



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDWANA NAUAR DE ALMEIDA

**O CORPO ESCALPELADO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOCENTES NO COTIDIANO DE
MENINAS RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

**BELÉM
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDWANA NAUAR DE ALMEIDA

**O CORPO ESCALPELADO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOCENTES NO COTIDIANO DE
MENINAS RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.
Orientador Prof.º Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage;
Coorientação: Profª Dra. Lucélia Moraes Braga Bassálo.

**BELÉM
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Almeida, Edwana Nauar de , 1969-

O Corpo escalpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia Paraense / Edwana Nauar de Almeida. - 2016.

Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage;

Coorientadora: Lucélia Moraes Braga

Bassálo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Educação rural - Pará. 2. Professores - Prática - Pará. 3. Escalpelamento - Pará. 4. Professores - Pará - Atitudes. 5. Meninas - Pará - Usos e costumes. I. Título.

CDD 22. ed. 370.91734

EDWANA NAUAR DE ALMEIDA

**O CORPO ESCALPELADO:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DOCENTES NO COTIDIANO DE
MENINAS RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.
Orientador Prof.º Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage;
Coorientação: Profª Dra. Lucélia Moraes Braga Bassálo.

Belém, 08 de junho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage

Coorientadora: Profa. Drª Lucélia de Moraes Braga Bassálo

Profa. Drª Arlete Maria Monte de Camargo

Profa. Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Porf. Dr. Miguel Gozález Arroyo

Dedico esta dissertação aos

Professores e professoras que aceitaram participar da pesquisa, disponibilizando suas histórias, peças-chave para a coleta de dados desta dissertação. Espero que este trabalho possa semear práticas capazes de contribuir para a necessidade de entendermos as marcas da condição social deixadas em nossos(as) alunos(as), bem como fomentar a construção de novos convívios e formas mais humanas e pacíficas de convivência e sociabilidade na relação entre professores e alunos no espaço escolar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage, pelo acolhimento, contribuições, confiança e, acima de tudo, pelo amparo dado nos momentos de dúvida e incertezas, fazendo que eu pudesse adquirir coragem para trilhar novos caminhos, possibilitando um olhar mais amplo sobre a realidade da Amazônia paraense ribeirinha, campo onde o professor tem atuação de destaque, diante do protagonismo dos movimentos que lutam por direitos e reconhecimento por parte do Poder Público. Por tudo isso – e principalmente por deixar-me à vontade para erros e acertos – meu muito obrigado!

À minha coorientadora, prof^ª. Dr^ª. Lucélia de Moraes Braga Bassálo - amiga e eterna orientadora - por acolher meu convite e seguir ao meu lado. Muito obrigada, pela forma crítica e afetiva com que tratou cada escrito meu, paciência por escutar-me, ao telefone, e desembaraçar ideias e textos que não fluíam. Sua presença me trouxe tranquilidade, confiança, incentivo e a certeza de que eu seria capaz. Sua generosidade intelectual e disponibilidade fizeram a diferença na minha formação, exemplo de mediação que levarei como referência por toda a minha vida.

Aos membros da banca de qualificação, prof. Dr. Miguel Gozález Arroyo, que, embora não tenha participado presencialmente, enviou seu parecer que muito contribuiu para o redimensionamento desta dissertação. Também foram fundamentais as contribuições da profa. Dr^ª Ivanilde Apoluceno e da profa. Dr^ª Arlete Maria Monte de Camargo, mediante as quais foi possível aparar arestas, redimensionar e aprofundar toda a pesquisa.

Aos colegas do curso de Mestrado e aos amigos do grupo de pesquisa GEPERUAZ, por compartilharem dúvidas, experiências e momentos de intensa aprendizagem, crescimento e descontração ao longo dessa jornada, compartilhando momentos profícuos de aprendizagem, crescimento e descontração. Em especial meu muito obrigado a colega Lorena Maria Mourão de Oliveira, que gentilmente compartilhou seus conhecimentos, seus livros, mediações e registros, fundamentais para embasar teoricamente esta pesquisa.

A amiga Denise Soares professora que atende vítimas de Escalpelamento na CLASSE HOSPITALAR - ESPAÇO ACOLHER - Santa Casa · Belém pela disponibilidade em fornecer informações sobre as meninas/vítimas atendidas nesse espaço e pelas ricas trocas de conhecimento a respeito da Educação Hospitalar, que em muito contribuiu para ampliar meu olhar sobre as ações psicopedagógicas dirigidas as estas meninas/vítimas. Em especial a

Coordenadora Pedagógica da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar Professora Rosiane Alcantara que gentilmente indicou e apresentou-me à escola lócus dessa pesquisa.

Aos funcionários da Diretoria de Políticas de Atenção Integral à Saúde, da Coordenação Estadual de Educação em Saúde, vinculada à Secretaria Estadual de Saúde (SESPA), que me possibilitou realizar o levantamento do número de casos de acidentes por escarpelamento registrados no Estado do Pará, no período de 2010 a 2015.

Ao meu querido companheiro Lázaro Moraes, amor de todas as horas que a vida me deu de presente e que me chega a cada dia com seu sorriso, entre bilhetes, flores e afetos renovando meus dias. Uma presença constante, descontraída, bem-humorada, um leitor de tantas páginas. Agradecer pelo seu apoio incondicional, sua gentileza, sensibilidade e competência na revisão dos textos desta dissertação é um pequeno gesto diante de toda compreensão e parceria que tornou todo esse trabalho possível. É com imensa gratidão que lhe digo que essa dissertação é nossa!

Aos meus pais, pela compreensão de minha ausência no período de construção dessa dissertação. Aos meus filhos Davi e Luciana, que vêm reinventando minha vida há mais de vinte anos. Muito obrigada pelo carinho partilhado em todos os momentos desta trajetória. Essa dissertação também pertence a vocês!

As minhas queridas parceiras da educação da E.M.E.E.F Ida Oliveira, com quem venho tecendo diariamente, etapa por etapa o meu processo de construção como ser humano/educadora. Sem palavras para agradecer a Diretora Cátia Lebrago, pela consideração com que tratou minhas ausências, as coordenadoras Wilsa, Angelica e Ângela, pela escuta de tantas ansiedades e tantas partilhas vividas nessa jornada...Muito obrigada!

À amiga Teresa Paiva pela amizade, por todos os momentos de escuta, conversas e compartilhamentos de suas experiências como educadora, que me possibilitaram ver, com lentes de aumento, as possibilidades e desafios que envolvem o fazer docente. E a todas as pessoas que, embora não se encontrem nominadas, estiveram comigo de algum modo presentes ao longo desta travessia. Muito Obrigada!

“Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência”.

Miguel G. Arroyo

RESUMO

O acidente por escarpelamento é uma triste realidade que ainda faz parte do cenário amazônico paraense ribeirinho, apesar de todos os esforços empreendidos para a sua erradicação. O escarpelamento consiste no arrancamento parcial ou total do couro cabeludo, inclusive de orelhas e pálpebras, que acontece dentro de pequenas embarcações rudimentares, com o motor adaptado na parte central do barco. As vítimas, na sua maioria meninas e mulheres, quando próximas do motor, ao menor descuido, têm seus cabelos enroscados no eixo e brutalmente arrancados. Em decorrência do acidente, tornam-se pessoas marcadas em sua aparência física e, sem exceção, sofrem trauma psicológico e social, foco de curiosidade, estranhamento e preconceito devido ao estigma de serem escarpeladas. A questão é preocupante porque dados estatísticos indicam ainda a incidência desses acidentes. Além das dificuldades causadas em função do longo tratamento, a criança/jovem enfrentará preconceitos também no ambiente escolar ao retornar ao seu município de origem. Neste sentido, este estudo apresenta como temática a ação pedagógica dos (as) professor (as) para a inserção social de meninas vítimas de escarpelamento, de modo que possamos compreender os sentidos e significações que se manifestam (implícita ou explicitamente), suas limitações, possibilidades e desafios no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa de campo com professores (as), de abordagem qualitativa descritiva, tendo as narrativas autobiográficas como referencial teórico-metodológico a fim de direcionar a investigação visando desvelar o material subjetivo presente na vivência desses sujeitos. Nosso intuito é compreender a produção de saberes, sentidos e significados que se manifestam nas ações docentes, necessitando para tanto operar com a subjetividade, a perspectiva e os modos particulares que estes se relacionam com a menina mutilada, buscando extrair dos docentes elementos que identifiquem limites e possibilidades para o processo pedagógico. As análises demonstram ausência de formação profissional por parte dos(as) professores(as) para lidar com as questões que envolvem os processos de aceitação e reconstrução da autoimagem das meninas/ vítimas, uma vez que não há planejamento para lidar com as condutas preconceituosas e discriminatórias dos(as) alunos(as), reforçando o entendimento de que os sentidos do agir docente baseiam-se em juízos fundamentados não apenas nos padrões, normas sociais ou valores morais impostos e apreendidos no seu contexto sociocultural desde sua infância, mas em juízos práticos fundamentados nas emoções, desejos, dores, sentimentos, afetos e experiências para tomar uma decisão interventiva. Assim, os sentidos que guiam as ações docentes carregam traços da sua personalidade profissional, onde se ancoram a sua habilidade de saber-fazer - saberes experienciais que brotam e são validados na *práxis* cotidiana -, mas também na habilidade de saber-ser, saberes de sua própria história de vida. É nesse contexto que as ações pedagógicas com a menina/vítima, ganham contornos particulares, muito mais relacionados à negociação, improvisos e adaptações do que propriamente a técnicas científicas previamente concebidas, ditadas pelo intelectual e acadêmico, mas pela condição de humanidade, sentimentos e afetividade que mobiliza e modela as interações. Sua ação fundamenta-se em sua *práxis* social, que é complexa, entrelaçada de subjetividades, representações e interações simbólicas, permeadas de incertezas e implicações éticas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Amazônia; Corpo escarpelado; Professores.

ABSTRACT

The accident by scalping is a sad reality that is still part of the Amazon Pará river side scenery, in spite of all efforts that have been done to do away with it. The accident consists of partial or total scalping, also including ears and eyebrows, in rudimentary small boats with the engines adapted in the central part. The victims, mostly girls and adult women carelessly positioned near the engine, have their hair curled in the shaft and brutally ripped out. As a result of the accident, their physical appearance becomes marked and, without exception, they suffer psychological and social trauma, target of curiosity, estrangement and prejudice due to the stigma of being scalped. The accident still concerns because statistics shows that they still happen nowadays. Besides the difficulties because of the long treatment, the child/teenagers will suffer prejudice in the school environment when they are back to their homecity. In this sense, the study has as theme the pedagogical practice in charge of teachers aiming social insertion of scalped girls so we can understand the senses and meanings which come up (implicit or explicitly), their limits, possibilities and challenges experienced in the school environment. It is a field research with teachers, with descriptive and qualitative approach, having autobiographic narratives as theory-methodological reference aiming the investigation to reveal the subjective material of these subjects' living. Our intention is to understand the knowledge production, senses and meanings manifested in docent practices, needing to deal with subjectivity, the perspective and the particular ways they use to have a relationship with the victims, trying to extract from the teachers' narratives elements which identify limits and possibilities for the pedagogical process. The study demonstrates that teachers lack professional background to deal with questions involving processes of acceptance and reconstruction of the self images of the victims/girls, once there isn't any plan for dealing with the students' prejudiced and discriminatory behavior. This reinforces the understanding that the senses of the teachers' actions come from values based not only in patterns and social norms or moral values imposed and apprehended in their social and cultural context since their childhood, but also from practical actions based in emotion, desire, pain, feelings, affections and experiences so they can take interventive decisions. Thus, the guiding senses of the teachers' actions carry features of their professional personality, where they base their ability to know how/to do – experiential knowledges that arise and are validated in everyday praxis – but also in their skill to know/to be, knowledges of their own life history. It is in such a context that pedagogical actions with the girls/victims assume particular features, much more related with negotiation, improvisation and adaptations than with previously conceived scientific techniques, determined by the intellectual and academical world, but related to conditions of humanity, feelings and affectivity that mobilize and model the interactions. Their action is based on social practice, which is complex, interlaced by subjectivity, representations and symbolic interactions, permeated with uncertainty and ethical implications.

Key-words: Field Education; Amazon; Scalpedbody; Teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escalpelamento no Estado do Pará de 2000 a 2015..... 74

Gráfico 2- Demonstrativo de ocorrência de acidentes por município de 2010 a 2015..... 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Tipo de produção e totais por área de conhecimento.....	18
Quadro 02 – Fases Principais da Entrevista Narrativa: Fases - Regras	40
Quadro 03 – Demonstrativo de Políticas Públicas, projetos de ações e Lei	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Palafita típica das regiões ribeirinhas na Amazônia paraense.....	66
Figura 02 – Embarcações comuns nas regiões ribeirinhas com motores expostos.....	67
Figura03 – Embarcações comuns nas regiões ribeirinhas.....	67
Figura 04 - O motor fixo no centro da embarcação com o eixo exposto em alta rotação, que se estende longitudinalmente do motor até a hélice, sem qualquer tipo de proteção.....	68
Figura 05 – Demonstrando como ocorre o acidente.....	69
Figura 06 – Escalpe Total.....	70
Figura 07 – Escalpe Parcial.....	72
Figura 08 – Protótipo do dispositivo de segurança.....	74
Figura 09 – Cartaz da Campanha Nacional de Combate ao Escalpelamento.....	75
Figura 10 – Cartaz da Campanha Nacional de Combate ao Escalpelamento.....	76
Figura 11 – Cartaz da Campanha Nacional de Combate ao Escalpelamento.....	76

LISTA DE SIGLAS

- AVIRE** - Atestado de Vistoria de Isenção de Risco de Escalpamento
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEEAE** - Comissão Estadual de Erradicação dos Acidentes com Escalpelamento em Embarcações no Estado
- CFM** - Conselho Federal de Medicina
- FETAGRI** - Federação dos Trabalhadores da Agricultura
- FONEC** - Fórum Nacional de Educação do Campo
- FSCMPA** - Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará
- GEPERUAZ** - Grupo de Estudos e Pesquisa do Campo na Amazônia
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ICED** – Instituto de Ciência e Educação - UFPA
- MEC** - Ministério da Educação
- MORIVA** - Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas da Abaetetuba
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NEP** - Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
- ORVAM** - Organização dos Ribeirinhos Vítimas de Acidentes de Motor.
- OSCIP** - Organização Social de Interesse Público
- PAIVES** - Programa de Atenção Integral às Vítimas de Escalpelamento
- PDTSAM** – Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó
- PROCAMPO** - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
- SEDUC** - Secretaria de Estado de Educação
- SEMEC** - Secretária Municipal de Educação e Cultura
- SESPA** - Secretaria de Estado de Saúde do Pará
- TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso
- UEPA** – Universidade do Estado do Pará
- UFPA** – Universidade Federal do Pará
- UNAMA** – Universidade da Amazônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
I O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	32
1.1 As narrativas autobiográficas como orientação teórico-metodológica.....	33
1.2 O corpus da pesquisa.....	37
1.3 Análise dos dados.....	41
II AMAZÔNIA PARAENSE RIBEIRINHA: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO.....	46
2.1 Cotidiano sociocultural, modos de vida e saberes no território ribeirinho.....	57
2.2 O acidente por escarpelamento: irresponsabilidade, descaso e dor nos rios da Amazônia.....	68
III CORPO, MARCAS SOCIAIS E ESCOLA.....	80
3. 1 A visibilidade do poder sobre o corpo: das sociedades soberanas às sociedades do controle.....	83
3.2 O lugar do corpo na escola: processos educativos na sala de aula.....	93
3.3 O corpo como forma de resistência.....	109
IV CONHECENDO O LÓCUS E OS INFORMANTES	117
4.1 Município de Bagre.....	117
4.1.1 Sujeitos da pesquisa no município de Bagre	118
4.2 Município de Barcarena.....	119
4.2.1 Sujeitos da pesquisa no município de Barcarena	120
4.3 Iniciando o diálogo.....,.....	120
V CAMINHOS E DESCAMINHOS NO COMPLEXO CAMPO DA DOCÊNCIA.....	123
5.1 Distanciamentos físico e sociocultural: entraves do trabalho docente no contexto ribeirinho.....	123
5.2 A precária realidade do trabalho docente e da aprendizagem.....	128
5.3 A diferença é o desafio.....	130
5.4 A conduta dos estudantes... Qual postura adotar?.....	132

VI QUESTÕES QUE INTERPELAM A DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE OS SENTIDOS QUE PERMEIAM AS AÇÕES DOCENTES NO TRATO COM AS MENINAS VÍTIMAS DE ESCALPELAMENTO.....	142
6.1 A humana docência: o acidente no relato da professora.....	143
6.2 A aluna escalpelada em sala de aula: valores, concepções e escolhas cotidianas.....	148
6.3 Marcas sociais: a representação dos cabelos das meninas.....	157
VII COMO OS PROFESSORES VEEM AS MENINAS: VÍTIMAS SUJEITO DE DIREITOS?	161
7.1 A aceitação da condição de escalpelada pela própria menina e o olhar docente.....	161
7.2 Respeito, normalidade, diferença e preconceito.....	166
7.3 Sensibilidade e docência: limites e possibilidades no trato com as meninas/vítimas..	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

Poucos brasileiros conhecem o contexto amazônico e a diversidade cultural das populações que nele habitam. Segundo Hage (2006), essa heterogeneidade está expressa no grande número de povos indígenas, com diferentes idiomas e costumes e seus descendentes resultantes do longo processo de miscigenação havido na região, que constituem a etnodiversidade amazônica.

As populações *caboclas ribeirinhas* (...) habitando as várzeas, desenvolveram todo um saber na convivência com os rios e com a floresta.(...) Eles possuem uma visão e uma prática nas quais solo, floresta e rio se apresentam como interdependentes, dos quais todo um modo de vida e de produção foi sendo tecido, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas com agricultura, extrativismo e pesca (HAGE, 2006, p. 6).

É, nesse contexto, em que vivem os atores sociais, as crianças ribeirinhas, que possuem uma estreita relação com os rios, que influem diretamente no processo de construção da infância como elemento da sua sociabilidade, dentro das especificidades próprias do lugar. Assim, as crianças, na mais tenra idade, aprendem a arte ou ofício de pilotar barcos em um aprendizado que passa de pai para filho, utilizam os rios como ruas e em pequenas embarcações percorrem longas distâncias nos fluxos e refluxos das marés, não somente como passageiras, mas também como auxiliares do piloto, ora retirando água do barco, ora remando.

Com a chegada de novas tecnologias ocorre uma importante ruptura dos padrões tecnológicos da pesca amazônica entre os anos de 1950 e 1970, com a introdução do uso de motores a diesel nas embarcações de pesca, incentivados por planos governamentais (MACIEL, 1995). Segundo Loureiro (1992), é na década de 70 que se evidencia a necessidade de o caboclo adequar-se a essas novas tecnologias, moldando-se aos novos instrumentos de produção. É nesse contexto que surgem os acidentes por escalpelamento, quando os ribeirinhos trocam os remos e as velas por motores e máquinas para encurtar as distâncias.

A motivação pela pesquisa sobre a temática em questão foi o ponto de partida de minha trajetória acadêmica. Ela nasce, em um primeiro momento, com a falta ou fragilidade de conteúdos curriculares sobre a realidade das populações da Amazônia ribeirinha paraense no meu processo de formação. Em um segundo momento, ainda enquanto aluna do curso de Pedagogia - Ciência da Educação – UNAMA, tive a oportunidade de conhecer, em 2001, a

Organização Social de Interesse Público (OSCIP) Sarapó¹ e pesquisar o drama dos acidentes por escalpelamento, que se tornou o tema central do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Joga ela fora”: um estudo socioeducacional sobre o escalpelamento de mulheres/meninas ribeirinhas, defendido em 2003.

Segundo Franco (2003), o escalpelamento consiste no arrancamento parcial ou total do couro cabeludo, inclusive de orelhas e pálpebras. O acidente acontece em pequenas embarcações motorizadas de forma rudimentar, onde o motor é adaptado na parte central do barco, para não prejudicar a estabilidade do mesmo, sendo que do motor à hélice estende-se longitudinalmente um eixo que fica totalmente exposto, girando em alta velocidade de 2.500 rotações por minuto e com grande força de tração.

As vítimas por escalpelamento, geralmente mulheres, em sua maioria crianças, quando próximas deste mecanismo e, ao menor descuido, têm seus cabelos enroscados no eixo e brutalmente arrancados causando graves deformações e até a morte. As meninas tornam-se pessoas fortemente marcadas em sua aparência física e, sem exceção, sofrem um trauma psicológico e social, mostram-se emocionalmente fragilizadas, tristes, ansiosas e por vezes culpadas. Foco de curiosidades e estranhamento decorrentes do estigma de serem escalpeladas, as vítimas “apresentam sentimentos de menos valia, baixa autoestima e, em alguns casos, sentem-se desejosas de isolamento e apresentam ideação suicida” (VALE, 2007, p. 68).

Como se já não bastasse o incômodo provocado pelas dores cirúrgicas, a hospitalização prolongada, a desestruturação financeira, familiar e o afastamento da sua rotina escolar, “sofrem perturbações das lembranças desagradáveis trazidas na mente pelo acidente onde tiveram suas vidas ameaçadas e sua integridade corporal completamente alterada” (VALE, 2007, p. 69).

A questão é preocupante porque dados estatísticos revelam que esses acidentes² ainda hoje ocorrem. Não obstante todos os esforços empreendidos, esse tipo de acidente ainda faz parte da rotina da vida ribeirinha. Os passageiros viajam, na maior parte das vezes, em condições de risco, sujeitos a acidentes como naufrágios e alvo de pirataria, frequentes nos rios da região (G1, 2012). Segundo a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) Sarapó, cerca de 70 mil embarcações trafegam ilegalmente, transportando em torno

¹ONG que trabalha na prevenção e erradicação dos acidentes de escalpelamento de meninas e mulheres ribeirinhas, provocados por eixos de motores de pequenas embarcações que trafegam pelos rios da Amazônia.

² Até 2005, ocorriam comumente de dois a três casos ao mês. Foram “seis casos nos primeiros três meses de 2012” (GLOBO, 2012). Em 2014 da Diretoria de Políticas de Atenção Integral à Saúde, da Coordenação Estadual de Educação em Saúde - APAIVES aponta 14 casos e, em 2015, foram registrados 10 casos.

de 350 mil pessoas. Para o médico Cláudio Britto, presidente desta OSCIP, o que ocorre é uma conveniência por parte das autoridades responsáveis em demonstrar desconhecimento, pois mostrar interesse pelo assunto implica dispor de investimentos neste contexto. O transporte fluvial de cargas é mais interessante, uma vez que é rentável. (ALMEIDA, 2003)

Hoje, conforme os dados divulgados pela Secretaria de Estado de Saúde do Pará (SESPA) e pelo Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, quase a totalidade das vítimas de escalpelamento (80%) são mulheres e crianças de municípios paraenses, a maioria do arquipélago do Marajó e das regiões do Baixo Amazonas, Baixo Tocantins e Tapajós, que lideram em número de acidentes. Desde 1979, já foram registrados 435 casos conforme os dados da Capitania dos Portos no Pará.

O Governo Federal, através da Lei nº 11.970, de 6 de julho de 2009, instituiu a obrigatoriedade da instalação de proteções em torno de áreas móveis e do eixo do motor das embarcações que trafegam pelos rios. Algumas campanhas e mutirões foram realizados pela Marinha em parceria com diversos órgãos governamentais para a distribuição e instalação gratuita destes dispositivos nas regiões de ocorrência dos acidentes.

Cabe destacar que, apesar de as ações preventivas governamentais terem começado por volta de 2007, os acidentes já vinham ocorrendo desde a década de 70, tendo somente ganhado visibilidade na mídia e na própria sociedade graças ao trabalho da OSCIP Sarapó, que, através do Projeto Sorriso nos Rios, desenvolveu ações visando à prevenção, tratamento e reabilitação psicossocial das vítimas por escalpelamento. Em 2002 a OSCIP Sarapó promoveu uma série de mobilizações para pressionar o Poder Público a denunciar os acidentes ao Ministério Público Estadual, o que garantiu a criação da Lei que hoje obriga a instalação do equipamento de proteção nas embarcações.

O trabalho de prevenção dos acidentes, porém, deveria ser articulado com as comunidades locais para que tivesse efetividade, com a participação de representantes das secretarias municipais de Educação e Saúde, associações de pescadores, líderes comunitários e demais instituições locais ligadas à questão, não podendo as ações serem simplesmente tomadas de “cima” para “baixo”, dos gabinetes, da cidade para as localidades ribeirinhas, mas pensadas junto com a comunidade do lugar, dos sujeitos envolvidos nesta realidade. Os próprios seminários que são promovidos sobre o tema, muitas vezes em Belém, deveriam acontecer na zona ribeirinha, articulando as ilhas do arquipélago do Marajó, com a presença de líderes locais, não esquecendo a necessária participação de pastores evangélicos, que reforçam em seu discurso a importância de mulheres adeptas da religião usarem cabelos longos (véu), muitos dos quais ficam presos nos eixos das embarcações, provocando o

escalpelamento. Estes representantes religiosos, portanto, têm grande alcance como agentes multiplicadores para a prevenção dos acidentes.

As reflexões que compartilhei até o momento são resultantes do acúmulo de conhecimentos adquiridos em pesquisas realizadas a respeito dos múltiplos aspectos desta tragédia amazônica que em muito nos envergonha e entristece, por ser decorrente da ausência de políticas públicas e educacionais na Amazônia, fato identificado em levantamento bibliográfico recente dando conta de que foram raros os trabalhos científicos voltados para o estudo sobre este tipo de acidente.

Nos levantamentos realizados no Google Acadêmico e na CAPES, identifiquei diversas produções científicas sobre a temática “escalpelamento de meninas em pequenas embarcações nos rios da Amazônia”, abrangendo diversas áreas do conhecimento, tais como: Psicologia, Enfermagem, Políticas Públicas, Geografia, Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Jornalismo, Estética, Letras, Educação Hospitalar e a área de Educação Formal, conforme a tabela abaixo:

Quadro 1: Produções: CAPES, Google acadêmico – Tipo de produção e totais por área de conhecimento.

ÁREA	DISSER.	ESPEC.	TCC	ARTIGO	LIVRO	TOTAL
PSICOLOGIA CLÍNICA	2			3	1	6
POLÍTICAS PÚBLICAS	1			3	1	5
GEOGRAFIA	1					1
COMUNICAÇÃO				2		2
MEDICINA				3		3
FISIOTERAPIA			1			1
EDUCAÇÃO			1	2		3
EDUC. HOSPITAR				2		2
ENFERMAGEM		2		3		5
TERAP. OCUPACIONAL				8		8
REDES DE COMPUTADORES		1				1
Total	4	3	2	29	2	37

Fonte: Google Acadêmico e na CAPES

Conforme mostra o Quadro 1, foram inicialmente encontradas, lidas e analisadas 37 produções e artigos científicos contendo a temática escalpelamento na Amazônia. Pela quantidade de produções, apesar de ser uma questão reconhecida e amplamente pesquisada nas áreas de Psicologia (5 artigos) e Terapia Ocupacional (8 artigos), que apontam para a necessidade de cuidados psicológicos no trato com as vítimas e seus familiares, a temática

ainda se manifesta na Academia de forma muito incipiente. Na área da educação regular, apenas 1 (um) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e 2 (dois) artigos abordam a reinserção social e escolar das meninas/vítimas. Em seguida, faz-se uma breve síntese das pesquisas encontradas na área educativa, que está estritamente ligada ao objeto específico deste trabalho, sem, no entanto, menosprezar a importância dos demais para o entendimento de todas as nuances que permeiam o acidente por escarpelamento.

O primeiro trabalho analisado, neste sentido, refere-se à prática pedagógica voltada à literatura, um dos componentes do Programa de Escolarização Hospitalar que conta com atividades que visam ao desenvolvimento do potencial imaginativo/criativo dos internos no Espaço Acolher³. Foi neste contexto que se desenvolveu o trabalho de Pombo e Akel (2013), intitulado “Narrativas de mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento: imaginário amazônico e educação inclusiva”, alunas da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O projeto objetivou explorar o universo da literatura (oral, teatral, escrita e reescrita) comungado a outras formas de leituras de mundo e os saberes que cada usuária traz da sua comunidade de origem. Esse contato com o universo literário se deu com a obra “Remando por campos e florestas: patrimônios marajoaras em narrativa e vivências”, organizado por Agenor Sarraf Pacheco, Denise Pahl Schaan e Jane Felipe Beltrão, que traz um conjunto de textos com narrativas fantásticas, histórias, vivências e memórias do Arquipélago do Marajó, que em muito pode contribuir para a abordagem inclusiva, pois, segundo as autoras, são textos que apresentam uma leitura significativa por contemplar sugestões de atividades e ilustrações com elementos que primam por uma escrita inclusiva na Amazônia paraense. O projeto interventivo proposto buscou despertar o prazer de ler a obra literária num contexto regional, favorecer o desenvolvimento cognitivo, cultural, artístico e o contato com as diferentes linguagens que permeiam o cotidiano amazônico, seja com elementos reais, presentes no cotidiano, ou com os que habitam o imaginário ribeirinho.

No trabalho intitulado “Práticas educativas em ambientes não escolares”: a atuação pedagógica com vítimas de escarpelamento, Junqueira *et al* (2013), bolsistas da UEPA do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), esclarecem sobre sua atuação pedagógica

³ Espaço Acolher funciona desde 2006, em Belém, como extensão da FSCMPA, com a função de oferecer hospedagem, alimentação e atendimento integrado às vítimas de escarpelamento e seus familiares acompanhantes, a maioria vindos do interior do Estado do Pará, durante o período de tratamento. O objetivo é assegurar o pleno desenvolvimento dessas vítimas e acompanhantes, intensificar a rede de apoio às vítimas com práticas inclusivas de educação e saúde e atividades sociopedagógicas e culturais, cursos de artesanato e oficinas para geração de renda. A partir de 2011, o Espaço Acolher passa a contar com a atuação de professores da Secretária Estadual de Educação – SEDUC, em parceria com a Universidade do Estado do Pará (UEPA), no atendimento às necessidades de escolarização dessas meninas, garantindo a continuidade do processo de educação através da Classe Hospitalar.

no Espaço Acolher, apresentando as experiências educacionais desenvolvidas no ano de 2012 com vítimas de escalpelamento e acompanhantes. Trata-se de uma ação educativa e contributiva para que a educação destes sujeitos possa ter continuidade, durante o período em que se encontram ausentes de suas cidades, por ocasião do tratamento de saúde, já que não podem mais frequentar o espaço escolar, pois necessitam de cuidados especiais e têm vergonha de se exporem a pessoas desconhecidas. Porém, no Espaço Acolher, elas se sentem menos retraídas, já que convivem com outras pessoas no mesmo estado de saúde que o seu.

Considerando que as vítimas reorientam suas vidas a partir do acidente, o trabalho de Nauar e Azevedo (2003), intitulado “Joga ela fora”: um estudo sócio-educacional sobre o escalpelamento de mulheres/meninas ribeirinhas, visou ao estudo da autoimagem das meninas/vítimas num recorte ligado à dimensão da sua sexualidade, objetivando compreender qual a visão que estas vítimas têm do seu próprio corpo e a aceitação do mesmo, mais especificamente, visando a analisar como se desenvolve a relação da vítima com seus familiares, com a escola e a sociedade, buscando compreender de que modo vem se processando a identidade sexual dessas meninas, sua autoestima e como elas vêm se constituindo e sendo constituídas nas suas relações interpessoais, tendo que reconstituir-se como pessoa dentro de uma nova realidade, após a mutilação sofrida. Para a interpretação dos dados, foi utilizada a técnica de análise do discurso, que identificou as dificuldades econômicas, a ignorância quanto ao acidente por parte dos agentes envolvidos e a falta de apoio psicoterapêutico. A pesquisa concluiu que as meninas hospitalizadas ainda não têm noção da dimensão psicossocial do acidente e que as que já deixaram o hospital sofrem discriminações por conta da mutilação física de que foram vítimas.

Sabe-se que a infância nem sempre despertou o sentimento de afeição protetora de hoje, mas é fruto da construção e reprodução cultural ao longo da modernidade. Foi neste sentido que a pesquisa de Almeida (2014), intitulada “Infância Excluída”: a realidade de meninas ribeirinhas na Amazônia que sofrem escalpelamento, buscou evidenciar que as mazelas vividas por crianças no passado ainda estão presentes na Amazônia ribeirinha se observar a situação das meninas da região que sofreram escalpelamento pelo eixo do motor das embarcações.

Após a leitura dos trabalhos relacionados acima, verificou-se a rica produção dos profissionais da área da Educação Hospitalar no trato com as meninas vítimas de escalpelamento, o que em muito contribuiu para se atentar para ações direcionadas às questões relacionadas ao acolhimento e à aceitação do novo corpo. Apesar de apresentarem ricas experiências docentes com vítimas de escalpelamento - meninas que passaram por

processos de perdas profundas, deixando marcas que afetaram a sua estética corporal e provocaram alteração em suas relações sociais, dificultando sua reinserção no convívio social -, as propostas didático-metodológicas desses profissionais não alcançam os desafios docentes vividos em uma sala de aula convencional. Se no espaço hospitalar elas convivem com outras meninas iguais, que passaram pelos mesmos traumas físicos, na escola a realidade é diferente. A menina acidentada conviverá com crianças que não passaram pela mesma experiência traumática. Portanto, o convívio dessas vítimas com outras crianças, em sala de aula, impõe-se como um desafio no campo da educação formal para o professor, uma vez que é na escola que o convívio social demarcará a diferença e o preconceito, por se distinguir dos padrões estéticos estabelecidos como normais e aceitos socialmente, o que não ocorre com os demais profissionais de saúde dentro do ambiente hospitalar.

Observa-se, portanto, a necessidade de se trabalhar junto aos professores essa questão no âmbito pedagógico nas dimensões éticas e atitudinais desses profissionais, ao terem que lidar com crianças escarpeladas em sala de aula, o que norteia a construção dessa pesquisa, reforça e motiva ainda mais a necessidade do desenvolvimento de estudos no meio acadêmico que levem em conta a realidade dos professores que atuam na Amazônia ribeirinha paraense nas diversas áreas do conhecimento humano, visto que o espaço escolar constitui-se “num território de construção de representações e identidades, que consolidam práticas educacionais discriminatórias de não aceitação, de segregação, de exclusão e de expulsão desse aluno especial da escola” (OLIVEIRA, 2001, p.166).

Essa realidade revela, portanto, a necessidade de estudos voltados para os sentidos que permeiam as ações docentes, na Amazônia, no âmbito científico. Na opinião de Hage (2011), as pesquisas científicas precisam de maior comprometimento com a realidade regional, assim como as políticas públicas precisam estar pautadas em novos referenciais que deem ênfase aos estudos sobre o “homem amazônico”, uma vez que a maioria das pesquisas voltadas para a região não contempla as especificidades socioculturais dessas populações, como se o homem não fizesse parte desse contexto socioambiental. Os estudos acerca da realidade ribeirinha são, dessa forma, um viés significativo, sobretudo, no Programa de Formação e Pós-graduação de professores do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, que traz nas pesquisas sobre educação do campo a necessidade e “[...] o compromisso da formação do professor/pesquisador, incorporando na sua prática curricular a pesquisa e a produção de conhecimentos acerca da realidade regional, particularmente da educação, em todos os seus ângulos e relações” (ICED, UFPA, 2010).

O reconhecimento sociocultural da diversidade das populações amazônicas e sua relação com a própria ação pedagógica de professores e professoras vem se constituindo um dos principais fatores de visibilidade nas pesquisas sobre o cenário educacional amazônico paraense. Emerge, deste cenário, a necessidade de se encarar as experiências e vivências dos sujeitos da educação como criadoras de conhecimentos específicos decorrentes da ação docente e, portanto, na condição de fatos culturais que precisam ser significados como ricas fontes para a construção de referenciais para uma nova epistemologia pedagógica.

Entre as correntezas, enchentes e vazantes das marés percorridas em minhas inúmeras viagens pelos rios da Amazônia Paraense, pude conhecer a realidade de meninas/mulheres que convivem com os acidentes de escarpelamento e atentar para as questões socioeducacionais que a tragédia causa às vítimas. Essas, depois de todo o trauma doloroso, tornam-se pessoas fortemente marcadas em sua aparência física e ficam conhecidas e estigmatizadas como as “*meninas de turbante*” devido aos curativos ou toucas que são obrigadas a usar na cabeça durante o tratamento. Sem exceção, sofrem com o trauma psicológico e socialmente, passam a ser foco de curiosidades, estranhamento, decorrentes do estigma de serem escarpeladas, tendo que conviver com a discriminação (ALMEIDA e AZEVEDO, 2003). Cabe ressaltar que estas meninas também sofrem com o afastamento de suas localidades, em virtude do longo tratamento. Algumas param de estudar, ficando alijadas da convivência com familiares e amigos.

Mas o drama vai além do convívio familiar e social. A jovem que retorna a sua localidade de origem enfrentará também os preconceitos no ambiente escolar. O fato torna-se ainda mais grave devido ao despreparo dos professores para lidar com essa problemática devido a uma má formação teórico-metodológica, ou da carga de valores desses profissionais, adquiridos na sua formação familiar, social e religiosa, que muitas vezes pode dificultar a sua relação no trato com o corpo das meninas em sala de aula, marcado pelas cicatrizes, sob o ponto de vista ético, estético e político, podendo dificultar o processo de inclusão dessas vítimas no âmbito escolar e, conseqüentemente, social, pois, em vez de se voltarem no auxílio da menina, acabam por reforçar, ainda que inconscientemente, a rejeição e a intolerância ao diferente (ALMEIDA e AZEVEDO 2003).

Durante uma investigação realizada anteriormente, por ocasião da conclusão do curso de Pedagogia, constatei que uma das reclamações mais frequentes do professorado referia-se à falta de formação técnica para lidar com a questão da diferença étnica, racial, de gênero ou de classe, além da ausência de conhecimentos para o trato com alunos portadores de necessidades especiais. No entanto, notou-se que, apesar de apresentarem em determinados

momentos de sua ação pedagógica uma fragilidade teórica na análise global destes e outros problemas da sociedade local, os docentes ribeirinhos produzem conhecimentos neste campo baseados na experiência cotidiana do fazer pedagógico e acabam desenvolvendo saberes que, aos poucos, vão incorporando em suas práticas cotidianas.

Foi possível também observar que muitos desses professores/professoras se encontram desenvolvendo suas práticas educativas em escolas multisseriadas, onde um único professor atua em múltiplas séries, reunindo estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, alunos de idades variadas e níveis de aprendizagem díspares, em uma mesma sala de aula. Esta é uma particularidade do contexto amazônico que reflete uma difícil realidade e o atendimento precário dispensado pelo Estado ao processo de escolarização nestas localidades. Os professores imersos neste contexto são obrigados a desenvolver e organizar o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, a partir de uma visão de “ajuntamento” de várias séries, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por paredes invisíveis (HAGE, 2010). Vale ressaltar que:

A visão de classes multisseriadas, no meio rural e ribeirinho, vai comportar em sua estrutura organizacional, um mecanismo rígido que limita as escolas dentro de quatro paredes, subordinada aos conteúdos curriculares específicos de cada série e esquecida nos tempos e espaços de sala de aula (BARROS, 2004, p. 118).

Neste contexto, os/as professores, em geral, são induzidos a elaborar planos e estratégias de avaliação diferenciada, obrigados a conduzir o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes e de livros didáticos ultrapassados e distantes da realidade local. Vale ressaltar que as alternativas utilizadas na prática pedagógica dos professores, em grande parte, são originárias das experiências dos docentes adquiridas em sua própria atuação nessas escolas, ou dos cursos de formação promovidos pela Secretária Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que, por não contemplar a discussão sobre as escolas multisseriadas em seus conteúdos, vincula a educação a um modelo educacional excludente, o que tem obrigado docentes a fazerem adaptações necessárias às especificidades dessas escolas.

Em contrapartida, pude observar que muitos docentes escapam desse currículo oficial, dessa estrutura rígida, e acabam desenvolvendo práticas pedagógicas levando em conta as especificidades sociais, educacionais, históricas e culturais dos seus alunos. Nas viagens de deslocamentos de professores para os locais em que atuam nas escolas ribeirinhas de Belém,

feitas em pequenas embarcações típicas da região amazônica⁴, pude presenciar, muitas vezes, trocas pedagógicas entre os professores, que se apropriam de outras experiências para dinamizarem suas atividades pedagógicas em sala de aula.

Ao evidenciar sua criatividade no espaço das salas de aula e a capacidade de inventar projetos, propostas, oficinas, temas geradores de estudo e ampliar o currículo na prática, ficou claro que estes são mecanismos desenvolvidos pelos docentes para redefinir e melhor organizar seu trabalho. Também ficou evidente que os professores são produtores de saberes que emergem da sua prática profissional, o que, de acordo com Schön (1983), são saberes desenvolvidos diante da imprevisibilidade e ambiguidade da prática, que exige do docente uma capacidade “artística”, de invenção, de adaptação à realidade do ensino, que, por sua vez, é dinâmica e se encontra em constante transformação.

Estas são evidências que costuram esta pesquisa, ou seja, tem-se uma formação docente, um currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado, regido por políticas e diretrizes que normatizam o trabalho dos docentes, mas também, em paralelo, uma prática permeada por tensões que modificam as ações docentes, Temos aquilo que Arroyo (2013a, p. 16) denomina de “temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações e de sentidos a tantas vivências e indagações estruturantes que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica social, política e cultural” que necessita ser colocada à escuta.

Não obstante as normas, regimentos, diretrizes, currículos e o referenciais teóricos que orientam o Projeto Político-Pedagógico praticado na escola e em sala de aula, há também que se levar em consideração o que se denomina de “currículo oculto”, ou seja, aquele que molda os alunos em áreas que passam despercebidas pela instituição, com base em aprendizados oriundos da escola da vida, que não constam dos planejamentos oficiais, mas reforçam valores, marcam a diferença e constroem uma visão de mundo, delineando comportamentos e atitudes muitas vezes discriminatórios. Para Garcia (2010), esses elementos presentes de forma implícita na prática escolar precisam ser também examinados como legítimos integrantes do projeto pedagógico praticado.

Cabe ressaltar que é na pluralidade existente nos espaços sociais, como o espaço escolar, onde se dá a construção da identidade dos indivíduos; são neles que verificamos o processo de produção das diferenças. São nas práticas sociais, segundo Oliveira (2001), que os sujeitos sociais se constroem; é através das relações com seu grupo que vão sendo tecidas suas identidades, a partir das representações sociais, constituídas por conceitos, imagens e

⁴O chamado “pô-pô-pô” gasta em média 1 hora no trajeto para as ilhas, o que inclui às vezes a troca de barco.

percepções compartilhadas e transmitidas de geração a geração, ou seja, que dizem aquilo que estes sujeitos sociais são, e aquilo que não são.

A identidade e a diferença não são entidades pré-existentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentidos do mundo social, e com disputa e luta em torno desta atribuição (SILVA, 2000, p. 96).

Importa saber que os indivíduos não são apenas receptores de informações, ideologias ou crenças coletivas, mas são produtores de suas próprias representações. Somos nós, portanto, que fazemos nossas próprias instituições através de uma rede de representações formadas a partir do contexto em que vivemos. Dessa forma, classificamos como iguais aqueles que se apresentam com as mesmas identidades de etnia, raça, gênero, classe, nacionalidade e religião, sendo “outro” o diferente, aquele cuja caracterização se difere do modelo com o qual me identifico.

É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles ‘eles’, é em oposição à categoria “negro” que a de “branco” é construída e é em contraste com a de “mulher! Que a categoria”homem” adquire sentido. As “diferenças “não existem fora do um sistema de representações. (SILVA, 2007, p. 200)

Pode-se afirmar que cada sociedade possui um sistema de representações que constroem as identidades nas práticas sociais, que deixam marcas nos sujeitos e um modo específico de pensar e pensar-se, muitas vezes alheio a sua vontade. Esse processo configura-se ainda mais complexo dentro da escola, por ser este um espaço de relações interpessoais onde se desempenha em sala de aula um trabalho de formação, papel decisivo na construção das identidades. Segundo Oliveira (2001), a escola pode, dessa forma, promover a inclusão ou a exclusão de determinados indivíduos ditos “diferentes”.

A escola, ao disseminar as práticas de segregação entre os capazes e os incapazes, justificadas ideologicamente pelas dificuldades pessoais, culturais ou familiares do aluno e identificadas através de procedimentos científico- pedagógicos, como os testes de QI, dissemina e legitima as representações polarizadas entre os seres incapazes, inferiores, anormais e fracassados e os capazes, superiores, normais e com sucesso escolar (OLIVEIRA, 2011, p.170).

Na esteira desse pensamento, Foucault (1997) diz que no espaço escolar existe uma educação voltada para o “disciplinamento corpóreo”, ou seja, o espaço escolar é um espaço regulador que disciplina através do discurso e da prática pedagógica institucionalizada, inculcando preceitos dogmáticos e midiáticos que determinam o que devemos ser, fazer, dizer

e pensar e que, ainda, estabelece padrões de aparência, de comportamentos e movimento do corpo.

Louro (2000) ratifica esta concepção de escola enquanto espaço disciplinador ao afirmar que na escola as marcas disciplinadoras sobrepõem-se aos conteúdos programáticos, visto que as situações cotidianas, as experiências comuns vividas no interior do espaço escolar, com colegas, com professores (as), são as que constituem as nossas identidades sociais, das quais os professores também são produtos. Não se está aqui atribuindo apenas à escola a responsabilidade de explicar essas identidades e nem determiná-las de forma definitiva. Contudo, são esses preceitos, proposições, imposições e proibições que, ao circularem, têm “efeitos de verdade”, compondo, dessa forma, parte representativa das histórias pessoais. Neste sentido, se por um lado as meninas vitimadas carregam marcas corporais, estas também representam, por outro lado, marcas de uma sociedade disciplinadora, que estarão presentes na sala de aula, delimitando suas relações sociais dentro do próprio ambiente escolar.

Arroyo (2013a) afirma que a sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando vive tensas relações permeadas de significados de realização ou de mal-estar. É, portanto, no cotidiano das salas de aula que docentes experimentam a presença interrogante, que causa estranhamento e até incômodo, de “corpos-infância”, vivenciada na diversidade de sujeitos silenciados na História, marcada tanto pelas desigualdades sociais quanto pelas diversidades socioculturais, de relações sociais, étnicas, raciais, de geração e de gênero. São corpos-infância do campo, quilombolas, indígenas, das periferias urbanas, com seus modos de ser criança que interrogam nosso olhar, nossas práticas educativas, nossa ética profissional e o cotidiano do pensar/fazer político-pedagógico dos docentes.

Segundo Stropasolas (2012), a existência de problemas estruturais ainda não resolvidos nos espaços sociais rurais brasileiros reflete a invisibilidade e a exclusão da categoria infância/juventude nessas localidades, historicamente marcada pela sua condição social. A representação negativa que se tem do “rural”, ainda hoje associada à ideia de atraso, como lugar de não desenvolvimento, em contraste com a representação positiva que se tem do “urbano”, visto como sinônimo de modernidade e desenvolvimento, são representações pautadas no dualismo reducionista rural/urbano, ou tradição/modernidade, construídas ao longo do tempo. Estas representações, que permeiam o imaginário da sociedade brasileira – muitas das vezes também internalizadas pela própria população rural -, reproduzem a hierarquia rural/urbano e as desigualdades sociais, trazendo implicações nas trajetórias sociais

e na percepção das diferenças e condição de vida do homem do campo, vinculado ao atraso e ao isolamento social e territorial, onde crianças, adolescentes e jovens são estigmatizados por serem identificados como “colonos”, “roceiros”, “peões” e/ou “caboclos”.

O estigma que marca quem reside nos territórios rurais é expresso pela desvalorização social nos espaços urbanos frequentados, tanto nas referências estigmatizadoras sobre a sua população quanto pela exclusão ao acesso aos serviços públicos e mesmo aos privados básicos. (STROPASOLAS, 2012, p.158)

Para o autor, a infância e a juventude dessas comunidades rurais são afetadas por uma imagem pejorativa do mundo rural que reflete na interação com seus pares reconhecidos como urbanos. Estes sofrem com as imagens estigmatizadas de “jeca”, “colono”, a eles associadas por sua aparência, fala, forma como manifestam sua corporalidade, gestos e atitudes, alvo de preconceitos e discriminações. É a partir destas evidências que a categoria corpo torna-se central nesta pesquisa com o objetivo de compreender a condição social e cultural vivenciada por essas populações visando buscar alternativas pedagógicas que impliquem mudanças nas relações de poder e hierarquia vivenciadas por crianças, jovens e mulheres do campo no âmbito da família, da escola e da comunidade. É como sentença Arroyo (2012b): esses corpos precarizados, vitimados e silenciados, vêm desafiando as didáticas e as teorias da aprendizagem. Apesar dos avanços registrados, o autor observa que, mesmo reconhecendo que

(...) a mente é corpórea, que os corpos aprendem, carregam linguagens, leituras de mundo e de si mesmos, pouco peso é dado na teoria da aprendizagem ao peso de habitar corpos destruídos, de construir identidades rotas, de levar à escola leitura de si, da cidade, do viver tão negativas (ARROYO, 2012b, p.41)

Para o autor, os estudos no campo da história da infância indicam a urgência de se enfrentar questões relacionadas à produção de corpos/infância étnica, racial, dos campos e das periferias em suas condições sociais, afetivas e culturais, que foram submetidos ao silêncio, ocultados pela segregação, vítimas de preconceitos históricos e olhares homogeneizantes por não serem reconhecidos em suas peculiaridades, em suas relações sociais e no seu viver.

Orienta-se pela ideia de que o corpo é significado *pela e na* cultura, isto é, pode-se tomá-lo como um texto narrado através do seu comportamento, gestos e pelas várias formas com que se expressa. O corpo visto sob essa perspectiva se revela como um tecido constituído por fios entrelaçados por marcas de experiências que atravessam suas identidade e subjetivações que provocam perguntas e demonstram a importância do debate, justamente porque interferem na forma como a professora/professor articula suas ações pedagógicas com

os espaços de poder e na formação do novo processo de reconhecimento, da nova identidade e da construção positiva da autoimagem da menina com marcas do escalpelamento.

Neste sentido, as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão dos sentidos que delineiam a ação pedagógica do professor, tomado como mobilizador de saberes profissionais relacionados a hábitos, atitudes, competências, habilidades, comumente chamados de saber-ser e saber-fazer. Considera-se, assim, que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização destes, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Tardif (2014) enfatiza a necessidade de se compreender como esses saberes professorais são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desempenhar as tarefas subjacentes à ação no ambiente escolar, uma vez que estes têm um caráter polissêmico por serem plurais e heterogêneos. Para o autor, o saber docente seria, então, o resultado da interação dos saberes da formação profissional, produzidos pelas ciências da educação, pedagógicos e disciplinares; e dos saberes experienciais ou práticos retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência que constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

É necessário evidenciar as ações e as experiências dos docentes diante do atendimento escolar de meninas, vítimas marcadas corporalmente e socialmente pelas cicatrizes, uma vez que este tipo de acidente e suas consequências na vida das meninas obriga professoras e professores a avaliar suas concepções educacionais e atuação pedagógica em sala de aula, onde, ao se confrontarem com estudantes escalpeladas, põem em curso e, quiçá em xeque, os sentidos que atravessam a docência relacionados aos direitos humanos, especificamente ao direito à educação e à justiça social. “Se trazer os corpos para os estudos da infância e para a teoria prática pedagógica é um mérito, trazer a diversidade dos corpos ocultados em suas desigualdades é uma emergência” (ARROYO, 2013a, p. 13).

Esta tarefa nos desafia e obriga-nos a todos, Estado, sociedade e escola, a repensar como ver essas infâncias-adolescências vitimadas pelo escalpelamento, para superar visões negativas que as consideram, ou como invisíveis, deformadas, incapazes ou subhumanizadas, para vê-las como vítimas que são da sociedade e do Estado.

A partir dessas perspectivas e tendo identificado os professores que atuam sob grande pressão, gestando o trabalho pedagógico com angústias, desafios e sobrecarga de atividades, além das deficiências e limitações teóricas na prática pedagógica para lidar com essas e outras questões, retomo antigas inquietações, desta feita relacionada às ações pedagógicas, considerando a necessidade de refletir sob uma nova ótica o trabalho do/a docente nas escolas

que margeiam os rios e atendem as meninas que retornam as suas cidades e escolas, apontando para a necessidade de se saber: quais sentidos e significados são utilizados pelas educadoras de escolas ribeirinhas relacionados ao corpo dessas meninas? Quais sentidos movem suas ações de proteção, rejeição, inclusão ou exclusão dessas meninas do processo educacional? Como os docentes identificam a situação de exclusão ou de inclusão dessas meninas? De que modo a atuação das professoras dessas estudantes influencia sua reinserção social? Quais os limites, desafios e/ou possibilidades da atuação das professoras (es) no trato das alunas vítimas de escarpelamento?

Tendo em vista as questões apresentadas e consciente da complexa rede de fatores envolvidos quanto ao papel do educador, esta pesquisa se propõe a realizar um estudo sobre os sentidos e significados que permeiam as ações pedagógicas das professoras das escolas públicas que trabalham com meninas/vítimas de escarpelamento na Amazônia paraense ribeirinha.

A intenção fundamental deste estudo é analisar, a partir das narrativas de professores e professoras, os sentidos das ações pedagógicas desenvolvidas no convívio com as meninas vítimas de escarpelamento a partir da compreensão destes. Trata-se de ouvir, desocultar a voz, os sentidos e as perspectivas dos envolvidos nesse processo educativo, ou seja, propor a estes professores um “exercício interpretativo de autoria discursivo-teórica, de interpretar, recriando, atribuindo o significado que as coisas têm para o ser enquanto prática de sentidos” (MACEDO, 2004, p.46).

Assim, apresento como foco de minhas reflexões os sentidos e significações que se manifestam (implícita ou explicitamente), nas narrativas dos professores e das professoras para a inserção social de meninas vítimas de escarpelamento, de modo que possamos compreender suas limitações, possibilidades e desafios vividos no cotidiano do espaço escolar ribeirinho. Neste sentido, esta pesquisa tem como **objetivo geral**:

- Compreender os sentidos e significados que permeiam as ações pedagógicas das professoras das escolas ribeirinhas sobre as meninas/vítimas de escarpelamento.

Para tanto, faz-se necessário ter como objetivos específicos:

- Analisar como as/os docentes compreendem a situação das meninas vítimas no retorno a sala de aula;
- Analisar se a atuação das professoras contribui para a reinserção social e escolar das meninas acidentadas;

- Identificar limites, desafios e/ou possibilidades da atuação das professoras no trato das alunas vítimas de escalpelamento;

1.1 Estrutura da dissertação

A dissertação está estruturada em três seções da seguinte forma:

A Seção I apresenta a proposta referente ao **PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**, onde aborda-se o *estatuto teórico-epistemológico* que serviu de base para a metodologia utilizada neste trabalho. Em seguida apresento a metodologia escolhida para o desenvolvimento das análises das narrativas docentes.

A Seção II, intitulada Amazônia **PARAENSE RIBEIRINHA: especificidades e desafios para a educação**, objetivou caracterizar o aspecto sociocultural territorial da região, inserindo-se a essa análise o debate sobre as oportunidades, os impasses e os desafios para a Educação do Campo.

Na subseção 2.1, intitulada **COTIDIANO SOCIOCULTURAL, MODOS DE VIDA E SABERES NO TERRITÓRIO RIBEIRINHO**, objetiva-se caracterizar o cotidiano, os modos de vida dessas populações na sua e sua relação com o rio, visando (re) conhecer um pouco mais das vivências socioculturais de alunos e professores inseridos nessas territorialidades em espaços não escolares e escolares.

Em sua subseção 2.2, intitulada **O ACIDENTE POR ESCALPELAMENTO: irresponsabilidade, descaso e dor nos rios da Amazônia**, intenciona-se apresentar como e em que circunstâncias ocorrem os acidentes, bem como apresentar as mazelas que cercam a tragédia do escalpelamento de meninas, suas conseqüências, a incidência, e as políticas públicas em vigor.

Na seção III, denominada **CORPO, MARCAS E ESCOLA**, apresento as perspectivas que ancoram nossos estudos evidenciando que a corporeidade humana será tratada como fenômeno social, cultural, simbólico, objeto de imaginários e representações.

Na subseção 3.1, intitulada **A VISIBILIDADE DO PODER SOBRE O CORPO: das sociedades soberanas às sociedades do controle**, descreve-se todo o longo processo educativo que capturou os corpos dos indivíduos, através de dispositivos que visavam normatizá-lo, ocultá-lo e adequá-lo aos contextos sociais e culturais de cada época.

Na subseção 3.2, intitulada **O LUGAR DO CORPO NA ESCOLA: processo educativo na sala de aula**, apresento as diversas estratégias desenvolvidas nas escolas para disciplinar e controlar o corpo, ainda muito presentes na escola como espaço regulador. Suscito questionamentos sobre as relações entre o corpo, a escola, a educação e o poder

disciplinar do discurso, relacionando estas categorias às ações pedagógicas das professoras e professores que lidam com meninas vítimas de escarpelamento na Amazônia paraense ribeirinha.

Na subseção 3.3, intitulada O *CORPO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA*, aborda-se a urgência de trazer para o debate educacional a diversidade sociocultural dos corpos ocultados em suas desigualdades sociais, porém portadores de histórias, os quais vêm exigindo que suas narrativas e experiências corporais sejam reconhecidas e incorporadas nos currículos e nos múltiplos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, apresento, no material de qualificação, uma proposta da estrutura final da dissertação.

I O PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

Considerando que o objetivo deste estudo é compreender os sentidos e significações que se manifestam na ação pedagógica de professoras e professores ribeirinhos sobre as meninas vítimas por escarpelamento, se impõe a este estudo a abordagem qualitativa descritiva de pesquisa, tendo as narrativas orais, autobiográficas como referencial teórico-metodológico a fim de direcionar esta investigação para a possibilidade de desvelar o material subjetivo presente na vivência desses sujeitos com o intuito de compreender suas experiências relacionadas ao convívio com as meninas acidentadas.

As metodologias de pesquisa qualitativa descritiva são entendidas por Minayo (1998, p.269) como capazes de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas”. Neste sentido, a abordagem qualitativa irá trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes expressos pela linguagem comum e pela vida cotidiana, as quais correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos sociais.

Fundamentar uma pesquisa na abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Birklen (1994), é compreender que a realidade social é complexa e não linear, afastando-se da pura operacionalização de variáveis quantitativas, devendo esta ser apreendida levando-se em conta o contexto social, institucional, cultural e histórico no qual o sujeito está envolvido. Dessa forma, a preocupação reside no universo de significações e sentidos dos sujeitos, as percepções de como estes interagem com o meio social, com suas experiências e interpretações, como percebem o real significado das situações ali estabelecidas e vivenciadas.

