhosos, até hoje sabe.</p>	<p>castigo.</p> <p>4. Trocas afetivas.</p>	<p>alunos.</p> <p>A utilização, pelos professores, do medo do castigo de ficar depois da aula ou de ser enviado para a sala da diretoria para conter a indisciplina.</p>	<p>disso, era considerada pelos professores como zelosa com a escola, professores e alunos: <i>Tinham as brigas, mas é coisa de criança né. Tinham respeito, principalmente da dona Ilka e da dona Marta. Dona Ilka era muito brava. Muito brava. É, cuidou muito do grupo, muito bem cuidado.</i></p> <p>Os alunos mais novos eram obedientes e medrosos. Já os do terceiro e quarto ano, os mais velhos, eram mais indisciplinados: <i>Eles eram bonzinhos, obedientes. Eram até assim medrosos sabe. Porque eram meninos menores. Agora, os alunos das turmas do terceiro e quarto ano, é que eram mais difíceis, né.</i></p> <p>O medo do castigo de ficar depois da aula ou de ser mandado para a sala da diretoria era utilizado pelos professores para conter a indisciplina dos alunos: <i>Bastava a gente falar com eles: 'Oh, se fizer isso você vai ficar depois da aula. Você vai ficar na diretoria'. Então eles acatavam o pedido da gente.</i></p>	
--	---	--	--	---	--

5. Baseando 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?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: Os professores sentiam mais medo na escola. No passado - 1 Na Atualidade – 2
P1	<p>Por aquilo que os professores contam hoje e pelo que eu vejo na televisão, sentem; o professor sente mais medo hoje. Porque existem brigas, até dentro da escola, e elas não vão separar, né. Chamam é a polícia, né. Que tem menino que está levando faca para o grupo. Perseguem ...perseguem até diretora. Há pouco tempo eles mataram uma diretora. Perseguida por aluno, né. Então elas têm medo de chamar a atenção. Eles viram contra elas. Medo até de praticarem uma vingança contra a professora. Por isso os professores hoje sentem mais medo do que no passado. Hoje tem porque dizem que não podem deixar a criança de castigo. Conforme o modo como chama a atenção, os pais vão reclamar; vai ao grupo reclamar que a professora humilhou o filho. Eles já falam que vão para o Conselho Tutelar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores de hoje têm medo. 2. Presença de armas na Escola. 3. Os alunos perseguem os professores. 4. A família não apoiam as decisões dos professores. 	<p>O professor de hoje sente mais medo que o professor do início da década de 1950.</p> <p>Os professores não se envolvem nas brigas porque sentem medo. Chamam é a polícia.</p> <p>Os alunos indisciplinados estão levando armas para dentro da escola.</p> <p>Os alunos indisciplinados perseguem professores e diretores.</p> <p>As professoras têm medo dos alunos praticarem vinganças.</p> <p>Contrariamente ao que acontecia no passado, os pais de hoje não apoiam as</p>	<p>O professor de hoje sente mais medo que o professor do início da década de 1950: <i>Por aquilo que os professores contam hoje e pelo que eu vejo na televisão, sentem; o professor sente mais medo hoje. Porque existem brigas, até dentro da escola</i></p> <p>Os professores não se envolvem nas brigas dos alunos na escola porque sentem medo. Normalmente, a escola chama é a polícia, deixando de ser um problema educacional para ser um problema policial: (as brigas) [...] <i>elas não vão separar, né. Chamam é a polícia, né.</i></p> <p>Os alunos indisciplinados estão levando armas para dentro da escola: <i>tem menino que está levando faca para o grupo.[...] puxam a faca pra uma professora ou pra diretora. É eles chegam a sentar a faca mesmo. Ah! A vida</i></p>	2

			atitudes tomadas pela escola para conter a indisciplina, como, por exemplo, o castigo; a escola não conta com o apoio dos pais.	<i>mudou muito. Hoje nós temos crianças levando revolver para a escola.</i> Quando professores e direção advertem os alunos indisciplinados, eles reagem com perseguições: [...] <i>perseguem até diretora. Há pouco tempo eles mataram uma diretora.</i> <i>Perseguida por aluno, né.</i>	
P2	Hoje eles [os alunos] puxam a faca pra uma professora ou pra diretora. É eles chegam a sentar a faca mesmo. Ah! A vida mudou muito. Hoje nós temos crianças levando revolver para a escola. Eles podem até matar um professor. Na minha época nós não tínhamos medo de aluno. Éramos respeitados. Tinha uns mais malcriados né. Às vezes, podia responder mais um pouco. Mas não eram assim não. Hoje em dia os professores tem medo de serem agredidos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores de hoje têm medo. 2. Presença de armas nas Escola. 3. No passado as professoras não tinham medo dos alunos. 	<p>O professor de hoje sente mais medo que o professor do início da década de 1950.</p> <p>Os alunos indisciplinados estão levando armas (faca, revolver, etc.) para dentro da escola.</p> <p>No passado os professores não tinham medo dos alunos.</p> <p>Os professores têm medo de serem agredidos, inclusive de perder a vida.</p>	<p>Neste cenário de violência fora e dentro da escola, as professoras têm medo dos alunos praticarem vinganças: [...] <i>elas têm medo de chamar a atenção. Eles viram contra elas. Medo até de praticarem uma vingança contra a professora.</i></p> <p><i>Por isso os professores hoje sentem mais medo do que no passado.</i></p> <p>Contrariamente ao que acontecia no passado os pais de hoje não apoiam as atitudes tomadas pelos</p>	2
P3	Os professores sentem. Eu acho que hoje é muito difícil lecionar. Hoje o professor não tem assim direito de chamar a atenção de um aluno. De repreendê-lo, porque eles são agressivos. No meu tempo não era assim. Os alunos parecem mais agressivos. Hoje os filhos tem o apoio dos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores de hoje têm medo. 2. Ambiente escolar está mais tenso: 	<p>O professor de hoje sente mais medo que o professor do início da década de 1950.</p> <p>Os pais de hoje não apoiam as atitudes tomadas pela escola para</p>	<p>professores na escola para conter a indisciplina, como, por exemplo, o castigo; não contam com o apoio dos pais: <i>(os professores) dizem que não podem deixar a criança de castigo. Conforme o modo como</i></p>	2

	<p>pais, que não apoiam as professoras de jeito nenhum. É difícil, hoje é muito difícil lecionar. Muito difícil. Inclusive estão até matando professores. Isso antigamente não tinha ...nem se ouvia falar disso. Os meninos eram menos agressivos.</p>	<p>alunos mais agressivos.</p> <p>3. O professor não pode repreender os alunos .</p>	<p>conter a indisciplina, como, por exemplo, o castigo; a escola não conta com o apoio dos pais. Os professores estão com medo de repreender os alunos, já que esses estão mais agressivos na escola. Em um quadro de medo generalizado, hoje está muito difícil lecionar.</p>	<p><i>chama a atenção, os pais vão reclamar; vai ao grupo reclamar que a professora humilhou o filho. Eles já falam que vão para o Conselho Tutelar. [...] Hoje os filhos tem o apoio dos pais, que não apoiam as professoras de jeito nenhum.</i></p> <p>No passado os professores não tinham medo dos alunos, eram respeitados: <i>Na minha época nós não tínhamos medo de aluno. Éramos respeitados.</i></p> <p>Os professores têm medo de serem agredidos, inclusive de perder a vida: <i>Hoje em dia os professores tem medo de serem agredidos [...]</i></p> <p><i>Eles (os alunos) podem até matar um professor.</i></p> <p>Os professores estão com medo de repreender os alunos, já que esses estão mais agressivos na escola: <i>[...] Hoje o professor não tem assim direito de chamar a atenção de um aluno. De repreendê-lo, porque eles são agressivos. No meu tempo não era assim. Os alunos parecem</i></p>	
--	---	--	--	---	--

				<p><i>mais agressivos.</i></p> <p>Diante de um quadro de medo generalizado dentro da escola, verifica-se que, para os professores, está muito difícil lecionar: [...] <i>É difícil, hoje é muito difícil lecionar. Muito difícil.</i></p>	
--	--	--	--	---	--

6. Comparando com seu período de professora, você diria que hoje os alunos e os professores sentem mais ou menos medos uns dos outros? Esses medos podem atrapalhar na aprendizagem?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	<p>Eixo temático: o medo sentido na escola e a aprendizagem.</p> <p>Discurso 1: os professores sentem medo dos alunos.</p> <p>Discurso 2: os professores não sentem medo dos alunos.</p> <p>Discurso 3: Os alunos sentem medo dos professores.</p> <p>Discurso 4: Os alunos não sentem menos medo dos professores.</p> <p>Discurso 5: o medo atrapalha a aprendizagem.</p> <p>Discurso 6: o medo não atrapalha a aprendizagem.</p>
P1	Os professores antes de corrigir seus alunos pensam e, ficam com medo, de ser chamado a atenção ...de ser chamado a atenção pela direção e, às vezes, até ser mandado embora, se for colégio particular. O professor tem, de certa maneira, medo do que ele pode sofrer na relação dos alunos. Dependendo do que ocorrer	<ol style="list-style-type: none"> Os professores sentem medo de ser chamada a sua atenção e de perder o emprego. Os professores sentem medo 	Os professores sentem mais medo atualmente do que no início da década de 1950. Sentem medo de ser chamada a sua atenção pela direção e de	Os professores sentem mais medo atualmente do que no início da década de 1950. Sentem medo de ser chamada a sua atenção pela direção e de perder o emprego: <i>Os professores antes de corrigir seus alunos pensam e, ficam com</i>	1 – 4 e 5