Investigar tendo como base a abordagem qualitativa significa também dispor-se a buscar a compreensão, explanação e especificação do fenômeno implícito e explícito nas ações docentes, no caso aqui, na ação pedagógica desenvolvida com as meninas vítimas de escarpelamento, de forma que a pesquisa não fique fora da realidade, preocupando-se com a validade dos fatos, com o processo, e não somente com o produto. Minayo (1998) chama atenção para a pesquisa qualitativa como propulsora de atualizações que dão sentido ao processo de formação dos sujeitos em interação com a realidade da qual extraem indagações sobre diversos objetos de estudo. A partir dessa perspectiva, entendemos que a trajetória de formação pessoal e profissional do docente é dotada de implicação histórica e social, estando

intimamente relacionada com sua forma de ser e estar no mundo, com as condições contextuais e existenciais que marcam toda sua vida.

1.1 As narrativas autobiográficas como orientação teórico-metodológica

Diante do exposto, uma investigação que se proponha a compreender a produção de saberes, sentidos e significados que se manifestam nas ações docentes necessita operar com a sutileza, a subjetividade, a singularidade, a perspectiva desses sujeitos, assim como com os modos particulares que estes se relacionam com a menina/vítima, buscando extrair dos docentes elementos que identifiquem limites e possibilidades para o processo pedagógico. Assim, é no âmbito da abordagem qualitativa que a pesquisa das narrativas autobiográficas (DENZIN, LINCOLN, 2006; FLICK, 2009a, 2009b, 2004; BAUER, GASKELL, 2015; SHUTZ, 2015 entre outros) apresenta-se como orientação teórico-metodológica que melhor atende às exigências deste trabalho, por desenvolver-se sob a perspectiva do particular, por referir-se “ao estudo da vida das pessoas, de experiências vividas, de comportamentos, emoções e sentimentos, compreendendo análises de práticas sociais cotidianas, pessoais ou coletivas” (SILVA, SIDCLAY, 2010, p.2).

Para Bauer e Aarts (2015), é no campo da virada hermenêutica que o paradigma compreensivo/interpretativo – em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados às experiências –, que a narrativa autobiográfica se legitima como método/técnica. Essa virada evidencia a necessidade de pesquisas no âmbito das ciências sociais, notadamente da Sociologia e da Antropologia, de repensar a forma de ver e analisar a realidade, até então fundamentada no paradigma positivista, o qual valorizava a objetividade e o distanciamento entre investigador e investigado, a considerar a valorização da perspectiva do sujeito a partir da epistemologia dos processos formativos.

Trata-se, segundo Reis (2008), de descobrir e considerar o estatuto pessoal e singular do professor, de valorizar a sua subjetividade, de assumir a complexidade e a dificuldade em atribuir a importância ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido, ou seja, a utilização das narrativas autobiográficas significa, numa visão mais ampla, a tentativa de compreender a realidade, chamando o sujeito para o centro do processo, provocando-os a falarem sobre si, a partir de suas palavras e a partir daí buscar “compreender o sentido que a ação tem para o ator, a interpretação subjetiva do sentido, ou ainda, a maneira concreta como os seres humanos interpretam, na vida diária, sua própria conduta e a conduta dos demais” (WELLER, 2009, p.3).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2015), a narrativa faz parte da própria história da humanidade, sendo possível encontrá-la nos mitos, nas fábulas, contos, novelas, entre outros, direcionada às diversas gerações e contextos. Por constituir o léxico de determinado grupo social, a narrativa está sempre permeada por perspectivas de mundo, sendo ela intencional, trans-histórica e transcultural.

Dessa forma, considero necessário, porém, ressaltar que os tipos de narrativas acima apresentados são relatos de história vivenciada por outros, “histórias de segunda mão”, onde verifica-se a ausência do que Shutz (2014, p.16) denomina de “elemento estruturante do interesse direto de ação”, isto é, fica bem mais restrita “a impossibilidade decisória ou a liberdade do narrador para ‘expandir a história’ e ‘reduzi-la’”.

Diante disso, o pressuposto teórico epistemológico de base deste estudo dialoga com a perspectiva de Shutz (2014, p.14), que coloca em primeiro plano um tipo de narrativa intencional por ser interacional, em que o próprio falante é o agente da história a ser narrada, *história vivenciada pessoalmente*, onde seus próprios interesses de ação fazem parte de tal história como elemento estruturante desta; “uma história vivida, quando narrada retrospectivamente, é novamente atualizada ou “vivenciada” pelo narrador”. A narração de si surge, portanto, como fruto da própria experiência do narrador, de suas lembranças, relatos de fatos vividos, que lhe propiciam um autoconhecimento, dentro de um processo singular de apreensão de si mesmo, revelação de formas específicas que cada um constrói ao longo da vida, uma experiência única de apreensão e representação do mundo e das coisas que o constituem e que formam o seu próprio eu.

Segundo Rosenthal (2014, p. 227), para se fazer uma reflexão metodológica sobre uma narrativa autobiográfica é necessário atentarmos para o processo da interação comunicacional que está presente na relação dialética entre as ações do vivenciar, lembrar e narrar uma história (fato) e, neste sentido, precisamos fazer a diferença analítica entre a história narrada e a vivenciada, buscando identificar na história atual tanto “os discursos sociais atuais do presente, quanto a situação da interação atual, que constituem o olhar retrospectivo sobre o passado, o processo recordativo, as memórias que se apresentam e a forma em que se expressam na comunicação”. Portanto, o tipo de narrativa que se coloca em primeiro plano é o da “recapitulação oral de histórias vividas pessoalmente na comunicação direta no universo cotidiano, que representa o produto conjunto da interação do narrador e do ouvinte como agentes comunicacionais” (SHÜTZ, 2014, p16). Assim pode-se afirmar que:

as narrativas autobiográficas, os relatos refletem simultaneamente o ponto de vista do narrador, o significado da experiência vivida no contexto de sua vida, suas concepções, crenças e convicções atuais sobre o tema abordado, sua posição em

relação ao pesquisador e a influência deste e dos objetivos de sua pesquisa sobre a perspectiva do sujeito. (SILVA; SIDCLAY, 2010, p.7)

Assim, o que interessa enfatizar neste trabalho são as particularidades das narrativas e os detalhes assegurados pelo narrador (professor), “as situações passadas, as modificações dessas situações passadas vividas, os processos recordativos no presente da narração, a moldagem linguística e comunicacional, bem como os enquadramentos interativamente produzidos da situação narrativa” (ROSENTHAL, 2014, p.232). Por causa dessas diferenças entre vivenciar, recordar e narrar, falar ou escrever, na pesquisa de autoapresentações biográficas é necessário se fazer uma análise diferenciada e cuidadosa “para dar conta da perspectiva atual do passado e as perspectivas do passado que mudaram constantemente em presentes anteriores” (p. 227).

Nesta direção, dialogando com Bauer, Gaskell e Allum (2015, p.20), a metodologia que se utiliza das narrativas apoia-se em dados orais e sociais sobre o mundo, aqueles que não podem ser considerados apenas resultados, mas construídos nos processos de comunicação, “o mundo, como o conhecemos e o experienciamos, isto é, o mundo representado, e não o mundo em si mesmo, é construído através de processos de comunicação”. Ou seja, na perspectiva da Fenomenologia Social de Alfred Shütze, adotada nesta pesquisa, a realidade do “senso comum” também se define pelas coordenadas das referências sociais, isto é, “pelas delimitações da experiência pessoal, que se relacionam de forma direta com o espaço e o tempo subjetivo, o que determina a exclusividade de como os sujeitos atuam e definem o mundo” (WELLER, 2009,p.2). Assim, na pesquisa social qualitativa com o uso dos textos narrativos informais, “estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam suas ações e as dos outros”. (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015, p. 21)

A partir desses pressupostos, entendemos que o indivíduo constrói sua identidade pessoal ao longo da vida, mobilizando referências (representações socioculturais simbólicas) que estão presentes no convívio coletivo, ou seja, constrói sua subjetividade manipulando esses referenciais sociais, de forma pessoal e única. Trata-se de termos em vista que “se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26-27). Busca-se por meio do estudo de narrativas desvelar *como* determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

Nesse sentido, a abordagem ancorada na narrativa oral para o entendimento da realidade social será desenvolvida nesta pesquisa pelo viés da teoria schütziana, a qual busca compreender o “mundo do senso comum”, o mundo intersubjetivo que o indivíduo experimenta e o cenário da ação social, compreender o singular/universal dessas histórias, memórias institucionais, que formam os sujeitos em seus contextos, pois estas revelam práticas individuais, de sentido subjetivo único para o autor da ação que estão inscritas no decorrer de uma História (situação biográfica) única e particular. Assim, Schütze (2011) entende que no processo de narração o indivíduo irá reconstruir ações e contextos da maneira mais adequada, revelando o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico em que está inserido. É partindo desse entendimento que resulta a ideia básica adotada no percurso metodológico desta pesquisa, a de reconstrução de acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos próprios informantes (professores/as), com o intuito de investigar suas representações considerando que estas “são ricas de colocações ordenadas relacionadas à experiência pessoal e detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações”. (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002, p.92)

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa caracteriza-se, portanto, por desempenhar papel significativo quando se trata de pesquisas de caráter teórico-reflexivo a partir de experiências práticas, investigação do processo de produção do conhecimento relativo à educação, à escola, ao ensino, à formação e ao trabalho docente, onde é possível conhecer as significações que permeiam as ações pedagógicas e metodológicas utilizadas pelo professor (JOSSO, 2004; CHENÉ, 1988). Neste sentido, tomar a experiência enquanto objeto de análise da realidade e produção de conhecimento através das histórias de vida, biografias, autobiografias e as narrativas vêm reforçar que esta é a “metodologia mais adequada à compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos professores” (REIS, 2008, p.23).

Este estudo é, portanto, conforme Teixeira (2009), uma pesquisa de campo com perguntas direcionadas aos atores (fontes orais) da educação, considerando que os/as professores/as são quem melhor poderão oferecer informações acerca do objeto de estudo que é intrínseco às suas práticas diárias. A pesquisa tem como *loci* escolas ribeirinhas da Amazônia paraense, situadas no município de Bagre, onde quatro professores do Ensino Médio atendem duas meninas vítimas de escarpelamento em uma escola estadual; e no município de Barcarena, com dois professores, sendo um do Ensino Médio e um do Fundamental Menor, que atenderam uma vítima. Para dar início à pesquisa, parte-se das seguintes etapas:

a) Pesquisa Exploratória:

1. Realizada no curso de Pedagogia/UNAMA, que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso, em 2003, o que permitiu uma maior aproximação com a temática, em virtude das discussões teóricas, culturais, sociais, técnicas, históricas sobre os acidentes de escarpelamento das meninas na Amazônia desde aquela época.
2. Visita ao Espaço Acolher para fazer um levantamento da situação escolar das vítimas matriculadas no ensino regular e obter informações sobre o acompanhamento escolar dado às vítimas naquele espaço.
3. Visita à Diretoria de Políticas de Atenção Integral à Saúde, da Coordenação Estadual de Educação em Saúde, vinculada à Secretaria Estadual de Saúde (SESPA), visando fazer o levantamento do número de casos de acidentes por escarpelamento registrados no Estado do Pará, no período de 2010 a 2015.

b) Levantamento Bibliográfico: Mapeamento das publicações de teses, dissertações, livros e periódicos sobre os seguintes pontos: saberes docentes, escarpelamento na Amazônia, contexto ribeirinho amazônico, educação *no* e *do* campo e metodologia de pesquisas com narrativas orais. Para Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Assim, o acúmulo teórico sobre tais temáticas contribui para um melhor delineamento da questão em estudo e seu *corpus* de análise, proporcionando relações com o universo a ser pesquisado e a identificação das categorias de análise.

1.2 O corpus da pesquisa

A construção do corpus da pesquisa orientou-se pela necessidade que temos de responder a questões intencionais, distanciando-se da quantificação das informações, uma vez que a “amostra estatística aleatória” não se aplica à pesquisa textual e qualitativa. Seu equivalente na pesquisa qualitativa é a “construção de um *corpus*”, uma fonte alternativa de coleta de dados (alternativo não significa ausência de critérios), que “tipifica atributos desconhecidos, enquanto que a amostragem estatística aleatória descreve a distribuição de atributos já conhecidos no espaço social” (BAUER; AARTS, 2015, p. 40).

Bauer e Aarts (2015, p.44) definem *corpus* como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”. Mais recentemente a noção de *corpus* acentua a de seleção, ou seja, segue critérios eleitos pelo pesquisador, que poderá utilizar-se não apenas de textos a serem transcritos, não apenas de palavras, mas também de imagens, música ou qualquer material com funções simbólicas. A escrita, na pesquisa qualitativa, é de suma importância para o registro dos dados e para a conclusão destes. Por esta razão, a análise deve ser fidedigna e respeitar a forma de seus registros.

Cabe destacar que não há um padrão que defina o tamanho de um *corpus*, mas deve-se considerar “o esforço envolvido na coleta de dados e na análise, o número de representações que se quer caracterizar em alguns requisitos mínimos e máximos”. (BAUER; AARTS, 2002, p. 40). Neste sentido, a pesquisa terá como *corpus* os seguintes tipos de dados:

a) Dados estatísticos aproximativos:

A aproximação da realidade da educação do campo, através do Grupo de Estudos e Pesquisa do Campo na Amazônia (GEPERUAZ-UFPA) proporcionou a coleta de dados estatísticos sobre estas realidades, sua organização, bem como sua relação com o processo educativo. Tais momentos possibilitaram o aprofundamento do estudo sobre a educação do campo, suas escolas e classes multisseriadas, além da aproximação de discussões em torno do reconhecimento das diversas realidades socioculturalterritoriais que permeiam a sala de aula do campo. Além desta aproximação, faz-se necessário o levantamento de dados junto aos órgãos que prestam atendimento às vítimas de escarpelamento nas escolas nos municípios de suas respectivas localidades.

b) Dados Orais

Os dados orais foram obtidos com a utilização da técnica de entrevistas narrativas com professores, professoras de escola públicas da Amazônia paraense ribeirinha, que convivem com meninas vítimas de acidentes por escarpelamento.

A questão metodológica da obtenção de dados e narrativas é crucial à abordagem heurística da realidade estudada, ou seja, uma abordagem ou método de investigação baseado na aproximação progressiva de um dado problema, aquele que se dedica a descoberta de fatos. Considerada uma forma de entrevista não estruturada, com características que se afastam da pergunta-resposta das entrevistas, “ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana,

o contar e escutar histórias, para conseguir este objetivo” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p.95).

Diante do exposto, com o intuito de manter os fluxos narrativos das histórias, sem interferência do entrevistador, devemos ter um cuidado metódico sugerido por Jovchelovitch, Bauer (2015), que consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como conservar a narração através da mobilização do “*esquema autogerador*”⁵. Para os autores, quem conta uma história desenvolve sua narrativa seguindo as regras básicas do contar história, regras tácitas que libertam o contar história. Contudo, a discussão sobre narrativas vai muito além do emprego como método de investigação; ela traz no seu bojo a entrevista narrativa como técnica específica de coleta de dados, em particular no formato sistematizado por Fritz Schütz (1997: 1983; 1992) *apud* Jovchelovitch e Bauer, 2015. Nesta proposta, o entrevistador deve seguir regras que norteiam a entrevista narrativa, processada através de fases que guiam e orientam para a obtenção de narrativas ricas, fases estas que começam com a:

- a) **Iniciação** com uma pergunta formulada de forma a abordar como se iniciou a relação do sujeito pesquisado com a vítima de escarpelamento, a depender do interesse e do objeto de estudo do pesquisador, não podendo haver interrupção; a inserção de questionamento somente será possível após a indicação de uma “coda” narrativa⁶;
- b) **Narração** dedicada à exploração do potencial narrativo dos temas e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista;
- c) **Questionamento**, momento em que o pesquisador poderá intervir de forma a auxiliar na compreensão (“sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir desse ponto, contar mais uma vez?”);
- d) **Encerramento** com a fala conclusiva do entrevistador, descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem.

Com a utilização desses procedimentos, evita-se o perigo do esquema pergunta-resposta de entrevista e a não interrupção do fluxo das fases da entrevista narrativa. As regras de procedimentos necessários para a entrevista narrativa podem ser melhor observadas na tabela abaixo:

⁵**Textura detalhadas** (...) o narrador tende a fornecer detalhes dos acontecimentos. Ele dará conta do tempo, lugar, motivos pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades; **Fixação da relevância**: expõe centros temáticos importantes conforme a perspectiva de mundo do narrador, sua explicação é seletiva. Estes temas representam sua estrutura de relevância; **Fechamento da Gestalt**: a história possui uma estrutura tríplice de uma conclusão que faz a história fluir, uma vez começada: o começo tende para o meio, e o meio tende para o fim que pode ser o presente (p.94-95).

⁶Schütze *apud* Jovchelovitche Bauer (2015, p.99) exemplifica a coda narrativa a partir da utilização pelo informante das seguintes expressões: “então, era isso; não muito; mas mesmo assim”. Tais expressões indicam o fechamento de uma ideia.

Quadro 02 – Fases Principais da Entrevista Narrativa: Fases -Regras

Fases	Regras
Preparação para a entrevista	Exploração do campo: revisão de literatura sobre o tema de estudo, documentos, investigações preliminares, relatos informais; Formulação de questões exmanentes (referentes ao interesse do pesquisador).
Iniciação:	Começar gravando; Formulação do tópico inicial para narração; Explicação para o sujeito/informante sobre como se darão os passos da pesquisa narrativa, sobre o contexto da investigação, o problema motivador, os objetivos, relevância do trabalho e os procedimentos éticos; emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central:	Não interromper; Não fazer perguntas; Somente encorajamento não verbal ou paralingüístico para continuar a narração (hunn, sim, sei); Esperar por sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Após indicação do narrador de que a história acabou (“coda”), fazer, quando necessário, algumas perguntas para esclarecimentos (por exemplo, "não entendi quando você disse...". “Que aconteceu então?”); não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; não discutir sobre contradições; não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas <i>exmanentes</i> (referentes ao interesse do pesquisador), para imanentes (referentes ao conteúdo da história contada).
Fala conclusiva:	Parar de gravar e continuar a conversação informal; Por ocasião da fase da fala conclusiva, pode-se fazer perguntas do tipo “por quê?”, para esclarecer as questões imanentes , ou seja, aquelas que emergem da narrativa e que permitem esclarecer dúvidas quanto às teorias e explicações que os contadores de histórias têm sobre si mesmos; são permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.
Construir um protocolo de memórias da fala conclusiva.	

Fonte: JOVCHELOVITCH, BAUER, 2015

Cabe destacar que as regras apresentadas devem ser tomadas como procedimentos para guiar e orientar o entrevistador com o intuito de garantir a espontaneidade do informante/sujeito ao narrar suas experiências, suas emoções, envolvidas na relação com as meninas/vítimas.

A narrativa oral produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência do portador da biografia (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015). Ou seja, a elaboração interpretativa no ato de narrar expressa não apenas o curso “externo” dos acontecimentos, mas também as “reações internas” do portador da biografia. Nesse processo narrativo cumulativo, podemos destacar contextos maiores do curso da vida, posições de relevância e entroncamentos das experiências que não são conscientes para o próprio entrevistado. A construção de um texto narrativo, portanto, apresenta e explicita fatos ofuscados, ou até mesmo reprimidos; apresenta de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade biográfica.

Para Jovchelovitch e Bauer (2015), a liberdade dada ao sujeito/informante de monitorar a própria fala se difere dos procedimentos utilizados em entrevistas semiestruturadas tradicionais, que já possuem uma pré-estrutura ordenada pelo entrevistador,

sendo, portanto uma versão menos imposta, pois o informante, ao utilizar sua própria linguagem espontânea, sob a sua perspectiva de mundo, revive parcialmente aquela experiência.

Cabe ainda esclarecer sobre o importante papel que o enredo assume na composição da estrutura narrativa. Segundo Shütze (2014), é ele quem define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história, que seleciona os acontecimentos que devem ser incluídos na narrativa e como estes são ordenados pelo autor da biografia. Assim, “decidir o que deve e o que não deve ser dito, e o que deve ser dito antes, são operações relacionadas ao sentido que o enredo dá à narrativa” (p.92). As narrativas não são desta forma, a simples soma de sentenças ou acontecimentos em uma sequência que vão se desdobrando até a conclusão da história, posto que compreender as narrativas significa, também, “reconhecer a sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo”(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p.93). E nessa perspectiva, o sentido nem sempre estará no fim do relato, mas permeará toda a história.

1.3 Análise dos dados

a) Dados orais

O tratamento do *corpus* documental da pesquisa teve início com o processo de análise das narrativas e, por fim, de interpretação das informações coletadas. Para Pádua (2000), esta técnica consiste em reunir elementos, ideias ou expressões em torno de conceitos capazes de abranger os aspectos da realidade que estão sendo pesquisados, o que exige grande concentração por parte do pesquisador, além uma profunda imersão naquilo que está sendo narrado. Para tanto, faz-se necessário atentarmos não apenas *ao que é* dito, mas também *como* foi dito, assim como identificar as referências utilizadas pelo informante no decorrer da narração. São nessas referências que estão ancoradas a sua visão de mundo e os pressupostos que ele utiliza para definir e delimitar sua experiência.

Ela contrata diferentes perspectivas, e leva a sério a ideia de que a linguagem, assim como o meio de trocas, não é neutro, mas constitui uma cosmovisão particular, uma maneira própria de ver e entender o mundo. O pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos (SCHÜTZE *apud* JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p.95).

Assim, ao visualizamos os pressupostos e suas premissas, não ditas, mas vivenciadas e que se mostram nas ações, podemos identificar as análises que a pessoa faz de suas próprias experiências. Dessa forma, o material advindo dessas narrativas será analisado

conforme a perspectiva de categorização com ênfase no conteúdo proposto por Schütze *apud* por Jovchelovitch, Bauer (2015), o qual propõe seis passos para a análise de narrativas:

O primeiro passo é a **análise formal do texto** (entrevistas narrativas), que consiste na conversão dos dados através da transcrição detalhada das entrevistas gravadas, cujo nível de detalhe depende das finalidades do estudo. Nesse momento, portanto, o intérprete procura identificar tipos diferentes de textos e os elementos marcadores de finalização e inicialização de um tópico novo, uma vez que é comum o entrevistado introduzir passagens explicativas ou argumentativas no decorrer das narrativas.

Shürtze (2014) nos orienta para a necessidade de atentarmos para o texto narrativo “puro”, neste primeiro passo, pois os elementos não-narrativos serão objeto de análise em uma etapa posterior, ou seja, no momento inicial, o pesquisador deve construir uma primeira impressão sobre a narrativa como um todo, buscando identificar na estrutura global da narrativa o quadro de referência do narrador e os principais esquemas de ação para uma mudança ou não de sua situação biográfica.

No segundo passo da análise, realiza-se a **descrição estrutural do conteúdo**, que consiste na análise detalhada de cada segmento da narração central, tendo como objetivo principal a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida, verificando não somente *o que* está sendo narrado, mas *como* a narrativa vai sendo construída⁷. Dessa forma, podemos identificar as “etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas”(SHÜTZE (1983) *apud* WELLER, 2009, p. 7).

No terceiro passo - a **abstração analítica** – o intérprete faz uso dos componentes indexados pelo narrador, aqueles referentes à experiência pessoal e aos detalhes que enfocam acontecimentos e ações” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015) para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, ou seja, suas “trajetórias”⁸. Nesse momento,

⁷ Nesse momento de verificação de como a narrativa está se desenvolvendo, Shütze (1983, p.286) sugere que o intérprete observe os “indicadores formais internos” da narrativa, entre outros: “elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos (então, para, porque, todavia, e assim por diante); marcadores do fluxo temporal (ainda, já, já naquele tempo, de repente, e assim por diante) ou ainda marcadores relativos à falta de plausibilidade e necessidade de detalhamento adicional (pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa, autocorreção com encaixes associados à apresentação de explicações de fundo);

⁸Riemann e Schütze (1991), ao trabalharem o conceito de “trajetória”, fazem referência aos estudos de Anselm Strauss, um dos fundadores da Teoria Fundamentada, que contribuiu na elaboração e na compreensão da trajetória como organização sequencial de processos que podem ser conhecidos e analisados a partir da perspectiva de diferentes participantes, em eventos públicos ou pessoais. A grande contribuição de Strauss, quanto ao conceito de trajetória, é avançar no sentido da articulação entre fenômenos sociais e subjetivos, superando a lacuna da abordagem realizada pelos autores do Interacionismo Simbólico e da Escola de Chicago,

passamos a verificar os detalhes que foram explicitados nos fragmentos específicos de vida, ou seja,

As expressões estruturais abstratas de cada período da vida são colocadas em relação sistemática umas com as outras e, a partir dessa base, a biografia como um todo desde as estruturas processuais que constituem a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade (SHÜTZE, 2011, p.5).

O quarto passo da análise das narrativas - a **análise do conhecimento** - somente será possível após a identificação dos eventos centrais e a sedimentação biográfica da experiência, realizadas nos passos anteriores. Segundo Shütze (2011), será nesse momento que se fará a investigação das dimensões não-indexadas, como suas opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum, que nos permitirão reconstruir as teorias operativas do entrevistado, seus aportes teórico-argumentativos, o autoentendimento, sua história narrada e sua identidade sobre o objeto de estudo.

Esse processo requer ainda uma interpretação sistemática das funções de orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do portador da biografia. Sem conhecer o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências para a produção teórica do conhecimento pelo próprio portador da biografia, é impossível determinar a importância da produção de teorias biográficas para o curso da vida. (SHÜTZE, 2011, p.5)

O quinto passo refere-se ao agrupamento e comparação das “trajetórias” individuais, afastando-se do caso individual para fazer uma **comparação contrastiva** de diferentes textos que devem seguir os critérios da pesquisa. Nesta fase, são observados fenômenos concretos, relativamente abstratos, relacionados às “estruturas processuais fundamentais no curso da vida que são mais ou menos efetivas em todas as histórias de vida”(ib. 2011, p.6).

Para o início desta etapa o autor sugere uma estratégia de **comparação teórica mínima** entre as entrevistas buscando analisar os textos que apresentem situações semelhantes em relação à análise do texto inicial. Esta estratégia possibilita um maior grau de abstração em comparação com a primeira entrevista, na medida em que passa a analisar as condições estruturais que estão por detrás da particularidade de cada caso.

A **comparação teórica máxima** é a segunda estratégia de análise em que se recomenda a seleção de entrevistas com diferenças contrastantes em relação ao primeiro caso analisado, mas que ainda apresentam pontos de comparação. Esta estratégia segundo Shütze (2011), tem

em geral permitindo entender a trajetória dos sujeitos como um fenômeno biográfico. Nessa perspectiva, os fenômenos sociológicos são decorrentes de uma trama de complexidades - envolvendo contingências e situações nem sempre controláveis -, que precisam ser analisados de forma processual e com base em dados qualitativos, para que possam ser compreendidos”(WELLER e ZARDO, 2013,p.3).

a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns em si (p. 6-7). O sexto e último passo destina-se à **construção de um modelo**, o qual tem como objetivo a identificação de trajetórias coletivas sem oportunidades e contextos de vida de grupos específicos (professores, alunos do campo, mulheres negras, homossexuais, entre outros), nos quais, ao final da análise teórica, busca-se reconstruir

modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas; módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo (ibem, 2011, p.10).

Com o uso das entrevistas narrativas orais neste estudo por meio das etapas de verificação, confrontação e diferenciação, será possível explorar a experiência dos professores e professoras e, a partir da investigação de suas trajetórias biográficas, compreender a realidade por eles vivenciada.

Cabe ainda ressaltar que a concepção de pesquisa como atividade adotada para este trabalho afasta-se das “verdades absolutas” por estar comprometida com a realidade histórica e considerar que todo fenômeno social está permeado de valores, preferências, interesses e princípios que orientam as atividades a serem pesquisadas.

II. AMAZÔNIA PARAENSE RIBEIRINHA: ESPECIFICIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

Para falar de Amazônia paraense, precisamos partir do princípio de que ela é, sobretudo, diversidade, característica expressa no mosaico de grupos sociais, com suas formas particulares de viver, de compreender o mundo, de se organizar e de se relacionar com os recursos naturais da região. Reconhecer essa diversidade sociocultural torna-se fundamental para que possamos adentrar o contexto em que vivem os sujeitos desta pesquisa e compreender suas particularidades socioculturais e sua produção de vida cotidiana nesses espaços que habitam. Portanto, para melhor compreender a diversidade na Amazônia paraense requer-se que conheçamos os meandros que delineiam as múltiplas realidades das populações que ali vivem, as quais, segundo Gonçalves (2005, p.16), estão longe de uma realidade retratada como “reserva de recursos”, “santuário”, “pulmão do mundo”, “futuro do Brasil”, distante das perturbações da civilização moderna, como se costuma pensar⁹. A Amazônia paraense, ao contrário, revela “uma realidade dura de miséria e violência e que desafia essa ‘ecologia conservadora’ a pensar a questão social junto com a questão ecológica”.

Hage (2011, p.02) afirma que toda essa diversidade sociocultural, com suas múltiplas realidades dos povos da região, “precisa ser considerada quando temos por intenção garantir os direitos humanos e, em especial, o direito à educação a todos os sujeitos e populações que vivem na Amazônia”. Assim, o primeiro passo nessa direção é reconhecer as singularidades relacionadas a algumas características fundamentais da própria Amazônia, a saber: **heterogeneidade ambiental**, que, na Amazônia paraense, é composta por um conjunto de ecossistemas florestais que tecem complexas e ricas teias de biodiversidade, com todo o seu potencial hídrico, na maior bacia hidrográfica do mundo, suas riquezas minerais (ferro, cobre, bauxita, caulim, cassiterita, manganês, etc.); **heterogeneidade produtiva**, que refere-se à base econômica da região, onde se convive conflituosamente com a perspectiva do grande capital, por meio de projetos de extração, exploração e exportação de madeira em larga escala,

⁹Para Gonçalves (2005) existe um jogo de poder que se trava *na* e *sobre* a Amazônia. Trata-se de discursos que foram construindo uma verdade ao longo da história, uma imagem *sobre* a região e não *da* região. Esse consenso a respeito do que seja Amazônia tem seu início com o próprio discurso do governo brasileiro à época sob regime ditatorial, usando *slogan* nacionalista sobre a região, que dizia “*integrar, para não entregar*”, época em que mais de seiscentas empresas transnacionais se fizeram presentes juntamente com o capital estrangeiro na Amazônia. Nunca a região foi tão internacionalizada. No debate atual, o discurso reflete a preocupação com a exploração desmedida do novo modelo civilizatório e, assim, a Amazônia passa a ser vista como a “última fronteira”, onde ainda parece existir uma natureza intocada e uma espécie de “bom selvagem”. Este discurso é muito usado pela “indústria” do turismo que vive de vender imagens idealizadas. Existe também um sentimento de culpa de vastos segmentos das populações do Primeiro Mundo pela devastação e pelo genocídio cometido por seu colonialismo/imperialismo. Para esses, a Amazônia deveria manter-se como uma espécie de santuário, revestida de uma ideologia ecológica conservadora (p. 17-18).

pecuária extensiva, agronegócio (produção de soja); e de outro lado, com a perspectiva contraditória da agricultura de base familiar solidária/cooperada, representada por pequenos agricultores, que lutam pela garantia da sua subsistência; e **heterogeneidade sociocultural**, quando se verifica que a Amazônia paraense é composta por populações de indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, assentados, pescadores, agricultores familiares, colonos, migrantes, oriundos especialmente das regiões Nordeste e do Centro-Sul do país, entre outras.

É a partir do reconhecimento da heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural amazônica que Hage (2011) amplia a visão de diversidade sociocultural relacionada essencialmente à multiplicidade das populações que habitam os territórios amazônicos, ao cunhar o termo diversidade *biosocioculturalterritorial* para evidenciar que também existe uma diversidade territorial expressa nas diferentes formas com que cada grupo social se relaciona com o seu território, ou seja, o autor utiliza o conceito de território numa perspectiva relacional e integradora,

[...] como espaços que possuem dinâmicas naturais, produtivas, políticas, sociais e culturais próprias, resultantes dos diversos usos, apropriações e intencionalidades de uma multiplicidade de grupos, populações e classes sociais, que convivem de forma complexa, histórica e dialética, por meio de lutas e negociações, imbricadas em manifestações de poder, envolvendo os movimentos sociais na construção de territorialidades diversas e singulares, com suas cargas materiais e simbólicas, expressando, de acordo com cada circunstância, uma determinada identidade territorial (HAGE, 2011, p.01)

Ao nos confrontarmos com esse mosaico de culturas, cargas materiais/simbólicas e diferentes modos de viver, deve-se atentar para o fato de que a formação das identidades socioculturalterritoriais na Amazônia paraense é complexa e imersa em fortes raízes de seu passado histórico colonial. Para Correa (2007), a *hibridização cultural* é a base da constituição e conformação dessas identidades político-culturais na região, eivada de lutas, conflitos e negociações resultantes da imposição de outros padrões de referência advindos dos colonizadores¹⁰ aos valores, saberes e modos de vida indígenas, habitantes que predominavam na região.

Segundo Gonçalves (2005), as populações amazônicas foram forjadas com critérios “de fora” (externos), definidos por outros a partir de discursos de poder que se travaram “na e sobre a Amazônia”. Trata-se de uma construção imagética do que seria a região, criada por aqueles que ambicionam a sua exploração, onde o que menos importa são as suas

¹⁰Portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, ingleses, asiáticos, japoneses, judeus, sírio-libaneses, imigrantes nordestinos brasileiros, culminando com a matriz mais recente, a norte-americana.

particularidades regionais; são discursos com um sentido de enquadrar a Amazônia em uma visão homogênea, sem atentar para os mais diferentes contextos “socioecológico-culturais” presentes no seu cotidiano.

Para os colonizadores, sim, eram nativos, eram índios, eram aborígenes, expressões que, desse modo, os integrava numa única categoria. Eles eram, na verdade, não brancos, uma primeira maneira de não-ser. Mais uma vez uma identidade atribuída por outrem e com a qual quase sempre contra a qual terão que se haver, reinventando suas identidades culturais/territoriais nesse novo contexto (GONÇALVES, 2005, p.19).

Essa ideia de Amazônia como “floresta virgem”, como se o homem não fizesse parte dela, está presente nos relatórios das agências internacionais, afirmam Oliveira e Schor (2008). Em sua análise sobre esses relatórios, nos esclarecem que a Amazônia brasileira é compreendida apenas sob o ponto de vista de sua geografia física, não havendo uma preocupação maior com as cidades localizadas na região, suas características sociopolítico-culturais, configurando-se um autêntico “buraco negro”:

[...] as cidades na Amazônia não têm vez na discussão dos problemas ambientais, pauta de muitas agências de pesquisa. É como se elas não fossem importantes ou mesmo não existissem. Este não é o caso só das Agências Internacionais, é o fato de que até o presente momento os principais programas de pesquisa em meio ambiente não tratam dessa questão. (OLIVEIRA E SCHOR, 2008, p.19).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010 demonstra que 160 milhões de habitantes¹¹ do país vivem em áreas urbanas, enquanto 29,8 milhões de habitantes se concentram em zonas rurais ou do campo. Segundo HAGE (2006), o IBGE, ao basear seus dados para categorizar as populações existentes no “perímetro urbano”, engloba, em sua maioria, tanto as sedes municipais (cidades) e distritos (vilas), mesmo que estas, em sua maioria, apresentem fortes características e interações com o mundo rural, principalmente quando se trata da região amazônica¹².

Essa premissa se constituiu como uma ideia criada durante o *Estado-Novo* do governo Getúlio Vargas, através do Decreto Lei 311 de 1938, segundo o qual cria e legitima uma dicotomia entre espaço urbano e rural, concebendo o primeiro como horizonte de modernidade e de desenvolvimento, e o segundo como um espaço de atraso e de inferioridade, conformando, assim, uma relação desigual que vai se

¹¹http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/indicadores_sociais_municipais/tabela1a.shtm

¹² A despeito disso, Veiga (2003) adverte que o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. Este País considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), seja quais forem suas características. [...] De um total de 5.507 sedes de município existentes em 2000, havia 1.176 com menos de 2 mil habitantes, 3.887 com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todas com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam as regiões metropolitanas, ou que constituem em evidentes centros urbanos regionais. E todas as pessoas que residem em sedes, inclusive em ínfimas sedes distritais, são oficialmente contadas como urbanas, alimentando esse disparate segundo o qual o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000.

somar às outras formas de desigualdade, como a regional (VEIGA, 2003; CORRÊA, 2007).

Entre essas populações que vivem no espaço rural (pequenas e médias cidades) encontram-se indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponeses, posseiros e migrantes, oriundos especialmente das regiões Nordeste e do Centro-Sul do país, entre outras populações, que possuem uma ampla diversidade sociocultural e peculiaridades produtivas, mas não aparecem nas estatísticas oficiais como tal. Para além da visão ideologizada dos colonizadores, dos dados estatísticos do IBGE, ou dos interesses internacionais sobre a região amazônica, existe outra realidade vivida por essas populações.

Há milhares de famílias de trabalhadores rurais: as diferentes culturas dos povos da floresta; centenas de milhares de garimpeiros; milhões de habitantes nas suas cidades, onde hoje está a maior parte dos amazônidas, que precisam ser alimentados. Há vários e poderosos interesses em disputa por seu subsolo, pela sua enorme riqueza em biodiversidade, por sua riqueza em metros cúbicos de madeira ou megawatts de energia (GONÇALVES, 2005, p.16).

Parto dessas evidências e referenciais teóricos como aporte para compreender a situação educacional dessas populações, numa região que vive historicamente dentro de um contexto de ocupação, de investidas e interesses internacionais. Ou seja, a realidade educacional dessas populações deve ser analisada considerando-se os fatores e condições em que esta educação é produzida, com vistas à adoção de medidas que melhorem seus processos formativos, quantitativa e qualitativamente.

É neste cenário que emergem movimentos sociais reivindicando direitos, educação e cidadania para estas populações. Refiro-me aos movimentos organizados na Amazônia que lutam para que os próprios amazônidas tenham reconhecido o direito de pensar sobre si mesmos, de se reinventarem a partir do chão em que pisam; são lideranças sindicais, das populações tradicionais, dos produtores familiares, entre outros, que questionam o modelo civilizatório imposto a essas populações; são novos sujeitos que participam desse novo debate sobre os destinos da região.

São as novas identidades coletivas surgidas do léxico político brasileiro emanado ou de velhas condições sociais, étnicas, como é o caso das populações indígenas ou negras, ou remetendo-se a uma determinada relação com a natureza (seringueiro, castanheiro, pescador, mulher quebradeira de coco) ou, ainda, expressando uma condição derivada da própria ação dos projetos recém-implantados (“Atingido por barragem”, “Assentado”, “Deslocado” ou “Pela Sobrevivência na Transamazônica”) (GONÇALVES, 2005, p.128).

Trata-se da formação de um novo mapa político que vem se desenhando na Amazônia, são as novas territorialidades, expressões da materialidade dessas populações. Estudo realizado por Oliveira (2010), no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), da Universidade Federal do Pará, utilizando uma abordagem territorial para analisar as políticas curriculares da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a diversidade socioterritorial do campo na Amazônia paraense, apresenta um mapa¹³ geral das principais territorialidades amazônicas, a saber: dos rios, das colônias rurais, dos assentamentos, das Reservas Extrativistas, dos quilombos e das áreas indígenas.

É importante destacar que a diversidade socioterritorial do campo na Amazônia paraense não se resume a essas territorialidades acima cartografadas, na medida em que há comunidades praianas, que se concentram no litoral paraense; comunidades que vivem em fazendas, próximo às vicinais, em garimpos e outras que re-produzem sua existência de maneira própria nesse espaço geográfico particular. No entanto, é importante esclarecer que as territorialidades apresentadas no mapa englobam as formas tradicionais de trabalho e de reprodução da existência encontradas nos territórios do campo na Amazônia paraense, a saber: a agricultura no trabalho com a terra, o extrativismo realizado na floresta, e a pesca nos rios, incluindo suas expressões materiais e simbólicas (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Esta realidade atribui à Amazônia um caráter ainda mais plural. As novas identidades, agora reivindicadas por esses novos sujeitos sociais - portadores de diferentes matrizes territoriais, de racionalidades diversas, de diferentes culturas, com suas formas e seus modos de apropriação simbólica e materiais da natureza -, passam agora a serem vistos como protagonistas ativos de seu presente/futuro para evitar que sejam desterritorializados.

No que tange ao protagonismo das populações do campo, representadas pelas ações de Organizações Não-Governamentais-ONGS e Movimentos Sociais que defendem a criação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sustentável nessas localidades amazônicas, estou interessada aqui em explicitar a luta desses movimentos pela definição de referências legais que orientem práticas educacionais e a inserção do tema na pauta de discussão das várias instâncias de governo, que vem ganhando cada vez mais força desde a década de 1990, com o desenvolvimento de ações que deram origem à Articulação Nacional por uma Educação do Campo e às I e II Conferências Nacionais de Educação do Campo (1998 e 2004, respectivamente).

¹³ O referido mapa apresenta geograficamente a diversidade socioterritorial na região e não somente as áreas ocupadas pelos diversos grupos que vivem na Amazônia paraense, na medida em que as territorialidades cartografadas são concebidas como expressão da diversidade social em meio às suas relações de poder. Ele pode ser encontrado na dissertação de mestrado de Lorena Maria Mourão de Oliveira, intitulada “Educação do Campo e Currículo na Amazônia Paraense - o Enfoque dado à Diversidade Sócio-Territorial nas Diretrizes Curriculares da SEDUC/PA”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, 2010.

Para estas Organizações, torna-se imprescindível focalizar as singularidades relacionadas ao terreno ambiental, sociocultural, produtivo e territorial da região amazônica paraense, uma vez que “estas especificidades devem ser apresentadas e problematizadas nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região” (HAGE, 2011, p. 2). Em outras palavras, para que não haja a desterritorialização dessas populações, as políticas públicas devem integrar as dimensões ecológica, econômica, política e cultural de forma diferenciada, levando em consideração a identidade sociocultural de cada população, assim como a relação que estas identidades assumem com a natureza. Este é um ponto essencial para as discussões e estudos sobre Educação do Campo e para a formulação de políticas educacionais voltadas para a escola pública na Amazônia.

No entendimento de Arroyo, Caldart, Molina (2005), a reivindicação é para que o Estado reconheça a dívida social para com as populações do campo e da floresta, suas especificidades, sua forma de viver e ser no tempo e o processo de reprodução de vida desses sujeitos, para que reconheça, dessa forma, a necessidade de desenvolver uma formação de educadores do campo que leve em conta a realidade dessas populações, seus valores, seus processos culturais, suas estratégias de socialização, suas relações de trabalho vividas em suas lidas cotidianas, num diálogo com as ciências e tecnologias, visando à transformação dos modos de produção do conhecimento.

Como consequência desse protagonismo, as demandas apresentadas pelos movimentos sociais e sindicais se materializaram na criação de Fóruns e programas educacionais voltados para a Educação do Campo¹⁴. A implementação desses programas possibilitou uma aproximação entre órgãos federais, estaduais e municipais, universidades, movimentos sociais e organizações populares como elementos fomentadores de políticas públicas para a Educação do Campo. No entanto, apesar dos avanços, constatei que ainda há a necessidade de uma intervenção mais efetiva nas redes públicas de ensino, se considerarmos que a precarização dos serviços educacionais oferecidos na zona rural não se restringe à universalização da educação básica, mas também à necessidade de superar a acentuada desigualdade educacional, a evasão escolar, visando melhorar a qualidade do ensino oferecido, em virtude da situação de exclusão em que estas populações se encontram no que se refere ao acesso à educação e na universalização da educação básica do campo, por exemplo (HAGE, 2011).

¹⁴Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC); o Projovem Campo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), o Programa Escola da Terra e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, entre outros (HAGE 2011).

De acordo com dados do GEPERUAZ, de um total de 30.681.466 de pessoas que vivem hoje no campo, as quais representam 15,22% do total da população brasileira (201.467.084), apenas 5.899.899 encontram-se matriculadas na escola, nas diversas etapas da Educação Básica (IBGE, 2010). Isso significa que apenas 19,22% dos sujeitos do campo acessam a escola, ou seja, de cada 10 brasileiros que vivem no campo, apenas dois têm o seu direito à educação assegurado, conforme preveem e estabelecem os marcos regulatórios legais existentes.

Na Educação Infantil somente 3,08% (6.574) do total de crianças de 0 a 3 anos (213.340) estão matriculadas em creche e 65,14% (74.893) das que têm entre 4 e 5 anos (114.970) estudam na Pré-Escola (HAGE, 2013). No Ensino Fundamental no Brasil, as matrículas atingem 3.612.575 do total de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos (5.295.661), considerando-se que grande parte desse contingente é atendida nos anos iniciais em escolas unidocentes e multisseriadas. Na Amazônia Rural, 250.125 do total de crianças e adolescentes de 6 a 10 anos (283.603) estão matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Censo Educacional de 2013 revelou a existência de 12.559 de escolas da Educação Básica localizadas no Estado do Pará, sendo que desse universo 9.484 (75%) estão no meio rural.

Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), existem 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, que representam 56,45% das Escolas do Campo, onde atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma investigação mais detalhada realizada pelo GEPERUAZ, com base nos dados do Censo Escolar, revelou que das 9.483 escolas na Amazônia paraense, 7.670 são multisseriadas (80,9%), sendo estas a única alternativa para esses sujeitos estudarem nas suas próprias localidades.

O levantamento revelou uma diversidade bastante significativa entre as escolas localizadas no meio rural indicando a existência de 1.263 escolas localizadas em áreas de assentamento rural, 329 em colônia agrícola, 13 em comunidades garimpeiras, 177 em comunidades indígenas, 12 em comunidades praianas, 271 em comunidades quilombolas, 1.678 **em comunidades ribeirinhas**, 3.550 em comunidades rurais, 62 em comunidades rurais em fazenda, 114 com unidades em Ilha, 364 em vilas e povoados não ribeirinhos, 1.303 em comunidades vicinais, 164 em Distrito Municipal e 2.813 em comunidades não classificadas. (HAGE; BARROS, 2010, p.105. Grifo meu).

Este resultado comprova a situação complexa e as contradições que se verificam quando se observa como tem sido tratado o processo de escolarização das populações do campo.

Quanto ao Ensino Médio, as estatísticas de atendimento da população rural (18,43%) também reforçam a situação de exclusão que caracteriza o atendimento educacional no meio rural. No caso do Pará, o atendimento da Educação Básica ocorre através do Sistema Modular¹⁵, em que os professores se deslocam periodicamente para ministrar as disciplinas, atingindo 96 municípios dos 144 do Estado, beneficiando 30 mil alunos, com precária infraestrutura, em 465 comunidades rurais.

As taxas de analfabetismo no país também são evidências da desigualdade na garantia do direito à educação aos sujeitos do campo, pois, segundo o IBGE (2013), a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no campo (20,8%) é três vezes superior à existente no meio urbano (6,4%), quadro que se mantém historicamente e que pode ser explicado pelo baixo acesso da população rural ao sistema educativo ainda nos dias de hoje, mesmo após todas as legislações aparadas pela Constituição Federal de 1988 que prevem o direito à educação e obrigam o Estado a ofertar vagas.

O quadro relativo à formação dos professores também é preocupante. Dados do Censo Escolar 2011 indicam que, dos 342.845 professores do campo no Brasil, quase a metade - 160.317 - não possui educação superior (46,7%). Destes, 156.190 têm o Ensino Médio (97,4%) e 4.127 apenas o Fundamental (2,6%). Ressalte-se que esses educadores desenvolvem suas atividades em condições pouco adequadas, uma vez que do total de 76.229 escolas do campo, 68.651 não acessam internet (90,1%); 11.413 não têm energia elétrica (15%); 7.950 não possuem água potável (10,4%) e 11.214 não dispõem de esgoto sanitário (14,7%). Este quadro de precarização, infelizmente, é uma característica recorrente no meio rural brasileiro.

Segundo Hage e Barros (2010), essa realidade educacional é uma problemática reveladora do “quadro dramático em que se encontram essas escolas, submetidas a um processo de precarização e abandono, demonstrando o descaso com que a escolarização obrigatória dos sujeitos que vivem no campo tem sido tratada pelo poder público” (p, 353). Esse descaso para com a Educação do Campo tem suas raízes num passado histórico se observarmos as políticas compensatórias voltadas para as regiões. Estas quase sempre estão

¹⁵ O Sistema de Organização Modular de Ensino (Some) é uma política educacional atualmente presente em 444 localidades de 98 municípios do Estado Pará, como única forma de alcançar parcelas da população que dificilmente seriam atendidas pela oferta regular, estendendo o Ensino Médio às comunidades rurais, devido às grandes distâncias. O sistema funciona com a composição de circuitos compostos por quatro localidades/ polos, nos quais os professores atuam em rodízio, ministrando os blocos de disciplinas. O ano letivo tem duzentos dias, que são divididos em quatro módulos de cinquenta dias cada, com funcionamento simultâneo nas quatro localidades que constituem o circuito, devendo na composição do mesmo priorizar o município e a Unidade Regional de Educação em que o professor estiver lotado. Para manutenção e funcionamento do sistema é celebrado um Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará e os municípios, conforme disposto no artigo 17 da Lei Estadual 7.806/ 2014 (RODRIGUES, 2015, p.4).

vinculadas aos interesses dos projetos de desenvolvimento econômico, herança cultural de uma economia agrária latifundiária apoiada no trabalho escravo.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p. 21).

A partir desse contexto de conflitos – quer no âmbito da ocupação e ordenamento dos espaços no campo amazônico, quer no âmbito das políticas públicas, da exploração, apropriação e utilização dos recursos naturais e da implantação de processos de produção, que envolvem tecnologias modernas – evidencia-se a necessidade de análise crítica dos interesses históricos que estão em disputa e a urgência na elaboração e implementação de políticas educacionais que considerem a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas no campo e reverta essa situação de precariedade. Neste sentido, para os teóricos com quem dialogo nesta pesquisa, o que se verifica no interior das reivindicações dos movimentos sociais do campo na Amazônia paraense¹⁶ é também a constante denúncia desse quadro de abandono e o enfrentamento travado pelos movimentos para o cumprimento dos preceitos constitucionais e legislações específicas da Educação do Campo, muitos dos quais hoje já conquistados¹⁷.

O cenário amazônico apresentado até agora foi necessário para compreendermos como se dá a relação entre a Educação do Campo e a luta dos movimentos sociais para garantir os direitos destas populações. O ponto de convergência está em entendermos que a Educação do Campo possui intrínseca relação com a materialidade da vida dessas comunidades a partir do próprio protagonismo desses movimentos, o que exige, necessariamente, reflexão sobre

¹⁶O Fórum Paraense de Educação do Campo aglutina movimentos sociais - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará (ARCAFAR/PA), o Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas da Abaetetuba (MORIVA) -, entidades da sociedade civil, universidades e instituições governamentais da sociedade paraense que, compartilhando princípios, buscam implementar, apoiar e fortalecer políticas públicas, estratégias e experiências de educação do campo e desenvolvimento rural com qualidade sócio-ambiental para todos os cidadãos paraenses, sobretudo para as populações do campo (FPEC, 2004 apud HAGE, 2014, p.4).

¹⁷Decreto nº 7.352/2010 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A Resolução 1/2002 do CNE/ CEB, em seu Art. 13, institui que os sistemas de ensino *observarão o processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo*. Em seus incisos I e II, os conteúdos dos cursos de formação inicial deverão ir além daquilo que os professores ensinaram nas diferentes etapas da escolaridade, devendo ser estes articulados com suas didáticas específicas; que valorizem a diversidade cultural, o protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo, na construção da qualidade social da vida individual e coletiva da região, do país e do mundo; além de valorizar os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico, e suas respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida; e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (HAGE, 2014)

questões como a reforma agrária, o novo modelo agroextrativista e o avanço do capital internacional e como estes vêm provocando o surgimento de ações articuladas entre as demandas dos movimentos sociais e o Estado, as universidades, fóruns e entidades criados para debater essas questões visando avançar numa elaboração teórica que estruture um conceito de Educação do Campo¹⁸.

Na opinião de Santos (2010), é preciso compreender que a Educação do Campo representa a expressão de luta dos trabalhadores que vivem *no* e *do* campo, agora organizados em movimentos sociais. É a reivindicação dos trabalhadores, que antes viviam do extrativismo e da agricultura familiar, que hoje sofrem com a imposição de um novo modelo de exploração: o agronegócio, que avança sobre o modo de produção tradicional. São estes trabalhadores, hoje organizados, que se apresentam para o diálogo político, exigindo direitos e não favores. Dessa forma, a Educação do Campo nasce:

[...] tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo que sempre dominou a chamada “educação rural”, a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano. (SANTOS, 2010, p. 15)

Diante do exposto, percebemos que não é qualquer proposta educacional ou teoria pedagógica que vai garantir a defesa dos direitos dessas populações. Quando não se tem consciência dos interesses históricos em disputa, corre-se o risco de desenvolver uma proposta pedagógica que, ao invés de emancipar, acaba por alienar e silenciar ainda mais os sujeitos do campo. Assim, a Educação do Campo surge com um escopo mais amplo, um foco maior, que desemboca num processo de politização do trabalhador do campo. E por isso Hage (2014) faz uma reflexão sobre a relação dos movimentos sociais com a Educação do Campo, ao defender uma “ação política articulada, e não fragmentada” dos trabalhadores e movimentos sociais atuantes.

Abrir mão desse contraponto configuraria um retrocesso histórico, não só para a educação brasileira, mas para a própria classe dos trabalhadores, uma vez que, apesar das flagrantes contradições e dos limites concretos ao projeto dos trabalhadores, é possível afirmar que o País vive uma situação singular no que tange

¹⁸ A diferença entre a Educação Rural e Educação do Campo não se reduz a diferença de nomes, mas de conceitos, princípios e origem. Historicamente desenvolvida no Brasil, a Educação Rural liga-se ao campo do agronegócio – expropriando o trabalhador rural de seus direitos, expulsando-o da terra para a marginalização. Ela projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria{...} está na base do pensamento latifundista, empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. (MOLINA; FERNANDES2004, p. 61-62). Em contraposição a essa lógica perversa, a Educação do Campo traz, em sua origem, a construção de novos conceitos que nasceram na luta pela terra e pela Reforma Agrária. Ou seja, ela só tem sentido e significado porque está vinculada ao campo da agricultura camponesa. Seu paradigma visa compreender a relação campo/cidade como “complementaridade: cidade não vive sem o campo e que não se vive sem a cidade” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 68).

ao alargamento da consciência sobre o direito à educação no interior das populações do campo, com destaque para aquelas vinculadas a organizações coletivas. (HAGE, 2014, p.14)

O que o autor defende é uma articulação política das práticas de Educação do Campo, uma vez que o sistema geral atualmente adotado no país tende a fortalecer a lógica do sistema urbanocêntrico capitalista; a diminuir o conteúdo emancipatório originário; e a aumentar a dimensão regulatória, como forma de enquadrar as demandas contra-hegemônicas dos movimentos sociais do campo na ordem estabelecida. Arroyo (2006) reforça esse pensamento quando afirma que nas escolas localizadas no meio rural a presença histórica e hegemônica de *pedagogias de desenraizamento e desterritorialização* intencionam enquadrar os modos de vida dos povos do campo a uma ideia de civilidade urbanocêntrica, o que acaba por inviabilizar todas as formas de conhecimento que não se encaixam nessa forma legítima de conhecer.

Para Caldart (2008), conformar-se com a regulação do Estado soa incoerente com os fins políticos dos movimentos sociais que lutam por uma Educação do Campo, pois esta postura, conseqüentemente, pode incidir na *despolitização* dos sujeitos envolvidos. Por essa razão, ela propõe a formação de sujeitos que aprendam a reivindicar para não serem *desterritorializados*. Ou seja, ela defende uma formação com consciência política, como instrumento contra-hegemônico ao modelo de produção capitalista, que hoje avança com o agronegócio, modificando as feições das relações de produção, até então baseadas numa agricultura tipicamente rural, mas que hoje se encontra à mercê do capital.

Dessa forma, devemos considerar os movimentos sociais para a Educação do Campo no Brasil e na Amazônia não somente na sua condição de política pública, ou de escolarização, mas fazer frente à nova estrutura capitalista que avança no campo, não devendo os trabalhadores recuarem pela disputa do conteúdo da política, pois assim estariam abrindo mão da identidade que construíram. Caldart (2008) entende que, se o sujeito do campo não tiver consciência do confronto de lógicas da agricultura que hoje se lhe apresentam no campo, tenderá a acomodar-se; precisa, portanto, desenvolver uma concepção de conhecimento que lhe permita entender como as coisas se relacionam. É nesse ponto que reside à força motriz que deve alimentar o ideário de um projeto de educação voltado para os povos do campo.

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. (ARROYO, 2005. p. 17)

É partir desse contexto que resulta a necessidade de análise e seleção dos conteúdos que devem circular na escola, alinhados a uma proposta de educação em que a cultura seja o ponto de partida. O que o movimento por uma Educação do Campo na Amazônia apresenta é uma nova perspectiva de educação em que se valorizem as especificidades dessas comunidades – agricultores familiares, assentados, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e extrativistas, entre outros, povos da água, da terra e da floresta – em suas diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social, com o intuito de garantir o direito à educação escolar no território rural e visando reduzir as desigualdades.

A partir dessa perspectiva, a própria Licenciatura do Campo deveria se desenvolver tendo como base de referência as reivindicações desses atores sociais pela resistência e permanência no próprio campo, promovendo processos formativos que contribuam para a construção, por parte dos educadores e educandos, de novas metodologias na seleção de conteúdos que dialoguem com a vida desses sujeitos, e de estratégias curriculares que contemplem o trabalho de produção científica, com seu rigor característico, mas que também considerem outras formas de produção de conhecimento e saberes.

Molina e Fernandes (2004) aponta para a necessidade de superar a fragmentação dos processos de aprendizagem e formar professores que, na sua ação didática, valorizem saberes e conhecimentos que os camponeses possuem da sua realidade baseados em suas vivências socioculturais. Dessa forma, o desafio para a execução desta Licenciatura visa oportunizar uma mudança de postura do educador que garanta a necessária dialética entre educação e experiência, assegurando o rigor intelectual e a valorização dos conhecimentos já produzidos. Trata-se da construção de *outras pedagogias*, pensadas de dentro do campo, para o campo, e para fora dele, onde “não se dê uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas, ao contrário, há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva”. (ARROYO, 2012a, p. 79)

Enfrentar este desafio soa como um convite à luta por espaço político, através de uma pedagogia que exponha as contradições do capitalismo, dando surgimento a uma prática embrionária de mudança social a partir da prática Educacional do Campo. O que está presente nas argumentações destes teóricos é a luta por direitos sociais por “[...] novos valores, nova cultura, nova identidade, nova consciência de dignidade, nova consciência de direitos” (ARROYO, 2005, p. 48). Ou seja, ao se reforçar o caráter emancipatório e contra-hegemônico dessa nova Educação do Campo, surgirá uma nova aliança de classe entre trabalhadores do campo e da cidade, tanto em nível nacional quanto internacional contra o capital.