	<p>na sala de aula o menino chega em casa e conta que a professora fez isso com ele. Num instantinho os pais vão lá no colégio reclamar. E contam do jeito deles. Por isso eu acho que a professora era mais respeitada. A professora era como a sua segunda mãe dos alunos. Os pais apoiavam mais. Hoje, os pais também não têm muito tempo de apoiar não. Saem cedo e só voltam à noite e, às vezes, nem tem tempo de nem ver o filho. Por isso os alunos são assim, parecem que não tem berço. Chega na escola, o professora não dá conta. Daí ela só faz de conta que ensina. Está essa loucura</p>	<p>dos alunos.</p> <p>3. No passado a professora era mais valorizada.</p> <p>4. Os pais não têm tempo para os filhos.</p>	<p>perder o emprego.</p> <p>O professor tem medo dos alunos. Os pais não apoiam as decisões tomadas na escola pelos professores.</p> <p>A professora era mais respeitada no início da década de 1950. Trocas afetivas entre professores e alunos. Os pais não apoiam os professores e não têm tempo para cuidarem de seus filhos.</p>	<p><i>medo, de ser chamado a atenção ...de ser chamado a atenção pela direção e, às vezes, até ser mandado embora, se for colégio particular.</i></p> <p>Atualmente o professor tem medo dos alunos: <i>O professor tem, de certa maneira, medo do que ele pode sofrer na relação dos alunos [...] Hoje os professores sentem mais medo que na minha época de professora.</i></p> <p>Os pais não apoiam as decisões</p>	
P2	<p>Hoje os professores sentem mais medo que na minha época de professora. O mundo está muito mudado e eu não concordo com isso. Por exemplo: entre os professores não existe amizade. Às vezes, nem se conhecem na sala direito. Nem se conhecem. Nem se cumprimentam. É o individualismo, que é uma característica do mundo de hoje. Na minha época não era assim. Éramos muito amigas. Eu nunca ouvi falar no meu tempo de professor que estava com depressão. Não existia isso. A depressão do professor pode ser gerada pelo ambiente de medo que, às vezes, ele tem na escola. De tudo que existe hoje na escola. Hoje</p>	<p>1. Os professores sentem medo dos alunos.</p> <p>2. As relações afetivas entre os professores.</p> <p>3. O medo gera doenças.</p> <p>4. Os alunos não estão aprendendo</p>	<p>Os professores sentem mais medo atualmente do que no início da década de 1950.</p> <p>A amizade que existia entre os professores no passado não existe nos dias atuais.</p> <p>O medo vivenciado pelos professores na escola têm gerado várias doenças, como, por exemplo, a depressão.</p> <p>Os professores têm medo de</p>	<p>tomadas na escola pelos professores, pelo contrário, vão à escola para reclamar dos professores: <i>Dependendo do que ocorrer na sala de aula o menino chega em casa e conta que a professora fez isso com ele. Num instantinho os pais vão lá no colégio reclamar. E contam do jeito deles.</i></p> <p>A professora era mais respeitada no início da década de 1950: <i>Por isso eu acho que a professora era</i></p>	1 – 4 e 5

	o aluno pode até matar um professor. Levar um revolver pra aula, isso é um absurdo. Isso é um absurdo. Isso atrapalha demais. É impossível os alunos aprenderem assim. Não aceito a vida de hoje.		serem agredidos, inclusive de perder a vida. No ambiente de vivido na escola os alunos não estão aprendendo.	<i>mais respeitada.</i>	
P3	Eu acho que a professora hoje não tem, não tem autoridade sobre o aluno. Ela leciona com medo. De uma palavra, de um desvio. De uma palavra assim diferente ela pode ser agredida E é por isso que o ensino também está nessa decadência. Eu acho que é isso. Às vezes, uma simples palavra pode tornar uma tempestade num copo d'água. E ai vai tudo pra fora, pra agressão. Pra essas coisas. Então é difícil hoje. Hoje, eu diria, nas condições de hoje eu não, não seria professora. De jeito nenhum. Não tem condições. Eu falo que o professor é uma vítima dos alunos sabe. E dos pais, porque os pais 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. Hoje o professor acaba virando uma vítima de seus alunos. O professor vive com medo e mal remunerado. Não consegue trabalhar direito. Os alunos não aprendem. Por isso o ensino está tão ruim. Vive com medo e tensão nervosa. Ele entra numa sala de aula e nem sabe se vai sair daquela sala vivo. Por isso ouvimos casos de professores que	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os professores sentem medo dos alunos. 2. Os professores sentem medo de perder o emprego. 3. No passado a professora era mais valorizada. 5. O medo gera doenças. 6. Os alunos não estão aprendendo 	Os professores não têm mais autoridade sobre os alunos e sentem mais medo do que no início da década de 1950. Os professores têm medo de serem agredidos, inclusive de perder a vida. O professor foi transformado em uma vítima de seus alunos e, por isso, vive com medo. O professor tem a tarefa de ensinar e não conta com o apoio dos pais. No ambiente de vivido na escola os alunos não estão aprendendo.	<p>Existiam mais trocas afetivas entre professores e alunos: <i>A professora era como a sua segunda mãe dos alunos. Os pais apoiavam mais.</i></p> <p>Os pais não apoiam decisões tomadas pelos os professores e, por motivos de trabalho, não têm tempo para cuidarem de seus filhos: <i>Hoje, os pais também não têm muito tempo de apoiar não. Saem cedo e só voltam à noite e, às vezes, nem tem tempo de nem ver o filho.</i></p> <p>Dentro do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo existia amizade entre os professores, já não mais verificada nos dias atuais: <i>entre os professores não existe amizade. Às vezes, nem se conhecem na sala direito. Nem se conhecem. Nem se cumprimentam. É o individualismo, que é uma característica do mundo de hoje. Na minha época não era assim. Éramos muito</i></p>	2

	<p>estão até adoecendo.</p>		<p><i>amigas.</i></p> <p>O medo vivenciado pelos professores na escola têm gerado várias doenças, como, por exemplo, a depressão: <i>Eu nunca ouvi falar no meu tempo de professor que estava com depressão. Não existia isso. A depressão do professor pode ser gerada pelo ambiente de medo que, às vezes, ele tem na escola. [...] Vive com medo e tensão nervosa. Ele entra numa sala de aula e nem sabe se vai sair daquela sala vivo. Por isso ouvimos casos de professores que estão até adoecendo.</i></p> <p>Atualmente os professores têm medo de serem agredidos pelos alunos, inclusive de perder a vida: <i>Hoje o aluno pode até matar um professor. Levar um revolver pra aula, isso é um absurdo.</i></p> <p>Os professores perderam a autoridade sobre os alunos e sentem mais medo do que no</p>	
--	-----------------------------	--	--	--