Minha intenção, nesse primeiro momento, ao delinear o contexto sociocultural, econômico e político da Amazônia paraense e o Movimento por uma Educação do Campo, foi de argumentar que a educação se concretiza de modo inter-relacionado com outras dimensões da sociedade, assumindo, dessa forma, especificidades decorrentes da maneira como a economia, a política, a cultura se desenvolvem na região. Ao abordar as oportunidades, os impasses e os desafios para uma Educação do Campo, busquei evidenciar que entre seus pressupostos estão o entendimento da educação como mediadora de informação, formação de professores e, mais que isso, de transformação social.

Os anseios por mudanças nas práticas educativas e nas políticas públicas para educação desses povos estão permeados por uma perspectiva de educação e formação de professores que conceba o campo “como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos”. (ARROYO, 2005, p. 12)

Não se trata somente de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado, mas fazer a crítica às formas de produção do conhecimento impostas pelo modelo hegemônico, urbano-industrial. Os pilares pedagógicos e os princípios políticos da Educação do Campo estão ancorados, portanto, na necessidade de inter-relacionar educação e formação de professores, fomentando, sobretudo, *posturas outras, pedagogias outras, para outros sujeitos*, para a superação de formas desumanas e homogeneizantes de vida e escolarização.

2.1 Cotidiano sociocultural, modos de vida e saberes no território ribeirinho

A compreensão do contexto ribeirinho requer conhecimento dos meandros que permeiam a realidade sociocultural local, como fatores interligados e interdependentes na formação da sua identidade, o seu modo de viver e ser. Esse processo formativo é decorrente da relação estabelecida com o lugar onde vivem, onde o ir e vir por entre as águas dos rios traduz uma importante parte dessa territorialidade que se desnuda em expressão de um modo de vida.

Por se concentrar às margens dos rios, furos e igarapés, os territórios ribeirinhos estão presentes em quase toda a Amazônia e, por esta razão, são um dos mais significativos no contexto regional. Na opinião de Gonçalves (2005, p.155), “não resta dúvida que entre os ribeirinhos é que encontraremos o que de mais especificamente amazônico existe”. As culturas indígenas, do imigrante português, dos nordestinos e das populações negras

compõem a identidade e o modo dessas pessoas, onde o solo, a floresta e o rio estão entrelaçados às suas práticas cotidianas, no trabalho, na religiosidade, nas relações sociais, permeadas de cultura e credence popular (OLIVEIRA, 2009). Em outras palavras, o rio, por fazer parte do modo de vida e da cultura geral, tem um papel fundamental na construção da identidade e dos saberes culturais das pessoas que transitam por ele, em face da enorme carga material e simbólica presente na produção da vida cotidiana, nos sonhos, crenças, religiosidades, anseios, conflitos e limites explicativos frente às suas leituras de mundo.

Para Loureiro (1992, p. 59), o ribeirinho é reconhecido como “o homem da Amazônia [que] percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes”. Neste contexto, o rio é compreendido como “espaço de referência identitária” na Amazônia,

como *espaço físico-natural* (paisagem natural), é fundamental como meio de transporte, como fonte de recursos naturais e ainda contribui de maneira fundamental na temporalidade, no ritmo social de parte da região, bem como é matriz da organização espacial em grande parte da Amazônia. O rio como *espaço social* é o meio e a mediação das tramas e dos dramas sociais que constituem o modo de vida ribeirinho com seus saberes, fazeres e sociabilidades cotidianas. Já como *espaço simbólico*, ele é matriz do imaginário, produto e produtor dos sistemas de crenças, lendas, cosmologias e mitos ligados à floresta e ao misterioso universo das águas que são elementos fundamentais na construção da cultura do ribeirinho na Amazônia. Portanto, o rio é um referencial fundamental na construção das identidades na Amazônia. (CRUZ, 2008, p. 59)

Ressalte-se, ainda, que como um espaço de referência identitária dos sujeitos amazônicos ribeirinhos, todo o conhecimento acumulado originário da sua convivência com esse ecossistema amazônico é extremamente relevante por “constituir um enorme acervo cultural, importantíssimo como base para qualquer processo de desenvolvimento que queira se fazer num espaço que, em grande parte, é mais misterioso para os de fora do que para os que nele vivem” (GONÇALVES, 2005, p.22). O contato estabelecido pelo ribeirinho com a floresta e os rios lhe permite criar símbolos para interpretar alguns fenômenos naturais, dando lugar assim aos mitos e às lendas da Amazônia, os quais, contados de geração a geração, através da oralidade, vão construindo o imaginário popular e produzindo a rica cultura dessa população. É essa cultura que contribui para a transformação e preservação das florestas e dos rios, através dos símbolos que cria e adapta à sua realidade.

Daí resulta a necessidade de reconhecimento e valorização desses saberes culturais. Na opinião de Cunha (2003), essa necessidade refere-se à importância da manutenção dos saberes acumulados por estas populações,

[...] está se referindo a todo um saber mítico, simbólico e cultural – patrimonial, que índios, seringueiros, pescadores, coletores – povos do mar, da terra e da floresta, vêm produzindo em simbiose com os ciclos produtivos e naturais, em relação de profundo respeito ao meio em que se inserem. O conhecimento que possuem sobre os ecossistemas dos quais fazem parte e sobre a diversidade de espécies que ali habitam constitui um verdadeiro patrimônio de que a modernidade não pode prescindir para a continuidade da vida no planeta (CUNHA, 2003, p. 77).

Parto dessas primeiras anúncias conceituais sobre essas populações para indicar a necessidade de se compreender que existe toda uma particularidade na realidade cultural desses sujeitos que se traduzem em suas histórias de vida. As situações da vida cotidiana destes devem ser entendidas como espaço de relações atravessados entre os saberes culturais da realidade local e os saberes instituídos historicamente em uma relação dialética entre o tempo presente e o tempo passado. Portanto, não podemos compreender a realidade cultural ribeirinha apartada dos aspectos históricos, políticos, econômicos, ambientais e simbólicos, pois são eles que compõem suas representações identitárias, seus modos de resolução de problemas, no seu processo de leitura de mundo. Partindo desse pressuposto, para realizar uma pesquisa no território ribeirinho, torna-se imprescindível embrenhar-se nesse cotidiano e nele e com ele construir algumas possíveis reflexões sobre as relações que os sujeitos estabelecem com esse ambiente.

[...] Assumimos que qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir das questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas. (FERRAÇO, 2007, p.8)

É nesse cotidiano, representado pela metáfora do rio, que vivem as professoras e os professores sujeitos de nossa pesquisa, em uma realidade aqui entendida como aquela que encara o desafio de viver as especificidades de um espaço marcado primordialmente pela relação com o rio. Adentrar no cotidiano do universo amazônico ribeirinho é compreender como homens e mulheres pautam suas vivências culturais, econômicas, políticas e sociais em estreita interligação com os fenômenos climáticos que regem o rio; é ele quem dita o tempo, o tempo da pesca, da viagem, das atividades das madeireiras, do passeio, das atividades escolares; é ele quem dita a vida daqueles que dele dependem. Nascimento (2003) destaca que:

a cultura amazônica é marcada pela força da natureza como fonte primeira, particularmente a água, que dá origem aos costumes e narrativas da região, o que poderíamos chamar de uma autêntica "mitopoética do espaço das águas", sejam estas fluviais ou pluviais, e que fazem com que o homem se organize nas estações de mais chuvas ou menos chuvas, entre cheias e vazantes dos rios. (NASCIMENTO, 2003, p.37)

Reconhecer, portanto, essas especificidades, é fundamental para que possamos, a partir de então, compreender que a escola que nasce e se desenvolve nesses territórios à beira dos rios e lagos também sofre a influência de viver as particularidades desse cotidiano, que resulta em um jeito particular de fazer educação.

Apesar do manancial de saberes e tradições existentes nessas localidades, há uma contraposição à cultura ribeirinha e todo o seu contexto, sua territorialidade. Quando em comparação com a cultura dos espaços urbanos, é que verificamos como as populações da Amazônia paraense são vítimas de preconceitos em razão das suas diferenças culturais e seus saberes, na maioria das vezes, negados em todos os sentidos, ou até mesmo apagados.

Segundo Loureiro (1992), devido às grandes transformações ocorridas no mundo, com o avanço e a modernização das indústrias, as técnicas de produção dos ribeirinhos nativos foram sendo caracterizadas como atrasadas e irracionais e, de acordo com os princípios da “racionalidade moderna”, a realidade encontrada na Amazônia seria de “atraso e acomodação”.

Daí surgirem os rótulos de “incapacidade” de gerar o progresso e de “preguiça” do caboclo da Amazônia (...). A própria lógica intrínseca a essa nova forma de produzir, aos seus objetivos e princípios, impõe a negação do conjunto da situação pré-existente: a forma e os objetivos de produção, os princípios que norteavam a relação da população nativa com os recursos naturais e, em conseqüência, o estilo de vida, a maneira de usar o tempo, os valores, as formas de expressão cultural (LOUREIRO, 1992, p.108).

Ao mergulharmos nessa realidade, descobrimos o quanto as práticas desenvolvidas nesse espaço, pelos sujeitos dessa trama, produzem um conhecimento com ricas nuances que permite perceber e construir a vida, porém nem sempre esse conhecimento é valorizado; adquire na maioria das vezes status de insignificante, o que, segundo Santos (2010, p. 21), se dá em virtude da racionalidade científica, base da racionalidade moderna, que “nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas”. Assim, todos os saberes que estiverem em desacordo com esses princípios e regras da “racionalidade moderna” são considerados saberes de menor valor, não legítimos. Trata-se, segundo Quijano (2005), de uma “invisibilidade sociológica” dos colonizados quanto à sua capacidade de produzir subjetividades, memória histórica e conhecimento racional.

Cabe destacar que a cultura ribeirinha amazônica, devido ao seu isolamento, à distância e à deficiente integração com outras regiões brasileiras, somada aos graves problemas econômicos, revela caracteres próprios de regiões carentes e periféricas que sofrem

os impactos do “colonialismo cultural”, trazendo como uma de suas consequências a alienação, pela falta de consciência de sua própria realidade (LOUREIRO, 1992).

Gonçalves (2005, p.156) nos chama atenção para as ameaças que os conhecimentos e saberes herdados e acumulados pelos povos que margeiam os rios (pescadores-agricultores-extrativistas) vêm sofrendo, “toda uma rica tradição de construção de barcos e habitações adaptados às condições regionais vem sendo ameaçada em virtude da prioridade ao transporte rodoviário, numa região que possui a maior bacia hidrográfica do mundo”. Vale ressaltar que esta não é a única ameaça vivida por essas populações. Ainda, segundo o autor, os ribeirinhos convivem com variados conflitos com empresas que disputam os seus recursos naturais, culminando com a proibição da pesca e contendas com fazendeiros e empresas agropecuárias, resultando na paulatina expulsão das comunidades de pescadores de suas vilas e povoados devido à expansão da indústria do turismo em diversas localidades, como Salinópolis, Mosqueiro, Marudá e Ajuruteua, entre outras, que compõem regiões turísticas no Pará; além da contaminação e assoreamento dos rios em virtude da exploração de garimpos e empresas mineradoras e ainda conflitos pela apropriação da fauna ictiológica dessas comunidades por empresas de pesca industrial em grande escala.

Diante desse quadro, o estudo sobre a produção dos saberes das populações da Amazônia paraense ribeirinha torna-se um viés significativo, se quisermos compreender as práticas pedagógica de professores na educação, nessas comunidades, por serem elas carregadas de lucidez, prenhes de significados e sentidos imbrincados ao seu cotidiano sociocultural. Estas experiências, mesmo não sendo consideradas acadêmicas, científicas, e menosprezadas pela racionalidade da ciência moderna, não podem ser consideradas saberes inferiores, ou sofrer preconceito, pois “essas experiências não são cegas ou míopes, como as baseadas na racionalidade da ciência moderna indolente e arrogante, que se julga superior, infalível e capaz de desprezar e ignorar a teia da vida dos povos das comunidades tradicionais do campo” (SANTOS, 2004, p. 263).

A partir desse contexto surge a necessidade de se romper com os preconceitos para que se reconheça definitivamente, segundo Gonçalves (2005, p.10), “que essas populações são portadoras de um acervo de conhecimento, que é o trunfo para o dialogo com o mundo, e que deve ser a base de qualquer proposta de desenvolvimento que se queira sustentada pelos diretamente envolvidos e implicados”. Para tanto, precisa-se pensar o rio como cotidiano repleto de redes que nos revelam outras formas de ver, pensar e se relacionar com o mundo,

ou seja, “pensar o cotidiano enquanto redes de *fazeressaberes*¹⁹ tecidas pelos sujeitos cotidianos”. (FERRAÇO, 2007, p.07)

Para Gonçalves (2005), a realidade social, econômica, educacional e geográfica da Amazônia ribeirinha é também desafiadora para os sujeitos que convivem com as longas distâncias dos centros urbanos e sua situação de isolamento. Esta realidade também é expressa por Mota Neto (2004), quando revela que as escolas ribeirinhas se encontram em condições precárias, evidenciadas no aspecto físico, nas práticas pedagógicas, com falta de professores, constante rotatividade dos docentes, baixa autoestima dos alunos e dificuldade de acesso e continuidade dos estudos provocados, principalmente, pela distância e deslocamento até os locais onde são ministradas as aulas. Para Oliveira (2009, p.93), este contexto retrata uma situação que se origina em grande parte pela falta de atuação do Estado, de “violação profunda dos direitos humanos elementares, [que] desenha assim, uma territorialidade na negação e na exclusão dos direitos e da existência humana e social”.

Toda essa negação e desvalorização da cultura ribeirinha ocorre, em grande parte, em função de questões sociais e econômicas provocadas pelos impactos dos grandes projetos econômicos instalados na Amazônia, que se refletem no modo como vivem essas populações e como se relacionam entre si. A questão, portanto, extrapola o aspecto essencialmente cultural, envolvendo também processos produtivos, desocupação de terras, entre outros fatores, que resultam na exclusão social dessas populações. Essa situação se reflete também nos aspectos educacionais, que não fogem a este contexto. Ao observarmos que na política de educação voltada para essa realidade escolar ainda prevalece o modelo urbanocêntrico, vemos que a própria escola é forte reprodutora da desvalorização e negação do modo de vida ribeirinho, o que, via de regra, acaba por fomentar o êxodo rural na região (OLIVEIRA, 2009).

Arroyo (1999) apresenta preocupação com a questão educacional, como um direito que foi usurpado da população brasileira durante décadas. Muitos saíram do campo em busca de uma “vida melhor” na cidade, ou saíram do campo para estudar, uma vez que a zona rural nunca recebeu atenção. Não havia escolas e, se existiam, eram voltadas somente para atender ao contingente estudantil das primeiras séries do ensino fundamental.

Na maioria das ilhas e comunidades ribeirinhas não existem escolas e as que existem, segundo Oliveira (2008), oferecem somente o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, dificultando a conclusão dos estudos para boa parte dos alunos. Neste sentido, existe um

¹⁹ Grifo do autor.

considerável índice de jovens e adultos não alfabetizados, além de muitos com tempo de escolaridade inferior a quatro anos. Devido à escassez de professores, a solução é a formação de classes multisseriadas que agrupam um grande número de alunos, com diferentes faixas etárias, em uma única turma, fato muito comum nessas regiões (HAGE, 2006; CORREA, 2004). Os baixos indicadores sociais e humanos refletem o peso do tratamento subalterno que a população ribeirinha vem recebendo historicamente.

A precariedade de investimentos de políticas públicas na educação escolar ribeirinha tem favorecido, dessa forma, o analfabetismo, a entrada tardia na escola e a não elevação do nível de escolaridade por não oportunizar conhecimentos propícios à alfabetização de crianças, jovens e adultos. Ressalta-se, ainda, que esta educação, por pautar-se numa perspectiva dominante e elitista, não leva em conta a cultura, o padrão e os referências da cultura ribeirinha.

Hage (2006) é enfático ao afirmar que, para que a realidade ribeirinha amazônica seja reconhecida e legitimada na sociedade brasileira e na academia, é imprescindível que pensemos numa educação sob uma

(...) perspectiva dialógica, que inter-relaciona sujeitos, saberes e intencionalidades e oportuniza a convivência e o diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e, entre o campo e a cidade. É inadmissível que políticas e práticas curriculares vigentes continuem a serem elaboradas e materializadas apartadas do lugar dos sujeitos, apartadas dessas especificidades que constituem o modo de existir próprios da Amazônia. (HAGE, 2006, p. 167)

Esse contexto representa, conforme Arroyo (2006), uma das maiores dívidas históricas para com as populações da Amazônia paraense ribeirinha. O autor é enfático ao afirmar que:

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demandam pesquisas. Pesquisar essa dívida histórica. (ARROYO, 2006, p.104)

É importante salientar que a incorporação dessa cultura nos currículos escolares não depende somente da implementação de políticas públicas para a educação, mas também de uma prática pedagógica em que professores busquem aproximar os conteúdos escolares dos conteúdos da realidade do aluno, da sua cultura, por meio de situações que problematizem esta realidade. As populações do campo, ribeirinhos e povos da floresta da Amazônia paraense já demonstraram que detêm saberes relacionados ao movimento das marés, sobre as florestas, frutos, a geografia dos rios e da mata; carregam consigo a cultura de seus

antepassados expressa nas danças, cantigas e lendas amazônicas. Apesar de crianças, jovens e adultos que margeiam os rios possuírem todo esse conhecimento, estes não são contemplados nas práticas curriculares desenvolvidas nas escolas ribeirinhas.

Por esse motivo, para Arroyo (2006, p.107), as escolas ribeirinhas do campo na Amazônia têm justamente o desafio de trabalhar o que se deve entender por infância, adolescência e juventude na Amazônia, considerando toda a sua diversidade, que determina a construção de suas identidades, as quais têm historicamente sido silenciadas, não legitimadas e ameaçadas, pois “quando a terra, o território e as formas de produção encontram-se ameaçados, é ameaçada também a identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a escola também é ameaçada”.

Argumentamos que, se todos esses saberes culturais fossem considerados relevantes, poderiam ser absorvidos na escola, nas políticas e práticas curriculares, contribuindo para o processo de educação e alfabetização dos povos das águas na Amazônia. Para Oliveira, (2008, p.28), “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois é o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua desse grupo”. Referimo-nos aqui a uma organização curricular que atenda à realidade social e cultural de homens e mulheres do campo amazônico ribeirinho pela construção de um “Currículo das Águas”, que leve em conta a "cultura, o dinamismo, as relações sociais, as descobertas, os desafios e a interação com o meio ambiente (água, terra, floresta, saberes) e relações de produção" (SOUZA, 2005, p.173).

A partir do diálogo estabelecido, neste capítulo, com autores e pesquisadores do campo na Amazônia, pude evidenciar o distanciamento entre aqueles que planejam a Amazônia e aqueles que experimentam o viver no seu interior, cujos saberes empíricos deveriam subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais e servir de modelo para programas de desenvolvimento integral entre homem e natureza. Há, portanto, na Amazônia paraense ribeirinha, um acervo de complexos conhecimentos frutos de práticas inclusive medicinais, que dão origem a remédios, por meio da domesticação de plantas e animais em meio à floresta. A própria culinária amazônica, com suas plantas aromáticas e cosméticas, é um exemplo do exotismo da região, com uma estética própria, repleta de complexos códigos, que culminam em práticas culturais *sui generis*, ascendendo a um clima de mitos e mistérios próprios dos povos da floresta, na sua relação com o desconhecido, criando uma cosmogonia própria, eivada de tradições e religiosidades, um holismo que sacraliza a floresta e as águas e vê nas queimadas e derrubada da floresta a imagem do mal, que afugenta os espíritos que habilitam as matas. (GONÇALVES, 2005).

É no âmbito desta Amazônia que existem outras Amazônias, que convivem e dialogam com as riquezas naturais, lugar onde o ‘caboclo’ e o índio vivem da exploração dos recursos naturais, porém de forma sustentável. E mais recentemente, surge uma nova Amazônia, aquela que convive com os conflitos, a violência, a denúncia da exploração desmedida, do desmatamento e dos perigos que estes crimes ambientais representam para o equilíbrio do Planeta. Surge, portanto, segundo Gonçalves (2005), a imagem de uma Amazônia que leva em conta a presença do próprio amazônida como protagonista ativo do seu presente e do seu futuro; são novas territorialidades que vão configurando um novo mapa político na região, composto por povos amazônidas (seringalista, extrativista, quebradeiras de coco de babaçu ou de pescadores) inter-relacionados com o lugar onde vivem, com toda a sua diversidade e riqueza cultural. Há, portanto, “uma Amazônia da mata e há uma Amazônia desmatada. Nessa há uma Amazônia do pasto, geralmente do latifúndio, mas também a outra, a do camponês que planta. Há uma Amazônia que mata. Há uma Amazônia que existe, que ‘re-existe’”. (GONÇALVES, 2005, p.10)

Quanto às questões socioculturais, evidenciamos que a realidade do campo na Amazônia paraense ribeirinha é complexa, requerendo por parte de gestores, professores e técnicos da educação o enfrentamento de dois grandes desafios para a educação: o primeiro refere-se à necessidade de ampliar a oferta de escolas para crianças e jovens; e o segundo, a produção de uma educação pautada na ética, em conhecimentos e atitudes que promova uma ação docente libertadora, dialógica e contextualizada, assentada em um saber-fazer que valorize os saberes culturais dos povos amazônicos e que contribua para empoderar os sujeitos para enfrentar os desafios advindos da vida em sociedade.

2.2 O ACIDENTE POR ESCALPELAMENTO: irresponsabilidade, descaso e dor nos rios da Amazônia

Para compreender o contexto atual amazônico ribeirinho, faz-se necessário pensar na Amazônia como região de fronteira, que esteve sujeita a um longo processo de colonização e de incorporação ou integração, que tendeu ao desenvolvimento econômico de subsistência evidenciado pela pouca produção para o mercado interno, produzindo apenas algumas necessidades básicas para as populações locais (MAUÉS, 1999).

A cultura amazônica ribeirinha, devido ao seu semi-isolamento, à distância e à deficiente integração com outras regiões brasileiras, somada aos problemas econômicos, assume características próprias à região, visto que os ribeirinhos utilizam os rios como ruas e

suas embarcações fluviais como meios de transporte e de sobrevivência. Vivem da comercialização de suas produções agrícolas, agropecuárias, da pesca, do extrativismo vegetal, entre outros; percorrem longas distâncias no transporte do açaí, palmito, camarão e outros artefatos oriundos da produção familiar, bem como transportam suas famílias para cultos religiosos, escola, festividades ou para fazerem contato com a sede do município. Os ribeirinhos moram em palafitas nas proximidades dos rios, “unidade doméstica onde abriga, além de sua família nuclear (marido, mulher e filhos), os membros da família extensa e/ou indivíduos aparentados ritualmente em regime de compadrio”. (FURTADO, 1992, p. 50).



Figura 01 – Palafita típica das regiões ribeirinhas na Amazônia paraense

É comum nesta região vermos crianças que dominam habilidades como nadar e, desde muito cedo, remam habilmente uma canoa, sendo este o contexto em que vivem as meninas vítimas de escalpelamento e os professores, atores sociais, sujeitos dessa pesquisa. Em um lugar onde

“O rio é a rua, o meio de transporte, espaço, lazer, fonte de alimentação e *locus* de trabalho, demarcando, também, espaço de desigualdade no desenvolvimento das práticas sociais. A terra e a mata são condições do viver de homens e mulheres ribeirinhos, espaços de trabalho, de moradia, de convivência social. (SIMÕES, 2009, p. 4).

Segundo o linguista Antônio Maciel (USP/1995, p.101), até meados do século XX, o caboclo da região do Salgado (PA) desenvolvia atividades pesqueiras essencialmente artesanais, fabricava seu próprio instrumental de trabalho; vivia integrado ao seu universo natural, observando a natureza, aprendendo a ciência dos ventos e das marés, conhecendo a linguagem dos elementos da fauna e da flora, adquirindo sabedorias, experiências e tradições de seus antepassados. Os conhecimentos eram repassados oralmente de pai para filho nas rodas sociais dos afazeres diários.

Desse modo, velhas gerações preparavam as novas para o exercício das ciências náuticas, fabricação e utilização de tecnologias pesqueiras, para as lides diárias, construindo a sua visão de mundo. Assim, dessa cumplicidade cultural surgiu a imensa reserva material do caboclo, resultante do processo de amalgamento pelo qual passaram os povos colonizados da região. Nas imagens abaixo, vemos embarcações comumente usadas pelos ribeirinhos da Amazônia paraense para se locomover no dia a dia – barcos que têm, para o homem do rio, o mesmo significado que a bicicleta para o homem urbano.



Figuras 2 e 3 - Embarcações comuns nas regiões ribeirinhas com e sem motores expostos

Conforme as figuras acima podemos identificar as diferentes embarcações existentes na região. Na figura 2 vemos os barcos motorizados e, na figura 3, as embarcações onde o “motor” são os braços e o remo do ribeirinho. Nas cidades ribeirinhas, o ofício náutico não é aprendido na escola, mas adquirido oralmente e na prática cotidiana. Cabe ressaltar que a criança, desde muito cedo, utiliza a embarcação não somente como passageira, mas também como copiloto, ora na tarefa de retirar a água que entra no barco, ora remando.

Ainda segundo Maciel (1995), esses padrões existenciais ou valores sofreram transformações mais radicais com a abertura das estradas de rodagem, a partir de 1938. A implantação de modernos meios de transporte e de comunicação e, principalmente, com a entrada de uma imensa gama de tecnologias industrializadas ou pré-fabricadas, que viriam substituir antigas práticas “caboclas”, provocaram significativas mudanças nas suas relações de trabalho e no comportamento social e ambiental. Entretanto, uma das principais causas que motivaram a transformação, não só linguística, mas dos próprios usos e costumes que formavam a base autóctone das populações interioranas, foi, segundo o historiador e jornalista J. Malato, a inovação introduzida pelos Estados Unidos no sistema de navegação fluvial da Amazônia, nos idos de 1942:

Refiro-me à grande renovação sofrida pela navegação fluvial amazônica, a partir da entrada dos Estados Unidos da América, em 1942, na Segunda Guerra Mundial, quando a crise econômica em nosso país agravou-se de tal forma que os implementos usados em nossa navegação à vela e constantes do velame e demais acessórios atingiram um tão alto preço no mercado regional, que das nossas 20 mil embarcações que só contavam com a força de impulsão das velas e dos ventos, é que realizaram todo o intercâmbio comercial entre a capital paraense e o vasto interior amazônico – nenhuma só deixou de apelar para os motores marítimos movidos a diesel e que, a despeito das dificuldades com que eram obtidos, representavam uma grande economia não só nos planejamentos até então usados, como no encurtamento do período das viagens, e da diminuição do número de tripulantes, que se reduziram a dois ou três, inclusive o motorista. (MALATO *apud* MACIEL, 1995, p. 115 e 116)

Segundo estudos de Pereira (2004), a chegada das novas tecnologias na Amazônia provoca uma importante ruptura dos padrões da pesca na região entre 1950 e 1970, com a introdução de aparelhos de alta capacidade de captura, feitos com fibra de nylon, com o uso de motores a diesel nas embarcações de pesca, ressaltando-se ainda o aumento na fabricação de gelo e a expansão da pesca comercial, incentivados por planos governamentais. Na opinião de Loureiro (1992), há uma necessidade de o caboclo adequar-se a essas novas tecnologias, moldar-se aos novos instrumentos de produção. É nesse contexto que surgem os acidentes, quando os músculos, remos e velas que impulsionavam as vidas dos ribeirinhos nas longas distâncias foram substituídos por motores e máquinas que encurtaram distâncias.

Nas regiões ribeirinhas algumas famílias têm a oportunidade de equipar sua embarcação com um motor estacionário nos estaleiros de beira de rio - construções clandestinas, feitas de forma empírica. Para não prejudicar a estabilidade da embarcação, o caboclo fixa o motor no centro desta, deixando exposto o eixo, que gira em alta rotação e se estende longitudinalmente do motor até a hélice, sem qualquer tipo de proteção. Segundo o médico Cláudio Britto, da OSCIP Sarapó (2003), convém ressaltar que a utilização desse tipo de equipamento se dá por funcionar a diesel, bem como pelas suas proporções – é menor que o motor de popa –, permitindo navegação por pequenos igarapés.



Figura 04 - O motor fixo no centro da embarcação com o eixo exposto em alta rotação, que se estende longitudinalmente do motor até a hélice, sem qualquer tipo de proteção.

Essa precária alternativa evidencia, num primeiro momento, o fato de esses indivíduos ignorarem o perigo a que submetem seus familiares.

Ignorar é não saber alguma coisa. A ignorância pode ser tão profunda que sequer a percebemos ou a sentimos, isto é, não sabemos que não sabemos, não sabemos que ignoramos. Em geral o estado de ignorância se mantém em nós enquanto as crenças e opiniões que possuímos para viver e agir no mundo se conservam como eficazes e úteis, de modo que não temos nenhum motivo para duvidar delas e, conseqüentemente, achamos que sabemos tudo o que há para saber (CHAUÍ, 1999, p.90).

Ao utilizarem estas embarcações, as meninas, com seu tipo étnico - cabelos longos -, ao menor descuido, quando próximas do motor, têm muitas vezes os cabelos enroscados no eixo e brutalmente arrancados, provocando o escalpelamento, que não se limita ao arrancamento apenas do couro cabeludo, mas também da pele, da fronte, sobrancelhas e pavilhão auricular (orelha). Há registros também de desenluvamento de pênis, casos raros, mas que evidenciam a força de atração do eixo deste tipo de embarcação, que representa perigo para quem perto dele estiver.



Figura 05 - Os cabelos enroscam-se no eixo do motor e o couro cabeludo é brutalmente arrancado, provocando escalpelamento. . (RIBEIRO, 2002, p.16)

O escalpe é uma lesão que corresponde à avulsão do couro cabeludo, podendo ser total ou parcial (MOTA, 2002). O termo origina-se da palavra inglesa SCALP, a qual corresponde às iniciais das várias camadas do couro cabeludo afetado pelo acidente. Essa sigla tem a função mnemônica para sua melhor identificação. Neste sentido, *Skin* refere-se à pele; *Connectivetissue* (tecido conjuntivo), *Aponeurosisepicranialis* (aponeurose epicraniana); *Loose areolar tissue* (tecido conjuntivo frouxo) e *Pericrannium* (periocrânio) (MOORE, 1992).



Figura 06 – Escalpe Total



Figura 07 - Escalpe Parcial

Essas lesões são tão graves e, em alguns casos, chegam a provocar a morte por hemorragia, não dando chance sequer para atendimento médico, nas localidades e/ou nas cidades, o que contribui para as estatísticas subdimensionadas, não constando dos dados oficiais emitidos pela Capitania dos Portos e pela Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA).

No contexto das comunidades ribeirinhas da Amazônia, os primeiros casos não-oficiais foram verificados a partir de 1960, quando os ribeirinhos começaram a substituir os barcos à vela por aqueles movidos por motor rotativo (LIMA, 2007). Entretanto, o primeiro registro oficial científico é o de Mota (2000), que realizou um levantamento epidemiológico com 20 pacientes internadas no Hospital do Pronto Socorro Municipal de Belém Mário Pinot (HPSM – MP). Segundo os dados da Associação Sarapó, o percentual de ocorrências por sexo, adultos e crianças, pode ser descrito conforme indicados abaixo:



Figura 08: Dados da Associação Sarapó

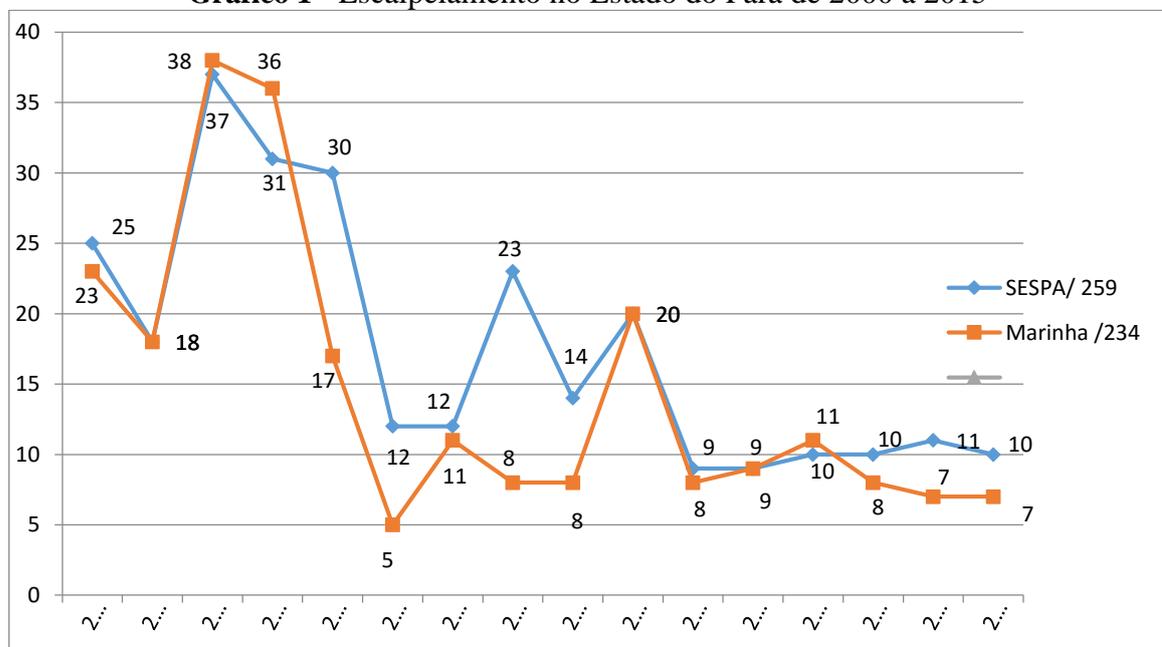
A Marinha do Brasil chama a atenção para a gravidade do fato, uma vez que, ainda hoje, de acordo com os dados iniciais da Sarapó, 80% das vítimas são do sexo feminino, sendo 30% adultos, 5% idosos e 65% de crianças. Em um estudo retrospectivo de 66 casos de pacientes atendidos no HPMS, no período de 1997 a 2000, dez resultaram em escalpelamento parcial e 56 foram de perda total do couro cabeludo.

No período de 2000 a 2003, foram registrados 59 casos, porém os acidentes tornam-se mais frequentes nos períodos festivos, onde há um maior deslocamento dessas populações. Por esta razão, verificou-se a ocorrência de 7 vítimas somente nos meses de outubro, no período pesquisado, quando é realizado o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, em Belém-PA. Desde 1979, quando os dados começaram a ser coletados, até os dias de hoje, já foram registrados 435 casos só no Estado do Pará, de acordo com a Capitania dos Portos da Amazônia Oriental.

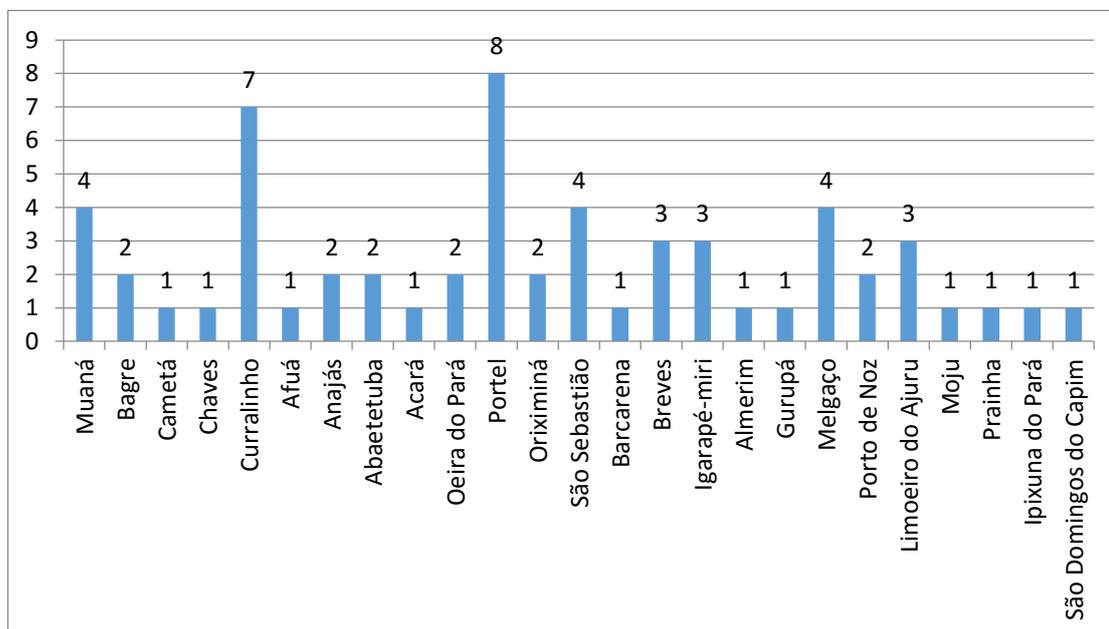
Mas o que se verifica é que os dados oficiais não correspondem à realidade, havendo uma oscilação nos registros estatísticos de casos, a cada ano, na última década, muito provavelmente por causa do sub-registro, ou seja, de acidentes não computados pelos órgãos oficiais. Os dados, portanto, não correspondem à realidade, o que dá origem ao que chamamos de “cifras negras”. Esta subnotificação se dá, principalmente, pelo fato de que, na maioria das vezes, o condutor dessas embarcações faz parte do convívio familiar da vítima, o que dificulta a denúncia por parte dessas pessoas (AGÊNCIA PARÁ, 2009).

De acordo com dados da SESPA (2015), só no Estado do Pará, de 2000 a novembro de 2015, foram registrados 281 acidentes por escarpelamentos, diferentemente dos números apontados pela Marinha do Brasil (2015), que registrou 234 casos.

Gráfico 1 - Escarpelamento no Estado do Pará de 2000 a 2015



Quadro gráfico demonstrativo de ocorrência de acidentes por escarpelamento em municípios na Amazônia paraense. Podemos verificar os seguintes dados conforme tabela abaixo:

Gráfico 2 - Demonstrativo de ocorrência de acidentes por município de 2010 a 2015

Conforme observado no quadro acima, os municípios com maior incidência de casos entre os anos de 2010 a 2015 foram: Curralinho, com 7 casos, e Portel, com 8, seguidos de Muaná, com 4 casos, e Igarapé-miri, com 3 casos somente em 2012. Verificou-se o registro de 1 óbito no ano de 2014, no município de Muaná. Ainda segundo a SESPA (2015), os acidentes que ocorreram em 2015, contabilizados até o mês de novembro, foram registrados nos municípios de Muaná (01), Curralinho (01), Oeiras do Pará (01), Portel (02), Melgaço (02), Ipixuna do Pará (01) e São Domingos do Capim (01), onde ocorreu o primeiro caso no município.

As diferenças entre os dados fornecidos pela Marinha do Brasil e pela SESPA podem ser explicadas pelo fato de que foi somente em 2002 que a Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA) tornou-se o hospital de referência para o atendimento inicial de casos de escarpelamento no Pará (GUIMARÃES, 2009), já que antes o atendimento estava descentralizado nos diversos hospitais de Belém, como o Hospital do Pronto Socorro Municipal- HPMS.

O tratamento do escalpe é complexo e exige empenho de uma equipe multiprofissional para assistência a essas vítimas, fundamental para atenuar a sintomatologia álgica referida nas regiões cervicais, ombros e face, prevenindo contraturas e deformidades que limitam os movimentos faciais. O terapeuta ocupacional, um dos especialistas da equipe, atua nos aspectos motores, sensoriais, cognitivos, perceptivos, emocionais e sociais das vítimas. Além

disso, também é importante o papel desempenhado por cirurgiões plásticos e psicólogos (MOTTA, 2003).

Para dar conta dessa demanda no atendimento à vítima de escalpelamento, a FSCMPA criou o Programa de Atenção Integral às Vítimas de Escalpelamento (PAIVES), em 2006. O Programa conta com uma equipe de atendimento interdisciplinar envolvendo profissionais de Serviço Social, Psicologia, Medicina, Enfermagem, Terapia Educacional, Educação, entre outros, com o objetivo de prestar assistência multiprofissional completa e humanizada às vítimas de escalpelamento (PORTAL AMAZÔNIA, 2010).

Em caso de escalpe parcial, há também a possibilidade de colocação de expansores – bolsas para facilitar o crescimento do tecido (pele) ou do couro cabeludo que restou -, técnica utilizada para a reposição das partes arrancadas. Esta é a única possibilidade de reposição do couro cabeludo. Este procedimento, porém, fica comprometido à medida que depende de repasses de recursos federais, em função do alto custo financeiro que representa, inviabilizando muitas vezes o atendimento de qualidade e a recuperação satisfatória das vítimas devido à falta de verbas para a colocação desses expansores e para a reparação das orelhas.

Dentre os atendimentos prestados às meninas vítimas destaca-se aquele oferecido pelo Espaço Acolher desde 2006, funcionando em Belém como extensão da FSCMPA, com a função de oferecer hospedagem, alimentação e atendimento integrado às vítimas de escalpelamento e seus familiares acompanhantes, a maioria vindos do interior do Estado do Pará, durante o período de tratamento. O objetivo é assegurar o pleno desenvolvimento dessas mulheres e acompanhantes, intensificar a rede de apoio às vítimas com práticas inclusivas de educação e saúde e atividades sociopedagógicas e culturais, mediante cursos de artesanato e oficinas para geração de renda. A partir de 2011, o Espaço Acolher passou a contar com a atuação de professores da Secretária Estadual de Educação – SEDUC, em parceria com a Universidade do Estado do Pará (UEPA), no atendimento às necessidades de escolarização dessas meninas, garantindo a continuidade do processo de educação através da Classe Hospitalar. Trata-se, portanto, de

uma ação pedagógico-educacional de caráter inclusivo, que visa garantir o direito de educação para todos, com atenção à diversidade humana e exercício da cidadania, provendo o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar regularmente a escola em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio (BRASIL, 2001).

Devido ao crescente número de acidentes que vinham ocorrendo a cada ano, a OSCIP Sarapó, em parceria com os técnicos da ALBRÁS Alumínio Brasileiro S.A., desenvolveu o primeiro protótipo do dispositivo de segurança (carenagem) para cobrir os eixos dos motores das pequenas embarcações. Em 18 de dezembro de 2001, foi celebrado o Termo de Compromisso de Cooperação Mútua pelo Governo do Estado do Pará, Ministério Público Estadual, OSCIP Sarapó e Ordem dos Advogados do Brasil – OAB Seção do Pará, o qual objetivava conjugar esforços dessas instituições e entidades visando viabilizar e implantar o Projeto “Sorriso nos Rios”, dirigido às vítimas por escarpelamento, através de uma articulação interinstitucional com ações voltadas para a prevenção, tratamento e reabilitação das vítimas.



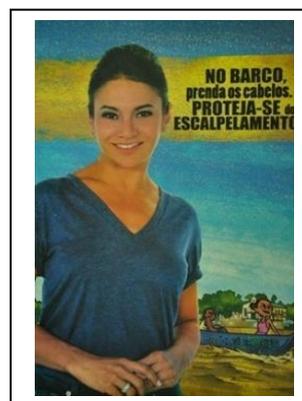
FIGURA 8 - Protótipo do dispositivo de segurança

A partir da assinatura do Termo de Cooperação, decorreram ainda oito anos para que o Governo Federal realizasse alguma ação efetiva com relação aos acidentes. Foi somente em 2009 que foi instituída a Lei nº 11.970, de 6 de julho de 2009, tornando obrigatória a instalação de proteções em torno das áreas móveis e do eixo do motor das embarcações que trafegam pelos rios, ficando os proprietários que descumprirem a legislação sujeitos a terem o barco apreendido.

Apesar da obrigatoriedade de instalação do equipamento de proteção nos motores das embarcações como medida de combate aos acidentes por escarpelamento, a preocupação com a situação das meninas vítimas ainda exigia providências, por meio de mobilizações não-governamental e governamental para a criação da Comissão Estadual de Erradicação dos Acidentes com Escarpelamento em Embarcações no Estado (CEEAE), através da Portaria 023/08, de 19 de dezembro de 2008, que previa a instalação, até o ano de 2010, de 14 Comitês Municipais de Erradicação no Pará, além da definição de um fluxo para o primeiro atendimento pós-acidente e a implementação de uma retaguarda hospitalar especializada.

Além disso, foi instituída a data de 28 de agosto como o Dia Nacional de Combate e Prevenção ao Escalpelamento, criado pela Lei nº 12.199/10, de 14 de janeiro de 2010.

Com a criação dos Comitês Municipais em 2011, em parceria com a Marinha e participação de todos os entes federados, foram promovidos mutirões visando à instalação gratuita dos dispositivos de proteção em cerca de duas mil embarcações (G1 Pará, 2012). A campanha também ganhou apoio do Conselho Federal de Medicina (CFM), que criou em 2013 uma Comissão Estadual de Erradicação dos Acidentes com Escalpelamento, sob a coordenação da SESP/PA e participação de representantes²⁰ de vários órgãos do Poder Público. A partir dessa parceria, foi lançada a Campanha Nacional de Combate ao Escalpelamento, no IV Seminário Estadual de Prevenção de Acidentes com Escalpelamento no Transporte Fluvial, e o I Encontro com Mestres Carpinteiros, que ocorreram nos dias 18 e 21 de agosto de 2013. Também foram lançadas peças publicitárias, materiais de divulgação de campanha, como vídeo, cartilhas, gibis e cartazes distribuídos em escolas, igrejas e hospitais, com o objetivo de prevenir os acidentes a partir da conscientização da comunidade ribeirinha.



Figuras 09 e 10

Cartazes da Campanha de Combate ao Escalpelamento no Estado do Pará.

FONTE: PARÁ (2009).

²⁰Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc), de Justiça e Direitos Humanos (Sejudh), de Assistência e Desenvolvimento Social (Sedes), Defensoria Pública da União (DPU/Belém), Ministério Público Estadual (MPE), Agência de Regulação e Controle de Serviços Públicos do Estado do Pará (Arcon), Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (Fundacentro), Sindicato dos Médicos do Estado do Pará (Sindimepa), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Sociedade Paraense de Pediatria (Sopape), Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, Organização Não-Governamental ORVAM, Hospitais Betina Ferro e Metropolitano, Pronto-Socorro Municipal Mário Pinotti e Marinha do Brasil.



Figura 11
Cartaz da Campanha Nacional de Combate ao Escalpelamento.

FONTE: BRASIL (2010).

Além de prevenir e conscientizar a população quanto aos acidentes, o material também incentiva os barqueiros a procurarem o Ministério da Marinha para cobrir os eixos dos motores. Apesar de o serviço ser oferecido gratuitamente desde 2009, os barqueiros, por medo de represálias, fogem da fiscalização temendo receber multas, o que prejudica o resultado das campanhas desenvolvidas. Segundo Guimarães (2012), dados da Capitania dos Portos do Pará revelam que até 2006 circulavam cerca de 65 mil pequenas embarcações a motor nos rios paraenses e, destas, somente 25% (16,2 mil) tinham registro de legalidade. Cabe ainda ressaltar que a OSCIP Sarapó, pioneira no trabalho de erradicação dos escalpelamentos, afastou-se da causa por volta de 2009 por discordar da forma como o trabalho de prevenção vinha sendo conduzido pela Marinha e pelo Governo do Pará, além da falta de incentivos financeiros para as campanhas desenvolvidas pela OSCIP.

Mesmo utilizando nas cartilhas, cartazes, folders e mídias televisivas e de rádio elementos ligados à vida ribeirinha, no que tange às suas características físicas e ambientais, as campanhas esbarram na forma como essas peças publicitárias são veiculadas, uma vez que só ganham espaço em canais televisivos de pouco acesso do público-alvo e a distribuição do material impresso nem sempre se dá acompanhada de um trabalho de conscientização por meio de oficinas, palestras, enfim, limitando-se meramente à simples distribuição de papel, constituindo-se, portanto, mais um entrave para o sucesso efetivo dessas ações.

Além da Sarapó na luta pela extinção deste tipo de acidente, a ORVAM (Organização dos Ribeirinhas Vítimas de Acidentes de Motor) vem prestando atendimento às vítimas desde 2011, desenvolvendo atualmente uma campanha e diversas ações voltadas para a recuperação

e reinserção de meninas escalpeladas, inclusive com a confecção de perucas pelas próprias vítimas, mas a ONG enfrenta dificuldades, pois não recebe apoio governamental.

O quadro²¹ a seguir apresenta a síntese dos projetos de ações e lei, decretos e leis ordinárias acerca da prevenção dos acidentes por escalpelamento e assistência às vítimas:

Quadro 3 – Demonstrativo de Políticas Públicas, projetos de ações e lei (GUIMARÃES, BICHARRA, 2012)

07/12/1993	Lei Ordinária nº 8.742	Dispõe sobre a organização da Assistência Social, determinando o Benefício da Prestação Continuada (BPC).
11/12/1997	Lei Ordinária nº 9.537	Compete ao comandante da embarcação cumprir e fazer cumprir a bordo, os procedimentos estabelecidos para a salvaguarda da vida humana, comunicando à autoridade marítima acidentes e fatos da navegação ocorridos com sua embarcação e cabendo à autoridade marítima promover a implementação e a execução da lei.
2003	Projeto de Lei nº 111/2001	–Análise do Projeto de Lei nº 111/2001 que determina ao Estado instituir fiscalização nas embarcações que navegam nos rios paraenses;
2006	Programa de Atendimento Integral às Vítimas de Escalpelamento – PAIVES; Espaço Acolher	Para dar conta dessa demanda no atendimento à vítima de escalpelamento, a FSCMPA criou o Programa de Atenção Integral às Vítimas de Escalpelamento (PAIVES). Extensão da FSCMPA, com a função de oferecer hospedagem, alimentação e atendimento integrado às vítimas de escalpelamento e seus familiares. O projeto desenvolvido pela em com a Seduc em parceria com as Universidades do Estado (UEPA) e Federal do Pará (UFPA)
06/07/2007	Projeto de Lei nº 1531/2007	Institui o uso obrigatório de proteção no motor e eixo das embarcações em todo território nacional, visando à prevenção de acidentes nas embarcações de populações ribeirinhas e banhistas nas praias.
28/08/2007	Projeto de Lei nº 1.883/2007	Propõe a instituição do dia 28 de agosto como o "Dia Nacional de Combate e Prevenção ao Escalpelamento".
28/08/2007	Projeto de Lei nº 1.879/2007	Dispõe sobre a seguridade social, cirurgias reparadoras e direitos trabalhistas às vítimas de escalpelamento nos acidentes com eixos dos motores de embarcações em todo território nacional.
27/09/2007	Decreto Lei nº 6.214/2007	Regulamenta o BPC à pessoa com deficiência e ao idoso, lhes fornecendo o BPC integral a proteção social básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).
2008	Portaria 023/08	Cria a Comissão Estadual de Erradicação dos Acidentes com Escalpelamento em Embarcações no Estado.
28/02/2008	Projeto de Lei nº 2.911/2008	Propõe a alteração do artigo 20 da Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, a fim de adicionar o direito ao Benefício de Prestação Continuada as vítimas de escalpelamento
06/07/2009	Lei Ordinária nº 11.970/2009	Altera a Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, tornando obrigatório o uso de proteção no motor, eixo e quaisquer outras partes móveis das embarcações.
14/01/2010	Lei Ordinária nº 12.199	Aprovação do Projeto de Lei nº 1.883/2007 instituindo anualmente o dia 28 de agosto como o Dia Nacional de Combate e Prevenção ao Escalpelamento.
2011	Criaram-se Comitês Municipais	Com a participação de entes federados, em parceria com a Marinha, com o objetivo de desenvolver mutirões visando à instalação gratuita do dispositivo de proteção em cerca de duas mil embarcações.

²¹ O objetivo do quadro é apenas demonstrar a demora na tramitação de projetos, na Assembleia Legislativa, que propõem ações visando à erradicação dos acidentes por escalpelamento e o atendimento às vítimas.

A Capitania dos Portos, na condição de órgão responsável pela fiscalização de embarcações irregulares, tem dificuldades para cumprir sua missão devido à extensão dos rios da região e, principalmente, ao grande número de barcos construídos nos quintais dos ribeirinhos ou em estaleiros clandestinos, não dispondo de dados concretos sobre a quantidade dessas embarcações irregulares.

Para tentar identificar as embarcações que seguem os padrões de segurança, a Universidade Federal do Pará (UFPA), através da Faculdade de Engenharia Naval, desenvolveu um projeto que sugere duas ações: a criação de um selo, na Capitania dos Portos, para oficializar que uma embarcação está livre de riscos de escarpelamento (Atestado de Vistoria de Isenção de Risco de Escarpelamento - Avire); e o desenvolvimento de ação educativa junto aos ribeirinhos visando conscientizar a população e os proprietários de embarcações para prevenir os acidentes. Como a Capitania dos Portos tem uma imagem de cunho repressivo junto à população, no sentido de agente fiscalizador, o projeto sugere que os próprios universitários sejam utilizados no trabalho de aproximação e diálogo com os ribeirinhos e barqueiros, através de uma abordagem menos formal, portanto mais suscetível de sucesso. A questão, portanto, é de gestão, e não técnica, uma vez que a solução já foi criada, a lei já está em vigor, mas ainda se faz necessário que a Capitania desenvolva ações mais eficazes para garantir a segurança no transporte fluvial.

Apesar de todos os esforços empreendidos, o que se percebe, no entanto, é que as ações não foram capazes de erradicar os acidentes, havendo ainda a necessidade de maior compromisso dos gestores municipais, pois não adianta apenas o Estado, em parceria com a Marinha, fazerem campanhas e mobilização. É fundamental, no entanto, que estes assumam o seu papel e se responsabilizem pela fiscalização e orientação da população. Como os acidentes não acontecem constantemente, constatamos não haver um trabalho permanente de prevenção.

Ao delinear o contexto das populações da Amazônia ribeirinha paraense, nos colocamos diante de uma realidade que historicamente convive com um modelo de desenvolvimento colonialista que pouco contribui para o desenvolvimento desta região, o que gera grandes conflitos e violações de direitos dessas populações diante da negligência com que o Estado trata o homem amazônico. Segundo Hage (2006), urge a necessidade de se dar

visibilidade às condições de exclusão impostas a essas populações pelo poder público, esclarecendo que elas são as vítimas mais afetadas pela ação predatória de grandes empresas capitalistas, que, em larga escala e sob o poderio científico-tecnológico e econômico-político, vêm provocando a desestruturação social, cultural, econômica dessas populações e a destruição dos recursos naturais.(HAGE, p.06)

Esses modelos econômicos que adentram os territórios amazônicos, por não estarem preocupados com o desenvolvimento local, geram uma série de conflitos na região, que possui precária infraestrutura. Neste contexto, observarmos o desrespeito à cultura dos povos indígenas e populações tradicionais, com a ocorrência de trabalho escravo de crianças e adultos e a exploração sexual de menores, herança do colonialismo, que hoje resulta em ameaças de morte a lideranças da região, em razão da criminalização dos movimentos sociais, que lutam para um fortalecimento de rede em uma cultura da paz.

Diante do exposto, ao visualizarmos, através dessas linhas, a falta de cuidados com políticas públicas para a região amazônica, nos deparamos com o grande desafio de desenvolvermos ações que garantam e protejam os direitos humanos. Cabe, dessa forma, aos governos, à Marinha do Brasil e às casas legislativas, em todas as suas instâncias, a implementação e fiscalização de políticas de educação e proteção social visando cuidar para que o futuro seja assegurado para as próximas gerações.

Esse trabalho de enfrentamento requer ainda a afirmação de concepções, práticas e políticas educacionais inter/multiculturais que reconheçam o valor das populações amazônicas como protagonistas no diálogo com outros povos, para a edificação de novos paradigmas de educação, de formação de professores, visando ao desenvolvimento do Pará, da Amazônia e do país como um todo.

Trata-se, portanto, de ouvir a voz desses atores, homens, mulheres, crianças, sujeitos silenciados ao longo dos séculos, que ainda hoje clamam por uma vida mais justa diante das mazelas a que são relegados, da falta de ações mais efetivas do Poder Público para que a lei não se torne letra morta e seja, de fato, cumprida.

A criança amazônica - das zonas urbana, rural, quilombola, sem-terra, negra etc., que vive no nosso quintal - precisa de amor, apoio e proteção, carece de um olhar que deslumbre a existência de um ser demasiadamente humano por trás de um corpo ainda frágil, mas carregado de história, experiências, precarizados e vitimados pelas cicatrizes físicas e psicológicas que este trágico acidente provoca nas meninas.

Esses corpos vitimados interrogam a ética docente. Por esse motivo, é preciso desconstruir preconceitos, romper barreiras de inserção de crianças, estigmatizadas, com seus corpos “quebrados” pelas feridas da alma deixadas pelo escalpelamento. Dessa maneira, é dever ético, profissional, dos professores, entender e acompanhar os processos delicados de quebra de identidade dessas meninas para que se possa construir um futuro para esses corpos/ infância - salvaguardadas as suas necessidades básicas de saúde, educação, habitação e

transporte – para que tenham o direito sublime e maior de todos: o de serem simplesmente crianças.

III. CORPO, MARCAS SOCIAIS E ESCOLA

Para uma compreensão mais profunda sobre o lugar do corpo na escola, precisamos esclarecer que a concepção de corpo discutida neste estudo afasta-se da ideia de corpo somente como uma coleção de órgãos dispostos segundo leis da Anatomia e da Fisiologia, que, todos nós - homens e mulheres -, possuímos “naturalmente”. Para tanto, o primeiro passo será compreender que o corpo possui uma estrutura simbólica, uma superfície de projeção de variadas imagens que definem e dão sentido a sua extensão invisível. Ele é resultado de diversos discursos oficiais – biomédicos, jurídicos, psicológicos, religiosos e pedagógicos – inerentes aos sistemas de conhecimentos de cada cultura, que procuram a todo o momento, em cada época, elucidá-lo. Assim, a corporeidade humana será tratada no decorrer deste estudo como fenômeno social, cultural, simbólico, objeto de imaginários e representações, argumentando-se a respeito de sua dimensão social, política e sobre o seu caráter histórico construído.

Dessa maneira, nada há de exclusivamente “natural” e “universal” na forma como vivemos ou percebemos os nossos corpos. Nossa percepção sobre ele somente ganha sentido se relacionada à cultura na qual estamos inseridos. A partir dessa perspectiva, o corpo é considerado corpo uma realidade mutante, que varia de uma sociedade para outra; ele é *locus* de produção e expressão cultural; é nele que se ancoram todas as identidades sociais de gênero, de raça, nacionalidade, de classe etc., moldadas no âmbito de uma cultura.

Se o corpo possui uma carga simbólica como característica fundamental de sua existência, será então no campo das representações que ele se tornará uma arena de lutas em que se darão as relações de poder, através de um complexo investimento histórico-social-discursivo exercido sobre ele, as quais irão significar, moldar, punir e disciplinar o corpo em diferentes tempos e espaços. Refiro-me aos discursos midiáticos, religiosos, médicos, legais, escolares, entre outros, que constroem cotidianamente as pedagogias para educar e civilizar corpos de acordo com as diversas imposições culturais (saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força), segundo critérios estéticos, higiênicos, morais e de grupos.

A escola, como instituição responsável pela educação através da transmissão da cultura, será um espaço privilegiado para ações pedagógicas que visam adequar indivíduos através de determinados saberes, carregados de valores e regras sociais. Estes, além de

orientar as ações dos indivíduos, servirão também para balizar as relações destes consigo e com a sociedade. Assim, se a educação é o processo concreto de produção histórica da existência humana, a escola é, por sua vez, o espaço historicamente construído para essa prática. Será, portanto, nesse espaço e através de seus saberes e rotinas pedagógicas que evidenciaremos os dispositivos de controle e disciplinamento pelos quais a escola executará a formação dos indivíduos e construirá sua identidade e subjetividade.

Gostaria de ressaltar aqui que os corpos, dentro do espaço escolar, apresentam as marcas desse processo de escolarização, marcas estas que se tornam referências para todos por serem valorizadas pela sociedade. Penso que, possivelmente, muito mais do que os conteúdos programáticos, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas se referem às experiências comuns do dia a dia e às situações extraordinárias vividas com professores e colegas no espaço escolar. São essas experiências que nos informam sobre o que devemos falar, o que silenciar, o que mostrar e o que esconder - quem pode falar e quem deve ser silenciado; será, portanto, no espaço escolar, que treinaremos nossos sentidos para decodificar marcas e classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos gestos e comportamentos que empregam e pelas várias formas com que seus corpos se expressam. São, portanto, essas experiências e narrativas, socialmente situadas, que nos marcam, tornando-se parte considerável na formação de nossas identidades sociais.

Se os corpos são, afinal, significados pela cultura por variados discursos, eles são também, continuamente, alterados por ela, uma vez que a cultura fornece aos indivíduos os significados e os sentidos de seus sentimentos, pensamentos e ações, (re)criando e (re)construindo novas maneiras de ver e pensar os corpos. Por isso - e apesar disso -, talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, em que momento determinada característica tornou-se reconhecida ou significada como uma “norma” ou “marca” definidora da identidade? E quais os significados que atualmente em nossa cultura estão sendo atribuídos à marca ou à aparência das meninas vítimas de escarpelamento no espaço escolar?

Segundo Porter (1992), “chegamos nus ao mundo, mas logo somos adornados não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores que unem a disciplina aos desejos, à polidez, ao policiamento” (p.325). Esta é a perspectiva com a qual trabalhamos neste estudo, reforçando a nossa argumentação de que o corpo só pode ser explicado e compreendido se inserido no contexto histórico, pois ele carrega, como vimos, diferentes visões, que variaram historicamente de acordo com os valores sociais, econômicos, políticos, culturais e religiosos de cada época.

Segundo Vigarello (2000), tentar explicar ou conceituar o corpo é uma tarefa complexa, pois ele é inconstante, mutável e volúvel; comporta tantas definições que é melhor concebê-lo não como um, mas como muitos; ele “evoca numerosas imagens, sugere múltiplas possibilidades de conhecimento; além disso, o corpo é sempre algo inabarcável (p. 229)”, perpassado pela experiência dele próprio e pela experiência da cultura.

A estrutura biológica do homem possibilita-lhe sentir, pensar e agir, mas a cultura fornece os sentidos e significados de seus sentimentos, pensamentos e ações, (re) criando e (re) construindo novos universos e novos corpos. O corpo é resultado também de um complexo processo histórico de fabricação no qual interpassam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade e exterioridade. (ZOBOLI E LAMAR, 2012, p. 9)

Considerando que o corpo não possui nenhum sentido intrínseco, se desvinculado do seu contexto, mas é resultado de um complexo processo histórico cultural, atravessado por discursos que ditam padrões, regulam comportamentos dos indivíduos e suas formas de subjetividade, o corpo da menina/vítima não escapará, portanto, dessa regulação social, visto que as marcas do escalpelamento não estão somente no corpo, visíveis nas cicatrizes biológicas após o acidente, mas também afetam psicologicamente essas meninas, que sofrem ao retornarem ao convívio social, devido ao preconceito e estranhamento provenientes das marcas sociais que o acidente provoca e que, via de regra, estarão também presentes na sala de aula, delimitando suas relações sociais e compondo, dessa forma, parte significativa da construção de sua nova identidade e subjetividades dentro do ambiente escolar. Neste momento, a educação não deve passar ileso a todos esses discursos que norteiam as concepções de corpo presentes no cotidiano das mulheres ribeirinhas, sob pena de contribuir para a ocorrência de transtornos emocionais prejudiciais ao convívio social e dificuldades de aprendizagem escolar.

Contextualizo o corpo na sua relação com a escola, colocando-a numa perspectiva crítica frente aos seus usos e significados na atual conjuntura da sociedade, e frente aos valores e ideologias socialmente situadas. Ancorados nos Estudos Culturais, procuraremos mostrar que “os corpos não são, pois, tão evidentes como usualmente pensamos, nem as identidades são uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos” (LOURO, 2000, p.15), mas somos nós que as construímos de acordo com as imposições de cada cultura e de acordo com o grupo ao qual pertencemos. Nossa intenção é evidenciar os processos culturais através dos quais foram produzidos determinados discursos científicos que objetivaram explicar e controlar o corpo dos sujeitos em detrimento dos seus interesses. Essa maneira de olhar e de nos voltarmos ao passado exige, no entanto, que entendamos que:

Os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a *estruturação racial* das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve *poder*, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de **diferenças e de lutas sociais.**(JHONSON, 2006,p. 13, grifo nosso)

Essa maneira de olhar e de nos voltarmos ao passado exige que desloquemos nossas lentes dos fatos históricos eleitos como mais importantes (o discurso histórico oficial e hegemônico) e voltemo-nos para a dinâmica que move determinado contexto social, seus diferentes grupos, mecanismos e relações de poder. A partir dessa perspectiva e baseados nos estudos de Michael Foucault (1997, 1999, 2001), Louro (1995, 2000, 2010) e Arroyo (2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014), objetivamos evidenciar como se dá a relação entre sociedade, escola e o “poder disciplinar do discurso”, o que exige que olhemos o passado não para o que foi dito na História Oficial hegemônica, mas atentarmos para o não dito, desvelando a dinâmica que envolve e move determinados contextos sociais. Estou interessada, portanto, em desvelar como foram/são articulados saberes/poderes de diferentes instituições na produção de discursos e mecanismos de controle que visam normatizar, ocultar, silenciar, adestrar e adequar o corpo a determinados padrões sociais estéticos, higiênicos e morais. Atrevo-me a dizer que estes saberes/poderes, ainda hoje, estão presentes nos saberes da pedagogia, aprisionando o corpo e legitimando os modelos de educação do corpo no âmbito do espaço escolar.

Com isso, objetivo ainda evidenciar a urgência de se trazer para o debate a diversidade dos corpos-infância silenciados e vivenciados em contextos históricos marcados pelas desigualdades sociais, étnicas, raciais, religiosas e de gênero que desafiam o cotidiano do pensar/fazer político-pedagógico. Para Arroyo (2012a, p. 15), desocultar corpos-infância e reconhecê-los sujeitos ativos em diversidade “exige outra produção teórica, outras práticas pedagógicas, outras epistemologias construídas com referência às experiências subjetivas e coletivas vividas na especificidade desses contextos”; exige, portanto, a ampliação do olhar do educador para outras possibilidades de educar na infância.

3. 1. A visibilidade do poder sobre o corpo: das sociedades soberanas às sociedades do controle

Se o corpo é codificado pela sociedade de cada época, existiram, portanto, diferentes formas de agir sobre ele, todas atreladas ao imaginário social dessa cultura, que autoriza determinados discursos sobre ele. Neste sentido, para que certos discursos sejam pensados,

ditos e legitimados em uma determinada cultura, será necessário uma produção de saberes, de “verdades” diretamente relacionadas com o poder, ou seja,

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do “saber-poder”. (FOUCAULT, 1997, p. 19)

É sob este viés que o autor vai desenvolver a sua tese de que todo o *saber* produz *poder*, estando ambos inter-relacionados, presentes e enraizados em todas as relações humanas no espaço escolar. Melhor dizendo, por trás de todo saber, de todo conhecimento, por existirem múltiplos interesses distintos e contraditórios, o que está em jogo é uma luta de poder pelo saber. Assim, o saber sob a ótica foucaultiana é transmissor e naturalizador do poder, na medida em que todos os sujeitos envolvidos nesse processo de saber compreendam que ele é necessário e natural. Dessa forma, o poder não ocorre somente no nível do macropoder, mas também do micropoder, através de uma “rede de relações” onde o sujeito é o receptor e também o transmissor deste. Sendo assim, ele não está presente em apenas um local, “ele não é aplicado, ele passa pelos indivíduos, circula em cadeia, em rede, se ramifica, capitaliza-se, penetra e corporifica-se nas práticas sociais em variadas instituições” (FOUCAULT, 2001, p.183). Para o autor, o poder produz saber pelo fato de ele não ser somente repressor, violento ou um mal a evitar, mas por ele produzir, além de saberes, os prazeres.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2001, p. 186).

Para entendermos o corpo como lugar onde os regimes discursivos e o poder se inscrevem, torna-se importante apontar de que forma Foucault (2001) percebe o poder e como ele estabelece sua posição em relação à repressão. O poder exercido pela repressão, para ele, é algo que se efetua por modos de agenciamento social, que fazem com que o corpo se entrelace através das malhas dos “dispositivos ou mecanismos de controle e disciplinamento”, os quais institucionalizam-se através dos discursos criados para reprimir, regular, normatizar, instaurar saberes, produzir “verdades”, onde nada ou ninguém escapa, pois nada está isento dele. Sua definição de dispositivo sugere a direção deste trabalho e a abrangência do meu olhar:

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. (FOUCAULT, 1997, p. 244)

Assim, o poder não é um objeto ou uma coisa, mas se dá através das “relações de poder” e se institucionaliza através do poder dos “discursos verdadeiros”, que se difundem, circulam e acontecem nos mais diferentes espaços, sem limites ou fronteiras. E, quanto mais imperceptível ele é, mais fortifica, mais penetra, mais imperceptível se exercita e silencioso se inscreve nas relações sociais.

O poder de penetração de um discurso na vida social está associado a sua capacidade de ser visto como algo “natural”, tornando imperceptíveis seus efeitos entre aqueles que se encontram capturados. Nesta complexa rede, um discurso, ao mesmo tempo em que produz a sensibilidade aos sujeitos, também produz a “invisibilidade” de seu mecanismo de poder. Organiza a relação entre o que é normal e o que é desviante, dando um sentido de realidade àquilo que se vê, faz ou fala. (FRAGA, 2000, p.97-8)

Na busca para compreender esse pressuposto, Louro (2000) nos orienta sobre a necessidade de entendermos que somos nós que estabelecemos, instituímos e edificamos os discursos que naturalizam os corpos, através das práticas ou relações humanas construídas no cotidiano. Com ou sem consciência – em geral sem -, estamos sempre fazendo instituições a partir de uma rede imaginária e simbólica em que tecemos. Sendo assim, a ideia de corpo e suas diversas identidades históricas não escapará ilesa dessas relações e agenciamentos sociais, que têm suas formas próprias de trazer o corpo para o discurso, por intermédio dos dispositivos institucionais.

Foucault (2001) estuda as relações de poder por meio do que denominou de *genealogia do poder*, buscando evidenciar a história das múltiplas interpretações que têm sido contadas e impostas como verdades sobre o corpo. Seu objetivo é, segundo Veiga-Neto (2003, p.71), “desnaturalizar, dessencializar os enunciados que são repetidos como se tivessem sido descobertas e não invenções”. A *genealogia* foucaultiana, ao colocar o corpo como foco privilegiado de análise e preocupação, nos revela a existência de um poder disciplinar que incide sobre ele, um *biopoder* que atua continuamente não somente sobre o corpo do indivíduo, mas também sobre o corpo da população.

Cabe ressaltar que não estamos nos referindo aqui a qualquer discurso, mas àquele reconhecido como “discurso verdadeiro”. Para Foucault (1997), devido ao grande poder de criação, de transformação e de mudança na vida humana que um discurso pode provocar, temos a necessidade histórica de delimitá-lo e controlá-lo. É assim que se cria e institucionaliza-se um conjunto de dispositivos de coerção e normatização, que visam à restrição deste, no sentido de adequá-lo à conservação das normas sociais e da ordem

estabelecida e exercitada pelo poder dominante. A este procedimento que limita o discurso, o autor denomina de “vontade de verdade”, o que seria uma necessidade histórica das civilizações ocidentais pela busca do “discurso verdadeiro”, somente possível se legitimado e apoiado por endosso institucional.

Neste contexto, a “vontade de verdade” alimenta a certeza do “discurso verdadeiro” e seu reconhecimento, como valor de verdade, estará ancorado nos saberes instituídos pela filosofia, religião e/ou ciência. Portanto, só podemos distinguir se um saber verdadeiro se difere do falso se obedecer a estes critérios de normatização que o torna válido, legítimo, verdadeiro, qualificado e, portanto, reverenciado. Neste sentido, os estudos de base foucaultiana têm a preocupação de “expor os modos de funcionamento do poder, de como as relações de poder se constituíram como verdades: estratégias, mecanismos, táticas, tecnologias, alianças, artifícios e arranjos” (FONSECA, 2005, p.40), sendo, portanto, neste contexto, que o poder do discurso verdadeiro vai penetrar no corpo em todas as sociedades como uma forma social de controle sobre este.

Assim, veremos o corpo sendo enunciado pelo discurso socrático-platônico, validado e legitimado pela filosofia clássica da Grécia, como uma parte desvalorizada de um homem objetivado e fragmentado em parte inferior (corpo) e superior (mente). Posteriormente, adotado pela moral cristã na Idade Medieval, tal discurso vai relacionar o corpo a lugar de pecado, inferiorizando-o ainda mais. O corpo como objeto será também qualificado como verdadeiro pela ciência médica e psicológica na Idade Moderna, que, aos poucos, irá vinculá-lo à ideia de ‘máquina perfeita’ e como um instrumento passivo e possível de ser controlado pelo cérebro ou pela mente (SANTANA, 2005, p 77).

Para Nunes (1987), o discurso religioso sobre o corpo ganhará força em virtude da promessa de esperança e de felicidade oferecida pelo Cristianismo após a morte, a qual mostrou-se mais atraente do que a possibilidade hedonista de satisfação dos prazeres da carne aqui e agora. O medo das figuras do inferno e do Juízo Final modelará pouco a pouco a nova mentalidade cristã, na Idade Medieval. Segundo o autor, para a mentalidade cristã, “o corpo é lugar da maldade demoníaca, ‘cárcere da alma’. Dominar o corpo e reprimir o sexo constitui ideal de vida cristã” (p. 55). Assim, “para que a alma pudesse alcançar o reino dos céus, era preciso inscrever nas práticas corporais uma lei divina que estabelecesse um modo de agir regulado em sua mínima funcionalidade” (FRAGA, 2000, p105).

Será, portanto, através da influência dos valores espirituais e morais, da elevação do espírito e do estímulo ao medo das condenações eternas, que a nova compreensão do corpo será forjada, assim como o novo comportamento sexual. Neste contexto, só será possível

purificar o corpo, à imagem e semelhança de Deus, a partir de um controle quase absoluto do mesmo. Foi por isso que a religião, com toda a sua força cultural e sua “vontade de verdade”, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, um ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como perfeição física e mental (MAZOTTA, 1996, p.16).

Ainda segundo o autor, oriundos dessa visão de perfeição surgem as discriminações, uma vez que qualquer indivíduo que fuja a este padrão de perfeição sofrerá estranhamentos, retaliações e será colocado à margem da condição humana. Dessa forma, será sua “imperfeição” que lhe atribuirá uma identidade rotulada. Essa visão de “parecidos com Deus” (perfeitos) naturaliza-se ao longo da História, haja vista a dificuldade que grande parte da sociedade encontra hoje em aceitar e conviver com o diferente. Esta é também a grande “marca” que se fará inerente à menina vitimada pelo escalpelamento.

Ao lançarmos um olhar ao passado, observaremos, à luz da História, que os deficientes físicos eram segregados de qualquer convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio e todo tipo de credice (MAZOTTA, 1996). Afinal, o que era diferente era desconhecido, era fonte de medo, e do medo chegava-se ao preconceito; vemos nascer aí, portanto, a exclusão das “pessoas diferentes”. Ainda segundo o autor, na Grécia antiga, a discriminação evidenciava-se com a prática da Eugenia, pelo sacrifício de crianças com deficiência física, as quais eram jogadas no abismo; e em Roma, nos esgotos da cidade. Na Idade Média, os deficientes abrigavam-se em mosteiros e igrejas, porém sempre vivendo isolados em torres.

Como vimos, será a partir do século XVII que o corpo e a sexualidade passam a ser assunto da Igreja, portanto, controlados pela religião. Toda e qualquer expressão sexual somente será considerada lícita se praticada com o sério propósito da procriação. Para Nunes (1987), o controle do corpo se dará através da condenação e repressão do sexo, uma vez que este estará atrelado aos discursos de pecado e à ideia de sujeira, de maldade, adjetivos presos à mentalidade cristã, que fará a dimensão do prazer nele existente se perder. Foi nessa lógica que o sujeito do Cristianismo foi sendo edificado a partir da negação de seu próprio corpo, por meio do disciplinamento da sua conduta em um rígido regime moral, ou seja, em nome da alma exigia-se o sacrifício do corpo, a redução de todos os seus excessos. (DELEUZE, 1996)

Segundo Stropasolas (2012), esse sacrifício do corpo também ocorre no Brasil, nas regiões coloniais do Sul do país, que marcou as comunidades rurais ou do campo onde predominavam os preceitos do Cristianismo. A sexualidade humana era vista sob uma percepção negativa, em que prazer e desejo sexuais eram condenados, devendo o sexo restringir-se somente à procriação, o que denota a inferiorização da mulher em relação ao

homem, cabendo-lhe única e exclusivamente a função procriadora. Além disso, a própria Igreja exercia controle de natalidade, especialmente das mulheres agricultoras da região, destacando principalmente a separação entre as esferas do corpo e da alma, marca ainda hoje presente principalmente nas zonas rurais.

Para Foucault (1987), verifica-se justamente na Idade Média que o discurso sobre o corpo e o sexo pautam-se somente nos “pecados da carne”, na volúpia e no sacrilégio, pecados que precisavam ser confessados para serem perdoados, ou gestos que precisavam ser incorporados para se conseguir a pureza, em que o discurso sobre o corpo trazia intrinsecamente o policiamento. Neste sentido, a confissão é um forte dispositivo de controle: “a todas as insinuações da carne: pensamentos, desejos, imaginações voluptuosas, deleites, movimento simultâneos da alma e do corpo, tudo isso deve entrar, agora, e em detalhe, no jogo da confissão e da direção espiritual”. (p.26). A confissão, como prática social, instituída em nome da contenção, colocou o sexo para ser falado, o que revelava um paradoxo, uma vez que todos deviam falar daquilo que pretendiam ser renegado. As pessoas que acreditavam no sacramento da confissão cada vez mais se confessavam, punham no discurso, entre seus pecados, os da carne. As práticas marginais da sexualidade, contrárias às normas, começavam a circular nos confessionários.

Conforme os estudos foucaultianos veremos que, a partir da Idade Moderna, o discurso sobre o corpo irá fragmentar-se nas diversas ciências que surgirão, cada qual com um discurso e um “olhar” teórico que irá produzir “verdades” ou mentiras com o intuito de ocultá-lo. Assim, o poder alcançará vastos efeitos através de um corpo de saberes científicos inquestionáveis que se constituíram como verdades sobre esse corpo, não como descobertas, mas invenções, revelando a “vontade de saber” e seus efeitos de jogos de poder. (BUJES, 2005).

As novas tecnologias, principalmente a partir da decifração de 97% do genoma humano, são caminhos para a sujeição do corpo. O Ocidente, por meio de uma ciência intervencionista, manipula o corpo seja para sobrepujar a morte ou para fins estéticos, transfigurando-o ao bel prazer da mente. (CAMPOS, 2007, p.02)

Se observarmos a visibilidade do poder pela “vontade de saber”, através da História, perceberemos que ela se diferencia dependendo dos tipos de sociedade. Segundo Foucault (1987), nas “sociedades de soberania”, em épocas mais remotas, até a Revolução Industrial, a força do poder dependia da sua visibilidade. Já nas “sociedades disciplinares”, o poder perde a sua visibilidade pelo fato de ele não possuir mais um ponto central de poder, mas vários

pontos distribuídos nas disciplinas de “confinamento” dos indivíduos, como veremos mais adiante.

A passagem do século XVIII para o XIX, com o rápido crescimento das áreas urbanas e industriais, exigirá um investimento diferente sobre o corpo, que deveria ser adestrado com vigor e disciplina suficiente para garantir lucro para a indústria em expansão, que exige o vigor e força física do indivíduo (SOARES, 2002). A verdade científica assume importante papel com as teorias organicista, evolucionista e mecanicista, que constituíram as bases da racionalidade moderna e da ciência positivista. As ideias que basearam as concepções educacionais nesse período estavam permeadas da ideologia das aptidões naturais, dos talentos, das capacidades individuais, hereditárias e biológicas.

Foi nesse contexto que surgiram as chamadas “instituições de sequestro”, como a escola, a família, a fábrica, o quartel, o hospital, o asilo, o convento, o manicômio e a prisão, que foram criadas, mantidas e continuamente aperfeiçoadas para disciplinar pessoas, com capacidade de “capturar corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2003, p.91). Estas instituições constituem-se em dispositivos de controle encarregados de produzir e regular os costumes, os hábitos, as práticas produtivas utilizando-se para isso de um conjunto de tecnologias que constituem o sujeito moderno:

Tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos, sentidos, símbolos ou significados; tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito; tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (VEIGA-NETO, 2003, p. 100-1)

Para construir o corpo civilizado, útil, disciplinado e produtor de lucro, a ginástica científica foi um importante dispositivo para o alcance desse objetivo. Segundo Soares (2002, p.62), pressupondo que a economia das forças e da energia, a precisão, sistematização, rigor, experimentação e controle dos corpos geraria lucro para a sociedade industrial que nascia, a ginástica científica aliada à ciência e tecnologia para a construção do corpo-máquina torna-se “[...] representante oficial da sociedade burguesa: produtiva, metrificada, segura, precisa, útil, prudente...”.

Segundo Deleuze (1996), depois da Segunda Guerra Mundial, as sociedades disciplinares entram em crise, dando lugar às sociedades de controle do século XIX. O corpo e seu disciplinamento, que antes estava restrito à Igreja, ao soberano e ao jurídico, nas sociedades Modernas de controle vão muito além dos limites impostos pelas disciplinas do

confinamento. O corpo será controlado pelas “verdades” da Medicina, Psiquiatria, Justiça penal e a Demografia, que agora começam a se preocupar com ele.

Segundo Paniago e Fernandes (2014, p.70), na escola o poder “ultrapassou os limites institucionais, já que se passou a querer controlar não apenas os indivíduos que se localizavam no interior dos seus muros, mas também no exterior; e assim novas formas de controle sobre a família e sobre o meio em que vivem os alunos foram criadas”. Para Foucault (1997, p.145), o que veremos surgir é outro “mecanismo de ruptura”, fazendo parte das disciplinas do corpo, com procedimentos que visavam não somente ao seu adestramento, aumento de suas capacidades e aptidões, extorsão/distribuição de suas forças, utilidade e docilidade, mas também ao controle e disciplinamento do comportamento sexual pela regulação das populações, pois o “sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie”

Dessa forma, por volta da metade do século XVIII, o indivíduo será destacado do coletivo e, “justamente neste momento, o saber médico assumirá a administração do bem-estar dos sujeitos, visando ao aumento da sua utilidade e da regulação dos processos biológicos da vida” (FRAGA, 2000, p.101). O corpo tornar-se-á, portanto, assunto de Política de Saúde Pública diretamente ligado ao Estado, que agora, preocupado com o controle demográfico e suas implicações econômicas na Modernidade, irá atuar com seus sistemas de controle eficazes e comprovados pelo rigor científico que legitimavam o poder da Medicina, agora autorizada “a interferir, organizar e orientar a sociedade a partir de preceitos cientificamente comprovados pelo/com o método positivista” (SILVA; MEDEIROS; CAETANO, 2015, p. 03). É neste contexto que o controle do corpo, através dos discursos científicos médicos e jurídicos, se volta para a regulação dos corpos individuais que compõem o “corpo social” pela necessidade de organização demográfica da população. Dessa forma, “o conjunto da sociedade é compreendido como mera soma das partes dos indivíduos, e ao Estado cabe exclusivamente a proteção dos indivíduos enquanto tais” (SILVA, 1999, p.15).

Isso nos leva a inferir que não foram somente o corpo e o comportamento dos indivíduos em espaços públicos que foram devidamente regulados, mas também a vida privada passa a ser foco dessa fiscalização. É nesse momento que a educação torna-se aliada dessa política de normatização, também responsável pela formação de novos sujeitos necessários à ordem socioeconômica capitalista, pelo seu disciplinamento e controle. Na escola, ao poucos, o corpo do ser humano moderno vai sendo educado para a “contenção e o controle do gesto, inserido na imensa teia de relações de poder existentes na sociedade, adestrado pela disciplina, (...) vai aprendendo desde a infância a reconhecer-se como *piloto* que, solitário e oculto, dirige o corpo máquina” (PINTO, 2003, p. 21).

Esta mesma concepção aparece em Fraga (2000, p.100), ao defender que “em nome da preservação da vida, vai-se investir na regularização dos nascimentos, na mortalidade, no nível de saúde, nos casamentos, na duração da vida, no espaço da existência, configurando uma biopolítica da população”. As dimensões dessa biopolítica/biopoder são examinadas com minúcia, dissecadas nos estudos foucaultianos, ao evidenciar os aspectos desumanizadores da sociedade técnico-científica contemporânea:

Em seu estudo, Foucault (2001, p.80) identifica o nascimento de uma pedagogia do gesto e da vontade para a “educação do corpo”. Segundo o autor, a educação do corpo, com o intuito de controlar a sociedade a partir dos indivíduos, não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas “foi no biológico, no somático, no corporal, que antes de tudo se investiu a sociedade capitalista”, revelando a sua realidade biopolítica. É a partir desse contexto que o corpo e o sexo, como preocupação para a demografia, irá chamar a atenção de pedagogos. Nesse momento, “corpo” e “escola”, como instituições, vão se encontrar, tendo em vista que é no espaço escolar, entre outros, que o controle contínuo, a avaliação contínua e a repressão às manifestações do corpo se fizeram presentes através dos discursos sobre *o que se pode e o que se deve fazer com ele*.

É marcante essa passagem do domínio médico para o pedagógico, quando o objetivo da virtude se alia à exigência da normalidade. Já não é a salvação da alma da criança que está em jogo, nem o sexo uma questão de consciência, como ocorria no Período Medieval e nas sociedades greco-romanas, respectivamente. Para Foucault (1997), o que se coloca em pauta, daqui por diante, é a dualidade corpo e mente, vida e morte, doença e saúde, normalidade e patologia; não apenas na existência pessoal do indivíduo, mas igualmente nas repercussões sobre a sociedade e a decência. Assim, segundo o autor, através da “capa” da repressão, do controle, do silêncio e da negação sobre o corpo e a sexualidade, passou-se incessantemente a se falar de sexo na escola, não necessariamente pelo discurso propriamente dito, mas pela constante vigilância e confinamento das crianças nesse espaço, na separação entre os sexos, na arquitetura e no combate sem tréguas à masturbação.

Ao examinar mais de perto os fundamentos do discurso médico, que tanto repercutiu sobre a escola, verificamos que a Medicina do século XVIII irá basear a análise dos corpos dos indivíduos e sua sexualidade nas ciências biológicas. Segundo Foucault (1999), o discurso biologizante da Medicina tradicional sobre o corpo e o sexo visava assegurar uma prática relativamente estável do instinto sexual, regulando um comportamento padronizado, hereditário e natural. Além disso, quaisquer manifestações sexuais que não visassem à reprodução eram vistas e marcadas como anômalas, antinaturais, como doença ou aberração

da natureza, que colocaria em risco a perpetuação da espécie humana. Para Louro (2000), este discurso amplia-se à manifestação da sexualidade na infância e na velhice, pois se o único objetivo dela é a reprodução, precisamos normalizá-la desde a puberdade até o término da atividade reprodutiva. Assim, toda a forma de sexualidade que não seja heterossexual, dentro dos padrões do matrimônio, como a homossexualidade, a masturbação, o exibicionismo, o voyeurismo e até o adultério será socialmente condenável.

Assim posto, verificamos que a ética da norma, da disciplina, do controle e da autoridade médica sobre o sujeito, na Modernidade, se somará aos saberes pedagógicos que servirão como importantes portadores dos referenciais higienistas e eugênicos nas instituições escolares. Segundo Reis (2006, p.38), a preocupação do movimento higienista, nas primeiras décadas do século XX, centrava-se nas doenças que poderiam colocar em risco a saúde pública, “estava influenciada pela ideologia da higiene e raça e a formação e atuação dos médicos eram fundamentadas em autores europeus a ela adeptos e aos eminentes médicos brasileiros que trouxeram a eugenia e o higienismo para o Brasil”. O foco de atenção dos médicos higienistas não se limitava às questões raciais, de saúde e à criminalidade, mas encontraram um ambiente fecundo relacionado à higiene moral, definindo e inculcando modelos, comportamentos corpóreos e papéis sexuais/sociais do homem e da mulher, desde a mais tenra idade, fazendo com que a família e a escola se tornassem agentes controladores do corpo, controlando a sexualidade dos indivíduos em vista da construção de um cidadão sadio para a sociedade.

Para Foucault (1997), na luta pelo poder, através da disciplinarização dos corpos, o Estado e as classes dominantes, apoiados nessa produção discursiva científica, legitimam uma educação do corpo que faz funcionar a escola como “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar” (p. 126) os indivíduos com o intuito de torná-los “normais” e adequados ao convívio social. E, assim, a escola aparece como um dispositivo de controle do corpo, um “microespaço de poder” e um campo de batalha que, através de uma pedagogia médica, atuará para além dos muros da escola, inculcando os preceitos “higienistas”, educando não só a criança, mas também a sua família. Considerando as crianças como portadoras de fragilidade biológica, e ainda pouco socializadas, elas tornam-se alvos fáceis para inculcação desses preceitos, além dos valores e ideologia do próprio Estado.

A partir desse contexto, se o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança; ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos a sua conduta; ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto seus braços” (VIGARELLO, 2000, p.9). Dito isto, veremos que a escola por ser uma instituição

disciplinar a serviço da sociedade de controle, pelo disciplinamento do corpo individual, produzirá não somente a subjetividade dos sujeitos, sua personalidade, identidade, habilidades, regulando suas atividades e comportamentos, produzindo o *saber-fazer* e o *saber-ser* dos sujeitos (GUERRA E PEY, 1996). Apesar de parecer que estas ideias fazem parte do passado, veremos, na próxima seção deste estudo que a escola, ainda hoje, sofre a influência do racionalismo cartesiano que concebe o ser humano fragmentado em corpo e mente, corpo-máquina, alma-razão.

3.2 O lugar do corpo na escola: processos educativos na sala de aula

Como iremos ver nesta seção, por ser considerado historicamente de menor importância se comparado ao predomínio da mente, o corpo parece ter ficado fora da escola, colocado, muitas das vezes, em segundo plano na sala de aula. Quando observamos mais atentamente as teorias educacionais ou os cursos de formação de professores e professoras, a primeira impressão é de que muito pouco ou quase nada se diz sobre o corpo dos alunos ou dos nossos próprios. Essa postura de negação do corpo, segundo Foucault (1999) e Louro (2000), é reflexo de nossa formação no contexto do dualismo filosófico ocidental, o que leva a nós, educadores, a uma visão dicotômica entre natureza e cultura, colocando o corpo apenas no âmbito da natureza, negando-o no campo cultural. Porém, ainda que o corpo seja um elemento acessório, secundário para a educação, encarado como mero instrumento de acesso às faculdades mentais, cabe destacar que toda educação é, também, educação do corpo, mesmo que seja a de sua negação.

Para além dessa dualidade e suas consequências de subjugação do corpo em detrimento do intelecto, estamos interessados aqui em resgatá-lo em sua dimensão social a fim de entender como ele foi e vem sendo utilizado como veículo para o alcance de civilidade e eficácia, tendo a escola como principal executora desta tarefa, através de seus processos educativos, que têm legitimado o modelo contemporâneo da educação no espaço escolar. A preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres. (LOURO, 2000, p. 60)

Para Foucault (1997), é possível perceber que nas instituições escolares foram inventadas variadas estratégias e técnicas para esquadrihar os corpos, conhecê-los e formá-los, urbanizá-los, civilizá-los, adequá-los, educar gestos, posturas, docilidades, construir comportamentos higiênicos e honrados. Considerando que os processos educacionais sempre estão envoltos de movimentos de mudança em uma determinada sociedade, as concepções de

corpo também serão fortemente influenciadas pelas “verdades” de cada época. É nesse contexto que o autor nos faz perceber o quanto o corpo “fala”, estando imbricado não somente na construção da razão, da inteligência, mas também na construção da identidade do sujeito, sendo a escola o principal local em que se dá a partilha, a transmissão de saberes, de conhecimentos, conteúdos e valores de um determinado grupo social.

A partir desse pressuposto, a escola como um espaço historicamente criado para atender às necessidades de uma cultura específica, terá marcas dessa sociedade e toda ação ou conduta para educação do corpo trará, em si, determinados saberes, valores e ideologias historicamente construídos, que funcionarão como modelos de condutas sociais. Estes, ao circularem no espaço escolar, ganham o poder de “verdades” e garantem, através da inculcação, a adequação dos corpos dos sujeitos às normas socialmente aceitas.

Cabe ressaltar que esta adequação dos sujeitos não se dá de forma passiva, mas está permeada por relações de forças divergentes, pois “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2000, *apud* SANTANA, 2005, p.85). Neste contexto, no âmbito escolar, participarão desse jogo de forças, segundo Fonseca (2005, p.25), “os currículos, os procedimentos didáticos metodológicos, as disposições arquitetônicas, os códigos disciplinares, as relações interpessoais, os mecanismos de resistência e de subversão que se criam no interior da escola e das práticas educativas ao longo da história”. Em Michel Foucault (1997), encontramos subsídios para melhor compreender como se dão estas relações de poder entre professores e alunos e como se instituem o poder disciplinar e a constituição de modos de ser, estar e viver próprios do espaço escolar.

Compreender como o corpo se constituiu no elemento básico de vigilância e de exercício do poder disciplinar nos auxiliará, a partir desse momento, a melhor analisar as variadas práticas pedagógicas que a escola adotou, e ainda hoje, ousamos dizer, estão presentes, para sujeitar os corpos, com o objetivo de formar, modelar e incutir determinados valores, comportamentos, hábitos e atitudes de forma a adequar os indivíduos “aos propósitos de um sistema de estados de dominação, de poder competitivo, utilitarista e excludente” (SANTANA, 2005, p.88). Na escola, é possível identificarmos inúmeras estratégias disciplinares e de subjetivação silenciosas, que se constituem dispositivos de poder que visam assegurar o disciplinamento.

A escola foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer do saber a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos

nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito. (VEIGA-NETO, 2005, p. 139)

A partir dos estudos foucaultinos, percebe-se como se configuram as políticas de coerção sobre o corpo, no sentido de melhor manipulá-lo, tendo em vista a criação de uma “maquinaria de poder”, uma “anatomia política do corpo”, uma política de disciplinamento para produzir *corpos dóceis*. Para alcançar esse objetivo, o poder disciplinar atuará no corpo do indivíduo, tanto no eixo corporal, influenciando a sua forma de estar no mundo, quanto no eixo dos saberes, influenciando a sua forma de conhecer e de situar-se nele. Segundo Foucault (1997, p.118), será “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” Porém, para que o corpo execute a norma e se torne mais maleável e moldável, ele precisa, segundo Veiga-Neto (2005, p. 86), introjetar a disciplina como necessidade natural e, neste movimento, “mesmo que não sejamos todos igualmente disciplinados, todos compreendemos – ou devemos compreender... – o *que é ser e como deve ser* disciplinado.”

Quando Foucault (1997) nos fala de *disciplinas*, está se referindo a métodos, a estratégias criadas pelas escolas que permitam o controle minucioso e detalhado das operações do corpo, que submetem suas forças de forma contínua, lhes impondo uma relação de docilidade-utilidade. O investimento no corpo dócil irá funcionar desta forma, através do que o autor denomina de *a microfísica do poder*, a partir de uma disciplina que opera “para produzir corpos submissos e exercitáveis, aumentar suas forças, capacidades e aptidões para que o corpo seja útil, produtivo; por outro lado, diminui suas forças para controlá-lo, para sujeitá-lo. Reduz sua força política e maximiza sua força útil” (FONSECA, 2005. p.42). As disciplinas são, portanto, mecanismos de dominação, estratégias, técnicas que fabricam indivíduos dóceis, tornando-os obedientes e úteis, “um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.” (FOUCAULT, 1997, p. 119), com a finalidade primeira de utilidade dos corpos para a produção mais eficiente.

Diante do exposto, percebemos que docilidade e utilidade caminham juntas na lógica disciplinar foucautiana. No campo da utilidade, o corpo amplia suas forças, mas se enfraquece no campo político à medida em que anula suas forças pela obediência. Na concepção de Bujes (2005, p.120), esse controle se torna ainda mais eficiente porque prescinde da violência e da lei. Quanto mais sutil e mais minucioso for, mais eficiente, pois “não se trata de impor, forçar, submeter, mas, antes, de incitar, conquistar, acumpliciar” e provocar menos resistência.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior adestrar; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. (Foucault, *idem*, p.143)

Definidas como formas gerais de dominação, as tecnologias disciplinares agem sobre o corpo visando regular e controlar as ações dos indivíduos. Barreto (2007, p.19) ressalta que estes “são mecanismos que incitam, estimulam e criam saberes, corpos e subjetividades, cooptando e gerindo mais que oprimindo e bloqueando”. Neste sentido, a escola, para conseguir esse controle, não apreende somente o corpo do indivíduo, mas também a alma, que se torna objeto daquilo que Foucault (2001) denomina de “tecnologia disciplinar”. Ewald (1993, *apud*, VEIGA-NETO, 2001, p. 12) afirma que “a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento do seu domínio”. Assim, a tecnologia disciplinar:

[...] não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo; que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização no mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador. (FOUCAULT, 1997, p. 138).

No espaço escolar é possível, portanto, encontrarmos “verdades”, saberes pedagógicos, técnicas, normas disciplinares que visam, antes de tudo, adequar o corpo à sua sociedade. Nos dizeres de Sant’Anna (1995), “governar o corpo é necessário se quisermos governar a sociedade, por essa razão ele está atrelado ao campo político” (p.172). Neste sentido, os controles pela vigilância e pela disciplina são dispositivos que caminham juntos, cada um exercendo o seu papel, com o intuito de produzir um indivíduo adequado às regras sociais. Para VEIGA-NETO (2005, p.29), a norma é cria da disciplina, é ela que organiza os mecanismos reguladores que atuam sobre o corpo e sobre a população, ou seja, a norma “tem a função de classificar os indivíduos e definir o que é normal e anormal ou o anormal e patológico”.

Após compreendermos como a visibilidade do poder fragmentou-se nas sociedades disciplinares, importa saber agora quais são os recursos utilizados para o bom adestramento e controle dos corpos nas *instituições de sequestro*. Dentre eles Foucault (1987) destaca o “olhar hierárquico ou vigilância hierárquica”, “a sansão normatizadora” e o “exame” como elementos – ou instrumentos – de disciplinarização. Para compreendermos melhor a lógica da visibilidade do poder, precisamos nos aprofundar um pouco mais para conhecermos sobre o

funcionamento da arquitetura panóptica desenvolvida por Bentham, que se difundiu nessas instituições e muito na escola.

Na análise da estrutura arquitetônica panóptica de Bentham²², o detento pode ser visto, mas não vê quem o vigia, que fica totalmente invisível no alto de uma grande torre central. Confinados em celas particulares, com apenas duas janelas, uma para o exterior da prisão, por onde entra a luz, e outra para o interior, voltada para a torre central, separados por paredes, os detentos estão sós, perfeitamente individualizados e constantemente vigiados e visíveis. Dessa forma, o princípio da masmorra, com suas funções de trancar, privar de luz e esconder, é invertido com o poder do dispositivo panóptico, que não priva de luz, agora somente tranca, mas o olhar do vigia vê tudo mas não pode ser visto. Este é o efeito mais importante desse dispositivo, uma máquina que cria e sustenta uma relação de poder em que a “visibilidade é uma armadilha”, porque induz o vigiado a ter consciência de que está em permanente visibilidade, que ele se saiba vigiado e por não saber quando, como e nem por quem, torna-se polícia de si mesmo e é isso que assegura o funcionamento automático do poder, sua eficácia, sua capacidade de penetração, principalmente porque o olhar panóptico prescinde a violência,

[...] sem necessitar de armas, violências físicas, coações materiais. Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo. Fórmula maravilhosa: um poder contínuo e de custo afinal de contas irrisório. (FOUCAULT, 2001, p. 218)

Vemos o velho modelo de punir o corpo pelo seu encarceramento ser substituído por uma arquitetura que não visa apenas vigiar o espaço exterior, mas visa um maior controle no interior; uma arquitetura articulada e detalhada para tornar visíveis todos os que nela se encontram; “uma arquitetura operadora de transformações nos indivíduos, pelo cálculo das aberturas, dos cheios e vazios, das passagens e das transparências”. (FOUCAULT, 1997 p.144).

A construção de “observatórios”, na época clássica, em escolas, acampamento militar, conventos, prisões e asilos são alguns exemplos da materialidade dessa vigilância panóptica, “visto como modelo quase ideal de observatório onde se instaura “o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral. (FOUCAULT, 1997, p.144). É nesse contexto da vigilância panóptica que teremos aquilo que o autor denominou de *vigilância ou olhar*

²²No final do Séc. XVIII o filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham concebeu, pela primeira vez, a ideia do panóptico. Para isto Bentham estudou “racionalmente”, em suas próprias palavras, o sistema penitenciário. Criou então um projeto de prisão circular, onde um observador central poderia ver todos os locais onde houvesse presos. Ele também observou que este mesmo projeto de prisão poderia ser utilizado em escolas e no trabalho, como meio de tornar mais eficiente o funcionamento daqueles locais.

hierárquico disciplinador como um recurso ou mecanismo de controle e poder, presente na escola, com o objetivo observar, registrar, treinar, podendo e devendo ver sem ser visto, exercendo um controle mesmo na sua ausência; ou seja, “o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue, pelo jogo do olhar, um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam”(FOUCAULT, 1997, p.143)

Sob esta perspectiva, Foucault (1997) argumenta que a arquitetura circular das escolas infantis foi projetada para ser um espaço operador desse adestramento, onde o local de recreio situa-se geralmente no centro, tendo corredores com presença de inspetores e banheiros com meias-portas etc., configurando-se mecanismos de controle úteis enquanto “*microscópio do comportamento*”, encontrados tanto nos acampamentos militares quanto nas escolas. Na contemporaneidade, é possível encontrar essa vigilância e monitoramento realizado por câmeras espalhadas por todos os cantos (corredores, salas de aula, sala dos professores, pátios, cantinas etc.). Muitas vezes escondidos, os “olhos do poder” (2001) tudo vê; sem que saibamos quem e quando, ele vê e controla tudo.

Outro elemento relacionado à eficácia do “olhar hierárquico”, portanto da vigilância no espaço escolar, refere-se ao reconhecimento por parte dos indivíduos da sua necessidade, o que acaba por naturalizá-lo. Através do discurso da segurança e bem-estar das pessoas, os indivíduos - facilmente convencidos -, pouco a pouco internalizam a disciplina e garantem o poder, sem que seja necessário o uso da força. Cabe destacar que a criança, o jovem ou o adulto, ao incorporar a disciplina, não apenas controla e polícia-se, mas aos outros, exigindo punição para os que não obedecem e não se enquadram à norma estabelecida. Aqueles que não cedem a este poder disciplinar na escola serão submetidos a outras instituições disciplinares, como a polícia ou ainda o conselho tutelar.

Para que nada escape ao controle, a escola expande seus mecanismos de vigilância para dentro da sala de aula. Refiro-me à relação pedagógica hierárquica entre professor e aluno, a qual não terá apenas o mestre como observador, mas também os melhores alunos, que sob a capa de auxiliares do mestre nas tarefas materiais também exercem a função de fiscalizar, observar e monitorar aqueles que não se integram às regras. Neste momento, segundo Foucault (1997, p. 87),” integra-se na escola, aos procedimentos de ensino, uma relação de fiscalização, definida e regulada, inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência”.

O relacionamento professor-aluno pode ser caracterizado como moral-afetivo; a professora se considera referência moral-disciplinadora dos alunos. É baseado na obediência e respeito. Há um discurso de respeito mútuo, porém é marcada a hierarquia professor-aluno, sendo o momento de aula centrado no professor. (CAMPOS & CAMPOS, 2006, p. 17)

Para o autor, a organização do poder disciplinar é múltiplo porque é exercido por vários fiscais; é automático, porque é internalizado, e é também anônimo, porque trata-se de uma vigilância que funciona como uma rede de relações de poder que ocorrem de todos os lados, sendo os fiscais também fiscalizados.

Para Foucault (1997), são através das relações de policiamento “panóptico” que começamos a perceber se nosso corpo corresponde ou não ao corpo idealizado para nós e também para o “grupo de iguais”. Neste sentido, a partir dessa perspectiva, podemos compreender que a menina vítima de escarpelamento estabelecerá com o outro e com o mundo uma relação “panóptica”, em que aos poucos vai internalizar as impressões de policiamento e vigilância do seu entorno. Ou seja, será através da identificação e da comparação com outros adolescentes que a vítima de escarpelamento iniciará seu processo de desidentificação e passará a ter uma outra ideia sobre seu esquema corporal, pois a reconstrução de sua identidade estará relacionada a todo esse processo de subjetivação e do controle exercido de fora para dentro, do modelo externo estabelecido pela sociedade, que articula-se e interioriza-se nessas meninas, fazendo com que a percepção de si e do seu corpo esteja diretamente ligada ao feio, ao errado, ao mal, passando a se policiar, a se autopunir e, novamente, negar a sua própria existência.

Segundo Louro (2000, p.15), não podemos ignorar que é durante os processos de reconhecimento do “outro” que construímos nossas identidades e acabamos por instituir desigualdades, ordenamentos, hierarquias que estão diretamente ligadas às “redes de poder” que circulam na sociedade; serão os ‘outros’ sujeitos sociais que se tornarão ‘marcados’, que se definirão e serão denominados a partir de uma referência”. Será, portanto, no interior das relações de poder que serão estabelecidas as identidades, as subjetividades e os estados de dominação, através de um procedimento classificatório em que, ao dizermos o que o outro é, estamos automaticamente diferenciando-o.

Para Santana (2005, p.85), “em situações em que o poder é disputado, surge a necessidade de criar códigos, categorias, classes em que é definido aquilo que pertence a um determinado grupo, bem como o que pertence a outro”. Dessa forma, as atribuições de supostas identidades e diferenças estão envoltas em um “jogo de poder”, onde essas “identidades” serão produzidas em meio a disputas, dentro de um processo de diferenciação.

Por isso, a identidade não é o oposto da diferença, mas depende da própria diferença para se constituir.

Se é no âmbito social e, portanto, cultural, que o corpo vai sendo construído e modelado aos padrões de cada época, não podemos esquecer da força que os meios de comunicação de massa, como a televisão, possuem nas sociedades contemporâneas. São através deles que os valores e padrões são cotidianamente difundidos:

Padrões que impõem identidades são continuamente produzidos, tais como estar loira, ou com cabelo liso, muito magra, com seios volumosos, com o nariz arrebitado, ter o corpo “malhado”, “sarado”, camuflar os efeitos do tempo no rosto através de aplicações de Botox ou cirurgias plásticas, lipoescultura, lipoaspiração etc. Os apelos são vários para que o maior nicho consumidor seja atingido. Tais modelos são também rapidamente descartados para que, logo adiante, desejem-se outros e se possa investir novamente em um outro corpo que faça parte do mais atual padrão de estética. (SANTANA, 2005, p. 86).

É, portanto, também através dos meios de comunicação de massa que o “corpo entra na esfera da produção, do mercado, da economia e da promessa de felicidade” (SANTANA, 2005, p. 86). Tomado como objeto de poder, o corpo será utilizado “como instrumento privilegiado no controle e regularização das condutas, direcionando-o para a lógica do mercado (ZOBOLI E LAMAR, 2012, p.12). Assim, o corpo vai se construindo no interior dessas produções discursivas midiáticas e sociais, envolto pelas relações de poder e saber que visam educá-lo, inculcando ideais de juventude, beleza e felicidade, “adequando-o a padrões éticos e estéticos coerentes com o modelo social vigente” (PINTO, 2003, p. 3).

A *corpolatry* presente na Modernidade está apoiada em uma diversidade de aparatos – máquinas, produtos, técnicas – ligados aos cuidados e à manutenção de uma aparência padronizada a partir dos ditames de certos setores produtivos, como é o caso da indústria da moda. Procura-se, assim, imprimir ao corpo características inusitadas, rótulos, marcas que o ligam muito mais a um sistema mercadológico do que a um pertencimento cultural. (PINTO, 2003 p.2)

Diante do exposto, é possível perceber que os sujeitos são, a todo momento, provocados à necessidade de consumir produtos em busca de igualar-se aos modelos de perfeição corporal. O “corpo ideal” imposto pela sociedade contemporânea de consumo é de plástico, artificial, comprável e desejado por grande parte das pessoas, pois “é preciso assemelhar-se a eles para estar incluído, para ser reconhecido como pertencente a um grupo ou a uma categoria respeitada socialmente” (SANTANA, 2005, p. 85).

Para a autora, as identidades imputadas ao corpo pela manipulação dos meios de comunicação, como objeto de interesses mercadológicos, criam estereótipos, ditam os padrões e normas que incluem ou excluem corpos. Dessa forma, a menina vítima de escarpelamento, por ter seu corpo desfigurado, não se enquadra mais nos mesmos atributos femininos das

demais mulheres da região ribeirinha, que geralmente possuem cabelos longos e lisos. A menina escalpelada, portanto, fica fora da “normalidade” e dos padrões corpóreos instituídos pelo grupo à que pertence; passa a ser marginalizada, vista com preconceito no ambiente social e escolar, tendo que conviver com uma nova relação de poder, não somente pelas marcas deixadas pelo acidente, mas pelas marcas culturais “que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre” (LOURO, 2000, p.61). Dessa forma, a sociedade estabelecerá os contornos, construirá e demarcará as fronteiras entre aquelas mulheres e meninas que representam a “norma” (que estão em consonância com os padrões culturais) e aquelas meninas/vítimas que acabam ficando de fora dela.

Para Foucault (2001), o “olhar hierárquico” é o primeiro, porém não é o único recurso disciplinar existente na sociedade e no espaço escolar. “Na verdade, das técnicas de poder desenvolvidas na época moderna, o olhar teve uma grande importância, mas [...] está longe de ser a única e mesmo a principal instrumentalização colocada em prática” (p. 218). Já o segundo recurso que gera a disciplina é a *sanção normalizadora*, que está presente não somente no espaço escolar, mas em todos os sistemas disciplinares:

[...] do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes ‘incorretas’, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). (FOUCAULT, 1997, p. 149)

Considerando que nossas escolas são construídas para atender ao modelo capitalista, então seus métodos de práticas irão privilegiar a funcionalidade, eficiência, eficácia e demais valores dessa ordem. Para o autor, a existência de um regime disciplinar já pressupõe haver um sistema penal aplicado àqueles que transgridem as normas, com penalidade leves ou severas. Nas instituições de sequestro, como a “escola, no exército funciona como repressora toda micro penalidade do tempo (...), da atividade (...), da maneira de ser (...), dos discursos (...), do corpo (...), da sexualidade (...)” (p.149). Assim, a *sanção normalizadora* aparece como recompensa e, ao mesmo tempo, punição, sendo este um mecanismo penal que cria micropenalidades ou micropunições

Neste sentido, segundo Bujes (2003), aqueles que não cumprirem as regras tidas como adequadas para o desenvolvimento e manutenção desses valores sofrerão “micropunições”, desde leves privações até pequenas humilhações. Sobre as infrações mais comuns ocorridas no cotidiano das escolas contemporâneas, o autor assim se refere:

[...] micropunições [estão] relacionadas com o modo como o tempo é utilizado, com as formas como as crianças falam, com o seu jeito de usar o corpo e expressar a sua

sexualidade, com a maneira de conduzir-se em relação aos outros etc. As atitudes não permitidas são os atrasos, as ausências, a descontinuidade na realização das tarefas, a desatenção, a negligência, a falta de empenho, a agressividade, a grosseria, a desobediência, a sujeira, os gestos impróprios, a falta de decoro etc. (p. 126-127)

Diante do exposto, vemos que para tudo aquilo que foge à regra no espaço escolar, para cada desvio ou infração, há uma punição aplicada, vista como necessária à preservação da disciplina. Esse aprendizado intensificado, multiplicado e repetido, presente na escola, ancora-se na ideia de que “castigar é exercitar” (FOUCAULT, 1997, p. 150), garantindo que através da punição determinadas atitudes serão permanentemente incorporadas no comportamento dos indivíduos. Entretanto, o efeito disciplinador da *sanção normalizadora* não apenas acontece pelo castigo, ou punição, mas, no caso de arrependimento, gratifica e premia comportamentos considerados satisfatórios. Ainda segundo o autor, “a disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição”. (FOUCAULT, 1997, p. 151). Como consequência desse mecanismo, implantou-se na escola a hierarquização de bons e maus alunos pela comparação que diferencia, homogênea, normaliza comportamento e ainda leva à exclusão de alguns.

O terceiro recurso utilizado para disciplinar o sujeito no espaço escolar é o “exame”. Este “supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (FOUCAULT, 1997, p. 156), que se utiliza de relações de poder na construção do conhecimento. Na análise quanto à lógica da visibilidade do poder, o autor critica a utilização desse mecanismo na escola, ao afirmar que seu uso é um instrumento que objetiva formar e disciplinar, que observa através do uso de exames documentados e legitimados. Será, então, através da prova, do exame médico, da investigação psiquiátrica, do relatório pedagógico, do controle familiar, que aparentemente visam vigiar e reprimir corpos e comportamentos “periféricos”, que o aluno, o paciente, o detento, o dominado - e não o dominante - ficarão em evidência. Neste sentido, o *exame* também é um controle normatizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar, punir, comparar, sancionar, demonstrar força e estabelecer verdade (LOURO, 2000).

Pode-se concluir que, dentre os recursos para o bom disciplinamento no espaço escolar, o *exame* é um instrumento de poder classificatório que permite “[...] colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo.” (BUJES, 2003 p. 121). Gostaríamos ainda de salientar que o sistema de notas atribuídas na avaliação, na escola, pela prova (exame), é um forte elemento de poder e de controle que o professor detém; o

poder de aprovar ou reprovar marca também o aluno, que aos poucos internaliza a comparação e se mede. Assim, “avaliar é decidir. Decidir é dominar. Dominar é ter poder”. (GALLO, 2008, p. 83)

Até o presente momento, nossa intenção neste trabalho foi descrever como, ao longo da História, a educação do corpo, no espaço escolar, foi planejada e organizada para atender aos interesses da sociedade moderna capitalista, de forma que os indivíduos fossem disciplinados, adestrados e adequados para servi-los. Nas instituições educativas, vemos ainda hoje a existência de pedagogias que educam o corpo, entre elas a educação moral, a educação física, a educação intelectual e a educação sexual da criança, que visam disciplinar a postura, o movimento, a linguagem, o autocontrole e a saúde. É possível ainda nos dias atuais encontrarmos na escola, segundo Paniago e Fernandes (2014, p.74), uma concepção sobre corpo de sons, gestos e movimentos inconveniente à sala de aula, que precisa ser regulada e normatizada pela escola.

São “os movimentos e as atitudes do corpo”, “a atitude, o caminhar, a maneira de se sentar, de se inclinar à mesa, o rosto, os olhos, o movimento das mãos”, “o momento e os gestos” que traduzem para o exterior, sob os olhos e o julgamento dos outros romanos, a excelência do espírito e a nobreza de cada um deles. Os gestos, como o andar, não devem ser “vivos demais” nem “débeis demais” ou efeminados; a regra única é a do justo meio, é aí que reside a virtude: (PANIAGO e FERNANDES, 2007 p. 144)

Olha-se mais atentamente às sanções praticadas nas escolas, percebe-se que educar os gestos, as atitudes e os comportamentos individuais dos alunos é uma prática muito presente em alguns modelos de educação contemporânea, que impõem padrões, entre eles o de moderação até na maneira de se vestir. Para Paniago e Fernandes (2014, p.74), este dispositivo de controle dos corpos pode ser percebido na proibição de roupas curtas, adereços, *piercings*, tatuagens, meninos com cabelos longos ou usando boné (especialmente se a aba estiver para trás), os quais são considerados, no mínimo, inadequados para o ambiente escolar. Cabe ressaltar que este controle não é exercido somente sobre o corpo dos alunos. Os docentes e demais funcionários também devem seguir as regras do bom comportamento no vestir-se e portar-se de maneira adequada e moderada. Essas ações disciplinares, segundo Fraga (2000), são dispositivos de controle que constituem a construção do “bom moço” e da “boa-moça”:

Para se visualizar a constituição do “bom moço” e da “boa-moça” é preciso considerar o longo processo de polidez que marca e captura seus corpos. Um processo que vai apertando, extraindo, desgastando, produzindo incisões na superfície corporal em busca de uma pureza que se acredita escondida. Normalmente, aos olhos bemcomportados, o único corpo marcado é aquele que

sofre a violência física material, que deixa expostas as cicatrizes de seus pesados traços. Entretanto, algo que deliberadamente escapa a essa lógica normativa é que o sujeito bom-moço também está marcado fisicamente. Trata-se de uma identificação que provoca, paulatinamente, rejeição àquela violência demonizada, mas de uma forma não menos violenta. (FRAGA, 2000, p.113)

A partir do exposto, entende-se que para que haja aprendizagem na escola as práticas educativas supõem e impõem o silêncio, a imobilidade, a moderação e a seriedade dos corpos. É esse um dos principais argumentos de Louro (2010) ao dizer que quando a escola educa os corpos dos indivíduos, ela também produz o seu comportamento “normal” para que assim possa investir-se sobre a cognição, a mente e a aprendizagem, separando o corpo e seus desejos desse processo. Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades intelectuais parece ter mais importância no processo educativo, como se somente a mente estivesse matriculada na escola. Se observarmos que boa parte da aprendizagem pauta-se em um planejamento minucioso dos conteúdos disciplinares voltados para escrita, leitura e a matemática, veremos que o corpo somente é considerado quando se trata do desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da lateralidade, habilidades necessárias para a aprendizagem desses conteúdos. A escola parece, portanto, ter anulado o corpo nas salas de aula ao separá-lo da mente, dos seus desejos, movimentos e vontades.