			<p>início da década de 1950: <i>a professora hoje não tem, não tem autoridade sobre o aluno. Ela leciona com medo.</i></p> <p>O professor foi transformado em uma vítima de seus alunos e, por isso, vive com medo do possa sofrer dentro ou fora da escola: <i>Eu falo que o professor é uma vítima dos alunos sabe. E dos pais, porque os pais 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.</i></p> <p>O professor tem a tarefa de ensinar e não conta com o apoio dos pais: <i>os pais 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.</i></p> <p>No contexto de medo vivido pelos professores na escola, os alunos não estão aprendendo: <i>É</i></p>	
--	--	--	--	--

				<p><i>impossível os alunos aprenderem assim [...] O professor vive com medo e mal remunerado. Não consegue trabalhar direito. Os alunos não aprendem. Por isso o ensino está tão ruim. [...] (a professora) só faz de conta que ensina.</i></p>	
--	--	--	--	---	--

1. Você sabia antes ou ficou sabendo depois que foi estudar no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo que ele tinha sido construído no local onde era um cemitério? Se sim, como você reagiu diante desta notícia? Se não, como você ficou sabendo?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: Existência de um conhecimento prévio de que outrora ali havia um cemitério 4- aceitação 5- hesitação 6- rejeição
A1	Eu fiquei sabendo que a escola tinha sido construída em cima de um cemitério, porque os colegas falavam que ali tinha sido um cemitério. No princípio fiquei com muito medo daquele lugar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciência da existência do cemitério. 2. Os colegas comentavam sobre o cemitério. 3. Tinha medo. 	<p>Os alunos falavam que a escola tinha sido construída em cima de um cemitério.</p> <p>Manifestação de medo do cemitério, mortos etc.</p>	Os alunos comentavam que a escola (Grupo Escolar José Gonçalves de Melo) tinha sido construída em cima de um cemitério: <i>Eu fiquei sabendo que a escola tinha sido construída em cima de um cemitério.</i>	2 e 1
A2	Soube através dos parentes e das pessoas mais velhas que a escola que tinha sido construída no local onde era um cemitério. Achei muito estranho e fiquei com muito medo. Às vezes esquecia. Quando me lembrava do cemitério, o medo voltava. Mais era apenas uma criança e tinha que estudar naquele Grupo Escolar. Meus pais é quem decidia.	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ciência da existência do cemitério. 2- Os colegas comentavam sobre o cemitério. 3- Tinha medo. 	<p>Os parentes e pessoas mais velhas contavam que a escola tinha sido construída no local onde era cemitério.</p> <p>Manifestação de estranhamento e medo do cemitério, mortos etc.</p> <p>Os pais era quem definia a escola para os filhos.</p>	<p>No início houve uma manifestação de medo do cemitério, dos mortos etc.: <i>No princípio fiquei com muito medo daquele lugar.</i></p> <p>O conhecimento sobre a existência fazia parte da cultura imaterial já que os parentes e pessoas mais velhas contavam que a escola tinha sido construída no local onde era cemitério: <i>Soube através dos parentes e das pessoas mais</i></p>	2 e 1

A3	<p>A gente realmente, já sabia, porque lá era visível. Muito visível. E não só lá no Grupo como nas adjacências, né, principalmente do lado do fundo... Mas como dizia né, então é, a gente já sabia que era um antigo cemitério. Senti muito medo de estudar naquele lugar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ciência da existência do cemitério. 2- A existência do cemitério era visível. 3- Sentia medo. 	<p>Os alunos sabiam que o Grupo Escolar tinha sido construído em cima do cemitério porque era visível.</p> <p>A existência do cemitério era visível também nas adjacências, principalmente do lado do fundo.</p> <p>Houve um sentimento de medo de estudar no Grupo Escolar.</p>	<p><i>velhas que a escola que tinha sido construída no local onde era um cemitério.</i></p> <p>Houve uma manifestação de estranhamento e medo do cemitério, mortos etc.: <i>Achei muito estranho e fiquei com muito medo. Às vezes esquecia. Quando me lembrava do cemitério, o medo voltava.</i></p> <p>A escolha da escola era feita pelos pais para seus filhos: <i>Mais era apenas uma criança e tinha que estudar naquele Grupo Escolar. Meus pais é quem decidia.</i></p> <p>Os alunos sabiam que o Grupo Escolar tinha sido construído em cima do cemitério porque era visível: <i>A gente realmente, já sabia, porque lá era visível. Muito visível.</i></p> <p>A existência do cemitério era também visível nos arredores do Grupo Escolar, nas suas adjacências, principalmente do lado do fundo: <i>não só lá no Grupo como nas adjacências, né, principalmente do lado do fundo [...] então é, a gente já sabia que era um antigo cemitério.</i></p>	2 e 1
----	--	--	--	--	-------

				Houve, para boa parte dos alunos, um sentimento de medo de estudar no Grupo Escolar: <i>Senti muito medo de estudar naquele lugar.</i>	
--	--	--	--	--	--