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos, existissem separadamente denossos desejos. (LOURO, 2010, p. 126)

Para a autora, estas pedagogias do corpo praticadas nas escolas deixam marcas expressivas no corpo, pois exercem nos alunos, mais especificamente sobre as suas representações, ensinamentos nem sempre silenciosos, sobre como e de que forma devem usá-los, sobre como ser menina ou menino, mulher ou homem. Louro (2000) acrescenta, ainda, que não somente os alunos, mas os educadores são treinados, avaliados, categorizados e punidos, durante o processo educativo, pela necessidade de anulação do nosso corpo e de nossa sexualidade, bem como somos educados a controlar nossos desejos e a desenvolver papéis sociais ligados à masculinidade e à feminilidade na sociedade e no interior do espaço escolar.

A partir do exposto, uma pergunta persiste: Qual o papel do professor no processo de anulação do corpo nas situações de ensino? Para Louro (2000) e Fonseca (2005), o professor, como produto dessa pedagogia adestradora do corpo, também aprendeu a silenciá-lo no processo pedagógico pela sua própria formação pessoal e profissional, tendo, portanto,

dificuldades em abordar o tema, por isso acaba constantemente reproduzindo esse comportamento, mesmo que inconscientemente, em sala de aula. A reprodução desse processo pedagógico de anulação do corpo se dá, segundo Dias (2014, p. 110), quando o professor “investe no distanciamento da mente e corpo, quando normatiza a formação de corpos tão diversos, quando desenvolve uma linguagem que padroniza corpos, quando nas situações diárias despreza as experiências e inter-relações de alunos e alunas e professores e professoras.

Dizer que o corpo não tem lugar na sala de aula não significa dizer que ele não está na escola e que não exista um lugar para ele no currículo, mesmo que em atividades extraclasses. O que vimos no cotidiano escolar é que o corpo passou a ser responsabilidade exclusiva da Educação Física, que desenvolve atividades para “movimentar o corpo” dos alunos pela tarefa:

de recrear, de possibilitar um gasto das energias que atrapalham a concentração e o silêncio da sala de aula, de relaxar os corpos saturados de “cognitivos”, ou seja, que desprezam ou até mesmo expulsam o “corpo” do processo de aprender. Uma vez dada ao professor de Educação Física a tarefa de “movimentar o corpo”, a escola se exime de considerar a possibilidade de trabalhar cotidianamente com a criança por meio do movimento. E exerce tranqüilamente seu papel de disciplinar, de criar regras de silêncio e imobilidade e de fazer com que sejam cumpridas. (FONSECA, 2005, p.73)

Foucault (1997) aponta a Educação Física como mais um dos dispositivos para o bom adestramento do corpo que atuam na escola juntamente com a educação moral e a intelectual. Segundo Fraga (2000), ela representará o investimento sobre estes pelos exercícios que visavam disciplinar e regular o corpo da criança e do jovem, argumentando que era “preciso preservá-los, principalmente do instinto, da ‘volúpia’ e da ‘incontinência sexual’, ou seja, mais do que uma boa postura, era preciso adquirir boas maneiras” (p.101).

Ao questionar sobre qual o papel do corpo na escola, Campos (2007) identificou que, somente na Educação Infantil, no ensino formal brasileiro, o corpo é trabalhado e legitimado na sala de aula. As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica recomendam a utilização do corpo em sala de aula, ganhando assim espaço no currículo, compreendido como instrumental necessário para o desenvolvimento cognitivo do aluno, sua rotina higiênica e sua alimentação, cabendo ainda ao educador estimulá-lo tanto pelo toque quanto por atividades sensoriais e motoras da criança. Porém, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o corpo perde espaço no currículo e progressivamente é retirado de sala de aula, espaço restrito ao intelecto, desligado do corpo, o que reafirma a fragmentação corpo-mente. Legitimado em ambientes extra-classes, como em ginásios, campos de futebol, quadras e pátios, o corpo

torna-se responsabilidade única da Educação Física, a qual ocupa-se tradicionalmente de trabalhá-lo com a prática de esportes em suas diversas modalidades.

Embora a LDB 9394/96 garanta a possibilidade de trabalhar o corpo no ensino da Arte (música, dança, teatro e artes visuais), o que se observa nas escolas é a prioridade para atividades onde os alunos permaneçam sentados, realizando atividades plásticas. São poucas e raras práticas que possibilitam a dança ou a expressão corporal, ficando muitas vezes limitadas às festividades juninas folclóricas. Segundo Strazzacappa (2001), o que se costuma observar é que são poucas as atividades que consideram o movimento do corpo, provavelmente pela falta de preparo de alguns professores e pela escassez de especialistas nessa área. Para Nóbrega (2005, p. 610), o corpo não deveria ser considerado apenas um instrumento de práticas educativas de algumas disciplinas - “a gestualidade ou os cuidados com o corpo podem e devem ser tematizados nas diferentes práticas educativas propostas nos currículos e viabilizados por diferentes disciplinas”.

Ainda que estas ideias pareçam ultrapassadas nos dias atuais, Santana (2005) nos diz que devemos atentar para o fato de que, tratando-se de valores culturais, não rompemos com o passado tão rapidamente, pois não o esquecemos imediatamente ante a uma nova proposta. Neste sentido, passado e presente andam juntos, preservando os valores abrigados na memória e nas práticas sociais dos indivíduos. Eles apenas adquirem novas roupagens, mas conservam a sua essência, permanecem vivos nas construções históricas e se “materializam através do poder performativo dos atos da fala” [...], pois, “o poder de um enunciado possibilita a construção de valores, de identidades e de memórias” (p. 80) e com isso resistem às mudanças pelo convívio de diferentes gerações em um mesmo tempo. Um exemplo disso é a existência de um discurso dicotomizado sobre o corpo visto nas expressões do tipo: “corpo e alma”, “corpo são, mente sã”, “o corpo quer, mas a razão não”. Dessa forma, sempre que ouvimos tal discurso e se o reconhecemos como verdadeiro, a visão do corpo-objeto é assegurada pelo pronunciamento de tal discurso, que divulga e mantém essa identidade. Para a autora, tais construções devem ser entendidas sempre no interior de relações de força.

O resgate histórico das relações corpo e sociedade já apresentados neste estudo é revelador da resistência a mudanças dos valores e discursos educacionais do passado, que fragmentam o corpo nas práticas pedagógicas em sala de aula, visto na imagem da criança comportada, imóvel e silenciada, que ainda persiste nos dias de hoje. “Cada um dos corpos em seu lugar, quietos em suas carteiras, na postura estabelecida como correta, devidamente enfileirados, organizados passivamente para aprender o que é dado e estes são os bons alunos”, segundo Strazzacappa (2001, p. 71). A disciplina, na afirmação de Foucault (1997, p.

125), é a “[...] arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Para Fonseca (2005),

A escola, como a família e a sociedade, anestesia o corpo ao exercer seu papel de civilizar as crianças. Cria regras para que crianças, sinônimo de movimento, energia e vitalidade, fiquem quietas, imóveis por horas seguidas, num sacrifício em nome de um suposto saber, ou da aquisição, a partir do exterior, de uma forma adulta de pensar – de uma capacidade de repetir fórmulas prontas, para elas, muitas vezes, desprovidas de sentido ou de utilidade.(FONSECA, p.75)

Mesmo o corpo estando silenciado legalmente nos níveis de ensino posterior à Educação Infantil, não podemos afirmar que não exista um projeto para ele. Será, segundo Campos (2007), nas séries iniciais do Ensino Fundamental que veremos, através do currículo oculto praticado nas escolas, o corpo sendo adestrado pelo treinamento e pela disciplina como recurso para o bom adestramento. Ou seja, mesmo não sendo claras as intenções pedagógicas curriculares para a educação do corpo nesse nível de ensino, ainda assim ele está lá, pois “toda educação é, também, educação do corpo mesmo que seja a de negação deste, pelo não movimento” (STRAZZACAPPA, 2001, p.1).

Consideramos ainda necessário ressaltar que a escola como espaço de interação e produção cultural será também responsável pela “construção, não só de identidades, mas de significados e símbolos que rodeiam e apoiam essas identidades” (CAETANO, 2009, p.09). Isso implica considerações em torno da construção da nova identidade das meninas mutiladas. Construída no campo das representações, essa identidade estará inscrita e significada não somente no corpo, mas no interior das hierarquizações e classificações sociais das práticas curriculares e, mais amplamente, nas ações e relações do cotidiano escolar. Ou seja, os anos de escolaridade das meninas que retornaram para a escola, após o acidente, serão atravessados pela capacidade, ou não, de driblar, ocultar ou até mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento de sua aparência.

Segundo Silva (2000), as identidades sociais são construtos culturais e políticos que se utilizam das representações para moldar a identidade dos indivíduos e as identidades dos grupos sociais. Estas, por serem distintas e divergentes, estão atravessadas a sistemas de poder que definem a forma como se processa a representação, pois “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (p.91). Dessa forma, a representação tem efeitos específicos, ligados sobretudo à produção de identidades e à diferença, atribuindo-lhes sentido. Será, portanto, no campo das representações que serão travadas as batalhas decisivas para impor determinados significados e sentidos particulares a

algumas experiências, acontecimentos, manifestações, práticas e relações sociais de determinados grupos sociais, que, pela sua identificação, diferenciação e hierarquização, terão posições centrais para instituir seus próprios padrões e normas em detrimento de outros grupos. Apresentadas como padrão estético, ético ou científico, essas identidades “arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos”; (...) “algumas representações ganham tanta força que de representações tornam-se realidade”. (LOURO, 2000, p.68)

Na escola os alunos especiais são marcados pelo olhar hierárquico caracterizados pelas representações estereotipadas, de discriminação e de estigmatização, por serem considerados incapazes por não pertencerem aos grupos dos alunos ditos normais, vistos como um *ser diferente das pessoas consideradas normais*. Segundo Oliveira (2007), trata-se de um olhar que apresenta um caráter axiológico eminentemente maniqueísta, em que vemos a representação do anormal em contraposição ao normal. Ou seja, “A normalidade com uma significação positiva: o correto, o bom e o belo, em contraposição à anormalidade, cujos valores são representados negativamente, incorretos, o mal e o feio” (p.163). Neste sentido, as meninas/vítimas, marcadas pelo escalpelamento, serão marcadas pelo *selo da diferença*, visto que a sua aparência física (cicatrizes ou o uso de perucas e toucas) a distinguirá no seio do conjunto social ou cultural, podendo aí serem consideradas fontes de mal-estar ou de ameaça ao seu grupo de pertencimento.

Se toda sociedade, define, separa, classifica os sujeitos e estabelece as divisões, atribuindo rótulos às identidades, ela também distingue e discrimina. Nesta direção, identidade e diferença irão se encontrar em meio ao sistema de representação do poder.

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. (SILVA, 200, p.91).

Questionar os sistemas de representação que dão suporte aos processos de construção de identidade visando desconstruir os discursos performáticos que pretendem criar identidades e subjetividades nos espaços escolares seria uma atitude de resistência à imposição arbitrária de determinados padrões identitários. Nesta direção, Louro (2000, p.68) ressalta que será através desta “política de identidade que os grupos subordinados irão contestar precisamente a normalidade e a hegemonia” das identidades tidas como “normais”.

Arroyo (2013a) destaca ainda que há algo de novo ocorrendo na escola, mais precisamente, no campo curricular: o fato de que ele não é mais apenas um território em que

as teorias disputam a vez, mas quem disputa vez nos currículos agora são os sujeitos das ações educativas - os docentes-educadores e os alunos-educandos, que não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos escolares, mas exigem serem reconhecidos neles. São “outros sujeitos” que exigem “outras pedagogias”, exigem o direito de ver suas narrativas, experiências, emoções, desejos, prazeres e dores, até então excluídos dos discursos curriculares oficiais, também pronunciados nesse território e pela escola.

3.3 O corpo como forma de resistência

Como é possível perceber, ainda que a escola contemporânea não considere o corpo na sala de aula, ainda que se valorize a prática docente baseada na racionalidade do pensamento cartesiano, o corpo se faz presente não somente pela sua negação, mas pela resistência dos indivíduos às normas e regulações impostas a ele. Os alunos não são “receptores tão passivos dessa reprodução, pois a tentativa que a escola faz de anular, vigiar, escolarizar o corpo já está sendo questionada por muitos alunos e alunas nas salas de aula” (DIAS, 2014, p.110).

Uma das principais teses foucautianas refere-se ao fato de que todo poder produz resistências múltiplas e transitórias. Elas são a possibilidade de romper com os poderes instituídos, assim como instituem novas relações de poder. Dessa forma, as estratégias disciplinares desenvolvidas nas escolas vão encontrando novas estratégias de poder na existência contemporânea. Estes novos mecanismos de vigilância e tecnologias de controle são analisados por Deleuze, ao observar as possibilidades de resistência e transformação no interior do espaço escolar. Entretanto, para ele, não se trata de observar apenas o que está acontecendo, “mas o que não se mostra, os escapes, o movimento diferente, as fissuras, o não-dito, que se insinua, as linhas de fuga” (FONSECA, 2005, p. 52).

Segundo Arroyo (2012a, p.12), são os sujeitos possuidores de corpos e história, invisibilizados, normatizados, homogeneizados e silenciados nas teorias e práticas educacionais que estão reagindo a este ocultamento, ou seja, “membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos, quilombolas, das periferias, jogados às margens como ‘classes perigosas’ ou corpos não cidadãos” vem exigindo que suas narrativas e suas experiências corpóreas sejam incluídas nos processos educativos. Entretanto, Nóbrega (2005, p.610) nos adverte que “não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

Na esteira desse pensamento, segundo Strazzacappa (2001), para rompermos com o sistema tradicional que tanto aprisiona o corpo às ações pedagógicas estereotipadas e limitadas, é preciso “pensar com o corpo”, o que exige uma tomada de consciência do professor sobre o seu próprio corpo, acompanhada de uma ação que questione, enfrente e rompa com as amarras a que estão submetidas às relações corpo e educação. Trata-se de se colocar como urgência o debate sobre diversidade sociocultural dos corpos ocultados em suas desigualdades sociais. Este é um dos desafios para os estudos da infância e para o cotidiano do pensar/fazer político-pedagógico, reconhecendo a existência de corpo-infância ocultado e até mesmo inexistente, diz Arroyo (2012a).

Nos estudos de Santos (2008), após análise do documento “Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios”, identificou-se um silenciamento em relação à infância e às crianças que vivem *no* e *do* campo. O documento foca mais a questão produtiva e política de classe, sem atentar para a necessidade de políticas e práticas que atendam à diversidade de crianças, à diversidade de infâncias e, portanto, de culturas no contexto amazônico. Assim, ao fazer a crítica, a autora ressalta que as práticas educativas com crianças nas escolas do campo devem ser reorientadas e embasadas nas realidades socioeducacionais que possibilitem a “ampliação do universo cultural dessas crianças, a construção de identidades em espaços que valorizem a sociabilidade e incentivem descobertas e aprendizagens voltadas para o pensamento crítico-reflexivo” (SANTOS, 2008, p. 57).

Para Stropasolas (2012), socializar-se implica necessariamente a existência de processos que são dinâmicos, que estão em constante modificação, ligados a dimensões de ordem social, cultural, econômica e biológica. Dessa forma, os processos educativos devem se pautar na compreensão das várias dimensões que permeiam as sociabilidades, a afetividade e a corporeidade em que vivem as crianças e jovens rurais ou do campo, envolvendo vivência, práticas cotidianas, conhecimentos, identidade, bem como fatores vinculados às condições sociais, culturais e interações na família, na escola, na comunidade e com seus pares, além de fatores que envolvem relações étnicas, de gênero e de classe, que desde a infância já possuem implicações na construção de sentidos e significados e nas formas de relacionamento do corpo nos diferentes processos de socialização vivenciados nessa fase da vida.

Por essa razão, é importante compreender que as ações dos agentes escolares são determinantes para a transformação das ações educativas no sentido de se criarem outras possibilidades pedagógicas que reconheçam as diversas realidades infantis, acompanhadas de mudanças na própria postura docente, bem como na organização escolar.

Desocultar corpos-infância e reconhecê-los sujeitos ativos em diversidade de contextos sociais, espaciais, culturais ampliam o olhar sobre esse *continuum* geracional infância-juventude e traz outras possibilidades de análise e proposições político-pedagógicas, além de outras verdades ao próprio olhar, pensar, educar na infância. Exige outra produção teórica, outras práticas pedagógicas, outras epistemologias construídas com referência às experiências subjetivas e coletivas vividas na especificidade desses contextos. Na especificidade de nossa história, a história da infância adquire outros significados que exigem outras teorias para sua compreensão e problematização. (ARROYO, 2012a, p.15)

Trazer para a escola o reconhecimento da diversidade não é um discurso romântico do século XX. Para Arroyo, (2013a), a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade nos seu cotidiano, nas suas práticas, faz parte daquilo que Stoer (2004) denomina de “rebelião das diferenças”, estreitamente relacionada com os novos movimentos sociais que emergem no cenário nacional, marcado pela imensa variedade de interesses. As lutas sociais dos novos movimentos giram em torno do reconhecimento das identidades étnicas, de gênero, de diferenças físicas e mentais, dentre outras. As “rebeliões das diferenças” revelam-se, dessa forma, como estratégias de grupos humanos que se voltam, cada vez mais,

contra o julgo da modernidade ocidental, não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico” Na luta pelo seu reconhecimento, estes grupos recusam-se a serem considerados ‘objetos’ passivos de conhecimento, como sujeitos socioculturais e políticos. Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos que os definem como ‘subalternos’, ‘carentes’, ‘deficientes’, ‘menores’, querendo desmitificar a ideia de inferioridade, socialmente construída, que acaba por os induzir a se sujeitarem aos padrões de uma suposta ‘normalidade’. (FLEURI, 2009, p.103)

Neste contexto, o que vemos emergir são “outros sujeitos” que, ao se destacarem politicamente em suas singularidades, reivindicam justiça e lutam para construir uma condição de igualdade para que suas “diferenças” sejam socialmente reconhecidas. No entendimento de Arroyo (2013a), são outros sujeitos que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades; são coletivos sociais de etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, vêm se afirmando como sujeitos portadores de histórias e exigindo seus direitos, inclusive à escola e à universidade.

A diversidade chega às escolas, ao movimento docente e aos currículos, exigindo superar históricos ocultamentos. Chega às escolas porque chegou à diversidade de movimentos sociais que mostram que esses coletivos sempre reagiram a tantos ocultamentos. São sujeitos de história, de culturas, valores e conhecimentos e exigem reconhecimento. (ARROYO, 2013a, p. 147)

É no bojo de suas reivindicações pelo reconhecimento de suas histórias e narrativas que estes grupos questionam também as concepções e práticas pedagógicas “pensadas para

educá-los, civilizá-los, que estão condicionadas pelas formas de pensá-los, ou pelo padrão de poder/saber de como foram pensados para serem subalternizados” (ARROYO, 2013a, p.11). Neste contexto de emergência dos movimentos sociais, a escola é cobrada a assumir-se, não apenas como espaço de tolerância e de cruzamento de diversidades, mas como um contexto cultivador do diálogo crítico-democrático e criativo, como propõe Paulo Freire (1999).

Para Arroyo (2012a), dentre os excluídos, ignorados e deslegitimizados nos currículos escolares, estão os corpos-infância dos sujeitos do aprendizado, que não aparecem nas teorias pedagógicas da aprendizagem, o que revela o desconhecimento e a anulação desses sujeitos nas práticas educativas em sala de aula. A redução do papel do corpo na educação e, portanto, a sua exclusão epistemológica, parece ter tudo a ver com a interiorização dos grupos sociais, étnicos, raciais, dos campos e periferias. “Essa exclusão epistemológica teve e tem consequências morais e políticas na segregação e inferiorização desses corpos concretos e de suas possibilidades de emancipação” (ARROYO, 2012, p. 35).

A partir desse contexto é possível inferir sobre a necessidade de pesquisas e estudos mais específicos sobre a pesada história de segregação social, racial, de gênero e de orientação sexual vivida por diferentes grupos sociais. Para o autor, é urgente investigar como se deu a construção da cultura infanto-juvenil, buscando-se destacar como, a partir da centralidade de seus corpos, as sociedades e a cultura excluíram uns em detrimento de outros. Entretanto, essa hierarquização dos corpos-infância não é uma visão exclusiva da escola, pois para o mercado os corpos também não possuem o mesmo valor. Sobre esse viés, o autor nos chama atenção para o reducionismo com que os corpos-infância são tratados pela mídia, pela indústria cultural e do entretenimento, que ignoram a centralidade da história cultural e material desses sujeitos. “A materialidade do viver e a própria luta pela vida nos contextos de produção, de trabalho, tem estado distantes das teorias pedagógicas e dos estudos da infância,” (ARROYO, 2012a, p.17). Cabe, portanto, refletir sobre o discurso midiático:

O peso da materialidade do viver-sobreviver nos limites relativizam a supervalorização das imagens midiáticas, dos tempos de ludicidade como constituintes da cultura infantil corpóreas. Relativizam a ênfase na imagem da criança-lúdica, dos corpos-lúdicos, de cultura-lúdica como sínteses das autoimagens corpóreas infantis e juvenis. Se brincar é uma experiência determinante nas crianças, não é menos determinante ter de entender se vivenciando a fome, a sobrevivência nos limites, a indignidade da moradia, o trabalho extenuante e explorador, o perambular pelas ruas à procura de sobrevivência, a exploração sexual e do trabalho. (ARROYO, 2012a, p. 18)

Ainda segundo o autor, ao desocultar os corpos-infância, quando lhes é pedido para desenharem-se, vê-se emergir imagens distorcidas dos seus próprios corpos, o que revela a tensão existente nos processos de construção dessas identidades corpóreas, atravessadas pelos

sentimentos de rejeição de seus corpos, de seus cabelos, de sua identidade étnico-racial e de classe. Estas atitudes expõem as representações sociais sobre seus corpos e as “tensões que vêm não apenas da sociedade, da mídia, do mercado, mas de uma literatura infantil sexista e racista que teima em não ser eliminada das escolas” (ARROYO, 2012a, p.18).

Os professores, justamente por atuarem em um espaço como a escola, que agrega grupos sociais com diferenças de gênero, raça/etnia, idade, cultura, religião e experiências, são cotidianamente desafiados a desenvolver uma postura ética de não hierarquizar essas diferenças, entendendo que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Nesse ponto, é importante refletirmos e repensarmos nossos valores pedagógicos visando construir uma outra ética profissional, com novas alteridades infanto-juvenis, que possam tensionar e problematizar, sobretudo, as relações entre classe social e geração, para além de questões como gênero, raça/etnia e cultura, ou seja, “desnaturalizar” questões ligadas ao corpo inferiorizado e estigmatizado do público infanto/juvenil do campo, tendo em vista a forma como foram reproduzidos na modernidade os significados em torno do rural, urbano, campo, cidade etc. Para tanto, importa refletir em que sentido e de que forma os professores que lidam com a infância e juventude do campo abordam, concebem e adotam os conceitos de rural e urbano e quais valores e significados de campo, infância, juventude e corpo são reproduzidos por esses profissionais nas suas atividades político-pedagógicas, no cotidiano das suas instituições de ensino.

Para Dias (2014, p.111) faz-se necessário uma formação de professores pautada no desenvolvimento ético, estético e político “para que estes possam desenvolver “ações” e “mudanças” dentro do ambiente escolar e fora dele, para que as práticas educativas se desenvolvam numa perspectiva macro/micro, objetiva/subjetiva, geral/particular”. Contudo, para formar professores comprometidos política e socialmente com a causa da inserção do corpo na educação, segundo Arroyo (2012a, p. 34), deve-se “primeiro superar a cegueira perante a questão do corpo nas teorias universalistas. Cegueira que é uma questão de indiferença teórica e moral preconceituosa, mas que aponta para uma falha epistemológica mais profunda”. Entretanto, Arroyo (2012a) destaca que:

Os corpos-infância não pedem apenas para fazer parte da história da infância, nem apenas para que a identidade corpórea seja também incorporada como um componente de sua história. Destacar as tensas experiências desses corpos exige contar toda a história social. Exige que a história narrada da infância seja outra, isto é, uma história narrada com o pé no passado, no presente e no futuro do presente. Exige uma outra narrativa de nossa história social, política, econômica e cultural. (ARROYO, 2012a p.15)

Nesta direção, trata-se de construir uma nova epistemologia do pensamento pedagógico, que se proponha à elaboração de projetos pedagógicos desafiadores, que incorporem a vivência da opressão desses corpos-infância e suas narrativas, que reconheça as infâncias oprimidas como educadoras de si mesmas; infâncias que se humanizam ao reagir, que constroem formas de educação e de afirmação como sujeitos sociais e políticos. Para Stropasolas (2012, p. 163), as epistemologias do pensamento pedagógico, assim como as formas de socialização no espaço escolar, precisam mudar, pois não atendem à demanda do público de crianças e jovens do campo, imersos em relações mais complexas de vida e vivência, de forma interativa, nos diferentes espaços sociais, e que experimentam “renovados conflitos de valores e de visão de mundo entre os gêneros e as gerações, que se manifestam sobretudo na dimensão da vida social e, especificamente, nos significados do corpo, da vida afetiva e da sexualidade” .

Reconhecê-los sujeitos de vida violentadas traz ao dialogo pedagógico indagações sérias para a sociedade e também para os currículos, para a teoria pedagógica e para a docência. Perguntas incômodas, imprevisíveis que exigem explicações que nem sempre estão nos currículos e nos livros didáticos nem na formação docente e pedagógica.(ARROYO, 2013a, p.154)

A incorporação dos sujeitos e seus saberes, seus conhecimentos e suas experiências corporais aos múltiplos processos de ensino-aprendizagem favorecerá o seu enriquecimento na procura por outras explicações, de outros significados e interpretações, que carreguem as experiências corporais, sociais, culturais e diversas. Trata-se de incorporar uma nova matriz formadora, epistemológica e emancipadora dos corpos nas práticas pedagógicas, que estimule e faça pensar as condições de vida a que foram submetidos esses corpos-infância. Tal epistemologia, segundo Fingersom (2009), se deve ao fato de que

Estamos imersos em um mundo onde as nossas experiências de vida e os significados que formulamos têm uma dimensão corporal, no entanto não são determinados unicamente por fatores biológicos. O corpo é uma variável na interação social. Corpos não são estáticos, mas estão em constante movimento e mudança por meio de processos como o envelhecimento, a puberdade, a juventude etc. Isto é particularmente verdadeiro para crianças cujos corpos mudam ainda mais drástica e rapidamente do que os dos adultos. Quando ocorrem alterações sobre nossos corpos físicos, muda a maneira como interagimos com os outros como sujeitos nas relações sociais. (164)

Para se pensar uma nova epistemologia e uma ética emancipadora dos corpos, devemos questionar. Arroyo (2012a) propõe “politizar os corpos, a reprodução, a maternidade, o cuidado, o gênero, a raça... como componentes da condição humana, social e política, incluindo-se no campo dos direitos, da justiça e da ética e do pensar epistemológico”

(p. 35), trazendo, dessa forma, os corpos para a esfera pública, não relegando-os à esfera íntima, privada.

Nesse momento surgem algumas inquietações referentes a este estudo, como por exemplo, saber como as meninas/vítimas se veem nesses corpos vulneráveis pelo silenciamento, pela regulação e pelas novas cicatrizes, ou seja, como elas próprias entendem sua família, sua raça e classe social, vítimas de uma agressão não somente física, também social e, acima de tudo, se essas meninas encontrarão nas lições de seus professores respostas ou explicações às inquietações e reflexões que surgirão após o acidente, bem como se os saberes dos currículos incorporam os significados sobre as vulnerabilidades e violências sofridas por elas.

Quando insistimos na inclusão dos corpos nos processos educativos e nas ações pedagógicas, somos movidos pelo desejo de que os corpos e suas experiências sociais sejam legitimados no interior da sala de aula, e não apenas as artificialidades das questões epistemológicas dos conteúdos programáticos das disciplinas escolares. Se os saberes originários das experiências desses corpos-infância continuarem a ser negados e ignorados nos currículos e nas práticas pedagógicas, além da injustiça social de que são vítimas, estaremos também cometendo uma injustiça cognitiva ao manter essa separação entre experiência social e conhecimento legítimo, sustentando a brutal hierarquização dos saberes ao desperdiçar experiências sociais, culturais e corporais e desconsiderar que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, o que significaria, enfim, empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais e da sua diversidade (ARROYO, 2013a).

Na tentativa de mostrar a necessidade de incluir o corpo na sala de aula, nas práticas educativas, bem como refletir sobre as desigualdades no campo da educação, descrevemos todo o longo processo educativo que capturou os corpos dos indivíduos através de dispositivos que visavam normatizá-lo e ocultá-lo. Vimos que as relações corpo e educação são fortemente intermediadas pela ação educativa intencional. Portanto, ousamos afirmar que muito do que foi ensinado ao longo dos séculos sobre o corpo ainda permanece no âmbito de comportamentos que foram naturalizados e internalizados na cultura, fazendo parte de um suposto discurso “verdadeiro” sobre como *se deve ser* e o que *devemos fazer* com o nosso corpo.

Diante do exposto e considerando o disciplinamento, as regras e os padrões corpóreos impostos pela sociedade, ainda muito presentes na escola como espaço regulador, é que nos questionamos sobre as relações entre o corpo, a escola, a educação e o poder disciplinar do

discurso, relacionando estas categorias às ações pedagógicas das professoras e professores que lidam com meninas vítimas de escarpelamento na Amazônia paraense ribeirinha.

IV. CONHECENDO OS LÓCUS E INFORMANTES²³

A pesquisa foi realizada nos municípios de Bagre e Barcarena por serem locais identificados como de alto índice de acidentes e onde encontrei estudantes vítimas de escarpelamento matriculadas no Ensino Médio. Assim, nos tópicos abaixo, apresentamos brevemente os municípios e participantes da investigação.

4.1 Município de Bagre

Localizado ao sudoeste do arquipélago do Marajó²⁴, Bagre faz parte dos 16 municípios que compõem a mesorregião geográfica do Marajó, que é constituída de três microrregiões geográficas: Arari, Furos de Breves e Portel. Esta última microrregião é composta, além de Bagre, pelos municípios de Gurupá e Melgaço. Geograficamente, Bagre é um município com características de território ribeirinho, de acesso por via fluvial, em uma viagem que dura em torno de 12 horas a partir de Belém-PA, em embarcação de porte grande com capacidade aproximada para 400 passageiros. A população de Bagre é estimada em 23.820 habitantes, de acordo com dados do IBGE de 2015.

Bagre foi fundada no século XIX, pertencente ao município de Oeiras do Pará. Em 1883, passou para o município de Melgaço e, em 1887, foi elevada à condição de freguesia. Apenas entre 1890 e 1930, foi anexada ao município de Portel na condição de distrito. Em 1935, o distrito foi transferido para o município de Currealinho, mas em 1938 voltou a ser incorporado a Oeiras do Pará, então conhecido como Araticu, onde se manteve até a sua emancipação, em 1961.

Não se sabe ao certo o porquê da sua denominação de Bagre, mas, segundo relatos dos próprios moradores, deve-se ao fato de os primeiros habitantes que chegaram à localidade terem encontrado uma grande quantidade de peixes da espécie Bagre na praia da região

²³ Os nomes dos professores entrevistados foram substituídos por personagens recorrentes em 10 romances do escritor amazônida paraense Dalcídio Jurandir, nascido no Arquipélago do Marajó, que apresentam temáticas envolvendo o homem dessa região. A escolha é uma homenagem aos personagens da vida real que enfrentam os percalços da educação na Amazônia paraense ribeirinha.

²⁴ O Arquipélago do Marajó, em seu todo constitui a maior ilha fluvio-marítima do mundo e é uma das mais ricas regiões do país em termos de recursos hídricos e biológicos. Está situado no delta do Rio Amazonas, no extremo norte do Estado do Pará, com uma área estimada em 104.140 km², dividida em três microrregiões geográficas: 1) Arari, que corresponde aos municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure. Essa microrregião conta com uma população de aproximadamente 135.828 habitantes; 2) Furos de Breves, formado por Afuá, Anajás, Breves, Currealinho e São Sebastião da Boa Vista, com população de 196.471, e Portel, constituído por Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel, com população de 106.395 (Contagem Populacional, IBGE 2007). Os municípios onde a pesquisa foi realizada estão localizados na microrregião dos Furos de Breves. (CARMO, 2012)

conhecida como balneário Praia da Costa, a única destinada ao turismo, distante aproximadamente 2,6 km da sede municipal.

Atualmente grande parte da população de Bagre habita as margens de rios e igarapés, vivendo isoladamente em residências de palafitas ou em vilarejos, comunidades católicas ou evangélicas. O município também enfrenta sérios problemas econômicos, agrários, de transporte, telecomunicações, energia elétrica, alto índice de repetência, evasão escolar e consumo de drogas, entre outros, realidade comumente encontrada na região amazônica.

Tomando como referência o que diz o resumo da versão preliminar do Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (PDTSAM), a estrutura econômica dos 16 municípios do Marajó é essencialmente primária, baseada no extrativismo vegetal, na pesca, pecuária extensiva e agricultura de subsistência. O município conta ainda com 42 escolas municipais, oito das quais localizadas no centro de Bagre e 34 situadas em ilhas e rios da região. Ainda segundo os dados mais recentes do IBGE (2012), o município conta com 28 escolas do Ensino Fundamental, uma do Ensino Médio e 22 do Pré-escolar.

A pesquisa de campo iniciou-se no primeiro semestre de 2016, na Escola Estadual de Ensino Médio Julião Bertoldo de Castro, que possui 17 turmas do Ensino Médio -oito do 1º ano, cinco de 2º e quatro do 3º ano -, funcionando nos turnos matutino e vespertino, além de duas turmas do Mundiar, que funcionam regularmente à noite, com um total de 705 alunos.

No dia em que visitei a escola, todos estavam envolvidos com a realização da Feira Cultural que ocorreria no dia seguinte. Diversos alunos, de diferentes turnos, estavam às voltas com decorações de barracas e ensaios de dança, juntamente com seus respectivos professores, para o dia da abertura do evento. Era uma data muito importante, pois a escola estava sem realizar a Feira havia cinco anos devido à violência (brigas de gangues e assaltos) que tomou conta do município. A diretora da escola autorizou a pesquisa e minha permanência na escola pelo período que fosse necessário, em quaisquer dias e horários, apresentando-me aos professores que trabalhavam com alunas vítimas de escalpelamento,

4.1.1 Sujeitos da pesquisa no município de Bagre

Foram realizadas entrevistas com quatro professores, gravadas e posteriormente transcritas e analisadas:

- Professora Missunga, 32 anos de idade, dez anos de magistério, que hoje atua como professora da disciplina de Língua Portuguesa, com turmas do Ensino Médio e

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nossa entrevista ocorreu no espaço escolar e teve aproximadamente 37 minutos de duração.

- Professora Inácia, 27 anos de idade, oito anos de magistério e há um ano como professora da disciplina Biologia, com turmas do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nossa entrevista ocorreu no espaço escolar e teve aproximadamente 38 minutos de duração.
- Professora Alaíde, 24 anos de idade, três anos de magistério e há um ano como professora da disciplina Educação Física, com turmas do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A entrevista ocorreu no espaço escolar e teve aproximadamente 40 minutos de duração.
- Professora Amélia, 41 anos de idade, 21 anos de magistério, entre a Educação Geral de 2ª e 3ª séries e Ensino Fundamental maior, com as disciplinas de Geografia, Estudos Amazônicos e História. A entrevista foi realizada no espaço escolar, com aproximadamente 60 minutos de duração.

4.2 Município de Barcarena

Barcarena é um município paraense que, segundo o IBGE, possui uma população estimada em 115.779 habitantes (2015). Geograficamente, é um município com características de território ribeirinho, de acesso por via fluvial, de barco/lancha ou balsa, diante cerca de um hora e 30 minutos de Belém. O tempo aproximado do percurso por via terrestre, pelo conjunto de pontes da Alça Viária, também é de cerca de uma hora e meia.

Os primeiros habitantes da região foram os índios Aruans, que viviam em terras conhecidas pelo nome de Fazenda Geribirié, de propriedade dos padres jesuítas, antes de elevar-se à categoria de Freguesia de São Francisco Xavier de Barcarena, no ano de 1758. Segundo historiadores da região, existem duas explicações para a origem da palavra Barcarena: a junção da palavra “Barco” com a palavra “Arena”, nome de batismo de uma grande embarcação existente no local, dando origem ao “BarcoArena”, que mais tarde viria dar nome à cidade. A segunda versão para o nome da cidade tem origem em uma povoação existente no local desde 1487, em Portugal, chamada Barcarena, de onde vinha a maior parte do armamento e pólvora do império Português (Fábrica da Pólvora de Barcarena).

A cidade é hoje um importante polo industrial de beneficiamento e exportação de minério, caulim, alumina, alumínio e cabos para transmissão de energia elétrica. Sua economia baseia-se na agricultura tradicional, na produção de um complexo industrial

instalado no município e ainda no turismo. Possuidora de uma exuberante natureza, contemplando suas belas praias de água doce, como a praia do Conde, Caripi e Itupanema, no Distrito de Murucupi (Vila dos Cabanos), Barcarena atrai muitos turistas o ano inteiro, proporcionando lazer para o visitante. Em Barcarena também se localiza o maior porto do Estado do Pará - o Porto de Vila do Conde.

Tomando o IBGE como referência, o município conta hoje com 103 escolas do Ensino Fundamental, dez do Ensino Médio e 84 instituições do nível pré-escolar, distribuídas no centro de Barcarena e ilhas e rios ligados ao município.

As entrevistas no município de Barcarena aconteceram a partir de uma professora que também foi sujeito de minha primeira pesquisa de campo sobre a temática, em 2003, por ocasião do meu TCC. Naquela época, ela era professora de uma menina/vítima de quatro anos de idade que cursava a Educação Infantil na localidade de Aicaraú. Após contato telefônico, ela se prontificou a entrar em contato com alguns professores do município de Barcarena, dando-me a chance de contactar docentes com experiência no atendimento escolar dessas vítimas.

4.2.1. Sujeitos da pesquisa no município de Barcarena

- Professora Ormindia, 45 anos de idade, 26 anos de magistério no Ensino Fundamental menor, hoje aposentada. Nossa entrevista ocorreu em sua residência, no município de Barcarena, com aproximadamente 60 minutos de duração.
- Professor Alfredo, 47 anos de idade, 12 anos de magistério no Ensino Médio ministrando a disciplina Língua Portuguesa, na Escola Estadual José Maria de Moraes, no município de Barcarena. Nossa entrevista ocorreu na casa da professora Ormindia, com aproximadamente 60 minutos de duração.

4.3 Iniciando o diálogo

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire.

Para iniciar as narrativas com os docentes, apresentei como seriam os passos da pesquisa, o contexto da investigação, os objetivos, a relevância do trabalho, assim como a problemática que motivou a pesquisa e os seus procedimentos éticos. Nesta fase, optei por fazer uma pergunta inicial que não estava diretamente relacionada com o objeto de estudo. O objetivo era deixar os informantes à vontade no início da entrevista, reservando para os momentos seguintes as perguntas de interesse da pesquisa.

Sabendo que a narrativa, conforme Shurtz (2014), é ao mesmo tempo intencional e interacional, sempre permeada de interesses pessoais e explicações seletivas, minha intenção no primeiro momento foi iniciar o processo narrativo, sem interrupção do fluxo das fases da entrevista, buscando acionar suas lembranças e experiências mais singulares de apreensão de si mesmos, através de uma pergunta que estava fora do interesse e dos objetivos da pesquisa. A pergunta *como você se tornou professora* desencadeou narrativas permeadas de lembranças sobre opções feitas ainda na infância, dos saberes adquiridos no exercício da docência, assim como o processo de formação e efetivação profissional. O material coletado nas respostas a esta primeira pergunta - e tão-somente este -, não será analisado neste trabalho, porém constitui um conjunto de dados para futuras análises e produção científica, uma vez que tais narrativas são ricas em informações, sentidos e impressões sobre a formação de professores nessas comunidades ribeirinhas da Amazônia paraense.

As entrevistas de modo geral ocorreram de maneira tranquila, pois todos se mostraram receptivos, embora tenham se apresentado inicialmente lacônicos, demonstrando certo receio sobre o quê e como responder, evidenciando que seus próprios interesses de ação fariam parte da história que seria narrada. Ou seja, a história vivida, quando lembrada, seria novamente atualizada ou “vivenciada”, estaria permeada dos interesses dos(as) próprios professores/as.

A pergunta inicial – *Como você se tornou professor(a)* - paulatinamente trouxe à tona memórias recheadas de sentimentos, opiniões e imagens de suas origens, ora relacionadas a sua infância e adolescência, atravessadas pela lembrança de pessoas que influenciaram na decisão de se tornarem professores. Os relatos reconstruíam com orgulho o trajeto percorrido para o exercício da docência, expresso no sentimento de gratidão para com aqueles que lhes guiaram para a docência ou ainda no valor atribuído a sua vocação natural.

Nesse dedilhar as contas do rosário do passado dos/as professores/as, as reconstruções das imagens apontam que entre os inúmeros desafios e dificuldades enfrentadas para chegar à docência, ou para exercê-la, estava o desejo de fazer diferente, a coragem para trabalhar, a honestidade e o prazer de ser professor(a). Assim, ao colocarmos os/as professores/as no centro do processo, provocando-os a falarem de si, não somente intencionei compreender o

sentido e o significado que permeia a sua ação com as meninas vítimas de escarpelamento, mas também provocar a sua própria interpretação sobre si, sobre sua conduta e a dos demais como seres plenos de concretudes na vida diária. É, portanto, nesse clima de subjetividade, sentidos e significados que atravessa a ação docente, que passamos a apresentar o tratamento analítico das entrevistas nos tópicos e capítulos que se seguem.

V CAMINHOS E DESCAMINHOS NO COMPLEXO CAMPO DA DOCÊNCIA

“A educação não pode ser aprender coisas. A educação é o aprender sobre nós mesmos”.
Miguel Arroyo

Com o intuito de compreender os sentidos e significados que se manifestam (implícita ou explicitamente) nas narrativas dos professores e das professoras para a inserção social de meninas vítimas de escarpelamento, busquei em um primeiro momento conhecer o cotidiano dos docentes dentro da sala de aula, identificar como é ser professor em um município ribeirinho; como ele vê o trabalho que realiza com relação a professores que atuam em grandes cidades; saber se tem algo de diferente ou ainda se ser professor naquela região assemelha-se à docência em qualquer outro lugar. Minha intenção foi identificar suas especificidades, limitações, possibilidades e desafios vividos nesse espaço escolar ribeirinho. Encontramos nas narrativas abaixo alguns elementos presentes do cotidiano pedagógico/da atuação na docência que singularizam a atuação do professor naquela região ribeirinha:

5.1 Distanciamentos físico e sociocultural: entaves do trabalho docente no contexto ribeirinho

A realidade educacional daqueles que não moram em área urbana das grandes cidades no Brasil carrega traços comuns, ainda que característicos de cada região, e com os quais as professoras e professores têm que lidar no cotidiano escolar, como veremos no trecho abaixo:

Essa mudança de ambiente, essa mudança da vida de cada um - não digo da rotina, mas da forma como cada um vive -, essa dificuldade do aluno chegar até a escola, a dificuldade de acompanhar o ano letivo, sem contar que ainda têm coisas por trás disso que a própria realidade do aluno, como o local onde ele vive sendo ilha, sendo estrada; ainda tem a questão daquele aluno que trabalha junto com os pais, que trabalha pro sustento da família e, se é por exemplo um período de safra do açaí na ilha, esse aluno deixa de vir assistir aula porque ele precisa se ocupar, justamente aproveitar a safra do açaí, apanhar açaí pra levar pra Belém, pra trazer pra Barcarena, pra poder tá criando aquela renda familiar, ajudando no sustento da família. Se é na estrada, a estrada não muda muito porque tem o açaí, tem a questão do plantio, a parte da agricultura...então sempre têm as atividades que eles precisam estar ali inseridos, juntos ali, com a família. (Prof. Alfredo- Barcarena)

A narrativa do professor revela o importante papel e o lugar ocupado por estes jovens estudantes na divisão das tarefas de trabalho para o auxílio na renda familiar; revela também os desafios que muitos destes enfrentam diariamente em suas dinâmicas escolares relacionadas às dificuldades de conciliar trabalho e escola. As atividades desenvolvidas nos espaços domésticos, na colheita, no cultivo da roça ou na pesca, nos rios, são típicas de

subsistências familiares que fazem parte dos modos de vida da maioria dos jovens estudantes do campo, marcados por uma relação de produção em que possuem pouca ou nenhuma remuneração, visto que é o pai ou a mãe quem exerce o controle da produção e da comercialização das mercadorias. Além disso, dispõem de pouco tempo para o lazer, uma vez que são intensamente ocupados com o trabalho e ainda enfrentam dificuldades para se deslocar das ilhas para a escola e vice-versa, o que prejudica sobremaneira as atividades escolares.

No caso da Amazônia ribeirinha, esse deslocamento é feito principalmente através dos rios em pequenas embarcações, na maioria das vezes sem segurança. Essa constatação é reforçada pela narrativa do professor, que enfatiza essas dificuldades de deslocamento dos alunos, nas ilhas, estradas e zona rural, o que confere à região amazônica uma característica *sui generis* devido às dificuldades de acesso fluvial e estradas precárias, desafios que os alunos precisam enfrentar para conseguir frequentar uma sala de aula, uma vez que, na maioria das vezes, não existem escolas na localidade onde estes estudantes residem, daí a necessidade de deslocamento para outras áreas.

A gente sabe que o aluno da cidade...muitos moram próximos da escola, rapidamente chegam na escola; às vezes por morar tão próximo, fazem questão de chegar bem em cima da hora, mas tão aqui...ao mesmo tempo que a gente trabalha com os alunos também das ilhas ou das estradas, a gente sabe da dificuldade de cada um, muitas vezes um aluno falta numa aula tua ou falta num trabalho, até mesmo numa avaliação, não porque ele queira, mas porque a situação o colocou daquela forma pela dificuldade de se locomover e chegar até a escola. Eu tenho exemplos de alunos nossos que pegam barcos, primeiro da casa deles, até onde passa o barco...eles pegam o barquinho menor, chamado rabeta, ou até a canoinha que vem de lá do furo²⁵...aí o barco passa aqui fora e eles pegam outro barco...aí chegam a um determinado porto. Aí, de lá, eles pegam um ônibus pra chegar na escola. Se a gente for ver, são três transportes de vinda e depois o retorno. E a gente vê essa realidade e, muitas vezes, se o professor não tiver atento a isso, a direção da escola, a equipe pedagógica acaba passando despercebido...e esse aluno sendo prejudicado. Então, quando se trabalha com esse alunado - e hoje mesmo trabalhando na cidade - nós temos assim o nosso público diversificado, por isso nós atendemos alunos da cidade, nós atendemos alunos da zona rural e atendemos alunos das ilhas. A nossa escola acaba sendo aquela que tem maior diversidade justamente por ela atender o Fundamental e o Médio num mesmo espaço. É a única escola que, dentro de Barcarena-sede, que tem esse atendimento às outras escolas a nível de Estado - são Ensino Médio ou uma só de Fundamental. Devido isso, temos uma diversidade em termos de alunado. (Prof. Alfredo, Barcarena)

Podemos perceber que o relacionamento dos professores (as) e alunos (as) é marcado, prioritariamente, pela relação com o rio, encarando o desafio de viver em um local onde quem dita o tempo do trabalho ou o horário das atividades escolares é o movimento da maré, já que a viagem em pequenas embarcações só é possível na maré alta, o que impõe uma variação de

²⁵Furo, na região amazônica ribeirinha, é o nome dado a um espaço navegável que corre entre as árvores e serve de comunicação entre dois rios. O furo é de vital importância para os ribeirinhos, pois possibilita encurtar o tempo de navegação.

horário, que muitas vezes não combina com o tempo escolar. As dinâmicas socioculturais das diversas realidades rurais revelam, dessa maneira, as dificuldades de quem vive entre o campo, a margem do rio e a cidade; de quem possui seu cotidiano marcado diretamente pelo deslocamento ilha-escola-ilha, o que dificulta o processo de escolarização do Ensino Médio nos municípios de Bagre e Barcarena. Mas os alunos (as) que residem na sede do município não passam por essa dificuldade, uma vez que possuem acesso à escola no seu próprio local de moradia, ao contrário daqueles que vivem nas ilhas, que não têm esse direito assegurado, ou seja, não podem estudar no local onde residem e nem têm direito assegurado ao transporte escolar. Ou seja, ao sair do seu universo cultural, do lugar que facilitaria o seu processo de aprendizado, os jovens e adultos dessas comunidades ribeirinhas gastam muito mais tempo e energia no deslocamento até a escola do que os estudantes das cidades, e ainda correm o risco de sofrerem com a descontinuidade do transporte, muitas vezes interrompido por fatores diversos, entre eles panes na embarcação, falta de combustível ou até relacionados a questões políticas no âmbito da prefeitura.

Segundo Hage (2010), essa questão reflete a falta de atenção, cuidado e o abandono dessa população, reforçando a lógica da desigualdade social do ensino na Amazônia paraense ribeirinha, porque o Estado não vem cumprindo um direito garantido pela Constituição Federal de 1998, que em seu Art. 206, inciso I, prescreve a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O que se verifica, porém, é que o fechamento de muitas escolas em pequenas comunidades rurais²⁶ e as dificuldades de transporte das populações do campo para os centros urbanos fazem com que muitos alunos passem, na verdade, mais tempo no deslocamento até a escola do que propriamente em sala de aula.

A gente encontra dificuldades com alunos que moram no interior, na zona rural do município, que têm que acordar às 4 da manhã pra vir pra escola de barco e não podem retornar no contraturno, não podem ficar na cidade porque não têm parente; então esses alunos não fazem Educação Física porque não têm como se locomover pra escola duas vezes por dia. (Prof^a. Alaíde- Bagre)

²⁶Segundo os dados do Censo Escolar, o número de escolas rurais diminuiu drasticamente nos últimos 11 anos. O cenário piorou nos últimos anos: entre 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente a um corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. A taxa de frequência média de um adolescente entre 15 e 17 anos em uma escola rural é de 78,3%, enquanto na cidade o índice é de 84,4%. Isso pode ser explicado em parte pelo problema de falta de transporte escolar. Dados da campanha apontam que, em 2012, dos 6.078.829 alunos matriculados em escolas rurais no Brasil, 3.611.733 não eram atendidos por sistemas de transporte escolar públicos, o que corresponde a aproximadamente 59% do total. As diferenças regionais são marcantes. Enquanto na Região Sul apenas 29% dos estudantes da zona rural não são atendidos por transporte escolar, na Nordeste a taxa fica em torno de 67%. Este índice é mais alto que o da Região Norte (57%). (Promenino Fundação Telefônica). Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/noticias/reportagens/educacao-do-campo-em-11-anos-mais-de-200-escolas-foram-fechadas>>.

A partir desses relatos emergem importantes reflexões acerca da necessidade de construção de um projeto de educação que leve em consideração as relações socioculturais específicas dos espaços ribeirinhos. Trata-se da construção de propostas curriculares condizentes com os modos de vida próprios desses sujeitos, marcados por dinâmicas educativas peculiares ao campo. Pensar a escola para crianças e jovens que vivem nos territórios rurais ribeirinhos seria, portanto, adequá-la às dinâmicas sociocultural e econômica existentes no seu cotidiano, envolta de saberes do intenso trabalho na roça, com a terra, com animais, a pesca ou as atividades domésticas. Ou seja, pensar a educação nesses espaços significa combatermos os modelos de currículos técnicos que silenciam esses saberes, suas relações com o trabalho e a educação exercida pela família nessas localidades, intrínsecas em todo o processo de construção social, passando a reconhecê-los como integrantes do projeto político pedagógico da escola e dos processos educativos escolares.

Além da dificuldade de acesso à escola por alunos que não moram na sede municipal, outro fator que observamos como desafio ao aprendizado diz respeito aos docentes, à angústia de professores e professoras diante do perigo que essas embarcações oferecem devido à falta de segurança para os meninos e meninas que diariamente cruzam os rios da Amazônia, o que denota, mais uma vez, a falta de compromisso com a educação e com o transporte dessas populações ribeirinhas.

A escola não dá transporte escolar... é o Estado que dá, né? Mas até então não foi assinado um convênio. A prefeitura é que tá segurando esse transporte. Eu conversei com os alunos e pergunto pra eles como eles fazem: por que vocês não vêm de barco? O pessoal atravessa a baía daqui, pega dali, vem pra cá e, às vezes, eles aparecem todos molhados aqui. Mas eles me falaram assim, que eles não gostam de vir de barco porque, no barco, eles teriam que acordar às 4 horas da manhã, porque leva três horas de barco de lá pra cá; seria muito cansativo... então eles preferem vir de rabeta, que leva uma hora, mas a rabetinha deles, no máximo, aguenta são três, quatro, e eles se metem assim mesmo. Um dia eu corri com o secretário de Educação e pedi: assine logo esse convênio, pelo amor de Deus, porque vai acontecer alguma coisa! Se fosse meus filhos que atravessassem a baía, eu já tinha feito o maior barraco. Vai que eles ou alguém se afogue... isso vem pra cima da escola? O correto da escola não era ir pra lá, já tem aluno suficiente; (o Estado) leva, faz convênio, faz módulo no interior e não permita que eles venham desse jeito. (Profª. Amélia - Bagre)

A desgastante rotina vivida por essas crianças e jovens estudantes, as horas despendidas para chegar à sala de aula e, principalmente, a necessidade de articular o tempo do trabalho com o tempo escolar, são questões que refletem no cotidiano educacional da Amazônia paraense ribeirinha, provocando mudanças no olhar e nas práticas dos docentes que buscam adequar seus conteúdos, práticas e “tempos” escolares aos dos alunos. Segundo Arroyo (2014), esses sujeitos, com seus corpos precarizados pela labuta diária do trabalho e

pelo cansaço resultante de horas a fio nos deslocamentos até a escola, suscitam questões que interrogam a escola, sua lógica, estrutura, cultura e tempos tão rígidos, uma vez desatenta à materialidade da vida desses sujeitos, envoltos em seus próprios tempos de sobrevivência e de trabalho, um tempo que se apresenta imprevisível, impensável e estranho à escola e ao currículo tradicionais por situar-se dentro de uma outra realidade espaço-temporal, um tempo marcadamente ribeirinho.

As narrativas destacam os desafios e dificuldades que professores e alunos têm para articular os tempos de viver, trabalhar e o “tempo” da escola tradicional, uma vez que a lógica da escola não coincide com a lógica de sobrevivência desses sujeitos, com sua dinâmica sociocultural, sua relação com o trabalho e com a educação recebida em família nessas localidades. É preciso salientar que existe um conjunto significativo de questões que indicam a importância de a escola estar presente na comunidade em que o aluno reside, não somente pelas dificuldades diárias de conviver com o deslocamento de sua localidade, ou adequar o seu tempo de sobrevivência ao tempo da escola, mas por isso representar, sobretudo, o distanciamento de seu modo de vida, do trabalho e de seu convívio familiar. Esse distanciamento entre o tempo da cidade, do campo e da escola pode até ser aproximado fisicamente pelo deslocamento diário desses jovens das comunidades ribeirinhas, porém, quando se trata do distanciamento sociocultural, este tempo se materializa no espaço escolar com currículos, práticas didático-pedagógicas descontextualizadas das realidades locais. É nesse contexto que a contradição sociocultural se faz presente, pois os saberes e modos de vida rurais ribeirinhos configuram-se ausentes e são até ignorados nos Projetos Político-Pedagógicos escolares, onde o tempo que dinamiza o mundo da vida desses alunos/as ribeirinhos é silenciado no mundo escolar.

Essas narrativas sugerem, portanto, a necessidade de dar mais importância às trajetórias escolares desses educandos da cidade, da estrada e das comunidades ribeirinhas, uma vez que a escola que nasce e se desenvolve nesses territórios da Amazônia paraense, à beira dos rios e lagos, convive com as dificuldades de acesso e continuidade dos estudos ou de acesso ao ensino superior. Para Hage (2010), a existência da escola na comunidade pode fortalecer a cultura local e, ao mesmo tempo, possibilitar o diálogo dessa cultura com os conhecimentos tecnológicos produzidos pela humanidade, possibilitando, dessa forma, à população local, acessar os conhecimentos acumulados pela sociedade em seu próprio lugar de origem, contribuindo para a afirmação das identidades culturais locais, para a permanência da população no meio rural e para o desenvolvimento da própria comunidade. Estes são alguns elementos que estão imersos na realidade educativa da Amazônia paraense ribeirinha,

os quais produzem no espaço escolar um cenário peculiar que influencia diretamente no cotidiano destes jovens e que resulta em um modo peculiar de se fazer educação nessa região.

5.2 A precária realidade do trabalho docente e da aprendizagem

E não somente os alunos, mas também os professores sofrem com as dificuldades de deslocamentos devido à falta de infraestrutura de alojamento e de transporte.

Eu já ouvi experiências de colegas meus que trabalharam lá (nas ilhas). Lá as pessoas chegam e não têm um lugar pra você ficar...elas acabam ficando na escola mesmo e levam a sua alimentação e acabam dividindo com a comunidade. As pessoas ali não têm um emprego e elas vivem da caça, da pesca e muitas das vezes a gente tem que dividir o alimento com eles. Então eu acredito que pra eles é um problema; **eles não têm o apoio da prefeitura.** Então, eles acabam tendo essa responsabilidade, não só com eles, mas com os alunos dali. Há uma diferença de não ter o apoio pra chegar até lá... não tem um transporte pra quando eles querem voltar. (Profª Inácia - Bagre)

A precária realidade educacional e as condições de trabalho docente apontadas na narrativa dessa professora referem-se ao trabalho de professores em escolas multisseriadas²⁷ que reúnem em uma mesma sala de aula estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de nunca ter vivido a experiência, a professora repassa sua impressão sobre a organização da escola e as intempéries vividas por esses profissionais no exercício docente. Geralmente são escolas que possuem infraestrutura precária e funcionam, na maioria das vezes, na casa de um morador local, em barracões improvisados, igrejas entre outros arranjos muitas vezes pouco adequados. Grande número dos professores que se deslocam para essas escolas são temporários²⁸. Por esta razão, há grande rotatividade dos profissionais que atuam. Cabe ressaltar, ainda, que a docência não é a única atividade exercida por eles nessas escolas. Na maioria das vezes, eles também cuidam da merenda, da limpeza, de questões administrativas e de outras atividades na comunidade, justamente pelas condições precárias em que a escolarização é oferecida a essa parcela da população brasileira, paraense.

Eles têm essa limitação, porque aqui a gente não tem um acesso muito fácil à televisão. Aqui pra você ter uma televisão, você tem que comprar uma antena parabólica ou você vai pagar uma TV via satélite. Então, eles não têm como ter esse

²⁷ Definição de escola multisseriada é tratada na página 13.

²⁸ Professores temporários na rede Estadual ou Municipal são aqueles contratados por um prazo determinado, limitado ao ano letivo, que gozam dos mesmos direitos dos efetivos, os quais têm um plano de carreira, incorporam gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários, possuindo todos os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto os professores contratados recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato.

acesso, eles não têm essa facilidade aos meios de comunicação; nós não temos jornal, não temos circulação de jornal, a gente não tem circulação de revistas; a internet há pouco tempo chegou aqui na cidade. Então é uma cidade em que as pessoas têm difícil acesso aos meios de comunicação. Eles ficam com o conhecimento restrito em relação a alguns assuntos. Nas escolas da sede também... Os alunos que vêm de 1ª a 8ª série normal também; eles têm um nível de conhecimento baixo e também o pessoal da EJA vem com a mesma dificuldade do pessoal do interior... esses alunos chegam aqui também com uma grande deficiência. (Profª. Alaíde - Bagre)

Outra particularidade existente nesses espaços educativos refere-se à questão do ensino-aprendizagem, que, na maioria das vezes, é pouco produtivo, pois os professores enfrentam muitas dificuldades em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a grande diversidade e heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, dentre outros desafios que se fazem presentes em uma turma multisseriada, o que reflete no cotidiano das escolas dos municípios-sede quando recebem alunos provenientes dessas localidades.

É muito difícil, né? Porque tu tens várias realidades aqui. Tu pegas os alunos do interior e eles têm uma dificuldade imensa. Tu vais sentar pra conversar e eles falam: - professora a gente quase não tinha aula. No interior é outra realidade. Tem professor, por exemplo, que não dá aula. Não posso nem tanto afirmar, mas são os alunos que dizem. Se você sentar com os alunos do interior, eles vão lhe falar. Há uma coisa muito clara entre a educação do município da cidade, da zona rural e da zona urbana. Tu vê assim a dificuldade daqueles que vêm pra sala de aula - e são muito visíveis, não tem como não perceber! Aí tu ficas, mas o quê que acontece? Bom, se no município, na cidade, já têm dificuldades com profissionais, com materiais e com merenda, essas coisas, transporte, agora imagina no interior...?. Então é dobrada essa dificuldade. Tem professor que às vezes não dá aula. Aí o aluno vai pra roça, ele vai pescar. Não tem merenda...eles dispensam o aluno, tem muito disso no interior. São poucas as escolas que funcionam direitinho, como no município (cidade). Então existe essa deficiência da educação do campo, do campo no caso dos nossos, dos rios e das florestas. (Profª – Amélia - Bagre)

As narrativas confirmam o quadro de precarização e abandono em que se encontra a educação nas escolas ribeirinhas da Amazônia paraense, alegando que a deficiência dos alunos na aprendizagem se deve em parte ao isolamento dessa população devido à escassez dos serviços, dos meios de comunicação, que poderiam ampliar o universo cultural dos alunos, assim como a situação de isolamento das escolas, que não oferecem condições de funcionamento, com propostas e práticas pedagógicas insuficientes, que se devem, em parte, à má formação de professores, à própria falta destes profissionais ou ainda devido à constante rotatividade destes.

As pesquisas realizadas por Hage e Barros (2001); Arroyo, Caldart e Molina (2004) revelam que a realidade educacional dessas localidades é uma problemática que evidencia o descaso com que a escolarização obrigatória de crianças, jovens e adultos no campo tem sido tratada pelo Poder Público em todo o país. A falta de investimento em políticas públicas para

educação do campo, segundo eles, tem favorecido o analfabetismo, a entrada tardia na escola e a não elevação do nível de escolaridade por não oportunizar conhecimentos básicos à alfabetização e continuidade dos estudos destes sujeitos.

Isso, no município (Bagre), reflete no Ensino Médio...se a senhora for pegar os nossos dados de desistência do 1º ano, é muito grande; a gente tem pouca reprovação, mas a gente tem um nível de desistência do 1º ano que é muito grande. Aí, o que a gente analisa: esse aluno não vem (das ilhas) com a mesma estrutura porque aqui (na sede) a gente pega pesado, porque daqui a pouco eles tão fazendo ENEM. Tu tens que te preparar pro ENEM. Então, toda nossa orientação e nossa parte pedagógica é voltada pro ENEM. A forma de prova, a forma de dar aula, toda a forma de trabalhar em sala de aula é pro ENEM. Por exemplo: a nossa prova tá... três provas num dia só. E é simulado na maioria das vezes. Porquê? Porque tá preparando pro ENEM. E esse aluno que vem do interior tem uma prova por dia, ele tá todo acostumado naquele (ensino) tradicional, aí ele chega aqui e sofre um impacto muito grande, muito grande mesmo, não os que moram na cidade, porque eles vão adaptando. (Profª Amélia - Bagre)

Conforme o relato da professora pode-se observar que os processos de negação, exclusão ou a descontinuidade nos estudos por parte dos alunos (as) das comunidades ribeirinhas fazem parte dos processos escolares anteriores à entrada no Ensino Médio, desenvolvidos ao longo das trajetórias de vida desses alunos (as), culminando na falta de embasamento, de conhecimento para lidar com uma educação baseada em um modelo urbanocêntrico²⁹, com uma organização curricular que exige a realização de provas dos processos seletivos de universidades públicas, em que a corrida para o vestibular é o objetivo central. As narrativas dão conta de que tanto os alunos do município-sede quanto da zona rural ribeirinha não foram preparados para absorver todo esse conhecimento sistematizado voltado para o vestibular devido à falta de conhecimento básico em sua formação inicial.

5.3 A diferença é o desafio

Segundo o relato de um professor, existe uma grande diferença em ser professor das escolas do município-sede (cidade) e das escolas das localidades do interior (ilhas).

Já trabalhei nas ilhas, já fui professor nas escolas das ilhas e, no momento que eu fui professor lá, deu pra perceber um pouco essa dificuldade de acompanhar eles, porque eu tinha que me mudar pra lá. Eu ficava a semana toda lá com eles e aí via essa dificuldade. A gente sabe que pra poder entender é bom no mínimo saber, no mínimo procurar saber, mas, melhor ainda, é quando a gente consegue acompanhar, quando a gente consegue assim conhecer um pouquinho, conviver um pouquinho pra ver a dificuldade. Isso é uma diferença, acredito, relacionada a Belém, porque em Belém, você tem ali um alunado diferente, uma realidade diferente, um ambiente diferente, né? É o que acredito...não é que seja mais fácil, mas é justamente o que

²⁹O termo faz referência a um modelo de educação escolar pensado a partir da realidade sociocultural urbana, porém, comumente utilizado de maneira arbitrária na maioria das escolas do campo.

propõe esse ambiente. Essa forma de relacionamento com o aluno propõe ao professor um dinamismo, posso dizer, diferente, uma capacidade, uma perspectiva diferente de lidar com eles, né? Podemos dizer que o trabalho do professor nas ilhas é mais desafiador, porque o trabalho precisa ser adequado à realidade daquele aluno, à realidade daquela família, porque eu acredito também que o desafio da educação é esse, é você trazer, sim, sem sombra de dúvida, esse conhecimento sistematizado, mas adequar a realidade onde esse conhecimento vai ser inserido e aproveitar dali também pra no final ter um resultado mais positivo. Então é claro que a mudança de ambiente, a mudança de público, lhe propõe desafios diferentes. E fazendo relação com Barcarena, que é uma área urbana, e com uma escola da ilha, com um alunado mais ribeirinho da parte das ilhas, é claro que a gente precisa ter uma adequação na forma de trabalhar sem mudar o conteúdo; estamos falando de uma adequação desse conteúdo, desse planejamento, né?- dessa parte metodológica pra poder trabalhar com esses alunos. (Prof. Alfredo - Barcarena)

Conforme o relato, a rotina de trabalho do professor nas escolas das ilhas se torna mais desafiadora do que na sede do município. Ao se deparar com outra realidade e interagir com um alunado diferente, o professor encara o desafio de adequar seu planejamento, seu conteúdo e sua prática pedagógica à realidade do aluno, que, por morar à beira do rio, já é possuidor de uma leitura de mundo particular, baseada na tradição, desenvolvida às margens do conhecimento escolar ou da ciência.

É nesse momento que os *saberes experienciais* do professor passam a fundamentar sua ação pedagógica. Para Tardif (2014, p.49), esses saberes estão enraizados no contexto de múltiplas interações que representam diversos condicionantes da prática docente. “Eles aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”.

Nesse relato, o professor demonstra compreender a necessidade de reformular suas concepções de aprendizagem e de rever sua ação didática, adequando-a aos espaços, tempos e temporalidades desses alunos/as, que marcam suas identidades, suas culturas e suas resistências em relação aos modelos hegemônicos do pensar, viver e fazer a educação na sociedade urbana.

É importante ressaltar que um dos fatores que vêm provocando a exclusão, a marginalização de identidades e diferenças de alunos dos contextos escolares nessas comunidades é a não incorporação dos seus saberes e seus modos de vida no planejamento pedagógico e nas práticas educacionais de professores. Por esta razão, Caldart (2010) afirma que não se trata apenas de garantir acesso dos alunos a essa rede sistematizada de conhecimentos, mas certamente há a necessidade de se fazer uma crítica às formas como ocorre essa produção de conteúdos, impostas pelo modelo hegemônico urbano-industrial. Oliveira (2009) corrobora dessa visão ao destacar que, justamente por pautar-se numa

perspectiva dominante e elitista de não levar em conta o padrão e os referenciais da cultura ribeirinha, muitas vezes o professor ou a própria escola tornam-se fortes reprodutores da desvalorização do modo de vida ribeirinho pela negação de suas peculiaridades, seus valores e seus *saberes-fazer*s, acabando por provocar, além da evasão escolar, o próprio êxodo rural na região.

Neste sentido, não se trata apenas de garantir melhorias de infraestrutura, de melhores salários aos professores, ou ainda de outras importantes reivindicações dos movimentos sociais do campo, mas, sobretudo e principalmente, de se criarem condições que possibilitem, ao longo desse processo, como aponta Caldart (2010), a elaboração de um projeto de educação para esses espaços rurais da Amazônia paraense, promovendo processos formativos que contribuam para a construção, por parte dos educadores e educandos, de novas metodologias na seleção de conteúdos que dialoguem com a vida desses sujeitos, com novas estratégias curriculares que contemplem não somente o trabalho de produção científica, mas que também considerem outras formas de produção de conhecimento e saberes.

Se os/as professores/as que lidam com essas populações não estiverem atento(a)s aos processos de dominação cultural evidenciados pela lógica da supervalorização dos saberes científicos sistematizados nas escolas, em detrimento de outros saberes, tão importantes e necessários para a lógica da reprodução material desses sujeitos, corre-se o risco de promover em seus contextos escolares uma desconexão da realidade vivida pelos sujeitos dessas comunidades ribeirinhas com relação à sua realidade escolar.

Dessa forma, o desafio para os/as professores/as, nesse contexto ribeirinho, segundo o que revelou Alfredo, é promover uma mudança na sua própria postura como educador, buscando superar a fragmentação que envolve os processos de aprendizagem no sentido de valorizar os saberes e conhecimentos que esses sujeitos possuem da sua própria realidade local e de suas vivências socioculturais. Ou seja, é preciso basear sua ação didática na garantia da dialética entre educação e experiência, assegurando tanto o rigor intelectual científico quanto a valorização dos conhecimentos locais, produzidos nesse contexto ribeirinho.

5.4 A conduta dos estudantes... Qual postura adotar?

Além das dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas nos municípios, da falta de apoio para o transporte público escolar, baixos níveis de aprendizagem dos alunos e dos desafios pedagógicos enfrentados no cotidiano dos docentes nessas localidades, as narrativas dos professores demonstram a apreensão que a escola e os docentes vivem diante

da conduta dos estudantes, ao revelarem que são os próprios alunos os protagonistas das tensões mais preocupantes vividas pelo magistério.

Você vê a escola sendo invadida, sendo atacada, sendo levado todos os equipamentos que você adquiriu com um trabalho através do “Mais Educação”, através do “Jovem do Futuro”; você vê a escola sendo invadida porque não tem vigias no fim de semana; aí, pula o muro da escola, levam computadores, levam data-show, levam tudo, levam até bomba da escola... Você lida com uma situação de violência que a própria escola está sofrendo em sua infraestrutura, aí você tem que estar se preocupando pra resolver esse problema estrutural da escola e tudo isso vai acarretando tantos problemas que você até esquece que aquele seu aluno que você tá lidando tem um problema lá na casa dele, no mundo lá fora, e você não tá dando conta de resolver nem aquilo que está na escola. Infelizmente essa é a nossa realidade hoje; é isso que nos entristece muito, né? Quando nós nos deparamos com isso, a gente acaba não saindo nem dos portões da escola. Na escola, por mais que você trabalhe, você lida com jovens de cabeça diferente...e hoje um mundo assim oferece pra você ainda mais desafios como professor, em sala de aula, porque a escola, hoje, tem o aluno trazendo esses problemas de casa, trazendo essas situações de casa, onde muitas vezes é na escola que ele acha o espaço até pra extravasar esses problemas e, às vezes, a gente vê assim, um muito caladinho, muito quietinho, mas não sabe qual é a realidade desse aluno, porque hoje a nossa realidade social, das famílias, é totalmente diferente de 10, 15, 20 anos atrás. E esse aluno passa por essa situação lá na família e nós o acolhemos em sala de aula, e cada um com dificuldades e problemas diferenciados, né? Com barreiras, com situações ali diferentes, então tudo isso propõe pra nós desafios maiores ainda. (Prof. Alfredo - Barcarena)

É interessante notar que este relato sobre violência poderia ser de um professor de uma grande metrópole como São Paulo ou Rio de Janeiro, que parecem não ter nada a ver com os pacatos municípios amazônidas, mas não. Trata-se do relato de um professor que atua num pequeno município no Pará, Barcarena, revelando que as situações de violência na escola também estão presentes na sua realidade, tal qual nas grandes cidades.

Um dos grandes problemas que eu vejo hoje dentro das escolas é a desestrutura das famílias, que reflete muito na gente aqui. Quer dizer, o trabalho que o pai ou a mãe deveria tá fazendo é a gente que tá fazendo dentro da escola. E pesa muito pra gente! O correto seria tu ter pai e mãe e esse pai e mãe te proteger, né? E te educar. Quando tu vais olhar pra essa família, tu não tens isso; e como é que a gente vai lidar com isso dentro da sala de aula? Ele tá estudando, a gente não pode expulsar, né? Então tem horas que a escola fica assim, pressionada por essas situações, de resolver tudo isso. Aqui dentro esses problemas todos de violência que a gente encontra dentro da sala de aula são problemas familiares que eles trazem pra dentro. A maioria são filhos que não são criados pelas mães, são criados por avós, ou só pela mãe, que o pai fez e largou e a gente tem que lidar com isso aqui. E o que é que a gente pode fazer? Mudar o mundo assim dessa maneira? Coisa que pai e mãe era pra tá educando dentro da família hoje acaba que sobrou pra escola. (...) Eu acho que pesa muito essa desestrutura familiar que vem acontecendo nos últimos anos e que não tem como a gente fechar os olhos pra dizer que não tá acontecendo. As meninas engravidam com 12, 13 anos! Aqui o índice de gravidez precoce é muito grande. A gente começou com o ano letivo com umas três mães com crianças dentro da sala de aula e agora eu acho que a gente tem umas trinta crianças. Como é que a gente vai lidar com isso, se a gente não pode expulsar? Não pode dizer, não, não entra! Mas é uma coisa que tem dificultado muito nosso trabalho porque, às vezes, essa criança chora e impede o professor de trabalhar, impede os outros colegas. Aí tudo isso que tá aqui dentro é fruto de quê? De lá de fora...e a gente tem que aprender a lidar com

isso aqui dentro. E é complicado, bem complicado, mas a gente vai se saindo. (Profª. Amélia - Bagre).

As narrativas revelam as tensas relações pedagógicas entre educador-educando, permeadas de significados, de realização ou mal-estar e, até certo ponto - e por que não? - de desamparo, que hoje se fazem presentes no cotidiano das salas de aula, interferindo no convívio do espaço escolar. As crianças e jovens de hoje não são mais os mesmos de outrora, dizem os professores e professoras; a falta de infraestrutura escolar, a indisciplina, a violência, a desestrutura familiar e a gravidez precoce hoje saem das ruas e adentram o espaço escolar. Entretanto, ao escandalizar e surpreender professores (as), mais do que impedir a realização do trabalho em sala de aula, estas situações obrigam os docentes a repensarem as imagens de infância e adolescência, agora “quebradas”, antes símbolos de bondade e pureza, mas hoje substituídas por cenas que se constituem em símbolo da indisciplina e violência que dominam no ambiente escolar (ARROYO, 2014).

Nos relatos evidenciamos que o julgamento dos/as professores/as sobre as condutas morais de seus alunos está pautado em suas próprias experiências, ou ainda em concepções moralistas ou determinismos, dos quais também foram vítimas em sua formação pessoal. Esses julgamentos, que comumente permeiam o imaginário docente, aparecem nos discursos dos/as professores/as quando atribuem a indisciplina, a violência ou a não aprendizagem de seus alunos/as a questões ligadas à desestrutura familiar, à visão de que os alunos já chegam na escola desestruturados.

(...) trazendo esses problemas de casa, trazendo essas situações de casa' que vêm daquela família, onde lá já tem os bons costumes, como o respeito da família; aprende (o aluno) no seio da família, digamos assim, a respeitar as pessoas...mas não, infelizmente, geralmente são famílias desestruturadas, famílias violentas; então, ele já vem com a personalidade formada, com esse lado individualista, esse lado justamente de estar, como posso dizer assim, não estar muito preocupado com o outro, não estar muito preocupado com aquilo que alguém tem pra oferecer” (Prof. Alfredo - Barcarena)

Vistos como carentes de valores, com famílias desestruturadas, pais alcoólatras, desprovidos de hábitos de atenção, de trabalho e esforço, viciados ou ainda envolvidos com o tráfico de drogas, esses alunos são vítimas de visões preconceituosas da “moral popular” que recai sobre o meio familiar e social no qual estão inseridos, como aparece na fala da professora, ao afirmar que: *pais que deveriam estar protegendo, não estão...tão junto contigo num bar. Um tá num bar, o outro tá na outra mesa ali. Coisa que pai e mãe era pra tá educando dentro da família hoje acaba que sobrou pra escola*(Prof. Amélia - Bagre).

Para Arroyo (2014), essas justificativas, com base em determinismos que delineiam o imaginário docente e que acabam condicionando os juízos que os professores fazem sobre o comportamento de seus alunos, aparecem como respostas prontas e cômodas aos problemas que os professores não conseguem resolver. Dessa forma, sem que se percebam, os docentes desenvolvem visões preconceituosas sobre os valores, a cultura e saberes que cercam seus alunos, baseando-se em concepções naturalizantes.

Percebe-se também, através dos relatos, que os alunos hoje em dia parecem ter perdido o medo de punições na escola e, na medida em que a indisciplina incomoda mais os professores do que os problemas de aprendizagem, o que se coloca em xeque é a função socializadora da escola, onde o aluno desenvolve o discernimento e se apropria da cultura e de valores para o bom convívio social. Os problemas que crianças e jovens ‘extravassam na escola’, como ressalta o professor em seu relato, são formas de sociabilidade, de viver e até mesmo sobreviver, nos dizeres de Arroyo (2014), quase que “desumanas”, em função dos problemas vividos na família, no trabalho, enfim, dificuldades que eles experimentam e trazem do ‘mundo lá fora’ para dentro da escola. Por essa razão, recriar novos convívios, novas formas de sociabilidade representa hoje um desafio para a escola. Afinal, como diz a professora, ‘tudo isso que tá aqui dentro é fruto de quê? De lá de fora...e a gente tem que aprender a lidar com isso aqui dentro’.

Apesar dos discursos que veem a escola como lugar de acolhimento à sociocultural diversidade, o que predomina ainda nesses espaços é a velha prática adestradora, classificatória e segregadora da ordem capitalista. Para Louro (2000), os procedimentos classificatórios, a hierarquia e a reprovação são as marcas disciplinadoras que dão o tom da sociabilidade no espaço escolar. Segundo Foucault (1987), para manter a disciplina e a boa conduta de alunos e professores, a escola desenvolveu dispositivos de controle para garantir a sua funcionalidade, eficiência e eficácia. Assim, para tudo que foge à regra estabelecida no espaço escolar, para cada infração, há uma punição.

Tem vários tipos de problemas dentro da sala de aula (...) o aluno que não quer fazer nada, mando comunicado, mando chamar os pais, a gente vem senta com ele e com os pais. Têm outros que são indisciplinas, aí primeiro a gente conversa e faz uma advertência também. Há todo um caderno de ocorrência e controle, (...). a gente segue as regras do regimento das Escolas Estaduais e a gente tenta aplicar se não começa a virar bagunça. (...) Há uma advertência, por que se ele pegar três advertência, ele vai pra uma suspensão e tudo isso a gente conversa. Eu digo sempre: isso vai pra tua pasta, não é legal né? Vai pro teu histórico, e não é legal. Então têm uns que vieram uma vez e não vieram mais, nunca mais eu ouvi dizer, nunca mais eu ouvi nada. E tens uns que continuam e eu continuo mandando chamar os pais e sempre dividindo isso. A princípio eu fazia reunião com os pais pra falar de forma geral, não dá resultado. Eles não vêm. Eu mando chamar pessoalmente. A gente conversa como uma mãe, tá conversando com um filho: o quê que tá

acontecendo? A gente chama, a gente sempre dá uma olhada pra depois não dizer que a gente não toma nenhuma providência (...). mas quando vem a punição, porque vêm as suspensões, quer dizer, eles não têm outro lugar além daqui e, se vai pra outro lugar, eles pensam duas vezes. (Profª Amélia - Bagre).

A narrativa revela a dificuldade vivida no espaço escolar para conter os atos de indisciplina dos alunos. A cada conduta desviante desses alunos/as, são acionados os dispositivos de controle previstos no regimento escolar, que vão desde a simples advertência à expulsão da escola e, em alguns casos, chegam até a negação do direito da matrícula escolar. Ou seja, tudo aquilo que foge à regra, cada infração, transgressão ou desobediência às regras estabelecidas pela escola, há uma punição aplicada, vista como necessária à preservação da disciplina. Contudo, de acordo com os relatos dos professores, essas medidas de controle parecem não surtir efeito sobre essas condutas “desviantes” de meninos e meninas. Muitos professores têm consciência de que essas ações são medidas antipedagógicas, mas, por se sentirem pressionados pelos alunos indisciplinados, acabam adotando essas práticas.

Segundo Arroyo (2014), esse temor origina-se na construção do que ele denomina de “pânico coletivo”, que nasce do imaginário do medo fundado nos tempos de terrorismo, de violência, de descontrole e das indisciplinas propagado pela mídia e de certas propostas políticas que visam à retirada desses jovens do convívio social e escolar. Não cabe mais aos governos desenvolverem propostas políticas de ressocialização ou reintegração via escola, pois “as condutas desviantes de jovens, adolescentes e até crianças são equacionadas como questões de polícia” (p.141), apelando-se para a reclusão da população infanto-juvenil “desviante”, através da diminuição da maioridade penal, uma “solução” mais rápida e menos cara para os governos do que as políticas educacionais. Diante de todo esse pânico coletivo, o autor nos diz que devemos tomar cuidado para não “retrocedermos e ressuscitarmos as rígidas pedagogias de controle e domesticação dos corpos, que inviabilizou por séculos pensar a escola como espaço de sociabilidade e de convívios” (p.27).

Ressalte-se que hoje a sociabilidade é uma das características mais fortes dos grupos infantis e adolescentes; são eles os protagonistas de sua sociabilidade, eles constroem seu jeito de ser criança e adolescente, ocupam espaços, fazem sua cultura, seus rituais e deixam a marca de sua presença, criando seus territórios, tomando como seus tanto os espaços escolares da cidade como os do campo. A insubordinação destes jovens revela ainda que não há nada de pacífico no espaço escolar e que urge a necessidade de construção coletiva de formas mais humanas e pacíficas de convivência.

Para o autor, os rostos violentos, os corpos e os gestos indisciplinados das crianças e adolescentes, mais do que revelar-se em suas condições desumanas de sobrevivência, revelam

uma sociedade violenta, com suas velhas estruturas escolares excludentes e segregadoras, marcadas nos corpos e nas condutas dos próprios alunos (as). Não são as indisciplinas e a violência de crianças, adolescentes, jovens e adultos que deveriam preocupar os docentes, mas as questões que estão relacionadas à produção destes corpos-infância do campo ribeirinho, marcados pela exclusão, pela desigualdade sociocultural, por relações étnicas, raciais, de geração e de gênero. São corpos-infância violentados, submetidos ao silêncio, vítimas de condições inumanas de vida e de preconceitos históricos que hoje interrogam o olhar, as práticas pedagógicas e a ética docente. Neste contexto, só nos resta uma saída: buscar entender profissionalmente os significados das marcas que estes corpos carregam.

Ser professor da cidade ou do campo na Amazônia ribeirinha, portanto, sempre está envolto em sentidos próprios criados para lidar com as diferentes situações.

É uma coisa assim muito de falar, de ouvi-los...e não é só ser professora;tem horas que tu tens que parar de ser professora, e ser mãe, ser psicóloga, ser amiga, né? Eu lembro uma vez que eu tinha duas alunas...elas estavam assim, não faziam trabalho de jeito nenhum...uma resolveu assim ficar revoltada e a outra, muito fechada, aí um dia eu pedi pra turma ir saindo e eu fiquei com as duas, e eu disse: não... fica aí que eu vou falar contigo. Aí olha só: uma estava grávida de um homem casado e não sabia o que fazer (...) e a outra estava apaixonada também por uma pessoa proibida, pode-se dizer assim...e também não sabia como resolver aquilo. Então, são problemas pessoais que às vezes o aluno traz pra sala de aula, que não tem como tu não te envolver com eles, tu não dar um conselho, como tu não perguntar: - O que que está acontecendo contigo? Tem horas assim, que não tem como tu ser só professora. (Profª Amélia - Bagre).

Eu vejo diferença porque lá (ilha) eu fui professora, psicóloga, pai, mãe, conselheira. Ser professora é igual em qualquer lugar, só que há diferença nos alunos. (...) quando eu me deparei na cidade (Barcarena), mudou. Você tá entendendo? Mudou totalmente (...) a rebeldia dos alunos. Os alunos, eles não davam assim muita atenção do que você falava. Olha, você tem que estudar por causa do seu futuro. Você pode ter um futuro brilhante, mas pra você ter um futuro brilhante depende muito de você. E eles não tavam nem aí, e às vezes a gente fazia reuniões, os pais não iam. (...) Eu sentia assim uma diferença muito grande.(Profª. Ormindia - Barcarena)

Por mais surpresos com as faces violentas, a rebeldia e os gestos indisciplinados de seus alunos (as), as narrativas dos professores revelam que eles vêm tentando compreender e acolher essas infâncias e adolescências, mais do que julgá-las. Vemos seus esforços para ouvir seus alunos, para saber como vivem, sensíveis às marcas corporais, às condições sociais, efeitos do desemprego da família, da desestrutura familiar, da exclusão, da fome, da exploração do trabalho infantil fora e dentro do lar, e às marcas culturais de raça e gênero que pesam sobre a trajetória de vida desses estudantes.

Ainda algumas famílias do interior, apesar da desestrutura, da forma como a família hoje é vista, e como ela é tratada...essa desestrutura do pai, que separou da mãe, mas assim no interior, parece que ainda mantém um pouquinho esse filho, e isso reflete dentro da sala de aula quando você diferencia o comportamento de alguém que é do

interior. É mais fácil você conquistá-lo e ele te respeitar...e ele tem bem em você o respeito do professor, autoridade que está na sala de aula, do que propriamente o dos centros urbanos... e essa diferença a gente é capaz de identificar. Você identifica o aluno que é do interior e o aluno que é do centro urbano, porque lida com os dois. (Prof. Alfredo - Barcarena)

O respeito pela figura do professor está atrelado às relações de poder estabelecida pelo reconhecimento do valor que o saber do mestre possui na sociedade. Para Foucault (1996), quem detém o saber, ou seja, o “discurso verdadeiro”, científico, possui o poder. No caso dessas pequenas comunidades ribeirinhas, esses profissionais são endeusados pelo fato de representarem exemplos a seguir para o alcance de melhores condições de vida, influenciando de forma significativa os desejos, sonhos e projetos de vida desses alunos (as). Essa constatação é facilmente evidenciada nas narrativas dos próprios professores, revelando o profundo respeito e obediência dos alunos à figura do professor (a) no ambiente ribeirinho, por representar também o incentivo aos estudos, o que denota o importante papel da educação como sinônimo de melhoria de vida nessas pequenas localidades.

Às vezes a gente fazia reuniões... era casa cheia, porque sempre eu comprava brindes, eu fazia sorteio pra chamar a atenção dos pais...ver que a escola não era um objeto porque, às vezes, têm muitos pais que matriculam seu filho e... olha... o professor é que tem que tomar conta. Isso ajudou muito, porque a escola se tornou assim muito prazerosa pros pais. A gente não deixava passar nenhuma data comemorativa, a gente sempre comemorava Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Criança, Dia do Professor...eles sempre faziam uma homenagem pra mim. (Profª. Orminda - Barcarena)

A professora Orminda revela, no que tange à participação familiar na escola, a importância de ter escolas localizadas próximas a moradia dos estudantes, facilitando a presença de pais, mães, tios ou avós dos alunos na vida escolar, o que faz com que esse convívio familiar propicie maior incentivo aos alunos, promovendo a inter-relação entre família e escola. Nessas localidades ribeirinhas, a exemplo do papel exercido pela figura do professor, a escola configura-se um lugar que reúne, congrega e mobiliza toda a comunidade em torno da aprendizagem, do ensino e do conhecimento. A escola, dessa forma, dá vida e torna-se a própria vida dessa comunidade.

Essa participação familiar no cotidiano escolar é evidenciada pela narrativa da professora, ao revelar como trabalha e a forma como interage não somente com os alunos, mas também com os pais deles dentro da comunidade.

Porque eu não era aquela professora de chegar ali e ficar sentada na minha banca. Não, eu não gostava disso. Eu gostava de estar andando na sala. E qualquer aluno... como é que tá sendo? E lá na sua casa? Você tá entendendo? Eu me preocupava. E tinha alunos que se abriam comigo: olha, professora, lá em casa, meu pai me bate, minha mãe... Era uma conversa, assim, muito informal; eu sempre assim gostei de

participar, porque, olha, lá no interior, quando eu estava lá, eu dizia assim: olha, hoje, vai ser uma aula diferente. Nossa, como vai ser? Eu vou ver quem é que tá com as unhas cortadinhas. Eu já levava minha tesourinha. Você tá entendendo? Aí, tinha alunos que escondia. Mas por que você tá escondendo as suas mãos, aí? Ah, tia, porque a minha unha tá grande. Não, mas não precisa esconder, a tia vai cortar. Aí, eu cortava tudinho, chamava um por um, você tá entendendo? Aí, quando eles chegavam na casa deles, eles diziam assim: olha, mãe, pai, a tia hoje cortou todas as minhas unhas, não tá mais grande, não tá suja. Eu limpava, porque às vezes ia aquele sujinho de açaí. Eu limpava tudinho. (...)

Olha, tinha coisas que os próprios pais não sabiam, mas eles (os alunos) me relatavam. E aí, quando eu fazia reunião lá, com os pais, eu montava uma história -, mas não dizia diretamente pra aquele pai, pra aquela mãe. Eu lembro de uma história que eu montei... O nó da presença. Como o “nó da presença”? É assim: têm pais e mães que trabalham e saem cedo pra ir pro mato e, às vezes, o filho tá dormindo, ou a filha tá dormindo, né? E às vezes, quando é final de semana, o pai sai, a mãe sai, e não tinha aquela conversa informal com os filhos. Era difícil sentar pra almoçar junto..era difícil sentar pra jantar junto. Aí, eu dizia assim: olha, o nó da presença. E sabe o que vocês têm que fazer? Vocês que não têm tempo pra conversar com os filhos de vocês, pra pegar um caderno dos filhos, pra saber qual foi a atividade que eles fizeram, pelo menos coloque um aviso lá no caderno. Eu tô feliz pela atividade que você fez na escola, meu filho.. Isso aí, eles vão ver que eles são muito importante, entendeu? Quer dizer, quando eu falei essa mensagem, teve pai e mãe que choraram. Professora, eu quero falar... “Pois, não, à vontade”. “Isso acontece comigo. Eu saio 5 horas, professora, pro mato, porque o mato que eu trabalho é longe.. meu filho tá dormindo. Quando eu chego, professora, meu filho tá dormindo. A gente não tem aquele contato”. Então, faça o seguinte, eu disse: vá lá no lençol do seu filho, dê um nozinho e diga: olha, meu filho, eu vou dar um nozinho no seu lençol, que quando você acordar, você vai ver... o papai passou por aqui, me deu um beijo, porque, olha o nó aqui. (Profª Orminda - Barcarena)

Chama atenção a preocupação da professora com as marcas da condição social dos alunos e de seus familiares, ao chegar a exercer um papel quase que familiar (cortar as unhas dos alunos, por exemplo). O ato de ouvi-los, perceber os efeitos do trabalho, da desestrutura familiar, ao cuidar de seus corpos e mentes, demonstra que no exercício de sua função, segundo Tardif (1991), são acionados saberes permeados não apenas de uma coerência teórica, mas de uma coerência pragmática e biográfica, o que demonstra a natureza social e individual de todo trabalho docente. Isso significa que os(as) professores/as constroem saberes mediados pelas relações estabelecidas com a sua prática e é ela que lhes dá a medida, que lhes fornece os recursos para enfrentar e solucionar as situações-limites do seu cotidiano.

Para o autor, todo o saber docente traz em si as marcas de seu trabalho, sua subjetividade e personalidade, utilizadas como meio no seu trabalho, produzidas e modeladas *no e pelo* seu trabalho, através de um conjunto de interações próprias com os alunos e seus familiares. Neste sentido, para obter a participação destes sujeitos no processo de formação e aprendizagem, o professor não estabelece relações superficiais, mas investe nas relações humanas e na afetividade com seus alunos. Trata-se, “portanto de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do

professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.”
(TARDIF, 2014, p.17)

Além das lutas comuns de valorização como profissão, de busca de infraestrutura pras escolas, nós temos aí as dificuldades (...) às vezes a gente para um pouquinho pra conversar com outros professores, e a gente diz: Poxa, eu nunca pensei que no final da minha carreira eu fosse me aposentar e me sentisse assim tão triste pela situação que se encontra. Lá, no início, quando eu comecei, eu sonhava em contribuir tanto com o sistema educacional e, quando eu saísse, pudesse deixar algo significativo que eu pudesse tá um pouco realizada dentro da profissão, mas não.... Eu saio decepcionada porque eu passei toda uma carreira como professora nas escolas, tendo um trabalho, tendo uma responsabilidade; vou me aposentar e vejo que está pior que quando iniciei...todo o sistema, toda a forma de se trabalhar com nossos alunos. É assim que a gente se sente também um pouco; a gente se sente justamente nesse mesmo nível, porque quando a gente entra, a gente entra assim.. com aquele gás, com aquele desejo, com aquela vontade, traz projetos, traz propostas e um pouco das metodologias pedagógicas pra que possa ser aproveitado, mas quando chega a realidade, a realidade na hora de desenvolver mesmo com esses alunos, na hora da sala de aula, de estar na escola, de ver a realidade da escola, de ver como é tratado o sistema, a gente vê ali que a gente precisa na verdade se conter no entusiasmo, né? Mas, ao mesmo tempo, a gente sabe que os desafios são maiores, só que muitas coisas não depende só de quem tem a vontade, né? Precisa ter também a parte, são partes que se integram e, nesse ponto, a gente acaba ficando triste por causa disso, dessa situação de ver cada vez mais, em vez de nós avançarmos com a educação, com o sistema de educação, nós estamos retrocedendo em muitos níveis. Quando eu falo disso, falo em infraestrutura, falo do relacionamento professor /aluno, falo do respeito das e nas escolas, falo assim de todo um conjunto de situações, atitudes e ações que infelizmente estão retrocedendo; nós não estamos avançando muito quando se trata do objetivo que é o papel da educação na vida de nossos alunos, na vida da nossa sociedade. (Prof. Alfredo - Barcarena)

Neste trecho, a narrativa de Alfredo revela um sentimento de tristeza, decepção e – por que não dizer? - certa frustração com a profissão, com a situação da educação no Brasil, os sérios reflexos na Amazônia, devido às suas peculiaridades regionais. Subentende-se que ele adquire novos saberes ao longo dos anos de experiência profissional, numa carreira permeada por diferentes particularidades, que mudam com o tempo o sentido da sua autorrealização como docente. As dificuldades de toda sorte, de ordem conjuntural e, principalmente, de infraestrutura – relacionadas ao tempo de serviço, precariedade do trabalho, insegurança em relação ao emprego e o trabalho árduo com os alunos em condições adversas - deixam a desejar, maculando muitas vezes o sonho de uma aposentadoria feliz, diante da falta de apoio e de valorização do professor, afetando até mesmo o amor e dedicação pelo ofício de ensinar, o que pode tornar a docência cansativa e desanimadora, com certo desencanto profissional. Conviver com esses problemas durante anos certamente afetou a sua motivação ou, como revela, o seu ‘desejo de professor’, provocando um sentimento de amargura, perda progressiva de entusiasmo e até descomprometimento em relação à profissão. Mas o que se vê, apesar do desabafo, é que o professor ribeirinho, diante das dificuldades que está

acostumado a enfrentar, na verdade, é muito mais do que um professor, faz do magistério a sua própria vida, e não somente uma profissão.

Mas certamente o que mais causa desencanto não são os alunos, parceiros da profissão de fé, e sim as dificuldades vividas diante da ausência do Poder Público, sem ações direcionadas para solucionar problemas históricos de infraestrutura relacionados à carência ou precariedade dos serviços ligados à gestão educacional, baixa qualidade da formação dos profissionais da educação, carência de espaço físico adequado para o ensino, falta de segurança e transporte escolar deficiente, entre outras questões que notadamente marcam a vida de milhares de famílias que vivem o cotidiano pedagógico/ da atuação docente nessas localidades.

Aliado a esse conjunto de questões que se apresentam como entraves para o exercício das funções docentes, não obstante a insegurança, medo e dúvidas sobre como lidar com as condutas indisciplinadas de crianças e adolescentes em sala de aula, os (as) professores (as) buscam aproximar-se de seus alunos para conhecê-los melhor, caminham para colocar suas vivências e sobrevivência como o foco dos processos pedagógicos. Dessa forma, ser mãe, pai, psicóloga, conselheira, tia ou professora, na fala desses profissionais, revela tensas relações quando se confrontam com as trajetórias de vida de seus alunos, que colocam em xeque seus saberes, a imagem política, cultural e ética da sua própria condição de professores e professoras do campo na Amazônia paraense ribeirinha.

Esses momentos de tensão se apresentam fecundos aos educadores, que buscam rever suas concepções de aprendizagem no sentido de reinventar novas metodologias, nova didática, aberta ao diálogo pedagógico, na tentativa de compreender os significados das indagações que fazem diante do sofrimento e das dificuldades dos seus alunos. Ouvir e vê-los como sujeitos concretos possuidores de memória, história e vidas violentadas talvez seja o caminho para descobrir as dimensões humanas de toda docência e dar um novo sentido ao fazer pedagógico.

VI QUESTÕES QUE INTERPELAM A DOCÊNCIA: UM OLHAR SOBRE OS SENTIDOS QUE PERMEIAM AS AÇÕES DOCENTES NO TRATO COM AS MENINAS VÍTIMAS DE ESCALPELAMENTO

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática”.
Paulo Freire

Nesta seção trago para o diálogo outro eixo de problematização presente no cotidiano dos/as professores/as ribeirinhos que convivem com meninas vítimas de escalpelamento em torno do qual se agregam inquietações sobre quais sentidos movem suas ações de proteção, rejeição, inclusão ou exclusão das meninas do processo educacional. Assim, buscando dar conta desse desafio, inicio o capítulo com o relato de uma professora que conheceu todo o processo de dor e perda que sua aluna passou após ter sofrido o acidente por escalpelamento, procurando descrever, considerando este contexto, como os docentes identificam a situação de exclusão ou de inclusão dessas meninas, o que certamente põe em questão a análise do dever ético-profissional dos/as professores/as de entender e acompanhar processos tão delicados de quebra de identidades dessas meninas.

Antes de iniciar as análises das narrativas orais dos professores, penso ser prudente explicitar que, ao iniciar a interpretação, estabeleci uma relação dialógica com o cotidiano do mundo afetivo, social e cultural do outro – o narrador. Ou seja, ao atribuir sentidos aos fatos narrados, busquei decodificar símbolos, imagens, estereótipos e mitos que atravessam as lembranças dos/as professores/as, presentes em suas narrativas orais. Por esta senda, considero que o pesquisador, ao dar visibilidade à voz do outro, realiza uma viagem pelo seu imaginário na busca de decifrar o sentido oculto do que é dito, ao considerar a existência de uma polifonia, ou seja, a presença de várias vozes em todo o discurso.

Segundo Shütz (2014), todo pesquisador também deve estar atento ao processo da interação comunicacional presente na relação dialética entre o vivenciar, lembrar e narrar um fato, pois em toda narrativa sempre estarão simultaneamente presentes na perspectiva do sujeito não somente o significado da experiência vivida no contexto de sua vida, sob o ponto de vista de suas concepções, crenças e convicções, mas também a sua posição em relação ao pesquisador e à influência deste e dos objetivos de sua pesquisa.

6.1 A humana docência: o acidente no relato da professora

Ao transpor os limites da cidade, nos deparamos não somente com as dinâmicas socioculturais relacionadas à lógica da materialidade, relações de trabalho existentes nos espaços rurais ribeirinhos, mas também adentramos no seu universo cultural, com valores, costumes e os diversos saberes da terra, da mata, dos rios e tantos outros que expressam o modo de vida e o cotidiano desses povos, que vivem nos campos ribeirinhos existentes na região amazônica. Ao voltar os olhos para a realidade destas populações, constatamos que o rio, por fazer parte do seu modo de vida e da sua cultura, desempenha um papel fundamental na construção da sua identidade e de seus saberes, embasando a produção da vida desses sujeitos, que vivem à beira dos rios, lagos, furos e igarapés. Vale ressaltar que não estamos nos referindo apenas e tão somente às marcas da relação material (meios de transporte, fonte de recursos naturais etc.) presentes no cotidiano desses sujeitos, mas também às marcas da relação simbólica, que é a matriz do seu imaginário, produto e produtor de crenças, lendas e mitos ligados à floresta e às águas dessa região.

Durante a pesquisa nessas localidades ribeirinhas, percebi a forte relação que também as crianças mantêm com o rio como espaço de lazer, como palco de brincadeiras que marcam a infância amazônica. É no rio que elas se lançam em cambalhotas, em profundos e longos mergulhos, em rios de liberdade, sem medo de aventuras ou perigos vindos das águas. Ao contrário, a água é sua companheira para toda a vida. Porém o rio, como espaço social, não é somente o meio e a mediação das tramas sociais que constituem o modo de vida ribeirinho, com seus saberes, fazeres e sociabilidades cotidianas, mas o palco do drama do escalpelamento que aniquila a infância e deixa marcas para toda a vida, traduzindo-se literalmente em corpos mutilados.

No contato com as vítimas em investigações anteriores a esta e abordando o acidente por escalpelamento na região amazônica, ouvimos relatos que revelam o quadro de dores, medos e insegurança que as meninas/vítimas passam a conviver após o acidente. Porém, a narrativa da professora Ormindia (Barcarena), ao descrever o momento em que soube que sua aluna de 5 anos fora mais uma vítima, foi paulatinamente compondo um quadro desalentador repleto de emoções, cheiros e angústias, que merece destaque nessa dissertação, se quisermos compreender a singularidade, a subjetividade e modos particulares do saber-fazer não somente didático-pedagógico que a professora utiliza para se relacionar com a menina/vítima, mas também da essência humana de quem, mais do que uma professora, faz parte de um

universo familiar, comunitário, próprio da Amazônia paraense ribeirinha, desenhado pelas singularidades que moldam esse homem e suas relações com a floresta e as águas.

Eu tava na igreja e disseram pra mim... olha, aconteceu um acidente lá pra localidade do Aicaraú. – Nossa! pra minha localidade! Quem foi? Ah ela tá no hospital, daí eu convidei o meu esposo. Vamos lá quê eu preciso saber quem é! Aí, cheguei lá no hospital e me informei, né? Não, a criança chegou aqui, mas ela já foi pra Belém; ela já foi transferida pra Belém. E como tava o caso dela? Gravíssimo, pra ela sobreviver só um milagre. – Ai meu Deus! Eu vim com o coração partido. Eu já sabia quem era porque lá no hospital eu perguntei – Qual o nome dela? Joyce. Aí eu disse: Nossa! É minha aluna! Quando foi de manhã eu me arrumei pra ir pra escola e quando eu cheguei na escola, os meus alunos pensavam que eu não sabia, mas eu já sabia, eu olhava em cada rostinho e via assim aquela figura, assim de uma tristeza, sabe? Aí eu dizia: - Mas o que é que tá acontecendo? Eu não demonstrei assim pra eles que eu também estava (triste). – O que é que está acontecendo? Ah, tia você não sabe? Aconteceu um acidente com a Joyce, ela perdeu todo o cabelo dela. Foi mesmo? Ei, tia, ele ainda tá ali, o cabelo dela. Aí eu fui vê, tava igual a um chiclete.. você tá entendendo? Você precisava vê, aquele couro cabeludo enrolado em sangue, aquele pitiú³⁰ na ponte como tava.

O relato da professora assinala inicialmente a angústia pela dúvida de não saber quem foi a menina acidentada e, no segundo momento, o sofrimento e a dor ao saber de quem se tratava, sua aluna Iris, que na lembrança da professora era uma aluna muito dedicada aos estudos e que adorava desenhar, brincar, como tantas outras. Considerando que o oral e o imagético carregam em si o discurso do não dito, busco interpretar o sentido oculto do seu relato, os elementos “não-narrativos”, na tentativa de decifrar não apenas a sua narrativa oral, mas a expressão de seus gestos, olhares, os sons das palavras e os silêncios, para interpretar o que não foi dito, ou seja, aquilo que está por detrás da expressão ‘Ai, meu Deus! Eu vim com o coração partido (...)’, como veremos a seguir:

Lembrar o tom da voz de Orminda, calma e serena, ao se reportar às imagens dolorosas do seu passado, como professora de uma menina agora vitimada, percebi que em suas recordações estão presentes não somente a sua subjetividade como professora, mas também, como mãe e mulher. Saber que a criança acidentada era uma menina de apenas 5 anos de idade significou inferir não somente sobre toda a dor e sofrimento que a menina e seus familiares estariam enfrentando naquele momento, mas também provocou reflexões sobre como enfrentar o desafio de reinseri-la no convívio escolar. O corpo, belo e sadio de outrora, estaria a partir de agora desfigurado. E não somente isso: a sua autoestima, suas identidades - escolar, social e de gênero - foram quebradas, talvez destruídas. Como receber e lidar com esse novo corpo em sala de aula? Como comportar-se diante dos olhos e rostinhos tristes e curiosos de seus alunos?

³⁰ Típica gíria paraense. É o cheiro característico de peixe.; qualquer cheiro que lembre esse, sobretudo o do bacalhau; cheiro de ovo também é **pitiú**. Disponível em: (<<http://www.significadodepalavra.com.br/piti%fa>>)

Apesar do abalo e das dúvidas, Orminda nunca deixou transparecer aos alunos sua dor e tristeza e as dificuldades que ainda estariam por vir. Ao agir assim, ela demonstrou dispor de saberes oriundos de uma rica experiência no exercício da docência para lidar com situações-problemas e peculiares do seu cotidiano.

Ela voltou depois de uns cinco meses, se eu não estou enganada; eles esperavam e eles perguntavam muito se ela ia demorar voltar. E eu dizia: não, ela não vai demorar a voltar, ela tá se recuperando, porque é muito delicado o que aconteceu com ela, mas brevemente ela vai estar aqui conosco; nós só temos que orar por ela, eu dizia. E aí quando ela retornou, ela falou que queria que eu fosse buscar ela. Ela subiu a escada da ponte e eu fui buscar. Eu dei a mão pra ela e fui caminhando com ela. Aí, eu deixei os alunos todos sentados. E eu sempre trabalhei assim em círculo, eu nunca gostei de em fila (coluna)... você tá entendendo? Olhem, fiquem aí que eu já estou voltando. Quando eu cheguei na sala, que eles viram ela, eles levantaram e bateram palmas. Nossa, tu voltou Iris! Aí, ela deu aquele sorriso assim, sabe? Era mais quem queria que ela sentasse do lado.

Orminda reconstrói com orgulho o retorno de sua aluna à escola, quando nos fala de seu estilo de organizar a sala e conduzir a turma para acolher menina. A maneira afetuosa e os cuidados com as informações repassadas à turma demonstram a preocupação da professora em reinserir a menina no seu grupo, reforçando a necessidade de sua presença naquele ambiente, independentemente da sua nova condição física, mas enfatizando principalmente a preocupação de todos com a saúde da menina, na certeza de que ela esteja bem e possa perceber, através da acolhida dos colegas, sua importância no grupo social.

Ao estruturar seu relato, mostra também o valor que tem a palavra de segurança e conforto dada aos seus alunos, demonstrando possuir saberes impregnados de afetividade muito mais relativos à sua prática do que propriamente à sua formação técnica acadêmica. São essas situações condicionantes que cotidianamente vão formando também o professor, permitindo-lhe o desenvolvimento daquilo que Tardif (2014) denomina de *habitus*, “estilo de ensino” ou ainda “macetes” da profissão, que carrega traços da sua personalidade profissional; são saberes experienciais, práticos ou habilidades de saber-fazer e de saber-ser; são saberes que brotam da experiência e por ela são validados no exercício de sua atividade cotidiana, sendo este um saber existencial “ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser” (p.110).

No relato da professora, fica explícito que os sentidos que permeiam as ações pedagógicas com seus alunos, assim como com a menina/vítima, não são ditados pelo intelectual e acadêmico, mas pela condição de humanidade, pelos sentimentos e pela afetividade, ou como se diz por lá, pelo coração. Assim constitui-se o saber docente, marcado

pelo afeto que mobiliza e modela as interações entre professor e aluno como atores do processo educativo.

Além disso, um outro aspecto se nos apresenta fundamental para entendermos a relação professor/aluno nessas circunstâncias: as experiências de vida de cada um deles no seu ambiente, não somente escolar, mas na sua relação com o lugar, com a cultura que a todos envolve, professores e alunos, dentro de um mesmo contexto social. É o que fica claro em outro momento do relato da professora, quando revela as dificuldades de adaptação enfrentadas por sua aluna quando da mudança de professora, evidenciando que a natureza da pedagogia, sob o ponto de vista da ação docente, está fundamentada principalmente em particularidades, técnicas próprias e saberes oriundos das experiências de cada professor em sala de aula, conforme se observa na narrativa a seguir:

Ela passou pra segunda série, terceira série, ela (a professora) chegou a enfrentar dificuldade com ela, porque é assim: ela dizia assim: “eu não vou fazer atividade”. Ela não procurava saber assim por quê.. Muitas das vezes tinha trabalho assim em grupos, e ela não se identificava muito, assim. (...) Desenhe, por exemplo, onde você passou suas férias. Tinha alunos que desenhava tudo bacana, assim, e aí quando ela ia pro desenho, que ela se deparava, assim, sempre ela dizia: “poxa, mas só eu que não tenho meus cabelos”. “Aí, eu tenho que desenhar uma menina careca”. E aí, ela desenhava, mas aí quando ela ia entregar a atividade, na escola, que eles tinha que entregar, quando chegava no dela, ela não queria entregar. Aí, a professora dizia: Joyce, o seu trabalho.. Aí, ela dizia assim: “Eu não fiz. Eu não fiz o meu trabalho”. “Mas por quê?”. “Eu vou fazer amanhã”. A professora agarrava e me dizia: - A Joyce, eu passei uma atividade assim, e ela não fez”. “Mas você perguntou pra ela por quê.. pergunta pra ela por quê”. (...) E aí ela falou: “Não, professora, porque, como é que eu vou desenhar uma menina identificando eu...? Menino, sim, o cabelo é curto.. mas menina, careca!”. “Mas você pode colocar cabelo nessa menina.. Aí, quando foi uma vez, ela falou assim mesmo pra mim: “Professora, eu não me olho no espelho”. – Por quê? “Porque eu sou feia”. - Você não é feia, não, você é linda.“Como linda, professora, se eu não tenho nem cabelo? Sou igual a um boneco”. – Não, meu amor, você não é um boneco. Essa história aí vai ser resolvida rapidamente, brevemente. Você pode usar uma peruca.. e você vai ver como vai ficar muito bonito. “Mas...tem professora? Existe isso?”- Existe. “E como é que eu faço?” Aí, eu disse: “se depender de mim, eu vou te ajudar. Tem que se animar”. Aí foi que.. foi melhorando... ela já desenhava a menina com cabelo. (Profª. Orminda - Barcarena)

Na narrativa da professora, percebe-se que seu trabalho docente não se limita simplesmente ao planejamento de aulas, a organizar conteúdos ou executar tarefas técnicas, visto que a ação pedagógica aplicada por ela no trato com a menina/vítima está fundamentada em sua *práxis* social, que é complexa, entrelaçada de subjetividades, representações, interações simbólicas, permeada de incertezas e implicações éticas. Neste sentido, a pedagogia enquanto ação instrumental, nos dizeres de Tardif (2014, p. 149), pode ser definida como a ação de alguém que habita e constrói o seu próprio espaço pedagógico, sendo ele o “sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia”, que cotidianamente é modelada e ganha contornos particulares na interação com os seus alunos/as, muito mais relacionada à

negociação, improvisos e adaptações do que propriamente a técnicas científicas previamente concebidas e planejadas.

Em sua narrativa, Ormindá demonstra ter sensibilidade para ouvir os dilemas e as dores de sua aluna, buscando entender os porquês de sua recusa à realização de tarefas escolares. Neste contexto, na busca de soluções para problemas para os quais não existem receitas prontas, Ormindá age baseada no afeto, nas suas experiências e habilidades pessoais adquiridas ao longo de anos de magistério com o intuito de contribuir para a reinserção escolar e, principalmente, social da menina.

A representação da falta de cabelo nas meninas fica evidente no discurso da aluna escarpelada. Quando lhe é pedido para desenhar-se, vemos emergir-lhe a imagem distorcida do seu próprio corpo, o que assinala inicialmente a tensão existente nos processos de construção de sua identidade corpórea, atravessada pelo sentimento de rejeição de seu corpo, de sofrimentos e dores por não ter mais cabelos. Compreende, portanto, que seu corpo está fora da “normalidade”, dos padrões corpóreos instituídos pelo seu grupo social, onde comumente as mulheres ribeirinhas se caracterizam por cabelos longos e lisos. O discurso da menina/vítima, ao expor as representações sociais de seu corpo, revela “tensões que vêm não apenas da sociedade, da mídia, do mercado, mas de uma literatura infantil sexista e racista que teima em não ser eliminada das escolas (ARROYO, 2012a, p. 18).

Com sua identidade de gênero agora destruída pelas marcas do acidente, ela não mais se identifica como menina, ao inferir que uma menina não pode ser ‘careca’. Ao se negar a todo o momento a realizar as tarefas escolares, busca na verdade esconder seu corpo, negando a si própria, recusando-se a aceitar-se, pois sua percepção de si não mais corresponde ao estereótipo atribuído ao corpo de menina construído em seu contexto cultural, social, familiar e escolar.

O relato de Ormindá é marcado a todo o momento por uma fala acolhedora, com seu olhar positivo sobre o corpo da menina. Apesar de evidenciar uma dimensão mais humanizada de sua ação pedagógica, Ormindá caminha pelas vias do afeto e dos saberes próprios para lidar com a situação. O que se percebe, portanto, é que sua formação pedagógica não dá conta de explicar as indagações e inquietações feitas pela aluna escarpelada, aterrorizada pela falta de cabelo diante de uma nova identidade, totalmente desfigurada. A fala da professora revela que tanto a instituição escolar, como os professores, parecem não saberem muito ou nada sobre o significado das marcas que as meninas vítimas carregam - ao serem obrigadas a conviver com sua imagem desfigurada, sua identidade de gênero quebrada, com o preconceito e a rejeição social -, nem estão preparados para

identificar a diversidade de corpos de seus alunos, tão diversos em seus contextos socioculturais, marcados por desigualdades sociais, de gênero, raça, étnica ou sexual.

6.2 A aluna escalpelada em sala de aula: valores, concepções e escolhas cotidianas

Nesta subseção, procuro perceber e apresentar como os(as) professores (as) avaliam a situação das vítimas no retorno ao convívio social e escolar para, desse modo, verificar como acontece o estabelecimento das relações e como vem se desenvolvendo a ação pedagógica no trato com as vítimas de escalpelamento, buscando apreender se a atuação destes(as) contribui para a reinserção social e escolar das meninas acidentadas.

Quando solicitados(as) a relatar sua experiência com a aluna/vítima e fornecer detalhes sobre o primeiro contato com a aluna em sala de aula, os/as professores/as revelam em sua narrativa não terem percebido, inicialmente, que se tratava de um aluna escalpelada.