2. Em sua experiência no Grupo Escolar você presenciou algo que lembrasse o cemitério? Se sim, conte.					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: a lembrança do cemitério. Discurso– 1: ossos dos mortos. Discurso – 2: narrativa dos alunos mais velhos. Discurso–3: narrativa de moradores da cidade.
A1	[Os] colegas mais velhos, das classes mais avançadas eles chegavam perto de nós alunos e diziam: - Vocês não viram nada! A perna do fulano de tal vai agarrar vocês hoje na sala de aula. Então faça o favor de levantar a perna. E arranjavam ossos de boi, de algum animal e jogavam na hora do recreio. Em qualquer outra hora. E a gente ficava apavorada, com muito medo de tudo isso, porque eu só tinha 8 (oito) anos e isso me abalava.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medo produzido pelos alunos mais velhos. 2. As crianças ficavam apavoradas. 	<p>Os alunos mais velhos contavam e reproduziam crenças e lendas sobre o cemitério.</p> <p>Para produzir o medo os alunos mais velhos levavam ossos de boi ou de outro animal, dizendo ser ossos de mortos do cemitério.</p> <p>Os alunos sentiam medo no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.</p>	<p>Os alunos mais velhos, das classes mais avançadas (da terceira e quarta séries) contavam e reproduziam crenças e lendas sobre o cemitério que diziam que os mortos iam aparecer, puxá-los pelas pernas na sala de aula e levá-los para dentro das catacumbas: <i>[Os] colegas mais velhos, das classes mais avançadas ... eles chegavam perto de nós alunos e diziam: - Vocês não viram nada! A perna do fulano de tal vai agarrar vocês hoje na sala de aula. Então faça o favor de levantar a perna.</i></p> <p>Para produzir o medo nos alunos mais novos, os alunos mais velhos levavam ossos de boi ou de outro animal, dizendo serem ossos de</p>	1 e 2

A2	<p>Depois que a gente estava lá [no Grupo Escolar] e tal, aí que foi, que veio essa conversa dos colegas mais velhos que eles tinham tirado os ossos, né. E tinham removido para o cemitério do Bonfim, porque eles iam construir o Grupo Escolar, né. Durante todo o tempo que estudei ali fiquei com medo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos mais velhos contavam sobre a retirada dos ossos dos mortos. 2. Os alunos sentiam medo. 	<p>Os alunos mais velhos contavam que foram retirados ossos do espaço onde seria construído o Grupo Escolar.</p> <p>O medo acompanhava toda a trajetória dos alunos no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo.</p>	<p>mortos do cemitério e jogavam os ossos <i>na hora do recreio ou em qualquer outro momento: arranjavam ossos de boi, de algum animal e jogavam na hora do recreio. Em qualquer outra hora.</i></p> <p>Diante das crenças e lendas contadas, e dos ossos encontrados no interior da escola, os alunos sentiam medo de estudar no Grupo Escolar José Gonçalves de Melo: <i>E a gente ficava apavorada, com muito medo de tudo isso, porque eu só tinha 8 (oito) anos e isso me abalava [...] Durante todo o tempo que estudei ali fiquei com medo.</i></p> <p>Os alunos mais velhos contavam que foram retirados os ossos do</p>	1 e 2
A3	<p>Todos da cidade já sabiam que ali, antes da construção da escola, por exemplo, foram retirados muitos e muitos ossos, não é? A gente tinha conhecimento que ali era o antigo cemitério e tínhamos medo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A ciência da existência do cemitério. 2. Os alunos sentiam medo. 	<p>Todos os moradores da cidade de Itaúna sabiam que no local onde fora construída a escola existiu um cemitério.</p>	<p>espaço onde seria construído o Grupo Escolar, e levados para um novo cemitério da cidade de Itaúna: <i>Depois que a gente estava lá [no Grupo Escolar] e tal, aí que foi, que veio essa conversa dos colegas mais velhos que eles tinham tirado os ossos, né. E tinham removido para o cemitério do Bonfim, porque eles iam construir o Grupo Escolar, né.</i></p>	3

3. Existiam histórias, lendas de fantasmas que os colegas contavam? Ou que professores contavam? Você se lembra de algumas dessas histórias?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: Existência de histórias e lendas que causavam medo, contadas por: Discurso - 1: alunos. Discurso – 2: professores. Discurso – 3: habitantes da cidade.
A1	[...] os colegas da sala superior (das últimas séries), eles achavam maravilhoso contar pra nós que estávamos iniciando que tinha fantasma de fulano de tal e que ele ia pegar a gente à noite. Ia levar para um buraco grande. Então isso me atrapalhou bastante. Porque eu comecei a ter medo. Eu dormi com meus pais até os 15 anos de idade. Me atrapalhou demais da conta, se não fosse o carinho do meu pai e de minha mãe, eu acho eu teria pirado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medo produzido pelos mais velhos. 2. Teve medo. 3. Solução para lidar com o medo. 	<p>Os alunos das últimas séries contavam sobre a existência de fantasma de um morto no Grupo Escolar. As lendas e crenças em fantasmas atrapalhavam os alunos dentro de fora da escola.</p> <p>Para superar o medo produzido dentro da escola e ampliado para além dela os alunos dormiam com seus pais.</p>	Os alunos das últimas séries contavam sobre a existência de fantasma de um morto no Grupo Escolar que ia ‘pegar’ os alunos à noite: [...] <i>os colegas da sala superior (das últimas séries), eles achavam maravilhoso contar pra nós que estávamos iniciando que tinha fantasma de fulano de tal e que ele ia pegar a gente à noite. Ia levar para um buraco grande.</i>	1

A2	<p>[...] aqueles meninos que não tinham medo, criavam medo em quem tinha. Foi isto. Aí diziam assim: oh, vai aparecer ou apareceu uma alma aí que não sei o que. Tinha uns que choravam. Eu lembro disso também. Um falava assim: ontem à noite é apareceu. Teve alguém que estava passando aqui na noite passada e ouviu sabe, o fantasma do morto pedindo socorro. Falava assim. E tinha gente que acreditava, alguns meninos acreditavam.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medo produzido pelos alunos que tinham medo. 2. Os alunos choravam por medo. 3. Crença e lendas sobre fantasmas de mortos e de vozes vindas do cemitério. 	<p>Os alunos que não tinham medo, geralmente os mais velhos, contavam sobre a existência de uma alma no Grupo Escolar. Grupo Escolar. As lendas sobre os fantasmas faziam alguns alunos chorarem de medo. Os alunos falavam que alguém tinha visto fantasma e ouvido vozes dos mortos do cemitério.</p>	<p>Essas lendas e crenças na existência de fantasmas atrapalhavam os alunos dentro de fora da escola porque gerava medo: Então isso me atrapalhou bastante. Porque eu comecei a ter medo.</p> <p>Para superar o medo produzido dentro da escola e ampliado para além dela os alunos dormiam com seus pais. Às vezes, dormiam e buscavam a proteção dos pais por vários anos: <i>Eu dormi com meus pais até os 15 anos de idade. Me atrapalhou demais da conta, se não fosse o carinho do meu pai e de minha mãe, eu acho eu teria pirado.</i></p> <p>Os alunos que não tinham medo, geralmente os mais velhos contavam lendas sobre a existência de uma alma no Grupo Escolar: [...] <i>aqueles meninos que não tinham medo, criavam medo em quem tinha.</i></p>	1
----	--	--	---	--	---

A3	<p>Todos contavam histórias sobre o cemitério. Falavam da existência de fantasmas. Uma que me lembro bem, contada por outros alunos, dizia que no fundo da escola foi enterrado o escravo “Fortunato”. Os colegas tinham muito medo disso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos conheciam histórias e lendas sobre o cemitério. 2. Os alunos sentiam medo. 	<p>Os habitantes da cidade conheciam histórias e lendas sobre fantasmas do cemitério e reproduziam essa cultura imaterial.</p> <p>As histórias e lendas sobre os fantasmas produziam medo nos</p>	<p><i>Foi isto. Aí diziam assim: oh, vai aparecer ou apareceu uma alma aí que não sei o que.</i></p> <p>Quando os alunos contavam sobre as lendas de fantasmas do cemitério, alguns alunos choravam de medo: [...] <i>Tinha uns que choravam. Eu lembro disso.</i></p> <p>Os alunos contavam lendas sobre aparição de fantasma e de vozes de mortos que, por diversas vezes, eram ouvidas pelos moradores da cidade que passavam próximos dos muros do Grupo Escolar José Gonçalves de Melo: [...] Um (aluno) falava assim: ‘ontem à noite é apareceu’. Teve alguém que estava passando aqui na noite passada e ouviu sabe, o fantasma do morto pedindo socorro. Falava assim. E tinha gente que acreditava, alguns meninos acreditavam.</p> <p>A cultura imaterial era reproduzida pelos habitantes da cidade que há muito conheciam histórias e lendas sobre fantasmas do cemitério:</p>	1 e 3
----	--	--	---	--	-------

				<p><i>Todos contavam histórias sobre o cemitério. Falavam da existência de fantasmas.</i></p> <p><i>Uma que me lembro bem, contada por outros alunos, dizia que no fundo da escola 'foi enterrado o escravo Fortunato'.</i></p> <p>Quando as histórias e lendas sobre os fantasmas eram contadas produziam medo nos alunos: [...]</p> <p><i>Os colegas tinham muito medo disso.</i></p>	
--	--	--	--	---	--

4. O que você fazia para enfrentar o medo das coisas que você vivia no Grupo Escolar?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: Enfrentamento do Medo - Sobre (1) Do (2)
A1	Eu rezava. Mas a minha professora dona Luci falava 'isso é bobagem'. Mas eu não acreditava nela. Não tinha jeito nenhum e a noite, quando ia chegando a noite eu ficava apavorada. Aí eu dormia um sono e corria pro quarto dos meus pais. Com ataque de pânico mesmo. Porque eu via aquelas mãos me agarrando. Aqueles ossos me segurando. E me levando realmente por um túnel. Como eles falavam o túnel da morte.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reza. 2. Professora desqualifica. 3. Força religiosa é mais forte. 4. A noite cheia de perigos 5. Busca pela proteção dos pais. 6. Descreve visualmente o medo. 7. Voz que fala por meio dela. 	<p>A oração para superar o medo.</p> <p>Crenças populares pautadas nas imagens relativas à noite, escuridão, cadáveres e à morte.</p>	<p>Para enfrentar o medo era utilizada a reza: <i>Eu rezava.[...]Ali (no Grupo Escolar) era reza todo santo dia. Eu rezava antes de iniciar as aulas na fila e quando entrava na sala. [...] Rezava pra afugentar as assombrações e nos proteger. Lá em casa se rezava o terço todas as noites. Eu acho que só Deus protege.</i></p> <p>A professora desqualifica o medo: <i>[...] minha professora dona Luci falava 'isso é bobagem'. Mas eu não acreditava nela.</i></p> <p>Apesar de a professora tentar religiosas eram mais fortes e os alunos continuavam sentindo medo: <i>[...] Mas eu não acreditava nela. Não tinha jeito nenhum.</i></p> <p>No cotidiano escolar, bem como fora dele, verifica-se crenças</p>	2