Eu não sabia que ela tinha passado pelo escalpelamento, não tinha percebido porque ela se mostrava uma aluna, assim, muito quieta, mas participava das atividades. Depois que eu fui chamada pra dizer que ela estava dispensada das atividades (Educação Física) porque ela não se sentia bem participando, mas até então eu não tinha percebido. (Prof^a. Alaíde - Barcarena)

Quando ela chegou, eu confesso que não identifiquei de imediato, apesar de que eu digo que tem momentos que eu sou muito observador, mas tem momentos que passam muitas coisas despercebidas por mim, com relação a ela, passou despercebida a forma. Claro que a gente sempre observa cada aluno, cada um deles, seu jeito, tudo. Ela é muito assim, caladinha, quietinha, na dela. (Prof. Alfredo - Barcarena)

(...) quando eu cheguei aqui, eu cheguei depois do encontro pedagógico, não me falaram que tinham os casos, então eu me deparei na sala de aula como pessoas normais, alunos normais, sem diferença nenhuma (...) e, logo no primeiro momento, eu não percebi se elas tinham passado por essa situação, por esse acidente; eu não sabia, eu fui verificar depois que eu fui conversar, mas em nenhum momento eu fui perguntar pra elas, eu fui perceber depois. (Prof^a Inácia - Bagre)

Declarações como ‘não tinha percebido’, ‘não identifiquei de imediato’, ‘eu não percebi se elas tinham passado por essa situação, por esse acidente’ evidenciam a falta de conhecimento dos/as professores/as quanto à situação das meninas/vítimas. Não identificaram ou não perceberam, num primeiro momento, que se tratava de alunas escalpeladas. Este fato se deve, em parte, ao fato de as alunas não terem informado no ato da matrícula que haviam sido vítimas desse tipo de acidente, o que impediu que a coordenação pedagógica repassasse a informação aos seus respectivos professores. Sem informação prévia, muitos professores do Ensino Médio, mesmo aqueles que comumente desenvolvem uma prática pedagógica pautada na interação particular com seus alunos, não perceberam a condição das vítimas. Além disso, cabe destacar que muitas das vítimas costumam usar perucas ou toucas de crochê (assessorio

comumente usado por meninas ribeirinhas na região) com o intuito de esconder o seu corpo, possivelmente por temerem ser alvo de diferenciação e preconceito por parte dos colegas. Este é o caso da maioria das meninas atendidas e acompanhadas em outras escolas que já iniciaram seu processo de reinserção escolar e social, porém totalmente desconhecido e despercebido pelos professores/as, agentes que desenvolvem um papel fundamental nesse processo.

Cabe destacar que, desde 2006, o Espaço Acolher³¹ exerce a função de abrigar vítimas e familiares das meninas, além de encaminhar os processos educativos formais com o intuito de dar continuidade aos seus estudos devido ao longo período de tratamento em Belém, uma vez que precisam se ausentar da escola na sua localidade de origem para se deslocar para a capital e realizar o tratamento.

Assim, ao voltarem para a sua região de origem, após a primeira fase do tratamento, as meninas retornam à escola, para onde são devidamente encaminhadas com pareceres emitidos por técnicos pedagógicos e professores, que validam as atividades educativas realizadas nessa instituição durante o período de tratamento. Importa ainda saber que muitas meninas, por fazerem parte do Programa de Acolhimento do Espaço Acolher, precisam voltar novamente para a capital para dar continuidade ao tratamento, que é realizado mensalmente e somente na capital, em Belém.

Para tanto, são dispensadas das atividades escolares de seus respectivos municípios, bem como das aulas de Educação Física, em função da condição de pacientes que ainda estão em processo de tratamento. Porém, o que se percebe, segundo os relatos, é que todo esse trâmite nem sempre ocorre de forma eficiente, havendo muitas vezes negligência por parte das escolas municipais, que não acatam os referidos pareceres pedagógicos ou deixam de informar aos professores que lidam diariamente com essas meninas, em seus municípios de origem, sobre a nova condição física de suas alunas.

Sem informação, os/as professores/as muitas vezes enfrentam situações que podem até causar constrangimento a essas alunas em sala de aula.

Ela já vinha sendo acompanhada pelos professores em outras escolas, já vinha sendo inserida na sociedade após esse acidente. E eu tive a oportunidade de trabalhar com ela; na verdade, dois anos. Pra eu perceber, aconteceu um fato até interessante, quase que de constrangimento, porque foi assim: nós temos um costume colocado no início do ano, que os alunos podem até entrar de boné na escola, mas, chegando na sala de aula, eles precisam tirar o boné; então, porque eu sou aquele professor que cobro isso deles. Se é norma da escola, vamos respeitar, e aí nesse dia, logo no primeiro dia de aula, tinham alunos de boné, o que é um costume muito comum aqui em Barcarena. Cheguei na sala de aula e pedi (...) e eles tiraram. E ela não tirou. Ela

³¹ Informações sobre a Instituição tratada na página 19.

tava com um chapeuzinho assim de crochê. Eu olhei e os outros alunos olharam pra ela. Eu não falei nada, pra você ver que eu não prestei muita atenção no primeiro dia de aula. Como ela não tirou - eu estava organizando alguma coisa, porque eu sempre converso muito no primeiro dia de aula, aquele diálogo pra poder manter a boa relação com eles, como sempre -, aí uma aluna, preocupada, de repente chegou comigo e disse assim: professor, professor, posso falar com o senhor? Sabe aquela menina, ali? Professor, ela não pode tirar o chapéu. Por quê? É que ela sofreu um acidente assim, assim. Eu disse: Então por que ela não me falou? Não, porque ela ficaria com vergonha de falar. Resultado disso: aquilo, pra mim, serviu pra poder olhar pra ela de outro jeito. Primeiro fato: o chapéu, ela não poderia tirar o chapéu, e depois eu passei a observar. Bom, já criei um constrangimento pra ela aqui, agora eu tenho que me preocupar em deixar ela à vontade na turma e até comigo, porque, sem querer, sem saber, eu acabei criando um constrangimento pra ela, né? Mas, por nenhum momento diante da turma, eu citei ou coloquei: “olha, ela não vai tirar o chapéu por causa disso, não”. (...) Às vezes, a gente tá aqui vendo as atividades e ela veio até mim, aí eu disse: olha eu entendo porque você não tirou o chapéu eu peço até desculpas porque eu não sabia, agora já sei. “Não se preocupe quanto a isso (...) eu lhe entendo, o senhor não sabia, né? Tudo bem, eu lhe entendo”. E, a partir daí, foi o suficiente pra gente ter aquela relação. (Prof. Alfredo - Barcarena)

Alfredo conta que, devido a sua falta de informação sobre o caso, seu primeiro contato com a aluna vítima de escalpelamento foi ‘quase que de um constrangimento’, o que colocou em xeque a dimensão ética de seu trabalho docente. Ao informar aos alunos sobre a proibição do uso de boné dentro da sala de aula, o professor parte do princípio de que toda norma deve ser seguida e faz com que todos os alunos a sigam e tirem o boné. Porém, é surpreendido por uma atitude que poderia ser tomada como uma infração à norma ou resistência a ela, já que apenas uma menina, justamente a escalpelada, continuou com a cabeça coberta pela touca de crochê, por uma razão: a touca escondia suas cicatrizes.

O não cumprimento da norma escolar e da autoridade do professor, pela menina, logo chamou a atenção dos colegas, que lhe direcionaram olhares curiosos, colocando-a como alvo de uma situação constrangedora: qual seria, pois, a razão para a sua desobediência? Somente posteriormente e alertado por outros alunos, é que o professor vem a tomar conhecimento do equívoco que cometeu. Diante da necessidade de corrigir o ato, que deu origem a uma situação tão ou mais difícil para ele, professor, do que propriamente para a aluna, ele envida esforços para reconquistar a confiança da aluna e estabelecer uma boa relação, pedindo-lhe desculpas, com o intuito de deixá-la tranquila por compreender o motivo do uso da touca de crochê. Por outro lado, assume uma postura de proteção e discricção. Não comenta e nem deixa que comentem a situação, já que a própria aluna não o fez.

Esses momentos de certa tensão nas salas de aula acabam sendo bastante fecundos, pois propiciam reações, trazendo à tona questões no campo da ética. Essa é, sem dúvida, uma das mais tensas questões que envolvem as interações com os alunos, diante do universo de valores e concepções éticas que cotidianamente exigem preparo de nossa função como docentes. Essa tensão, vivida pelos professores, é parte imbricada nas interações estabelecidas

com grupos de alunos que diferem uns dos outros, em classe, gênero, raça/etnia, idade, cultura, religião e experiências. Nesse ponto, é importante refletirmos que nesta interação com o outro (alunos) também se colocam em evidência nossos próprios valores, nosso universo moral e padrões de juízo, o que nos desafia a repensar os valores pedagógicos e construir uma ética profissional que não hierarquize essas diferenças.

E como o professor embasa seu trabalho docente numa organização alicerçada em padrões homogeneizantes, o fato de trabalhar com diferentes realidades o obriga a equacionar suas ações, seus juízos de valor e sua subjetividade para que atinja seu objetivo sem diferenciar os alunos de um mesmo grupo. Eis aí a tensão colocada: agir para o grupo tendo em vista sua formação universalizante e ao mesmo tempo atingir também os indivíduos que o compõem. Sob essa perspectiva, no entanto, é impossível resolver esse dilema de maneira satisfatória do ponto de vista ético, uma vez que cada professor adota, conscientemente ou não, uma maneira própria de gerir as relações com o grupo ou com os indivíduos que dele fazem parte. É, portanto, na busca para solucionar os problemas de equidade e diante das constantes tensões vividas que afloram os saberes práticos dos professores, tensionados entre a adoção de padrões e normas escolares e casos particulares que fogem a essas regras, como aquele em que a menina/vítima provoca a contradição entre essas duas instâncias, ao desestabilizar a norma, colocando o/a docente e a escola em xeque. O professor, ao suspender a regra escolar (permitir que a menina use a touca de crochê) que padroniza comportamentos pautada na pedagogia tradicional, deixa de servir e sustentar sua ação educativa junto a seus alunos, revelando lacunas e fragilidades de sua formação para lidar com a diversidade, como se faz necessário no caso das alunas escalpeladas.

Comumente verificamos nas falas dos coletivos docentes a falta de preparo profissional num campo tão delicado como o das meninas escalpeladas, pois “para a maioria dos mestres, o campo da formação moral é muito mais inseguro do que o campo da formação intelectual, cognitiva, científica” (ARROYO, 2014, p.149). Os docentes, ao se defrontarem com as condutas indisciplinadas dos alunos, defrontam-se também com o seu próprio universo ético e com os valores e preconceitos moralistas pelos quais foram formados. Ou seja, os olhares moralistas e as visões naturalistas destes estão, a todo momento, permeando suas ações pedagógicas, orientando os julgamentos que fazem dos comportamentos de seus alunos, classificando-os entre aqueles que nasceram com inclinações para o bem, a pontualidade, o bom rendimento, a dedicação, o esforço, e os outros com inclinações para o mal, com ritmos lentos, tendência à violência, à preguiça, ao alcoolismo e às drogas, por exemplo.

Ainda segundo Arroyo (2014), os docentes reconhecem que as correias dos regimentos escolares, a lista daquilo que se pode e, sobretudo, do que não se pode, a proibição, os castigos e as punições que se fazem presentes na escola - as quais impõem e esperam bons comportamentos das crianças -, não tem funcionado no trato com os adultos. Ou seja, a imposição do dever pelo dever, sem diálogo, não tem funcionado. Por outro lado, os docentes temem que, ao proclamarem os direitos de seus alunos através da prática do diálogo e do acerto coletivo de regras de convivência, acabem contribuindo para a extinção dos valores que regem a escola tradicional, provocando dessa forma a perda do controle, do poder e da ordem no ambiente escolar.

A questão que se apresenta é: como enxergar os tempos e os contextos diversos de nossos educandos se não tivemos formação profissional para tal? Penso que para avançarmos profissionalmente nesse campo tão delicado da ética devemos refletir sobre a necessidade de reorientarmos nossos olhares para o reconhecimento de que os alunos são sujeitos totais, históricos, corpóreos, envoltos de cultura e imersos em suas próprias materialidades de vidas violentadas. Assim, para que nossas lições não se percam no vazio, necessitamos trazer ao diálogo pedagógico os significados das linguagens das marcas corporais que estes carregam; incorporar nos currículos e em nossas práticas educativas as suas narrativas, seus saberes, seus conhecimentos e suas experiências corporais, sociais, culturais e diversas nos múltiplos processos de ensino-aprendizagem, para que assim possamos encontrar respostas não somente para as suas condutas, mas que sirvam para auxiliar os alunos a procurarem outras explicações, outros significados e interpretações para os complexos processos de sua formação.

O olhar mais atento para as marcas corporais de nossos/as alunos/as somente será possível se desenvolvermos uma nova matriz formadora, com nova postura ética emancipadora dos corpos, que propicie ações pedagógicas que estimulem pensar as condições de vida a que foram submetidos esses corpos-infância tão vulneráveis pelo silenciamento, pela regulação, marcados pelas desigualdades sociais, de classe, raça/etnia, gênero e geração (ARROYO, 2012a). Reconhecê-los como protagonistas de diferentes papéis, entendê-los e acompanhá-los, são tarefas que exigem “outra produção teórica, outras práticas pedagógicas, outras epistemologias construídas com referência às experiências subjetivas e coletivas vividas na especificidade desses contextos” (p.15), que desafiam nosso profissionalismo como docentes, no cotidiano do pensar/fazer político-pedagógico.

Nas passagens explicativas da narrativa de Alfredo acerca de sua maneira de interagir com seus alunos - ‘porque eu sempre converso muito no primeiro dia de aula, aquele diálogo

pra poder manter a boa relação com eles, como sempre’ (...) ‘porque eu sou aquele professor que cobro isso deles. Se é norma da escola, vamos respeitar’ - pode-se identificar o que Tardif (2014) denomina de *tecnologias de interação*, ou seja, a persuasão, a autoridade e a coerção necessárias para o êxito do trabalho do professor com alunos em sala de aula. Segundo o autor, considerando que a qualquer momento os alunos podem desviar e anular, de diferentes maneiras, o trabalho desenvolvido pelo professor, as *tecnologias de interação* tornam-se componentes essenciais de seu trabalho, sendo estas fundamentais para se obter a participação e o envolvimento dos alunos e alunas no processo educativo e para o alcance de seus objetivos nas atividades.

Desse modo, entendo que a autoridade conferida ao professor a partir desse relato reside não somente no seu carisma, ou no “respeito” que ele é capaz de obter dos seus alunos, sem que seja necessária a coerção, ou ainda a missão que a escola lhe confere de manter os alunos disciplinados. O que se depreende da fala do professor é que a sua autoridade está ligada a sua “personalidade” na forma particular de gerir o seu grupo, o que justificaria a sua competência e o êxito com eles. Ou seja, a importância que ele atribui a seus atributos subjetivos revela que sua ação pedagógica não está baseada somente em saberes técnicos formais, mas na sua “personalidade” como ferramenta essencial de controle sobre os alunos.

Outro tema que considere relevante no decorrer da leitura das narrativas dos/as professores/as refere-se aos significados que estes conferem aos padrões que estabelecem o que seria “normalidade” e “diferença” quando lhes perguntei como era ser professor de uma aluna escalpelada em relação aos demais alunos da turma.

Eu não vejo diferença nenhuma, até por conta delas mesmas, do desempenho delas e a forma como elas chegaram, a forma como elas conseguem assimilar o que tá sendo colocado pra elas; eu não vejo necessidade de trabalhar de uma forma diferente com elas. Elas são meninas esforçadas, são inteligentes. É normal. A gente não tem assim um trabalho diferenciado pra elas; eu trabalho com elas assim normalmente, até porque eu não vejo necessidade disso, porque elas são pessoas assim, capaz de assimilar as coisas. (Profª Missunga - Bagre)

Ela conversa, mas fica na dela, trata todo mundo bem; eles respeitam ela e ela é uma excelente aluna. Ela faz os trabalhos dela bem, apresenta o seminário bem; o especial (aluno) também, apesar da dificuldade que ele tem de falar; todo mundo respeita e todo mundo fica calado. Ele explica muito bem o seminário, escreve muito bem, domina os assuntos. Tanto é que ele tirou dez na última avaliação. Mas independente dela ter tido esse acidente, não diminuiu em nada assim; ela é uma pessoa normal como todas as outras. (Profª. Inácia - Bagre)

Verifica-se que estas narrativas não consideram que exista diferença no trabalho que desenvolvem no dia a dia, mesmo quando lidam com uma aluna escalpelada, pois, na sua concepção, elas são “normais”, iguais a todos os outros alunos, quando o assunto é

aprendizagem. Em seu discurso, enfatizam que as meninas escalpeladas são esforçadas, têm boas médias, executam as suas atividades escolares assim como os demais estudantes, apresentam seminários e convivem bem com todos os outros colegas.

A partir deste cenário, entende-se que o desenvolvimento das habilidades intelectuais, para esses professores, parece ter mais importância no processo educativo, como se somente a mente, a razão, para a qual o ensino formal está voltado, resumisse o aluno em sua plenitude e apenas e tão somente o intelecto desse aluno estivesse matriculado, deixando-se o corpo em segundo plano na sala de aula, não atentando para o fato “de que o mesmo ser humano que pensa, produz cultura, conhecimento, valores e identidades, sempre o fez tendo corpo e por ter corpo”. (ARROYO, 2014, p. 131)

Foucault (1999) e Louro (2000) nos auxiliam a entender que o que leva os educadores a terem uma visão dicotômica entre corpo/mente e natureza/cultura é reflexo histórico de nossa formação no contexto do dualismo filosófico ocidental, que afirmou o corpo apenas no âmbito da natureza (biológico), negando-o no campo cultural. Por essa razão, boa parte da aprendizagem pauta-se em um planejamento minucioso apenas dos conteúdos disciplinares e das competências técnicas que devem ser adquiridas pelos alunos em detrimento do aprendizado baseado na práxis, da cultura local e das relações que regem o contexto sociocultural em que o aluno está inserido, como é o caso da Amazônia paraense ribeirinha.

Apesar das narrativas evidenciarem que o corpo das alunas escalpeladas, assim como dos outros alunos, é considerado um elemento secundário para a educação - um acessório de menor importância se comparado ao predomínio da mente, encarado, portanto, como mero instrumento de acesso às faculdades mentais -, as professoras admitem que não possuem formação técnica para lidar com questões tão complexas como estas, que envolvem a simbologia do corpo dentro do processo de reinserção das meninas vitimadas pelo escalpelamento numa sociedade marcada por padrões midiáticos homogeneizantes.

Têm essas situações que a gente precisa trabalhar com as pessoas, como é o caso do especial (aluno) que eu falei, que a gente vê assim, uma situação que eu não fui preparada pra trabalhar com esse tipo de aluno, mas aí eu não posso deixar de trabalhar com eles, porque eu não fui preparada para isso. Então, eu tenho que ir buscar; então, a gente vai, pesquisa na internet, lê e se informa(...) Com as meninas, eu não tenho problema nenhum, mas poderia ter alguém que viesse estudar aqui que eu poderia sentir esse tipo de dificuldade, e aí como é que eu vou trabalhar com elas? De que forma é que eu trabalho? Pra isso a gente não tem um tipo de preparação e, quando vem esse tipo de aluno, a gente tem que aceitar, claro; é que tem que procurar, a gente tem que ir pra internet, até porque aqui a cidade é uma cidade pequena, não tem outros lugares, não tem onde a gente recorrer, e aí a gente tem que procurar fazer o possível. Eu, sempre que pego, eu ligo pras minhas amigas da faculdade, pergunto pra elas, vejo se elas têm materiais, e elas mandam pra mim. Eu corro pra internet, eu pesquiso, eu leio. Mas assim, é uma dificuldade que eu tenho. Eu vejo assim, que tem capacitação pra trabalhar com isso, com esse tipo de

coisa, mas nós não temos. E, na verdade, nós não temos capacitação nenhuma. (Profª. Missunga - Bagre)

Na verdade, eu tive uma aluna que era hiperativa, mas não nessa escola. Ela começou a estudar comigo no 2º ano Fundamental. Eu também não tinha experiência nenhuma pra lidar com essa situação e eu pesquisei bastante pra ver o que eu podia fazer. (...) Eu acredito que na escola deveria ter uma capacitação, uma orientação de como deveria trabalhar, se houvesse, mas ainda não teve por conta disso. Tanto que quando eu cheguei, ninguém falou sobre isso, não houve a necessidade. (Profª Inácia - Bagre)

Pode-se observar que três questões são colocadas: a falta de preparo para trabalhar com alunos em situações especiais; a carência de acesso a informações e a falta de capacitação para assumir tarefa tão complexa como a de lidar com os corpos marcados das meninas escalpeladas. Não podemos, também, nos abster do fato de que não se trata somente de falta de formação profissional ou ainda de atenção ou vontade de ouvir as falas que gritam dos corpos dos alunos, mas devemos considerar que os/as professores/as são também produtos de uma educação mais ampla, adestradora, que silencia e nega os corpos.

Segundo Louro (2000), se olharmos mais atentamente para as teorias educacionais³², ou para os cursos de formação de professores/as, facilmente perceberemos que estes fazem muito pouca ou quase nenhuma referência ao corpo, seja dos alunos ou dos próprios educadores. Muitas vezes sem formação pessoal e profissional, desprovidos de instrumentalização teórica para problematizar o corpo na sua dimensão ética, estética e política, os professores têm dificuldades em abordar o tema em sala de aula. Sem atentar para o fato de que as dimensões cognitiva e corpóreas de seus alunos dialogam por estarem imbricadas em suas condições de sobrevivência, os docentes acabam praticando uma educação que se limita ao ato de informar, instruir e avaliar, subalternizando a função de socializar, formar e acompanhar o desenvolvimento pleno de seus alunos em todas as suas dimensões, inclusive corpórea.

A partir dessas observações, entendemos que na escola as práticas educativas, ao estabelecerem uma suposta “normalidade”, padronização dos corpos, consideram apenas a sua condição biológica, pois criam uma cisão entre os desejos corporais dos alunos, que precisam ser contidos e controlados, para que haja aprendizagem. Para Veiga-Neto (2005), isto ocorre através da norma, que cria a disciplina com a função de classificar os indivíduos, definindo o que é normal e anormal, ou ainda, o anormal e o patológico. Assim, os alunos, ao serem homogêneos, tornam-se incorpóreos e também dessexualizados quando adentram o

³² As teorias educacionais estavam preocupadas, nitidamente, com a inteligência ou com a consciência, com os níveis de abstração que deveriam ser alcançados pelos estudantes, com os estágios de desenvolvimento mental. As tecnologias e as estratégias propostas falavam que as professoras e professores deveriam organizar situações-estímulo, prever condições facilitadoras da aprendizagem, promover o diálogo, favorecer a conscientização (LOURO, 2000, p.61).

espaço escolar e a sala de aula. Suas mentes inquietas e suas explosivas manifestações corpóreas são subtraídas do corpo, passando a existir isoladamente deste; são corpos sem desejo e que não pensam em sexo, são corpos sem vontade, sem fome e sem medo. Isto é o mesmo que conceber corpos existindo separadamente de seus significados constitutivos daquilo que somos, aprendemos e sabemos. São, portanto, esses corpos disciplinados pela norma vigente que produzem uma suposta “normalidade” de comportamento, imposta a todo o corpo discente, e somente estes – de acordo com a pedagogia tradicional – é que apresentam as condições para que os professores possam investir sobre a cognição, a mente e a aprendizagem.

Este é um dos principais argumentos de Foucault (1997) e Louro (2010), ao defenderem que na escola o corpo vem, historicamente, sendo regulado através do disciplinamento das mentes pelos dispositivos de vigilância, dos exames e avaliações escolares que permitem qualificar, classificar, punir, comparar, sancionar, demonstrar força e estabelecer padrões de normalidade e verdades. O sistema classificatório existente no espaço escolar age no jogo das promoções pela recompensa, ou punição pelo rebaixamento, promovendo dessa forma a hierarquização entre os bons e maus alunos pela comparação que diferencia, homogeneiza e normaliza comportamentos ou, por outro lado, leva à exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões normativos vigentes.

Diante desse contexto, se os corpos das meninas/vítimas marcadas corporalmente e socialmente pelas cicatrizes não obriga professoras e professores a avaliar suas concepções educacionais e atuação pedagógica em sala de aula, por acreditarem não haver necessidade, uma vez que estes(as) agem sem diferenciar, o que se verifica, na prática, é que a dimensão da educação tradicional pesa mais e se manifesta com mais vigor, pois ao simplesmente não perceber essas diferenças, desenvolvem uma tentativa vã de homogeneizar os alunos de acordo com os rigores classificatórios a que foram submetidos na sua formação, acabando por contribuir para que esta própria formação crie paradoxalmente a diferenciação. Ou seja, os (as) professores (as), através das avaliações, mesmo de modo inconsciente, acabam produzindo hierarquias, lugares, preconceitos, através de práticas pedagógicas que “normalizam” a rejeição ao diferente e instituem assim a discriminação e a intolerância entre os próprios alunos ao premiarem aquele que aprendem com boas notas e punirem os que não alcançam os níveis satisfatórios de aprendizagem estabelecidos por esse tipo de pedagogia.

Como podemos observar, o argumento de que a escola é somente um lugar para o desenvolvimento da aprendizagem intelectual ainda impera nos dias atuais, estando presente no espaço escolar ribeirinho através de práticas pedagógicas desvinculadas das representações

dos corpos dos alunos, com a ideia de que estes, com seus desejos, gestos, comportamentos indesejados e cheios de vontade podem dificultar a aprendizagem. Rever o cognitivismo e o cientificismo tão arraigados nas didáticas de ensino, na formação de professores, nas concepções de aprendizagem e na produção do conhecimento, é o referente central das indagações que chegam à docência, ao currículo e às artes pedagógicas foco desta dissertação.

O que se impõe ao exercício docente é, portanto, a superação do dualismo em que cindimos o ser humano em corpo e mente. Urge, como enfatiza Arroyo (2014, p.131), a necessidade de incluirmos a dimensão corpórea em sala de aula e nos afastarmos da “cultura da ilusão de que é possível trabalhar mentes incorpóreas, sem ‘bio’, sem fome ou sem medo, sustentado no vazio biológico e material, social e cultural” dos nossos alunos, para reconhecê-los como seres com realidades corpóreas próprias”.

Sem que se perceba toda a realidade humana e os desdobramentos sociais, culturais e históricos que perpassam a dimensão corpórea de nossos alunos e as imagens corporais das meninas escalpeladas, agora quebradas, com suas identidades desfiguradas, os professores se tornaram inábeis como profissionais nos processos de ensinar e aprender. Torna-se urgente, portanto, uma visão mais profissional sobre questões tão delicadas e complexas ligadas ao corpo, atentando para o imbricamento destas nos processos educativos e nas formas com que esses corpos se socializam, pensam e aprendem; afinal, muito mais do que corpos indisciplinados, estes/as alunos/as nos revelam os “enigmas de suas existências” corporais ora relacionados aos seus desejos mais íntimos, ora relacionados às suas dificuldades de alternar estudo e sobrevivência (ARROYO, 2012a).

6.3 Marcas sociais: a representação dos cabelos das meninas

No decorrer da pesquisa, na busca por compreender como os (as) professores (as) avaliavam a situação das meninas/vítimas de escaupelamento no retorno à escola, à comunidade ou ao bairro, foi possível identificar nas narrativas de outros professores – agora do Ensino Médio, que convivem com alunas/vítimas que já passaram pelo processo de reinserção escolar – que os sentidos e significados atribuídos ao corpo da menina/vítima estavam diretamente relacionados à representação da falta de cabelo e aos transtornos que esta mutilação causa na vida dessas meninas.

Triste, constrangedor - e eu acredito -, não morreu a feminilidade dela, não esta morta, mas assim como arranca o cabelo, arranca um pedaço dela, um pedaço da mulher, porque essa sensualidade da mulher também está voltada para a estética, e o

cabelo é um ponto muito fundamental que a gente observa na sensualidade feminina. No momento que isso acontece com esta mulher, com esta jovem, com esta moça, arranca um pedaço dela; não é só aquela parte que ela perde, é um pedaço assim, como eu posso dizer? Um sentimento que ela passa e, com certeza, ela procura fugir e se esconder, como de uma maneira de se esconder daquela realidade e é algo que vai fazer uma diferença pra ela muito grande; é algo que afeta o lado psicológico, é preciso trabalhar muito bem isso, daí, apesar que ela passa naquele momento a não se aceitar mais; assim como ela não se aceita, ela pensa também que os outros não irão aceitá-la e diz: “ah! para mim acabou”. Por quê? Porque a gente lida muito com a questão da beleza, da estética e, para a mulher, isso com certeza é uma situação muito difícil; e para um homem, também, que de repente sofre um acidente, e a parte estética dele é afetada, um rosto queimado... então, geralmente o ser humano tem o isolamento como fuga justamente pra não se apresentar daquela maneira como uma imagem pra sociedade. Eu vejo assim, mas, pra mulher, é muito difícil, por isso que tem que ser entendido esse lado. Eu digo sempre assim que, pra mulher, na sociedade, apesar de todos os avanços, de todas as conquistas, tudo... se ela, naturalmente como Deus criou, já é difícil, imagina assim ela ter um algo a mais, que é tão significativo pra ela, lhe tirar uma beleza estética.

Ao estruturar seu relato, Alfredo reconhece que o fato de uma menina/mulher não ter cabelos é, ‘com certeza, triste e constrangedor’. Se, para o homem, uma mutilação que possa afetar a sua estética tem efeito destruidor para sua autoimagem, para a mulher essa mesma situação é ainda muito mais difícil, ‘por isso que tem que ser entendido esse lado’. Talvez sob esse prisma, devêssemos nos perguntar, antes de tudo, por quê e em que momento determinadas características físicas (cabelos longos) tornaram-se marcas tão significativas e definidoras das identidades femininas?

É justamente nesse momento que o resgate histórico realizado no capítulo III desse estudo se justifica para podermos compreender que o corpo não possui em si nenhum sentido intrínseco se desvinculado do contexto social, cultural e político de cada época. Ou seja, não há nada de “natural”, “normal” ou “universal” na forma como vivemos e percebemos nosso corpo, mas ele possui uma estrutura simbólica e mutante que varia de uma cultura para outra. O corpo, portanto, é *locus* de produção e expressão cultural, onde foram e são projetadas variadas representações histórico-social-discursivas – midiáticas, religiosas, médicas, legais, pedagógicas e escolares, entre outros, as quais servem para elucidar, significar, moldar, punir e disciplinar o corpo em diferentes tempos e espaços, e que ainda constroem cotidianamente as pedagogias utilizadas para civilizar, ditar padrões de comportamento, saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza e força, conforme as imposições culturais, estéticas, higiênicas e morais de cada grupo, dentro do espaço e tempo de cada sociedade.

O corpo visto sob esta ótica torna-se a “corte de julgamento”, objeto de imaginários e representações, o “porto” onde se ancoram todas as identidades sociais de gênero, de raça, nacionalidade, de classe etc., moldadas no âmbito de uma cultura. Neste contexto, o corpo, visto sob esta perspectiva, possui uma carga simbólica que pesa sobre sua existência,

tornando-se arena de luta numa relação de poder, onde se travam no campo das representações as batalhas decisivas para impor significados, padrões próprios e sentidos particulares de determinados grupos em detrimento de outros.

É através desse complexo investimento histórico-social-discursivo, exercido sobre o corpo feminino, que a menina/mulher escalpelada é excluída do padrão de “normalidade” estabelecido pela sua cultura. Não foi somente um tucho de cabelo que ela perdeu, mas foram-lhe arrancados os atributos fundamentais da existência corporal feminina ribeirinha, toda uma carga simbólica em que se ancora sua feminilidade, conforme subentende-se nas entrelinhas do discurso do professor, ou seja, o que revela pelo discurso não dito, ao afirmar que, ‘pra ela, “naturalmente” como Deus a criou, já é difícil (o fato de ser mulher, frágil e subalternizada numa sociedade machista), imagina assim ela ter um algo a mais (cabelos) que é tão significativo pra ela, lhe tirar uma beleza estética’. Esse traço marcante da desigualdade de gênero, subentendido no relato de Alfredo, refere-se ao reconhecimento dessa situação – tema que mais adiante ele volta a abordar ao afirmar que:

A dificuldade, em todos os sentidos, é porque a gente vê assim, porque hoje, apesar de todos os avanços, o mundo é muito machista; a sociedade ainda é machista, temos que admitir a sociedade é machista. Tu podes me perguntar: “Alfredo, tu és machista? Eu digo: “Olha, acredito que, sem perceber, acabo sendo, mesmo querendo me policiar; às vezes, acabo sendo e justamente porque nós ainda não nos desvinculamos de alguns costumes, de algumas raízes que estão ainda no nosso passado; mas isso aí é com o tempo, esse tempo tem que ser trabalhado bem - cada um, assim como eu deixei, e sou menos machista hoje, como o meu pai, que foi menos que meu avó -, eu espero que meu filho seja menos machista do que eu. Entendeu? (Prof. Alfredo - Barcarena)

O professor reconhece, portanto, que vivemos em uma sociedade machista e que, mesmo sem perceber, admite que acaba repetindo comportamentos internalizados, perpetuando valores e reproduzindo-os mesmo sem ter consciência desse discurso histórico, oficial e hegemônico que padroniza, normaliza, disciplina, silencia e oculta os corpos e suas subjetividades. Isso reafirma o pensamento de Louro (2000), ao afirmar que não somos apenas receptores das ideologias dominantes hegemônicas ou das crenças coletivas, mas somos também os produtores dessas representações; somos nós que fazemos nossas próprias instituições através de uma rede de representações formadas a partir do contexto em que vivemos.

Retomo aqui as inquietações que deram origem a este estudo quando reconheço que os professores não estão isentos de juízos de valores, de estereótipos machistas oriundos da cultura vigente ou do peso da concepção religiosa dualista que despreza os corpos, deixando-nos à mercê de todo esse universo cultural que termina por influenciar os apressados julgamentos que se fazem sobre os corpos dos/as alunos/as. Considerando-se ainda que o

espaço escolar é lugar privilegiado para a transmissão de todo esse sistema de representações, através dos saberes e rotinas pedagógicas, dos currículos prescritos e/ou praticados, das experiências comuns do dia a dia com professores e colegas no estabelecimento das relações interpessoais, anoro-me em Louro (2000) para afirmar que as identidades e as subjetividades corpóreas desses(as) alunos(os) serão tatuadas pelos valores, regras sociais e padrões comportamentais e estéticos que irão constituir um modo específico de pensar e pensar-se, muitas vezes alheio a sua própria vontade.

É nesse universo que o corpo da menina não escapará ileso dessas marcas, pois o escalpelamento não mutila somente o corpo que expõe as cicatrizes biológicas, mas também mutila psicologicamente estas meninas/mulheres, que sofrem ao retornarem ao convívio social e escolar, devido ao estranhamento e preconceito provenientes das marcas sociais que o acidente provoca e que perduram na vida cotidiana na comunidade, na escola, em sala de aula, delimitando as fronteiras de suas relações interpessoais e passando a constituir desse momento em diante parte significativa de sua nova identidade e subjetividade.

Estas são questões delicadas que desafiam o trabalho docente, uma vez que os professores não dispõem de conhecimentos teóricos ou tratos profissionais para criar estratégias que possam promover a reinserção social e escolar da menina/vítima, nem tampouco para entender os significados das marcas das desigualdades que estes corpos carregam e como elas se apresentam no cotidiano escolar. Para Arroyo (2014), a saída para que possamos repensar a docência, as didáticas, os tempos, espaços e convívios escolares seria incluímos nos currículos de formação um olhar mais aprofundado de tratos profissionais sobre o desenvolvimento humano, proporcionando a reflexão sobre as questões que permeiam os comportamentos corpóreos de nossos alunos, buscando compreender como “vão construindo suas identidades, como vão se formando no diálogo com seus corpos e com esse emaranhado de imagens negativas que pesam sobre seu gênero, sua raça, sua etnia e sua condição social” (ARROYO, 2014, p.127).

VII COMO OS PROFESSORES VÊM AS MENINAS: VÍTIMAS SUJEITOS DE DIREITOS

.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares”

Fernando Pessoa

Considerando que será através das trocas interativas, das práticas e representações sociais, conceitos e imagens, e ainda das percepções compartilhadas e transmitidas do seu grupo que as meninas/vítimas de escarpelamento irão tecendo suas novas identidades corpóreas, busco neste capítulo analisar como os (as) docentes identificam a situação de exclusão ou de inclusão dessas meninas no processo educacional. Ou seja, saber quais os significados que estão sendo atribuídos em nossa cultura à marca ou aparência dessas meninas vítimas de escarpelamento no espaço escolar.

Ancorada nos estudos de Tardif (1991), que concebe a prática educativa enquanto interação quando ressalta a natureza profundamente social do ato educativo, intenciono apreender por meio da visão dos professores como vem se estabelecendo a relação entre os/as professores/as e as meninas/vítimas, assim como a relação destas com todas as pessoas envolvidas nas relações escolares, argumentando que é na pluralidade existente no espaço escolar que as diferenças são construídas.

7.1 A aceitação da condição de escarpelada pela própria menina e o olhar docente

Ao serem solicitados a relatar sobre sua relação e experiência com as alunas, os docentes revelam que as relações com essas meninas diferem de uma para outra em função de algumas particularidades. Por exemplo, enquanto uma é mais ‘expressiva’, conversa sobre seus problemas, o diálogo com a outra é mais difícil, pois se apresenta mais introspectiva, ‘fechada’, sendo necessário, muitas vezes, provocar a comunicação, embora o próprio professor admita que, assim como as outras alunas, ela tenha o ‘grupinho dela’, a sua “panelinha”. É nessa comparação que uma das professoras ressalta que a diferença comportamental se deve à sua condição de aceitação de escarpelada, como argumenta abaixo:

Eu acho que é a questão da aceitação mesmo. A Rosa, ela aceita, já aceitou, ela não tem vergonha, ela conta. Ela já quis me mostrar, mas eu não quis ver, até porque a gente tava na sala. Já a Flor, não. Até se a gente olhar de frente pra ela, ela desvia o

olhar e vira o rosto. Então, eu acho que é a questão da aceitação mesmo. A Rosa, ela aceita; ela não tem, assim, esse medo na sala de aula, não precisa. (Profª Missunga - Bagre)

Essa realidade em que a condição de aceitação da menina escalpelada adquire nuances na relação com os outros (na sociedade em geral e, principalmente, na comunidade escolar) pode ser percebida como um comportamento comum na sala de aula sob a ótica dos docentes, tanto que um professor de outra escola pública, de outro município, identifica esse tipo de conduta da menina escalpelada no tocante à aceitação da sua nova identidade, ao ressaltar que:

Apesar da gente achar que ela (Iris) era uma menina fechada e ficava muito na dela, não ... ela tinha sempre oportunidade de um bom relacionamento, assim. O que prejudica a esse ponto é a questão do relacionamento com os outros colegas, do medo da aceitação dos outros colegas; nesse ponto, prejudica, mas a aprendizagem, não. Tanto que eu trabalho muito com a turma a apresentação de seminários e, na hora de apresentar, sem problema nenhum, ela ia sempre com a equipe dela, apresentava o trabalho; nesse ponto, eu não senti dificuldade, buscava com a mesma capacidade de aprendizagem, como mesmo interesse de realizar as atividades, de participar. Nesse ponto, não. Acho que não atrapalha, o que atrapalha é nessa aceitação. (Prof. Alfredo - Barcarena)

As narrativas destacam que, em suas experiências relacionais, as alunas demonstram que suas emoções, correntemente, giram em torno das expectativas e do receio de não serem aceitas pelo seu grupo social, por isso ficam quietas, isolam-se em seu novo mundo, criam um novo espelho identitário no qual passam a refletir-se e, a partir do qual, fazem suas reflexões; reservam-se para esconder a sua atual condição de escalpelada, pois temem a exclusão. Mas por que essas alunas manifestam comportamentos diferentes? A resposta a esta questão talvez esteja implícita na narrativa de outra professora, que esboça uma possível explicação para o fato, alvo da inquietação dessa pesquisa.

A Flor, eu vejo ela muito reservada; como ela é reservada, eu não vou entrar no mundo dela, aí eu deixo assim (...). Mas eu até entendo, né? Pra uma moça já... Aconteceu tudo isso na idade do namoro. Eu acredito que ela tenha medo de chegar junto de alguém e alguém logo perguntar. Porque tem muita gente que tem essa cara de pau de: - O que foi isso? Por que isso? Ou brincar e ela não saber... Então, eu acredito que ela se reserve por causa do medo de não revelar o que ela passou e o que ela passa. Eu acredito que seja assim. Já a Rosa, não, a Rosa ...talvez porque ela me falou que foi com três anos e ela nem lembre direito, eu acredito, mas ela me falou que parou muito tempo de estudar por causa de *bullying*, ela fala muito. Ela é muito viva, eu acho assim, eu admiro muito ela. (Profª Amélia - Bagre)

A professora sugere que a diferença no comportamento das alunas tem relação com a idade que tinham quando sofreram o acidente. Rosa, por exemplo – que foi vítima de escalpelamento aos 3 anos e hoje está com 21 anos de idade –, é apontada pelos professores como uma aluna mais expansiva e comunicativa. Pelo fato de ser criança quando foi vitimada,

ainda não havia internalizado os valores e padrões sociais e estéticos estabelecidos pela sua cultura, portanto não possuía o entendimento do que é ser uma mulher ribeirinha. Já a menina Flor, agora com 18 anos, que passou pelo acidente aos 14 anos - no auge da pré-adolescência, a 'idade do namoro', nas palavras da própria professora -, já tinha consciência da representação física, estética e cultural dos cabelos para a mulher nas relações sociais. Neste sentido, os comportamentos se manifestam de forma diferente, pois estão diretamente ligados às suas subjetividades, ao espaço-tempo em que o acidente ocorreu nas suas vidas e à condição de perceber, ou não, sua significância. Nessa medida, o impacto que o escarpelamento teve atingiu diferentes níveis na subjetividade de cada uma delas, na sua relação consigo e com os outros, ou seja, na forma como se percebem e percebem seu corpo.

Todo esse processo de reconhecimento e construção de nossa identidade, segundo Silva (2007), ocorre no estabelecimento das relações sociais, quando reconhecemos o "outro" – aquele diferente de mim, que me reconhece e, até certo ponto, é responsável pela identidade que tenho de mim mesmo. Neste sentido, as identidades e as diferenças não são pré-existentes, mas são fundadas, construídas e reconstruídas na relação com os outros, na alteridade, que constrói socialmente uma imagem de nós, alheia a nossa vontade.

Vale destacar que, no processo de reconhecimento do 'outro', não somente construímos nossa identidade, mas nos dizeres de Louro (2000), instituímos também as desigualdades, a diferenciação e as hierarquizações, as quais estão diretamente ligadas às relações de poder existentes na sociedade. Ou seja, quem tiver o poder de representar terá o poder para definir e determinar, não somente as identidades, mas os significados, os sentidos particulares e simbólicos que permeiam e definem essas identidades. Assim, envoltas em um "jogo de poder", as identidades se produzem por meio de disputas discursivas, onde os 'outros' sujeitos (alteridade) sociais são 'marcados' por códigos, categorias, classes, a partir de uma referência instituída por determinados grupos, que impõem seus padrões, valores e normas, subalternizando uns em detrimento de outros.

Através de um procedimento classificatório que dita quem é o 'outro', é no campo das representações que construímos e acabamos atribuindo supostas identidades, automaticamente produzindo o processo de diferenciação, que institui as desigualdades sociais, raciais, étnicas e de gênero, por exemplo. Para Silva (2007, p. 2000), as diferenças não existem fora do sistema de representações, quer dizer, é "em oposição à categoria "negro" que a de "branco" é construída e é em contraste com a de "mulher" que a categoria "homem" adquire sentido". Será, portanto, no interior desse 'jogo de poder', de hierarquias e classificações sociais - também existente no espaço escolar -, que as novas identidades dessas meninas, agora

quebradas, serão inscritas e significadas nos seus corpos e nas ações e relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Sabemos que nas relações em sociedade estamos em permanente visibilidade, pois a todo momento somos observados, vigiados, mas nem sempre vemos quem nos observa ou vigia. Ou seja, sabemos que estamos sendo analisados, observados, vigiados e comparados e, por não saber quando, como e nem por quem, automaticamente policiamo-nos para nos enquadrar no comportamento esperado. Da mesma forma que no panoptismo³³ de Foucault (1989) – em que o próprio sujeito se autopolicia para adotar o comportamento que dele se espera, sem a necessidade do uso da violência – os corpos também se deixam dominar por este poder, na medida em que os discursos e representações a eles imputados são prontamente aceitos pelos sujeitos em função deste autopolicimento, o que assegura que este poder atinja seu efeito automaticamente. A eficácia desse poder é, no entanto, diretamente proporcional à capacidade que esses discursos e representações imputados ao corpo têm de serem naturalmente aceitos, ou não, pelos sujeitos, o que caracteriza o que Foucault (1997) chama de “olhar panóptico”.

Será, portanto, através das relações de policiamento “panóptico” que começamos a perceber se nosso corpo corresponde ou não ao corpo idealizado para nós e para os “grupos dos iguais”. “Apenas um olhar. Um olhar que vigia e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo”. (FOUCAULT, 1997, p. 218)

Partindo desse pressuposto, será, portanto, através dessa relação “panóptica” estabelecida no espaço escolar que a menina vítima de escarpelamento vai assimilar as impressões de policiamento, vigilância e controle exercidos de fora para dentro. O processo de desidentificação se dá, portanto, com a internalização do modelo imposto pela sociedade. Assim, ao ser comparada com os outros adolescentes, a menina desencadeia uma percepção irreal de seu esquema corporal, agora ligada ao conceito de feio, errado, passando a se autopolicar, a se autopunir, a esconder-se e negar a sua existência corpórea como esta agora se lhe apresenta. Viver sob a vigilância do “olhar panóptico”, na visão dos/as professores/as, não é nada fácil. Por essa razão, adjetivam as meninas de “guerreiras” por terem a capacidade de enfrentar e superar a condição de escarpeladas na volta ao convívio social e escolar.

³³ Ver página 101, no capítulo 3.2 desta dissertação.

Ela é uma guerreira, porque não são todos que são recebidos da forma como elas são. Eu acredito que aqui, na nossa escola, nós não temos esse problema (*bullying*), mas existem outros lugares que têm, que pode existir. Então, eu acredito que elas são guerreiras, são corajosas, por vim terminar, estudar. (Prof^a. Inácia - Bagre)

Uma vez eu mandei uma carta pra ela dizendo que eu admirava muito ela, por tudo que ela já passou na vida e ela ter essa força de vontade, que às vezes até a gente - né? - assim, que não passou por tudo isso, não tem... e eu sempre olhando ela e até hoje eu tiro o chapéu pra ela pela garra e força. O que eu acho bonito, não só do escalpelado, mas de todo e qualquer acidente, é a superação, como a Rosa fez, né? É isso que eu acho bonito. Ainda não tive tempo pra conversar com a Flor, mas um dia eu vou falar pra ela: “Olha, minha filha, é a vida... aconteceu, ninguém teve culpa, mas aconteceu, não adianta chorar pelo leite derramado e bola pra frente, né? Isso é pra todo mundo e isso é pra todo mundo, né? Com qualquer problema... Agora, não deixa ninguém te diminuir, eu acho que isso é interessante. (Prof^a. Amélia - Bagre)

Eu acho, assim, muito sofrido isso, sinceramente, eu acho muito sofrido isso pra elas, tanto assim que essa ligação que eu criei com a Diulene, esse sentimento, assim, sabe lá, talvez até de uma culpa, mas é uma infância ali que a metade foi passada dentro de um hospital...meses que fica internada, indo pra psicólogo, indo pra cirurgia, quando tu deverias tá brincando...sei lá, tanta coisa pra fazer, aí eu lembro das minhas filhas, né? Eu acho o papel desses pais, sei lá...eu acho muito sofrido. (Prof^a Amélia - Bagre)

Eu não consigo descrever a Rosa. Ela tem uma personalidade muito efusiva, muito explosiva, muito comunicativa, muito participativa; ela é uma pessoa muito carismática; então, nas aulas, ela é sempre aquela que vem, fala com o professor, pergunta o que vai ser a aula. Ela é proativa, na verdade. Então, ela é uma pessoa assim que... não deixa perceber que tem problema; ela mesma se apresenta pra todo mundo, chega, faz a atividade que tem que fazer. Eu acredito que assim, no caso da Rosa, é porque ela não se mostra como uma pessoa que sofreu o escalpelamento; ela não deixa que isso caracterize quem ela é, que isso seja mais que a personalidade dela. Então, quando você vê, quando você convive com ela, você não pensa: ah, a Rosa é uma menina que sofreu escalpelamento, porque ela não permite que você a veja dessa forma e por parte dos amigos dela também. Não se precisa ter com ela um tratamento especial, porque ela se mostra muito. É uma palavra que até hostiliza, “normal”, digamos assim. (Prof^a. Alaíde - Bagre)

Como se pode notar, a questão do autopolicimento e da eficácia do poder “panóptico” sobre esses sujeitos, no caso das meninas escalpeladas, depende do maior ou menor grau de internalização dos padrões e normas sociais impostos a elas, portanto de um processo de subjetivação, assim como a capacidade dos professores de lidar com as meninas escalpeladas se assenta, em muitos casos, nos seus saberes próprios, no conhecimento empírico e na afetividade. As próprias meninas escalpeladas podem superar o problema da sua aceitação, da sua nova identidade corpórea, em maior ou menor grau, na medida em que reagem a esse policiamento, a esse “olhar panóptico” -isto é, quando o poder que determina comportamentos não é absorvido de imediato, ou seja, quando elas levam um tempo menor para internalizá-lo. Com um menor nível de absorção desses valores por parte das meninas, como no caso de Rosa, que era muito criança quando o acidente aconteceu e ainda não tinha a consciência do que representava a sua nova condição de escalpelada, o acidente teve um impacto menor

sobre ela porque ela ainda não havia incorporado na sua plenitude os padrões sociais éticos e estéticos vigentes, fazendo com que sua aceitação e superação fossem mais rápidas, transformando-a, aos olhos da sociedade e nos relatos dos próprios professores, em “guerreiras”.

7.2 Respeito, normalidade, diferença e preconceito

Considerando que a constituição do sujeito é atravessada por subjetividades oriundas de relações sociais e culturais, minha preocupação neste capítulo passa a ser analisar como os docentes percebem as relações das meninas/vítimas com seus colegas, procurando saber como essas meninas são recebidas e encaradas no cotidiano do espaço escolar - lugar onde a pluralidade de corpos e ideias se faz presente -, influenciando de forma decisiva na construção da identidade e subjetividade dessas alunas, que certamente estarão marcadas pelo processo de produção das diferenças. Sobre as interações das meninas/vítimas com os colegas, os professores revelam que:

Eu nunca percebi, nunca vi eles estarem fazendo nenhum tipo de brincadeira com elas, com nenhuma das duas. (...) ela é bem aceita na turma dela, tanto uma quanto a outra.(...) quanto a desrespeito, eu nunca vi ninguém fazendo gracinha ou desrespeito, nesse sentido assim; eu nunca percebi, tanto que elas se sentem bem. (...) Nós temos um aluno especial, ele teve paralisia infantil (...) O que eu percebo assim é um grande carinho que os colegas têm com ele, entendeu? A mesma coisa acontece com as meninas também. Eu nunca percebi isso deles assim, de elas sofrerem bullying; não percebo, não. Eu também não sei com os outros professores. Porque eu passo uma hora com eles, eu passo assim, 70 minutos, que eu passo só com eles, mas nesse momentinho que eu passo lá com elas, eu nunca percebi ninguém fazendo piadinhas com elas. Eu nunca percebi isso, não. Tanto que elas se dão bem com a turma toda. (Prof^a. Missunga - Bagre)

(...) a gente não percebe aquela brincadeira como bullying, que tem alunos que sofrem com isso; a gente não percebe nada disso. (Prof^a. Inácia - Bagre)

A Flor, ela já é um pouco mais retraída, mas pelo menos nas minhas aulas nunca houve uma situação assim que eu precisasse interferir, porque sempre que acontece algo do tipo brincadeiras, a gente interfere, chama atenção dos alunos. (Prof^a. Alaíde - Bagre)

As professoras revelam nunca terem percebido atos preconceituosos com relação às meninas/vítimas e assinalam que o relacionamento dos colegas com elas é pacífico, pois todos respeitam e compreendem a situação delas. Uma passagem do relato chama a atenção para os entraves que a organização dos tempos/espacos escolares acarreta nos processos interativos nas salas de aulas e na escola. O pouco tempo reservado a cada professor do Ensino Médio, segundo a professora Missunga, dificulta um maior envolvimento com seus alunos/as e, como consequência, inviabiliza a possibilidade de socialização, de percepção do outro, de convívio

e trocas de vivências e de interações mais densas e até de uma possível avaliação sobre essas situações.

O ordenamento escolar, com sua estrutura seriada, sua rigidez conteudista, organização das turmas, horários e rituais, impõe aos professores/as a condição de meros aulistas. Dessa forma, a ocupação de tempos/espços escolares impede que se construam relações pautadas nas trocas humanas, na socialização e no convívio para que nos descubramos e aprendamos – professores/as e alunos/as - a sermos humanos. Nesse contexto, alunos/as são tratados como meros ouvintes de aulas conteudistas, pois não há tempo e espaço para ouvir suas experiências, sua identidade e esperanças roubadas, de ver e compreender suas dores, desejos, anseios e suas condições de vida que, via de regra, são desmotivadoras. As estruturas escolares, com sua rigidez conteudista, sua seletividade, levam, nos dizeres de Arroyo (2013b), à desumanização da educação, impedindo as possibilidades de os/as alunos/as não somente aprenderem a ser “gente”, mas de terem vontade de aprender. Essas são questões que, segundo o autor, “deveriam estar nas pautas de nossas reuniões e encontros, como grandes questões de nosso ofício. De nossa humana docência” (ARROYO, 2013b, p. 59).

Apesar de os/as professores/as afirmarem não terem presenciado nenhum desrespeito com as alunas/vítimas de escalpelamento e com os portadores de necessidades especiais, todos(as) são unânimes em afirmar que existem variados preconceito no espaço escolar.

Tem bullying porque eu acho que é uma falta de educação. Isso deve ser trabalhado na família, e não é, como eu falei (...). Tem bullying relacionado ao corpo, aquele que é magro ou gordo, da perna fina, e tem daquele que sabe, e do que não sabe, que é o inteligente e o que não é inteligente, e o que sabe vem pra cima e fica tirando sarro, isso é muito comum, tem de vários, de tudo que a senhora possa imaginar tem aqui. Porque o fulano é isso, o fulano é aquilo, tem professor que toma a iniciativa de tá orientando, brigando e desfazendo isso, mas têm outros que acham que aquela brincadeira é normal e acabam rindo junto, e o aluno não se sente bem; ele mesmo procura a gente (...) Eu nunca soube de pessoas falando delas, ou diminuindo elas, mas sinceramente, se eu souber (risos), vou me doer por elas, porque é muito sofrido. Se põe no lugar delas... Eu fico imaginando e, só de imaginar, eu não admito nenhum tipo de destratamento a essas pessoas. (Prof^ª. Amélia - Bagre)

Às vezes têm pessoas, têm alunos que critica, menospreza... O racismo existe porque eu via assim, na minha sala de aula; têm aqueles alunos da cor clara, e da cor escura, e aí eles menosprezavam, às vezes não queriam nem sentar do lado. (Prof^ª. Ormindá - Barcarena)

Na sala de aula existia, às vezes, naquela brincadeira e tudo...mas que, na minha opinião, que eu tenha visto, que viesse assim, criar algum tipo de constrangimento pra ela ou algum colega, ou um aluno que chegasse e tirasse uma brincadeira de mau gosto, não. Porque a gente tem, apesar dos pesares, a gente tem um nível de comportamento dos nossos alunos, até se formos medir em relação com outras escolas... um nível de respeito até significativo, um respeito pelo outro, que a gente procura trabalhar até bem essa percepção do outro em sala de aula, no trabalho com

outros professores; a gente se preocupa com essa parte aí, apesar das dificuldades, mas eu não percebi dela esse tipo de atrito, de conflito, de dificuldade de relacionamento, pelo menos nas minhas aulas, não. (Prof. Alfredo - Barcarena)

As narrativas acima pressupõem um profundo respeito por parte dos demais alunos para com as meninas escalpeladas e os alunos especiais nas escolas e municípios pesquisados, porém os professores afirmam a existência da prática de *bullying* no que se refere a alunos dotados de outras características físicas - ‘magro ou gordo, da perna fina, e tem daquele que sabe, e do que não sabe, que é o inteligente e o que não é inteligente’. Podemos inferir que o “respeito” dos alunos não está necessariamente fundamentado no reconhecimento de que essas crianças e adolescentes são sujeitos portadores de direitos, ou que suas diferenças corpóreas ou intelectuais devam ser respeitadas para que haja sua inclusão no ambiente escolar, mais precisamente na sala de aula. O que, possivelmente fundamenta o comportamento de ‘aceitação’ de escalpelados/especiais é o sentimento de pena que nutrem por serem “diferentes” pelo fato de terem nascido, ou estarem, fora do padrão de ‘normalidade’. Eles têm a consciência de que essas alunas/vítimas não poderem mudar a sua condição de “anormalidade”, por isso elas não sofrem agressões. Neste contexto, o que está por trás desse sentimento de ‘respeito’ ou ‘carinho’ é a visão de coitados que, muitas vezes, impede a prática do *bullying*. O mesmo comumente não ocorre, segundo os relatos dos professores, com outros/as alunos/as alvos de preconceito (gordos, magros, negros etc.), que também são considerados destituídos dos padrões estéticos socialmente estabelecidos.

Cabe destacar que os padrões correntemente estabelecidos em torno da expectativa de corpos perfeitos e belos marcam as experiências vividas e inscritas nos corpos de todos os alunos, através da pressão implícita nas rotinas cotidianas que compõem parte fundamental dos currículos praticados nos espaços escolares e que, em última instância, resultam na exclusão dos corpos que não se adaptam a esses padrões. Nesse ambiente, os/as alunos/as vão orientar suas identidades e o espaço que ocupam ou devem ocupar, a partir das aprendizagens experimentadas na relação com seu grupo escolar. Aqueles que não corresponderem ao modelo comportamental e físico estabelecido estarão sujeitos(as) a rejeição e, por consequência, a exclusão, exatamente porque são vistos a partir da visão binária entre o feio e o belo, o mau e o bom, o perfeito e o imperfeito. Ou seja, os anos de escolaridade das meninas que retornaram para a escola, após o acidente, serão atravessados pela capacidade, ou não, de driblar, ocultar ou até mesmo vivenciar as agressões sofridas em detrimento de sua aparência. Isso explica o fato de essas meninas serem ‘guerreiras’ e ‘corajosas’ aos olhos de seus professores (as).

Nas narrativas abaixo, os/as professores/as revelam possuir diferentes formas de reação com as práticas de *bullying* que ocorrem no espaço escolar, evidenciando que os saberes de ação do docente não possuem uma “unidade epistemológica”, pois são construídos conforme as normas, os fatos, os afetos, o discernimento, julgamento e argumento próprios da competência de cada professor. Neste sentido, Tardif (2014) vê a prática docente como processo de aprendizagem, argumentando que o “saber ensinar” nasce naquilo que se pode chamar de “cultura profissional” de cada professor(a), fundada na capacidade de enfrentar situações contingenciais e imprevisíveis: “só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas *na e pela* prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão” (p. 181).