A2	Rezava. Ali (no Grupo Escolar) era reza todo santo dia né. Antes de iniciar as aulas né. Eram filas e tudo. E eu quando entrava na sala eu rezava.	1. Rezava nas rotinas escolares cotidianas.	Enfrentamento ao medo está pautado em prática religiosa (reza) em todos os espaços escolares.	populares pautadas nas imagens relativas à noite, escuridão, cadáveres e à morte aprendida e manifesta pelos alunos: [...] <i>quando ia chegando a noite eu ficava apavorada. Aí eu dormia um sono e corria pro quarto dos meus pais. Com ataque de pânico mesmo. Porque eu via aquelas mãos me agarrando. Aqueles ossos me segurando. E me levando realmente por um túnel. Como eles falavam o túnel da morte.</i>	2
A3	Rezava pra afugentar as assombrações e nos proteger, ué. Claro, eu sou católico, né então ... então, lá em casa se rezava o terço todas as noites. Eu acho que só Deus protege.	1. Ser católico. 2. Usar a reza para atingir fins precisos. 3. A estratégia nasce de uma prática coletiva. 4. Foco em Deus.	Princípios e práticas católicas para afugentar as assombrações, buscar proteção.	Os momentos de reza encontra-se presente nas rotinas escolares como forma de enfrentamento do medo: [...] <i>era reza todo santo dia né. Antes de iniciar as aulas né. Eram filas e tudo. E eu quando entrava na sala eu rezava.</i> A reza na escola reflete uma orientação pautada em princípios e práticas católicas que acontece no seio familiar: [...] <i>eu sou católico, né ... então, lá em casa se rezava o terço todas as noites. Eu acho que só Deus protege.</i>	1 e 2

5. Existia algum lugar 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?					
Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: o lugar que os alunos tinham medo de frequentar. Pátio - 1 Vários lugares – 2 Atrás do pátio, próximo do antigo Clube União - 3
A1	No pátio [da escola] que a gente ia brincar de roda. E os alunos mais velhos diziam assim: ‘vocês estão pisando na sepultura. Vocês estão pisando no morto de fulano. Cuidado!’	1. Medo no pátio.	Os alunos tinham medo quando iam brincar no pátio e os mais velhos falavam que estavam pisando na sepultura e no morto.	Os alunos tinham medo quando iam brincar de roda no pátio e os alunos mais velhos diziam que estavam pisando nas sepulturas e, conseqüentemente, nos mortos: No pátio [da escola] que a gente ia brincar de roda. E os alunos mais velhos diziam assim: ‘vocês estão pisando na sepultura. Vocês estão pisando no morto de fulano. Cuidado!’	1
A2	Vários. Mas nenhum em especial. É esse medo assim, ele foi muito bem trabalhado pelas professoras né. Então, o fato de ter sido construído em cima de um cemitério, os professores aproveitavam disso pra ... eu acho isso, foi trabalhado tanto porque senão não ia ficar ninguém lá. Cada professor né, fazia o seu trabalho né perante os alunos. A gente tinha tantas atividades, de festas, de apresentações e tudo, que terminava a aula e todo mundo ia embora né. Depois voltava pra ensaiar.	1. Medo em vários lugares. 2. Professores tentavam conter o medo para permanência dos alunos.	Os alunos tinham medo de frequentar vários lugares. Os professores utilizavam a estratégia do silenciamento ou da descaracterização das crenças e	Os alunos tinham medo de frequentar vários lugares: <i>Vários. Mas nenhum em especial.</i> Os professores utilizavam a estratégia do silenciamento ou da descaracterização das crenças e lendas para minimizar o medo e manter os alunos no Grupo Escolar	2

			<p>lendas para minimizar o medo e manter os alunos no Grupo Escolar. No cotidiano escolar o número de atividades era dosado na proporção certa ou apropriado para atenuar o medo dos alunos.</p>	<p>José Gonçalves de Melo: [...] <i>É esse medo assim, ele foi muito bem trabalhado pelas professoras né. Então, o fato de ter sido construído em cima de um cemitério, os professores aproveitavam disso pra ... eu acho isso, foi trabalhado tanto porque senão não ia ficar ninguém lá. Cada professor né, fazia o seu trabalho né perante os alunos.</i></p> <p>No cotidiano escolar o número de atividades era dosado pelos professores na proporção certa ou apropriado para atenuar o medo dos alunos: <i>Cada professor né, fazia o seu trabalho né perante os alunos. A gente tinha tantas atividades, de festas, de apresentações e tudo, que terminava a aula e todo mundo ia embora né. Depois voltava pra ensaiar.</i></p> <p>Os alunos tinham medo de ir ao fundo do Grupo Escolar, próximo ao antigo Clube União.</p> <p>Os alunos tinham medo de ir ao fundo do Grupo Escolar, próximo ao antigo Clube União: [...] <i>Atrás do grupo; ali próximo do antigo Clube União.</i></p>	
A3	<p>É claro, uai. Atrás do grupo; ali próximo do antigo Clube União. Ali, a turma, ninguém ia sozinho não. Na realidade é aquilo ...não deixava de preocupar com algumas almas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atrás do grupo escolar. 2. O medo sempre presente. 	<p>Os alunos tinham medo de ir ao fundo do Grupo Escolar, próximo ao antigo Clube União.</p>		3

			<p>O medo das proximidades do Clube União, de que ali existiam almas, sempre esteve presente na memória dos alunos.</p>	<p>O medo das proximidades do Clube União, de que ali existiam almas, sempre esteve presente na memória dos alunos, tanto que não iam naquele lugar sozinho: [...] <i>Ali, a turma, ninguém ia sozinho não. Na realidade é aquilo ... não deixava de preocupar com algumas almas, né.</i></p>	
--	--	--	---	---	--

6. Em sua opinião o medo que existia no Grupo Escolar ajudava ou dificultava o aprendizado dos alunos?

Suj.	Expressões chave	Ideia central	Ancoragem	Discurso do Sujeito Coletivo – DSC	Eixo temático: o medo e a aprendizagem. Discurso 1: o medo dificultava a aprendizagem. Discurso 2: o medo facilitava a aprendizagem.
A1	Dificultava! Mas a professora [Dona Luci] dentro da sala de aula ela sabia diluir. Jamais deixava que a conversa prosseguisse e nada atrapalhava a aula dela. Então ela mantinha um encanto muito forte com a turma. E cada vez mais ela ia elogiando, elogiando e você crescia à medida que os anos iam passando. As outras professoras deixavam seus alunos de castigo. Aí, eles ficavam com medo.	1.O medo dificultava. 2.O medo na relação pedagógica.	No processo de aprendizagem a professora sabia diluir o medo. A professora elogiava os alunos para minimizar o medo. As outras professoras utilizavam os castigos na prática pedagógica para conter o medo.	No processo de aprendizagem a professora utilizava estratégias para diluir o medo, evitando que as conversas sobre o cemitério e os mortos prosseguissem e não atrapalhasse a aula: <i>a professora [...] dentro da sala de aula ela sabia diluir. Jamais deixava que a conversa prosseguisse e nada atrapalhava a aula dela [...] É esse medo assim, ele foi muito bem trabalhado pelas professoras.</i> A professora elogiava os alunos para minimizar o medo: <i>ela [a professora] mantinha um encanto muito forte com a turma [...] cada vez mais ela ia elogiando, elogiando e você crescia à medida que os anos iam passando.</i>	1

A2	Facilitava e dificultava. Minha mãe então é, falava o seguinte: 'que se a gente não tivesse um certo respeito, podia aparecer pra gente'. Por isso que a gente tinha que ter respeito. Procurar não pisar lá no lugar e tal. Ah mais depois cimentou, aquela coisa. É esse medo assim, ele foi muito bem trabalhado pelas professoras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O medo facilitava e dificultava. 2. Professor e família na contenção disciplinar. 	A participação da mãe na contenção do medo.	As outras professoras utilizavam os castigos na prática pedagógica para conter o medo: [...] <i>As outras professoras deixavam seus alunos de castigo. Aí, eles ficavam com medo.</i>	1 e 2
A3	Ajudava, claro. Oh! Sempre ... Sempre, é os alunos , quando eram reprimidos né, podia ser na diretoria ...a diretoria sempre tinha uma sala mais solitária, né. E você imagina, lá. Lá no cemitério. O menino né porque na época éramos todos meninos não é. Então a gente realmente ficava com medo. E isto, de certa forma, eu acho que contribuía para que a gente maneirasse um pouco das pintaças. O medo, sendo utilizado para conter as pintaças ...ninguém queria ficar lá sozinho. E o castigo quando tinha, por exemplo, mandava para diretoria. Às vezes, ficava uma só criança. Então tinha que ficar em uma sala sozinho.	<ol style="list-style-type: none"> 1. O medo ajudava. 2. O castigo utilizado para conter a indisciplina, aumentava o medo dos alunos. 	O medo ajudava a aprendizagem já que os professores utilizavam os castigos para conter as pintaças. Os alunos tinham medo de serem castigados na sala da diretoria, principalmente de ficarem lá sozinhos.	<p>A participação da mãe na contenção do medo do medo orientando o filho para que tivesse respeito e não pisasse em alguns lugares: [...] <i>Minha mãe então é, falava o seguinte: 'que se a gente não tivesse um certo respeito, podia aparecer pra gente'. Por isso que a gente tinha que ter respeito. Procurar não pisar lá no lugar e tal.</i></p> <p>O medo ajudava a aprendizagem já que os professores utilizava-se de castigos para reprimir as pintaças dos alunos indisciplinados, enviando-os para uma sala solitária na diretoria: [...] <i>os alunos , quando eram reprimidos né, podia ser na diretoria ... a diretoria sempre tinha uma sala mais solitária, né. E você imagina, lá. Lá no cemitério. O</i></p>	2

			<p><i>menino né porque na época éramos todos meninos não é. Então a gente realmente ficava com medo. E isto, de certa forma, eu acho que contribuía para que a gente maneirasse um pouco das pintaças. O medo, sendo utilizado para conter as pintaças.</i></p> <p>Os alunos tinham medo de serem castigados na sala da diretoria que lembrava o cemitério e os mortos, principalmente de ficarem lá sozinhos: [...] ninguém queria ficar lá sozinho. E o castigo quando tinha, por exemplo, mandava para diretoria. Às vezes, ficava uma só criança. Então tinha que ficar em uma sala sozinho.</p>	
--	--	--	--	--