Muitos (professores e alunos) não pensam, e não reagem, de repente, a uma brincadeira maldosa. Há uma discriminação. De repente, há um comentário maldoso...tudo isso pode acontecer, porque nós estamos no meio de pessoas e até jovens justamente pra evitar esse tipo de comportamento, que é preciso que quem acolhe pessoas, jovens, mulheres que passaram por esse tipo de acidente, é preciso ter esse cuidado (...) trazer alguém de fora pra gente fazer um trabalho mais de conscientização, você precisa de um apoio técnico, ou de alguém que te ajude a fazer esse trabalho. É... a gente se preocupa, porque assim eu posso dizer que nem todos os professores realmente têm essa percepção, mas posso dizer que nós temos um grupo de professores, que a gente, assim, quando acontece algo na escola, a gente se preocupa e pede inclusive ajuda - nós somos o primeiro a solicitar ao corpo técnico pedagógico para que possamos assim realizar alguma atividade, algo que possa melhorar ou ajudar naquele comportamento, ajudar um pouco naquela situação. Eu acredito que esse é um dos nossos desafios. (Prof. Alfredo - Barcarena)

Aqui nessa escola eu me sinto assim, como se eu fosse um peixinho nadando contra a maré, porque, agora, tudo tá na mídia, né? Tudo é muito exposto. Sabe pra alguns casos de bullying, pros alunos, negros e/ou obesos, aí os professores já têm uma mobilização maior, mas eu vejo que aqui o assédio, ele é muito forte. Tá acontecendo uma aula e entra uma mulher, os alunos começam a assoviar e começam a chamar de gostosa. É por isso que eles me chamam de general, porque eu já entro de cara amarrada na sala e, quando isso acontece, eu paro... aí eles falam: - Ah, a professora é chata, ela reclama, ela briga com a gente. E eu faço isso mesmo todas as vezes que isso acontece porque é uma coisa que eu não vou tolerar, assédio no meu ambiente de trabalho, seja comigo, ou seja com outra pessoa. Por exemplo: semana passada eu passei, parei uma turma da noite por causa de um assédio, que é assédio sexual, quando uma pessoa passa e você faz um fiu-fiu, e você fala: “Ô, gostosa!” E, na minha opinião, isso acontecer dentro de um ambiente escolar é inadmissível! Na época daquele comercial infeliz, da cerveja que falava do verão, nessa escola você andava e pra todo lado era: “Ô verão, vai verão...”. Pra todos os lados, nessa escola, e era uma coisa assim considerada normal, uma brincadeira... Não! não é uma brincadeira... isso, porque têm os corredores e os alunos ficam uns de um lado e de outro. Quando uma menina precisa ir da ponta do corredor até chegar a sua sala, ela vai passar nesse meio de corredor de meninos e, quando eles fazem isso à pessoa, ela fica acanhada, ela se sente oprimida, e eu fui conversar sobre isso com os professores, e eles falavam: “Ah! é brincadeira”. (Profª Alaíde - Bagre)

O que se depreende dessas narrativas é que os professores até percebem a ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar, mas por não saberem lidar com essas

questões, preferem ignorá-las. A diversidade está na escola, sem muito esforço podemos vê-la, nas salas de aula, nas listas de chamadas e nos pátios escolares. Porém, isso não basta. Os/as professores/as devem aprender a observar as marcas do preconceito, do racismo, das condições sociais, das desigualdades impressas nos corpos de nossos/as alunos/as.

Sem trato profissional, os professores preferem não ver ou atribuir essas manifestações a brincadeiras. Dessa forma, ao ocultarem e silenciarem os corpos, instituem de forma velada aquilo que Arroyo (2014) denomina de *pacto oculto*, para não mexerem em questões tão delicadas e polêmicas, pois estas trariam mudanças radicais para a prática docente e para a pedagogia. É importante observar que, por mais que os docentes se esforcem para não ver a condição biológica, corpórea, material, social e cultural, estas se mostram através das condutas e dos inquietos corpos dos(as) alunos/as, que insistem em mostrar suas marcas, pressionando professores/as a se pronunciarem de forma profissional e sem preconceitos. Tarefa nada fácil para alguns professores, pois essa diversidade corpórea mal resolvida presente no espaço escolar se defronta com a sua formação conteudista, com o conhecimento socialmente produzido que ficou de fora dos saberes, com os intelectualismos abstratos escolares que dominam os currículos e a cultura escolar.

Esse fato fica evidente nos relatos dos/as professores/as, ao dizerem que: *“muitos (professores e alunos) não pensam, e não reagem, de repente, a uma brincadeira maldosa” (Alfredo)*. Outro relato revela que *“alguns casos de bullying, pros alunos, negros e/ou obesos, aí os professores já têm uma mobilização maior, uma discriminação, mas eu vejo que aqui o assédio, ele é muito forte(...) uma coisa assim considerada normal, é uma brincadeira...”*. Os professores demonstram, assim, que ignorar ou ainda considerar uma brincadeira sem maldade algumas condutas preconceituosas de seus alunos constitui-se uma atitude comum na escola.

Compreendo que, além de ser muito difícil para os(as) professores (as) incorporarem à sua prática pedagógica a condição corpórea de seus educandos e que, quando o fazem, suas ações não estão isentas da interferência dos estereótipos de nossa cultura, como a visão machista que impede alguns deles de enxergar a prática de assédio sexual sobre mulheres, ou ainda os discursos religiosos que atribuíram ao corpo a responsabilidade de todo o descontrole das condutas morais, ao concebê-lo como o lugar do pecado, das paixões, dos instintos, ou ‘cárcere da alma’ (NUNES, 1987), em contraposição à exaltação do espírito, sempre associado à virtude, nobreza e caráter (FRAGA, 2000, ARROYO, 2014). Verifica-se, pois, que tanto a cultura como o discurso religioso correntemente influenciam os julgamentos das condutas morais dos alunos e prejudicam o desenvolvimento de uma ação fundamentada em um olhar mais profissional no trato com toda sorte de questões, como o machismo, o assédio,

o preconceito e a discriminação sexista. Tarefa muito difícil para a maioria dos(as) professoras(as), pois a necessidade de lidar com esse tipo de valores fatalmente traz à tona os seus próprios juízos de valores, o moralismo e os preconceitos dos quais também eles/as - professores/as - são vítimas desde a infância.

Apesar de atualmente identificarmos o aumento de campanhas e ações sociais e governamentais contra a exploração sexual, a prostituição e o trabalho infantil, percebemos pouco envolvimento dos/as professores/as e das instituições escolares nessas ações. O mais comum é um maior engajamento das instituições escolares, dos docentes ligados ao acompanhamento pedagógico técnico no combate à violência e à indisciplina de crianças e adolescentes, porém muito mais preocupados em combater os atrasos de aprendizagem do que com as marcas das condições sociais que os/as alunos/as carregam tatuados em seus corpos. Comungo com Arroyo (2014) quando nos diz que “estarmos atentos a seus corpos marcados exigirá ir além da preocupação com seus problemas de aprendizagem e de aceleração (...). Ter sensibilidade para com os atrasos em seu desenvolvimento biológico é também de nosso ofício” (p.130).

Quando pressionados pelas condutas preconceituosas ou violentas de seus alunos, alguns(as) professores falam sobre a necessidade de *‘trazer alguém de fora pra gente fazer um trabalho mais de conscientização; você precisa de um apoio técnico, ou de alguém que te ajude a fazer esse trabalho’*. Formados apenas para serem professores de conteúdos de cada área do conhecimento, esses profissionais, muitas vezes, não são sensíveis às grandes inquietações que permeiam a dimensão corpórea de seus alunos/as. Mesmo aqueles(as) que reconhecem a necessidade de trabalhar questões ligadas à violência, à discriminação, ao preconceito, ao machismo, dentre outras, mostram-se incapazes para realizar sozinhos essa tarefa. Como inserir esses temas em suas aulas sem prejudicar o conteúdo? Em qual área do conhecimento podemos incluir os significados e as respostas dessa diversidade de corpos e suas condições de desigualdade social, de gênero, raça, etnia e classe? Qual docente, qual área seria o responsável para explicar a fome, o trabalho e a exploração sexual infantil de milhares de crianças que carregam a marca do abandono em seus corpos?

Atualmente verificamos que alguns/as professores/as vêm aos poucos incorporando em seu trabalho outras dimensões da formação humana, mais próximas de uma visão totalizante de formação, como é o caso da professora de Educação Física, que demonstra ser mais sensível e preocupada com a formação de sentimentos, emoção, memória, imaginação, subjetividade e identidade, reconhecendo, dessa forma, a condição de seus alunos/as como sujeitos estéticos, éticos, culturais, sociais. Porém, de fato, o que mais se evidencia nos

espaços escolares é que alguns professores sabem muito mais sobre ensinar, formar mentes e comportamentos de seus alunos do que propriamente cuidar da conduta moral deles, transferindo esta função, numa visão mais estrita, ao âmbito familiar.

Ao lidar diariamente com professores na escola em que trabalho, pude verificar em seus relatos que algumas iniciativas pedagógicas, como palestras ou oficinas que abordam temas ligados à dimensão corpórea dos seus alunos, como a sexualidade, nem sempre são bem recebidas pelos pais ou responsáveis por serem consideradas incitadoras ou subversivas, no que se refere, por exemplo, a instruções para o sexo seguro, entre outros temas-tabu na sociedade. Por esse motivo, muitas dessas iniciativas são silenciadas no próprio âmbito escolar – o que é se define como *Pacto Oculto do Silêncio*, abordado por Arroyo (2014) -, ao deixar de lado questões que muitas vezes se apagam sem que a escola possa exercer o seu papel de formar seres humanos na sua plenitude.

7.3 Sensibilidade e docência: limites e possibilidades no trato com as meninas/vítimas

Quando perguntamos aos professores sobre os desafios, limites e possibilidades para auxiliar na reinserção social das meninas/vítimas, os relatos revelam as dificuldades para lidar com questões tão delicadas que perpassam pela discriminação e preconceito que influenciam de forma decisiva a construção de uma autoimagem positiva ou negativa dessas meninas/vítimas. Porém, não são somente dificuldades que aparecem em seus discursos; aos poucos se percebe que alguns desses(as) professores/as aos poucos vêm construindo uma postura docente mais reflexiva, mais autônoma e segura como intelectual da sua própria docência, revelando uma ação fundamentada em densidade teórica. Na narrativa da professora de Educação Física, fica evidente que essa postura reflexiva se consolida como estilo educativo na medida em que teoria, prática e exercício docente se articulam.

E eu não deixo passar nenhuma situação, tipo de assédio, nenhuma situação que eu vejo que pode constranger o aluno, que pode denegrir a imagem do aluno. A minha atitude é: parar a aula, eu paro a atividade, não importa qual seja a atividade, chamo todos os alunos pro círculo; eles fazem uma roda e eu faço o confronto com eles. Exponho a situação e pergunto: “Por que isso está acontecendo? Por que vocês estão fazendo isso? Vocês acreditam que realmente esta é a reação que vocês precisam ter, essa ação é a correta?” E deixo que eles mesmos façam a discussão entre eles, e eles cheguem a uma conclusão. Eu falo pra eles: “Eu sou professora, mas a minha verdade não é a verdade de vocês, o que eu quero é a objetividade da Educação Física; é que vocês sejam críticos, mas que vocês sejam críticos e conscientes, principalmente que vocês arquem com a responsabilidade dos seus atos. Eu trabalho com eles esse conteúdo sobre imagem corporal e o aceiteamento dessa imagem corporal, a imagem que não é o padrão veiculado na mídia. Eu brinco com eles, de as meninas, de ser a Bruna Marquezini; dos meninos, de ser um David Becker, eu trabalho isso muito com eles, da gente poder aceitar as diferenças e conviver com elas. É nesse sentido que eu trabalho. (Profª Alaíde - Bagre)

Quando se diz que o corpo não tem lugar na sala de aula não significa dizer que ele não está presente na escola ou ainda que ele não exista no currículo escolar. Correntemente, o que percebemos no âmbito escolar é que a disciplina Educação Física parece ser a única responsável por desenvolver atividades relacionadas ao corpo. O perfil de trabalho da professora, no entanto, aponta para uma mudança na forma de atuar dos profissionais dessa área. Segundo Foucault (1997), a Educação Física era mais um dos dispositivos disciplinadores que serviam para o bom adestramento do corpo, juntamente com a educação moral e a intelectual. Com atividades voltadas para desenvolver a aptidão física dos indivíduos através de exercícios físicos, esta disciplina representava também o investimento com o propósito de disciplinar e regular o corpo da criança e do jovem, calcada nas normas e valores próprios da instituição militar que serviriam para introjetar regras de comportamento, silêncio e imobilidade que deveriam ser cumpridas.

O que se percebe na atuação da professora, portanto, é um processo de mudança de concepções, de saberes, de culturas e valores na docência dessa disciplina. Recém-formada na nova concepção da Educação Física³⁴, a professora se mostra sensível às marcas dos valores estéticos e aos estereótipos imputados pela mídia aos corpos de seus alunos, trabalhando-os sob a compreensão de que, assim como somos receptores dessas representações, também nos tornamos responsáveis por instituí-las. Nesta perspectiva, a proposta de ação da professora está voltada ao diálogo e enfrentamento das representações culturais, sociais e midiáticas que formam o modo de o aluno pensar-se e perceber-se corporeamente, não somente a si, mas também em relação ao outro.

No relato da professora podemos identificar a sua preocupação com a força que os meios de comunicação em massa, como a televisão, possuem nas sociedades contemporâneas, que criam estereótipos, ditam os padrões e normas que incluem ou excluem corpos. Em sua narrativa, deixa evidente a compreensão de que é no interior dessas produções discursivas midiáticas e sociais que o corpo vai se construindo e sendo educado através da inculcação dos ideais de juventude, beleza, felicidade relacionados às identidades, tais como estar loira, ter cabelo liso, ser magra, ter seios volumosos, nariz afilado, corpo “malhado”, “sarado”,

³⁴Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das tendências militares, médicas higiênicas e tecnicistas anteriores. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (CASTELLANI FILHO, Lino etAL, 2009, p. 26).

aplicação de botox ou cirurgias plásticas etc.. Aos poucos, sem que percebamos, o “corpo ideal” imposto pela sociedade contemporânea de consumo vai sendo internalizado, tornando-se o referencial para grande parte dos/as alunos/as, que passam a desejá-lo, pois “é preciso assemelhar-se a eles para estar incluído, para ser reconhecido como pertencente a um grupo ou a uma categoria respeitada socialmente” (SANTANA, 2005, p. 85).

As identidades imputadas ao corpo pela manipulação dos meios de comunicação, assim como as pedagogias do corpo praticadas nas escolas, deixam marcas significativas, pois se exercem nas representações dos/as alunos/as. Segundo Louro(2000), as pedagogias do corpo são ensinamentos, nem sempre silenciosos, sobre como os alunos devem usar seu corpo, sobre como ser menina ou menino, mulher ou homem. Segundo o relato da professora, isto não ocorre somente com os/as alunos/as, mas com os educadores, que também são avaliados, categorizados, agredidos e punidos no processo educativo, ora pela necessidade de anulação do seu corpo, do controle dos desejos, pela instituição de papéis sociais ligados à masculinidade e à feminilidade, ora pelo assédio sexual que passa despercebido no interior das relações estabelecidas no espaço escolar.

Diante do que foi exposto pela professora de Educação Física, verifica-se que o corpo não deveria ser considerado apenas um instrumento de práticas educativas restrito a esta disciplina, onde a professora demonstra ter domínio tanto teórico quanto técnico-pedagógico para lidar com questões relativas ao corpo e sua aceitação no ambiente escolar. A amplitude do corpo como instrumento de práticas educativas deveria se estender também a outras disciplinas, tematizado através de diferentes práticas propostas nos currículos que perpassam toda a vida escolar do aluno, devendo a questão ser tratada, no entanto, sob condições adequadas que possam viabilizar um aprendizado que extrapole os muros da escola e o universo cognitivo, essencialmente intelectual, que primordialmente reina no currículo tradicional. Porém o que se observa é que o agir docente tanto no trato com as vítimas, assim como com os demais alunos vítimas de preconceito ou discriminação, ocorre muito mais baseado em espontaneidades do que no planejamento profissional ou em projeto escolar direcionado para enfrentar estas questões.

Enquanto escola, não tem projeto...as situações vão acontecendo e vai sendo tomada atitude... na escola, não. A gente não tem nenhum projeto, nenhuma iniciativa, assim, até porque faz tempo; eu nem lembro desse acidente dela, eu já a conheci desse jeito. (Profª Inácia - Bagre)

Conversa, sempre conversando e chamando atenção e, às vezes, até brigando, porque hoje as pessoas que me caçoavam, que me encarnavam, que me desprezaram, me excluía de alguma brincadeira, de alguns locais, hoje são pessoas que não terminaram o estudo, que os pais faliram depois que... estão, não posso dizer, numa pior, mas não atingiram o nível que eu atingi , que eu fui, me formei, me

especializei, que hoje estou aqui na direção de uma escola que eu iniciei estudando. Então, pra mim é uma honra tá aqui hoje e, quanto a essas pessoas, que me encarnavam, me excluíram, são pessoas hoje que não têm importância nenhuma, não tão nem aí. Foi como eu te falei: eu não deixo, até porque eu passei isso na minha infância e eu vi professores que me defendiam e professores que não faziam nada. Tu vai ter que aprender a lidar com isso, de alguma maneira tu vai ter que aprender, ou a conviver, ou olhar a pessoa e te defender de alguma maneira, ou atacando, o que não é o correto, mas às vezes é a solução para parar, porque ninguém é perfeito. Se for toda vez se inibir, aí é o que o outro quer. (Profª. Amélia - Bagre)

O que se constata, a partir das narrativas das professoras, é a ausência de planejamento por parte da instituição escolar e dos/as professores/as para lidar com questões relacionadas às condutas morais dos alunos, o que reforça nosso entendimento de que muito do que permeia o agir docente está baseado no seu juízo prático, o qual está fundamentado nas emoções, sentimentos e afetos pessoais oriundos de suas experiências particulares. Neste sentido, o que guia os sentidos das ações e concepções da professora para tomar uma decisão interventiva não são apenas os padrões, as normas sociais e valores morais impostos e apreendidos no seu contexto sociocultural desde sua infância, mas os valores construídos em sua intenção de superar as marcas dos preconceitos e agressões sofridas em sua própria existência; valores que a professora deixa se revelarem na sua própria narrativa, ao lembrar a sua própria condição de aluna, na infância, quando afirma: *“pra mim é uma honra tá aqui hoje e, quanto a essas pessoas que me encarnavam, me excluíram, são pessoas hoje que não têm importância nenhuma, não tão nem aí. Foi como eu te falei: eu não deixo, até porque eu passei isso na minha infância e eu vi professores que me defendiam e professores que não faziam nada”*. Supõe-se, portanto, que a professora baseia suas ações docentes nas “experiências vividas enquanto fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro” (TARDIF, 2014, p.178)

Depreende-se, dessa forma, que a professora exige o respeito de seus alunos aos valores nos quais ela acredita na medida em que sua própria formação se baseia em representações e construções simbólicas que alicerçam suas decisões e dão suporte à sua capacidade de realizar um julgamento moral, ou seja, distinguir entre o bem e o mal para si e para a sua turma. Reconhecemos, dessa forma, que as vivências docentes dão origem a subjetividades e que estas - diante das carências materiais e de formação profissional encontradas na Amazônia paraense ribeirinha -, acabam se tornando instrumentos do saber/fazer pedagógicos, através dos quais direcionam ou re-direcionam seus alunos para um futuro muitas vezes antecipado pelos próprios docentes, como bem pontua Tardif (2014).

Como já fora dito anteriormente, muitos/as professores/as, ao agirem baseados em saberes oriundos de experiências acumuladas, acabam julgando preconceituosamente as

condutas morais dos alunos, pautados em concepções moralistas e naturalizadas sobre a capacidade deles. Considerando que a formação ética dos estudantes deve ser reconhecida como função docente, o que se coloca em questão é como desenvolver a formação moral dos alunos se os próprios professores/as não a tiveram? Como podem ter uma visão mais positiva, portanto menos preconceituosa de seus alunos, se carregam consigo os moralismos e as visões deterministas incorporadas socialmente, justificando as condutas de seus alunos a fatores relacionados à natureza, à herança, ao berço, à raça ou à sua condição social?

Um olhar mais atento dos/as professores/as, portanto mais profissional, propiciaria a compreensão de que classe, cor, gênero, raça, ou etnia não são condicionantes naturais, mas construções históricas, sociais e culturais que segregam e oprimem, como ocorreu com a própria professora, segundo seu relato.

Eu sofri muito preconceito de pobreza, né? Pobre, negra e então eu tive uma infância que trabalhei; eu comecei a trabalhar muito cedo, nunca deixei de estudar. Sabe? Nós somos 11 filhos. Então, meu pai negro (expressão) - eu fiz a biografia do meu pai -, então meu pai, ele estudou até onde ele devia, ele teve que ralar. Nós viemos de Curralinho pra cá e ele teve que ralar muito, minha mãe fazia guloseimas pra gente vender na rua. Nessa época não era como hoje, que não pode trabalhar. Tirava açai do mato, pescava...essas coisas todas de ribeirão eu fazia. Até então, como eram muitos (os filhos), o papai não tinha condições de comprar roupas, sapatos, essas coisas assim... Sempre alguém que dava. Então, sempre tinha alguém mais rico, melhor, fazendo graça com as coisas que a gente usava. Eu não me importava assim, em parte, né? Às vezes acabava enchendo o saco. Mas eu nunca internalizei nada; o meu irmão, formado em Letras, internalizou por muito tempo; ele se rebelou, ficou rebelde, guarda rancor das pessoas que fizeram maldade pra ele. Eu, não. Nós nunca tivemos presentes de Natal...essas coisas. Eu lembro perfeitamente um dia que eu vim com a perna suja de lama do mato, mas eu vim com tanta pressa pra estudar, porque eu não podia perder aula, que eu esqueci de lavar minha perna (risos), aí foi aquela encarnação e eu lembro que o professor me defendeu, dizendo as minhas qualidades. Então, toda vez que eu sentia falta de uma roupa, de um brinquedo, sempre eu imaginava assim: eu tenho que estudar pra conseguir alguma coisa (Profª. Amélia - Bagre).

O relato da professora bem exemplifica esse senso de valor fruto de construções históricas, apesar da falta de formação docente no campo da ética. Sem conhecimentos que os façam refletir e problematizar valores, os docentes vão agir baseados somente no seu saber empírico, mas não terão suporte para suspeitarem de seus próprios juízos de valor e avançar rumo à desconstrução de determinados preconceitos e ampliar seu olhar para reconhecer seus alunos como sujeitos ativos em sua diversidade social, territorial e cultural. Diante desse paradoxo, em que os próprios docentes já sentiram na pele os percalços vividos por seus alunos, cabe-nos perguntar: Se as histórias de vida dos professores influenciam profundamente suas ações educativas e condutas morais, como ignorar as histórias de vida dos alunos? O que os alunos trazem para dentro do espaço escolar? Ou os ouvimos ou os

condenamos. Mas até para condená-los, com nossos preconceitos, precisamos vê-los. Portanto, procurar entender as marcas da condição social deixadas em nossos alunos e os valores que carregam consigo no contexto escolar torna-se uma necessidade que se impõe ao exercício docente, como se pode evidenciar na narrativa abaixo:

O que eu recomendaria é, principalmente, assim, o respeito. O respeito que a pessoa deve ter por essas pessoas (vítimas de preconceitos), porque muitas das vezes elas são muito criticadas e, para elas não serem criticadas, os professores, principalmente, eles têm que ter um acompanhamento: saber lidar com essa coisa. Se o professor não souber lidar, como é que os alunos, os colegas vão lidar? Você tá entendendo? Então, eu acho que tem que ter primeiramente uma formação dos professores pra eles saberem da coisa. Porque é assim: quando chega no início do ano, que o professor se depara com a turma, que tem lá uma criança escarpelada, ele às vezes nem tem tanta importância assim pra ele, porque ele não conhece. Foi como o professor me relatou aqui, como ele diz: “Agora, professora, vai melhorar porque eu vou ser mais informado, e eu vou dar ideia de colocar no planejamento, você tá entendendo? Porque não tem essa informação, não tem. Porque é muito difícil pra quem nunca passou por isso. Porque, agora, como a Iris tá na faixa de 18, 19 anos, se uma aluna igual criticar ela, o que é que vai acontecer? É briga, porque agora é o que acontece. “Ah! tu é de cor...”. - Eu vou te pegar lá fora. Então, a partir do momento que tem essa formação pro professor, que ele receber essa aluna, ele já vai saber lidar, vai focar um assunto pra interagir, entendeu? Aí, quer dizer, a partir daquele momento que você é informada, claro, você já tem que ter mais cuidado. (Prof^a. Orminda - Barcarena)

Orminda refere-se à necessidade de os/as professores/as terem e trabalharem o respeito às diferenças e à diversidade social e cultural dos/as alunos/as, porém não se trata apenas de respeitar no sentido de tolerar. O desafio que se apresenta ao exercício docente, assim como para toda a sociedade na atualidade quando o assunto é à diversidade/diferença, é justamente promover o reconhecimento, a valorização e o diálogo inter/multicultural em todas as instâncias sociais. Trata-se da construção de uma postura ética, de não hierarquizar as diferenças, mas desenvolver práticas que possibilitem alunos e professores a compreender que algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas no interior dos processos de colonização e dominação produzindo preconceitos, discriminações e a mais variada ordem de desigualdades. Porém, para que isso ocorra, é necessário informação, formação e acompanhamento dos professores/as, pois *‘se o professor não souber lidar, como é que os alunos, os colegas vão lidar?’* Conhecer a realidade do aluno para não diferenciá-lo é um discurso recorrente nas narrativas docentes:

Acho que o primeiro passo é, sem deixar de perceber a situação, mas é justamente não diferenciar; ela (a menina escarpelada) tem que ser vista e tratada como uma aluna comum; ela passou por uma situação delicada, que dali, com certeza, tirou os sonhos, a estética, mas que no caso dela está se reconstruindo. Mas eu vejo assim tanto ela como qualquer um outro caso que aconteça. Acho que o primeiro passo é justamente esse: não diferenciar, mas entender a situação, que a melhor forma de contribuir com quem passa por um acidente desse; é mostrar à pessoa, naturalmente, que ela faz parte de um grupo, de uma sociedade, porque foi um acidente. O nome já diz – acidente. Ela não pediu pra passar por aquilo, não pediu pra estar ali, e a gente precisa justamente entender esse lado. Saber da realidade do aluno, a gente não pode

diferenciá-lo. Eu acho que na sala de aula a gente não pode diferenciá-lo. Eu acho que cada um tem um problema, seja ele qual for. Eu acho que na sala de aula tem que ser tratado igual. Se há exigência pra aquele, pra aquele também; se é de comportamento, ou de atividade, acho que tem que ser tratado igual na sala de aula. O que nós precisamos nos preocupar é justamente saber que cada um passa por uma situação. (Prof. Alfredo - Barcarena)

A partir da narrativa do professor Alfredo, verifica-se que ele utiliza o argumento de que todos os seus alunos devem ser tratados igualmente, inclusive a menina escalpelada, sem qualquer distinção. O que se pode depreender dessa narrativa é que o professor utiliza esse argumento democrático para escamotear, na verdade, a sua falta de preparo para lidar com a situação da diferença, situação essa com a qual ele não saberia lidar. Quando ele enfatiza que não deve haver diferença entre os alunos, que na sala de aula todos devem ser iguais, ele reforça mais uma vez o currículo cognitivista, hegemônico e a escola tradicional, que não considera a dimensão corporal e sua diversidade em sala de aula, apenas mede os resultados avaliativos ligados ao campo intelectual. Portanto, o corpo dos alunos não importa, uma vez que a própria escola se baseia em valores socialmente aceitos, entre eles o de que todos são iguais.

Paradoxalmente, o próprio professor, ao defender que a estudante escalpelada deve ser tratada com igualdade, acaba reconhecendo a diferença da aluna, diferença esta sob o ponto de vista subalternizado e inferiorizado em diversas instâncias sociais. Ou seja, o professor, ao reconhecer a diferença, torna-a socialmente ainda maior ao publicizá-la, ampliando a sua dimensão por dar visibilidade à diferença da aluna perante a turma. Sem trato profissional para problematizá-la, é mais cômodo para ele tratar a menina escalpelada como igual aos demais alunos, mesmo que ela não seja, para que o ambiente escolar da sala de aula transcorra dentro da “normalidade”. Trabalhando o discurso da igualdade pela igualdade e para a igualdade, o professor demonstra não ter noção de que as marcas sociais do escalpelamento, mesmo sendo silenciadas, estão lá e tendem a ser mais fortes se não forem desocultadas e socialmente reconhecidas.

No relato anterior, esse mesmo professor revelou que, num primeiro momento, não percebeu sinais de que sua aluna fora vítima de escalpelamento, mas, ao tomar conhecimento do fato, aí sim, infere-se que ele preferiu continuar não percebendo socialmente a sua condição, mesmo sem ter consciência do seu ato, a partir do momento em que cuidou para que ela não tivesse visibilidade com o intuito de não constrangê-la diante da classe, ao permitir o uso da touca de crochê. Esta ação, na tentativa de tratá-la igual aos demais alunos, acabou na verdade por invisibilizá-la.

Mas se o diferente não quer ser tratado como subalterno, quer ter visibilidade para poder conquistar o seu espaço - não porque é inferiorizado, mas porque tem orgulho de seu corpo, cabelos, cor, traços e condição social-, certamente entrará em conflito com o *status quo* vigente, com os currículos da escola tradicional e os valores dos próprios professores. Portanto, reconhecer as diferenças, de certa maneira, abre espaço para um choque entre grupos historicamente discriminados (indígenas, negros, mulheres) e os sistemas que os excluem. Tratá-los como igual, na verdade, é uma forma de excluí-los, de silenciá-los, o que faz com que o argumento da igualdade utilizado pelo professor Alfredo seja, na verdade - e inconscientemente -, um argumento de exclusão do outro por não perceber que a sua diferença deve ser exposta e socialmente reconhecida, principalmente no que tange aos seus direitos, e não escondida, silenciada, para não chocar os padrões de “normalidade”.

A narrativa do professor Alfredo nos remete a uma reflexão sobre os movimentos sociais de luta em defesa das minorias historicamente discriminadas, de etnia, gênero, classe, etc., como bem define Boaventura dos Santos (2006) a tensão entre igualdade e diferença. Ele propõe que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.(p. 10).

Os alunos e alunas vitimados por toda sorte de preconceitos, discriminação e descaso por parte do governo “pedem e exigem que tenhamos um olhar positivo sobre os seus corpos, seus traços, seus cabelos, que nos mostram com orgulho. Como uma muralha onde se defender dos preconceitos e construir sua identidade positiva” (ARROYO, 2014, p. 127). É neste contexto que o professor, como responsável pela formação humanística de seus alunos, deve pautar sua ação educativa considerando que estes não são uma simples expressão da definição científica de ser humano, de forma genérica, mas que representam seres dotados de particularidades e potencialidades específicas que não podem ser ignoradas em suas práticas educativas.

Partindo desse pressuposto, de que não produzimos sentidos como se produzem coisas ou bens de consumo, mas que são construídos por meio das interações diárias estabelecidas no confronto com o “outro”, supõe-se que toda ação educativa deva ter sentido não somente para o(a) professor(a), mas também e principalmente para os/as alunos/as, para quem se destina a ação educativa. Não se deve, portanto, restringir-se somente ao sentido da “ética do trabalho bem feito” da escola tradicional, que não leva em conta o “outro” e que, via de regra, tem ignorado os contextos sociais, políticos, culturais e as condições corporais dos/as alunos/as, mas devemos nos pautar em uma “ética do sentido da educação” como responsabilidade

diante do “outro”, reconhecendo cada criança, adolescente, jovem ou adulto como um cidadão, sujeito de direitos civis, como o direito de ter uma educação plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A esta altura do trabalho e próximo do fim, considero necessário nesse momento explicitar que a questão central desse estudo foi assim inicialmente formulada: quais os sentidos e significados, implícitos ou explícitos, que permeiam as ações pedagógicas dos/as professores/as) das escolas públicas que trabalham com meninas/vítimas de escarpelamento na Amazônia paraense ribeirinha? Para responder a esta questão norteadora, procurei analisar como as/os docentes compreendem a situação das meninas vítimas de escarpelamento no retorno à sala de aula. Interessou-me apreender, mais precisamente, se a atuação das/os professoras/es contribui para a reinserção social e escolar das meninas acidentadas, assim como identificar limites, desafios e/ou possibilidades da atuação das professoras no trato das alunas vítimas.

Tinha em mente que a abordagem qualitativa descritiva, através das narrativas orais, era o caminho teórico-metodológico mais apropriado para responder a essa pergunta, pois me possibilitaria desvelar o material subjetivo presente na vivência desses sujeitos. Ou seja, a partir das narrativas dos/as professores/as sobre suas experiências, busquei analisar e compreender os sentidos que movem as ações pedagógicas relacionadas ao convívio com as meninas/vítimas.

Penso que, em uma dissertação, apresentar as palavras finais não significa dizer que a pesquisa chegou ao fim, uma vez que a temática escolhida contém, em sua especificidade, uma enorme potencialidade quando revela a complexidade existente nos processos de interação entre os sujeitos, em contextos de aprendizagem, como a sala de aula. Neste sentido, penso que quanto mais procuramos compreender os modos pelos quais nos relacionamos com tudo o que existe a nossa volta, mais nos defrontamos com o inesperado e o imponderável que compõem esse conjunto factual, que é a realidade presente no cotidiano do exercício docente.

Assim, longe de querer esgotar todas as possibilidades de análise do campo escolhido, esta pesquisa procurou contribuir para o debate acerca dos limites e potencialidades da ação docente no trato com as meninas vítimas de escarpelamento ao reconhecer que seus corpos, precarizados, trazem indagações para o fazer docente e provocam a reflexão sobre o dever ético-profissional de entender e acompanhar processos tão delicados de quebra de identidades nas meninas e de inventar processos de recuperação da sua autoestima, identidade e reinserção social e escolar.

Assim sendo, essa pesquisa, ao colocar o foco nos corpos vitimados das meninas, com suas identidades roubadas, sua autoimagem destruída, propôs-se também a pôr em destaque a dimensão corpórea de crianças e adolescentes marcados por desigualdades sociais, raciais, de

gênero e étnica também presentes no espaço escolar. Penso que é urgente para a pesquisa educacional trazer outros grupos sociais, étnicos, raciais, das águas para os processos educacionais para avançarmos na compreensão da etnodiversidade desses grupos, como sujeitos concretos, possuidores de corpos concretos e partícipes de um modo de produção específico.

Reconhecendo a importância de conhecer as especificidades do contexto educacional na Amazônia ribeirinha, busquei num primeiro momento identificar as especificidades, limites, possibilidades e desafios vividos pelos(as) docentes no espaço escolar ribeirinho. Gostaria de ressaltar que, durante as análises sobre a realidade pesquisada, levei em conta o reconhecimento do lugar de onde falam os sujeitos, portanto sua cultura, saberes, modos de vida, trabalho e família, objetivando abstrair de suas narrativas os elementos reveladores de suas angústias, incertezas, desamparos, inquietações, entraves e as esperanças que permeiam o cotidiano docente.

A partir destas considerações, as narrativas dos professores e professoras demonstraram que seu cotidiano escolar ribeirinho é marcado por acentuadas contradições socioculturais, desigualdades econômicas, políticas e educacionais, evidenciando processos de negação dos saberes e modos de vida ribeirinhos, que estão em descompasso com as dinâmicas pedagógicas, revelando que estas estão muito distantes da concepção de educação do campo. A negação dos saberes e modos de vida ribeirinhos também pode ser observada na dificuldade que os alunos enfrentam diariamente para conciliar os tempos de viver e trabalhar com o “tempo” da escola tradicional, uma vez que a lógica da escola não coincide com a lógica da sobrevivência desses sujeitos, com sua dinâmica sociocultural, sua relação com o trabalho (colheita, cultivo da roça ou a pesca) e com a educação recebida da família nessas localidades, o que gera dificuldades de acesso e continuidade dos estudos até o ensino superior. É nesse contexto que a contradição sociocultural se faz presente, pois os saberes e modos de vida ribeirinhos configuram-se ausentes e ignorados nos Projetos Político-Pedagógicos escolares, onde o tempo que dinamiza o mundo da vida desses alunos/as é silenciado no mundo escolar.

Os distanciamentos físico e sociocultural que se materializam no espaço escolar, nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas descontextualizadas das realidades locais, são questões significativas que indicam a importância de a escola estar presente na comunidade em que o aluno reside, não somente pelas dificuldades diárias de conviver com o deslocamento da localidade ou de adequar o seu tempo de sobrevivência ao tempo da escola,

mas por representarem, sobretudo, o distanciamento de seu modo de vida, do trabalho e de seu convívio familiar.

No decorrer da pesquisa, pude constatar a ausência de compromisso, cuidado, o abandono da educação dessas populações ribeirinhas, que permanecem desatentas à materialidade da vida desses sujeitos, acabando por reforçar a lógica da desigualdade social do ensino na Amazônia paraense ribeirinha. Neste contexto, urge a necessidade de elaboração de um projeto de educação para esses espaços rurais que contribua para a construção, por parte dos educadores e educandos, de novas estratégias de ensino, seleção de conteúdos que dialoguem com a vida desses sujeitos, que contemplem não somente o trabalho de produção científica, mas que também considerem outras formas de produção de conhecimentos e saberes.

Além das dificuldades relacionadas à infraestrutura das escolas nos municípios, da falta de apoio e qualidade para o transporte público escolar, baixos níveis de aprendizagem dos alunos e dos desafios pedagógicos enfrentados no cotidiano dos docentes nessas localidades, as narrativas dos professores demonstram a apreensão que vivem devido à indisciplina, à violência, à desestrutura familiar e à gravidez precoce de seus alunos/as, que hoje saem das ruas e adentram também o espaço escolar ribeirinho. Essas questões, prenes de significados, mal-estar e desamparo, resultam em tensas relações pedagógicas entre educador-educando, que têm interferido no convívio do espaço escolar.

As análises demonstram que os sentidos que movem os julgamentos que os(as) professores/as fazem sobre a conduta moral e a indisciplina de seus alunos estão permeadas de concepções, ora moralistas, ora deterministas, incorporadas socialmente, comumente utilizadas para justificar essas condutas ao relacioná-las a fatores como a natureza, herança, berço, raça, condição social ou aos valores que estes trazem do convívio com seus familiares e da comunidade. Essas justificativas fazem parte do imaginário docente e aparecem nos seus discursos como respostas prontas e, até certo ponto, cômodas, aos problemas que não conseguem resolver. Desse modo, sem que se percebam, os docentes desenvolvem visões preconceituosas sobre os valores, a cultura e os saberes que cercam seus alunos, baseando-se em concepções naturalizantes, pois lhes falta um olhar mais profissional que propicie a compreensão de que classe, raça, gênero ou etnia não são condicionantes naturais, mas construtos históricos, sociais e culturais que hierarquizam, classificam, segregam, oprimem e que, em última instância, resultam na exclusão.

Os docentes relatam que, por não saberem o que fazer para conter os atos de indisciplina dos alunos, acionam as regras estabelecidas pela escola, dispositivos de controle

previstos no regimento escolar, que vão desde a simples advertência à expulsão da escola. Contudo, mesmo sabendo que essas medidas de controle são antipedagógicas e que não surtem efeitos sobre as condutas “desviantes” dos alunos, muitos professores, por se sentirem pressionados por alunos indisciplinados, acabam adotando essas práticas.

Entretanto, mais do que escandalizados com a conduta moral dos/as alunos/as, os professores revelam em suas narrativas que essa nova realidade se apresenta como um momento fecundo de possibilidades para a docência, pois obriga os docentes a repensarem as imagens de infância e adolescência e a ampliar seu olhar para as questões que estão relacionadas à produção destes corpos-infância do campo ribeirinho, violentados, vítimas de condições inumanas de vida, submetidos ao silêncio, marcados pela exclusão, pela desigualdade sociocultural, por relações étnicas, raciais, de geração e de gênero. Os corpos inquietos, insubordinados e violentos de seus alunos (as), além de expor que não há nada de pacífico nas relações estabelecidas no espaço escolar - com suas velhas estruturas escolares excludentes e segregadoras, de pedagogias de controle e domesticação dos corpos – vêm interrogando o olhar, as práticas pedagógicas e a ética desses/as professores/as.

Esse quadro se agrava quando verificamos, através das narrativas, que os professores/as sentem uma certa frustração em função dessas e de outras dificuldades características da região, que contribuem para a precariedade da educação, entre elas a indisciplina dos alunos, a violência, a insegurança nas relações de trabalho, a falta de apoio e de políticas públicas que valorizem o magistério e proporcionem a infraestrutura material necessária para que tanto o professor quanto o aluno possam atingir seus objetivos. Há que se levar em conta, portanto, a realidade vivida por esses sujeitos no âmbito das peculiaridades regionais, modos de vida e de produção em que estão inseridos para que se possam adotar ações de cunho pedagógico de forma a superar problemas históricos vividos na Amazônia paraense ribeirinha, tanto na formação de educadores quanto na qualidade do ensino oferecido aos discentes na região.

É nesse ambiente que vivem os sujeitos dessa pesquisa - professores e professoras que me cederam um tempo de suas rotinas para narrar suas experiências no convívio com as alunas vítimas do acidente por escalpelamento. Desse modo, a pesquisa observou que três questões são colocadas como entraves, limites e desafios da atuação dos professores no trato das alunas vítimas de escalpelamento: a falta de preparo para trabalhar com alunos em situações especiais; a carência do acesso a informações e a falta de capacitação para assumir tarefa tão complexa como a de lidar com os corpos marcados das meninas escalpeladas.

Nas análises de suas narrativas, pude identificar que os professores, em um primeiro momento, não percebem o corpo da menina/vítima, pois não a identificam inicialmente e, posteriormente, quando sabem que se trata de uma vítima de escarpelamento, procuram direcionar suas ações pedagógicas no sentido de não diferenciá-las dos demais alunos. Apesar da ação pedagógica dos professores estar fundamentada no argumento democrático de igualdade, o que pude observar é que existe uma falta de preparo profissional para lidar com questões relacionadas à diferença e para problematizá-la, tornando-se assim mais cômodo para o professor tratar a menina escarpelada como igual aos demais alunos, mesmo que ela não o seja, justamente para que o ambiente escolar na sala de aula transcorra dentro da “normalidade”. Trabalhando o discurso da igualdade, o professor demonstra não ter noção de que as marcas sociais do escarpelamento, mesmo sendo silenciadas, estão lá e tendem a ser mais fortes se não forem desocultadas e socialmente reconhecidas.

Do mesmo modo, cabe destacar que, ao enfatizar que todos os alunos devem ser tratados como iguais - inclusive a menina escarpelada, sem qualquer distinção -, o professor reforça mais uma vez sua ação pedagógica pautada em um currículo cognitivista, hegemônico, da escola tradicional, que se baseia em valores socialmente aceitos, entre eles o de que todos pretensamente são iguais, não considerando a diversidade de corpos marcados por desigualdades sociais, preconceitos étnicos, de classe e de gênero, sendo apenas a dimensão cognitiva, o desenvolvimento das habilidades intelectuais, os elementos mais importantes no processo educativo, razão para a qual o ensino formal está voltado. Dessa forma, as meninas/vítimas não recebem nenhuma atenção especial por parte dos professores, pois são encaradas como alunas “normais”, iguais a todos os outros, inseridas em um sistema reducionista que exige apenas o domínio dos conteúdos, competências e habilidades.

Com base nos estudos foucaultianos, pude perceber como as instituições escolares são *instituições de sequestro* que detêm o poder de disciplinar, silenciar subjetividades e determinar a conduta dos indivíduos, através de variadas tecnologias de poder, atividades cotidianas que criam mecanismos de controle do corpo através da constante vigilância, do confinamento das crianças nesse espaço, da punição e do poder disciplinar do discurso. Na esteira desse pensamento, Arroyo (2013) postula que as tecnologias de poder estão também expressas nas rotinas cotidianas, nos velhos rituais coletivos ou privados, currículos oficiais e praticados, exercendo papel fundamental no ordenamento escolar, com suas prioridades temporais, espaciais, nas grades disciplinares, nos modelos aulistas e conteudistas, nas proibições e punições dos regimentos escolares, na homogeneização dos corpos que silenciam as desigualdades presentes ainda hoje nos espaços escolares. Para o autor, o que está no cerne

do ser e fazer pedagógicos é o encontro de gerações pela interação entre professores e alunos, relação esta que fica empobrecida pelo formalismo, pelos tempos limitados somente ao ensino, um modelo disciplinar, ordeiro e normalizador, que preza o silêncio dos alunos. “Um ordenamento que mata as possibilidades dos centros de formação serem um tempo socializador, cultural de convívio e trocas de vivências, de interação, lentas e densas” (ARROYO, 2013b, p. 165).

Em síntese, a análise das narrativas dos professores revela que o currículo e as ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos educacionais ribeirinhos não consideram o corpo em sala de aula, encarado apenas no âmbito da natureza (biológico), negado no campo cultural. Os docentes pautam suas ações em planejamentos apenas de conteúdos disciplinares e competências técnicas, as quais devem ser absorvidas pelos/as alunos/as em detrimento do aprendizado baseado na *práxis*, na cultura local e nas relações estabelecidas neste contexto sociocultural, como é o caso da Amazônia paraense ribeirinha.

Assim, esta pesquisa busca chamar a atenção para a necessidade de um olhar mais atento e sensível sobre essa questão, salientando que a escola, ao fundamentar suas ações pedagógicas na anulação do corpo em sala de aula, ao cindir corpo e mente, instinto e sensação, afasta os sujeitos da possibilidade de um conhecimento que leve em conta o seu próprio corpo, que lhes faça conhecer e compreender sua história e ter orgulho dessa história, de seu corpo, cabelo, cor, traços e condição social. Não considerar o corpo como elemento fundamental nos processos formativos em nada contribui para a reinserção social e escolar da menina/vítima, pois não há como pensar uma verdadeira autonomia sem que se considere uma educação para o autoconhecimento por intermédio do empoderamento positivo do seu próprio corpo.

Apesar das narrativas evidenciarem que o corpo das alunas escalpeladas, assim como dos demais alunos, é considerado um elemento secundário para a educação - um acessório de menor importância se comparado ao predomínio da mente, encarado, portanto, como mero instrumento de acesso às faculdades mentais -, as professoras admitem que não possuem formação técnica e nem têm como obter informações que as capacitem para lidar com questões tão complexas como estas, que envolvem a simbologia do corpo dentro do processo de reinserção das meninas vitimadas pelo escalpelamento numa sociedade marcada por padrões midiáticos homogeneizantes. Desse modo, pode constatar que, sem formação profissional para lidar com o preconceito e a discriminação no espaço escolar, preferem ignorá-los ou justificá-los como manifestações jocosas, simples “brincadeiras” de alunos.

Não posso abster-me do fato de que os/as professores/as também são produtos de uma educação adestradora que silencia e nega os corpos. É nesse momento que retomo as inquietações que deram origem a este estudo quando reconheço que os professores não estão isentos de juízos de valores, de estereótipos machistas oriundos da cultura vigente ou do peso da concepção religiosa dualista que despreza os corpos, deixando-os à mercê de todo esse universo cultural que termina por influenciar os apressados julgamentos que se fazem sobre os corpos e as condutas dos/as alunos/as. Ou seja, lidar com o preconceito, a discriminação, o assédio moral, o machismo e outras tantas questões que marcam as condutas morais de seus alunos fatalmente expõe seus próprios juízos de valor, o moralismo e os preconceitos dos quais também são vítimas em seu processo de formação pessoal e profissional. Por essa razão, as análises das narrativas demonstram que os/as professores/as, ao ocultarem e silenciarem os corpos, instituem, mesmo que de forma velada, um pacto oculto para não mexer em questões tão delicadas e complexas que provocariam mudanças radicais na prática docente em contraposição à pedagogia tradicional.

Porém, como resultados mais expressivos, a pesquisa demonstrou que, por mais que os/as professores/as não vejam essa diversidade corpórea, presente no espaço escolar, ou se esforcem para não ver a condição biológica, corpórea, material, social e cultural de seus alunos, estas se revelam nas suas condutas e nos irrequietos corpos dos/as alunos/as, que insistem em mostrar suas marcas e pressionam professores/as a se pronunciarem de forma profissional e sem preconceitos. Tarefa nada fácil para alguns mestres, pois essa nova realidade lhes obriga a defrontar-se com a sua própria formação conteudista, com o conhecimento intelectual abstrato escolar que domina os currículos e a cultura escolar.

O que se constatou foi a ausência de formação profissional por parte dos(as) professores/as para lidar com as questões que envolvem os processos de aceitação e reconstrução da autoimagem das meninas/vítimas, uma vez que não há planejamento para lidar com as condutas preconceituosas e discriminatórias dos/as alunos/as, o que reforça o entendimento de que muito do que delineia os sentidos do agir docente está baseado em juízos fundamentados não apenas nos padrões, normas sociais ou valores morais impostos e apreendidos nos seu contexto sociocultural desde a infância, mas em juízos práticos fundamentados nas emoções, desejos, dores, sentimentos e afetos pessoais oriundos de suas experiências pessoais para tomar uma decisão interventiva.

Assim, os sentidos que guiam as ações docentes carregam traços da sua personalidade profissional, onde se ancora a sua habilidade de saber-fazer - saberes experienciais que brotam e são validados na práxis cotidiana -, mas também na habilidade de saber-ser. Ou seja,

suas experiências profissionais, sua vivência de professor, estão incorporadas a sua própria história de vida, sua identidade e maneira de ser - ação de alguém que é ator de sua própria pedagogia, que habita e constrói o seu próprio espaço, onde seu trabalho docente ganha contornos particulares na interação com os seus alunos/as, muito mais relacionado à negociação, improvisos e adaptações do que propriamente a técnicas científicas previamente concebidas e planejadas. Dito de outra forma, compreendo que os sentidos que permeiam as ações pedagógicas com seus alunos, assim como com a menina/vítima, não são ditados pelo intelectual e acadêmico, mas pela condição de humanidade, pelos sentimentos e pela afetividade, ou como se diz por lá, pelo coração. Assim, constitui-se o saber docente, marcado pelo afeto que mobiliza e modela as interações desses/as professores/as com seus aluno/as, fundamentado em sua *práxis* social, que é complexa, entrelaçada de subjetividades, representações e interações simbólicas, permeadas de incertezas e implicações éticas.

O professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar em sua memória, por exemplo, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. Ele é um “sujeito existencial” no verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um Dasein (HEIDEGGER, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história-pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir dos quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2014, p. 103-104).

Apesar dos percalços, no entanto, a pesquisa revela que os professores buscam superar toda sorte de dificuldade, com criatividade, atuando ora como pais, mães, conselheiros, psicólogos, enfim, embasando a relação educacional na afetividade a partir de seus saberes. São justamente estes momentos de tensão que se apresentam fecundos aos professores para reverem a sua condição de educadores, como possibilidade de abertura para novas metodologias e concepções de aprendizagem. Configura-se, dessa forma, um novo desafio para os docentes: o de entender profissionalmente os significados das marcas que os corpos-infância de seus alunos carregam nestes contextos para que possam, assim, criar novos convívios e formas, mais humanas e pacíficas, de convivência e sociabilidade no espaço escolar na relação com seus alunos.

Entretanto, sem conhecimentos que os façam refletir e problematizar valores, os docentes agem baseados somente no seu saber empírico, não tendo suporte para suspeitar de seus próprios juízos de valor e avançar rumo à desconstrução de determinados preconceitos e ampliar seu olhar para reconhecer seus alunos como sujeitos ativos em sua diversidade social,

territorial e cultural. Portanto, é nessa perspectiva que essa pesquisa buscou trazer para o debate o entendimento sobre a necessidade de incluir a dimensão corporal dos alunos em sala de aula, tornando-se, pois, uma necessidade que se impõe ao exercício docente. Refiro-me à necessidade de procurar entender as marcas da condição social deixadas em nossos/as alunos/as, os valores que carregam consigo no contexto escolar, marcas do viver e do sobreviver em contextos desumanos.

Dessa forma, destaco que as reflexões apresentadas neste estudo sobre as questões que orientam os sentidos e significados das ações pedagógicas de professore(as) no trato com as meninas vítimas de escarpelamento na Amazônia paraense ribeirinha constituem-se contribuições para que se compreenda que os professores se tornaram inábeis como profissionais nos processos de ensinar e aprender, sem a percepção de que toda a realidade humana possui desdobramentos sociais, culturais e históricos que devem considerar a dimensão corpórea dos alunos, assim como as imagens corporais quebradas das meninas escarpeladas. Atentar para o imbricamento dos corpos dos educando nos processos educativos é, portanto, refletir sobre as formas com que esses corpos se socializam, pensam e aprendem; afinal, muito mais do que corpos indisciplinados ou marcados, estes/as alunos/as nos revelam os dilemas de suas existências corporais, ora relacionados aos seus desejos mais íntimos, ora relacionados às suas dificuldades de alternar estudo e sobrevivência.

Penso que o cenário escolar vai muito além de condenar as condutas morais, a indisciplina ou a violência de determinados alunos/as, visto que podemos até expulsá-los da escola, mas os corpos dos/as alunos/as que permanecem no ambiente escolar continuarão a exigir de nós, educadores, uma olhar mais profissional sobre as marcas que carregam. O que se depreende desse argumento é que existe a necessidade de que tanto professores quanto a escola tenham um olhar positivo sobre os alunos, sobre seus corpos, ou seja, não somente de aceitação ou respeito, mas de orgulho, na construção de uma identidade positiva que supere os rótulos e os livrem do peso que os torna vítimas de toda sorte de preconceitos. Da mesma forma, querem seu lugar no mundo e nos currículos escolares, longe do processo de subalternização a que foram submetidos, na suposta condição de “deficientes”, “carentes”, “menores”, na luta por espaços políticos e socioculturais.

Não posso deixar de manifestar a felicidade que tenho de saber-me no mundo através do cotidiano escolar. É nesse espaço de formação plural, complexo, rico e multifacetado que construo minha formação, re-formação, defino e re-defino minhas práticas e identidades, através e com outros sujeitos. Mesmo reconhecendo os limites e problemas que a escola possui, sei pela minha história como educadora -, sem esquecer de questionar toda a crueldade

do sistema capitalista -, que, para os povos silenciados, talvez, a escola seja um dos poucos espaços onde é possível se observar para além da miséria, dos ocultamentos, e descobrir as diversas poesias da vida, pois acredito que, com o exercício da formação contínua, se internalizado e adotado na práxis cotidiana, potencializado pelos conteúdos da rica docência que emergem na escola, será possível ir além da rigidez pedagógica, das visões apriorísticas, homogeneizadoras, massificadoras do pensamento e de outras tantas correntes que aprisionam o fazer docente, possibilitando, dessa forma, que a escola seja de fato um espaço de exercício para a consciência do outro, de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edwana Nauar; AZEVEDO, Maria Fátima Dias. “**Joga ela fora**”: um estudo sócio-educacional sobre o escalpamento de mulheres/meninas ribeirinhas. 200 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade da Amazônia - Centro de Educação - Belém, 2003.

ARROYO, Miguel G. **A escola e o movimento social**: relativizando a escola. ANDE, n. 12, p. 16-21, 1989.

_____. Educação básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

_____; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2005.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

_____. & CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: Indagações sobre o currículo do ensino fundamental. Boletim 17, Set de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>> Acesso em 25 Out. 2009. p. 20 a 29.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis. Vozes, 2012a.

_____. & SILVA, Mauricio Roberto da. (Org.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo. Petrópolis. Vozes, 2012b.

_____. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis- RJ. 5ª Ed.:Vozes, 2013a.

_____. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens.15ª ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2013b.

_____. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 8ª ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

BHABHA, Homi (2001). **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BARRETO, André Valente de Barros. **A luta encarnada**: corpo, poder e resistência nas obras de Foucault e Reich. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARROS, O. F. Classes multisseriadas em escola rural ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora. In: Oliveira. I. A. de (Org). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**. Belém: CCSE-UEPA, 2004. P. 115-125.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 90-113.

BAUER, M. W. & AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 39-63.

BAUER, Martin W, GASKELL, George, ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 39-63.

BOGDAN, R. BIRKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto e Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente** Brasília, 2010, p.7.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001 – Seção 1E, p. 39-40.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III** – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Currículos praticados e a construção da heteronormatividade** – 32ª Reunião da ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5190--Int.pdf>>. Acesso em: 30 Mar. 2015.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 228f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.

CAMPOS, Paula Ferro Mendes. **Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na escola**. Revista Intercambio do X Congressos de Humanidades, 2007. Disponível <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/190/163.pdf>. Acesso em 15 Mai. 2015.

CAMPOS, Paula F. M; CAMPOS, Viviane. **Escola: espaço de convivência**. Relatório – Estágio Supervisionado em Pedagogia. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.

CALDART, Roseli Salette. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas – educação**. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 44-55.

CARMO, Eraldo Souza do. **Um estudo da política de Nucleação das escolas ribeirinhas nos municípios de Breves e Curalinho no Arquipélago do Marajó/Pará**. Observatório de Gestão Escolar Democrática Sociedade Brasileira de Educação Comparada 5º Encontro Internacional de Educação comparada: Avaliação do Rendimento Escolar - Dimensões Internacionais. Belém-Pa, 2012, p. 1-18

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 2009.

CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

CHMITT, Jean-Claude. A moral dos gestos. In: SANT'ANNA, Denize Bernuzzi de. **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 141-161.

CORRÊA, Sérgio R. M. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: A territorialidade do campo como «espelho» de projetos conflitantes e contraditórios. In. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial na Amazônia: Uma leitura a partir da Pedagógica do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). João Pessoa: Dissertação de Mestrado. 2007.

CRUZ, Valter do Carmo. O rio como espaço de referência: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. In JÚNIOR, Saint-Clair Cordeiro da Trindade e TAVARES, Maria Goretti da Costa (Orgs.). **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008, p. 49-67.

CUNHA, L. H. **Saberes patrimoniais pesqueiros**. *Revista Desenvolvimento e Meio ambiente: Dialogo de saberes e percepção ambiental*, Curitiba, p. 71-79, UFPR, 2003.

Conselho Regional de Medicina do Estado do Pará. **CFM e CRM Pará lançam Campanha Nacional de Combate ao Escalpelamento**. http://www.cremepa.org.br/comunicacao/noticias/noticia_completa.php?id_noticia=2231. Acesso em: 01 Dez. 2014.

DELEUZE, Gilles. **O Mistério da Ariranha: cinco textos e uma entrevista de Gilles Deleuze**, LISBOA: VEJA 1996.

_____. *Post-scriptum* sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Tradução de Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Destino Brasil: o desafio de acolher imigrantes que buscam vida e trabalhos dignos. LABOR - Revista do Ministério Público do Trabalho. Ano II, nº 5, 2014 – ISSN 2317 -2401.

DIAS, A. F. **Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 7, n. 12, p. 103-112, 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Win8.1/Downloads/2958-8245-1-SM%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Win8.1/Downloads/2958-8245-1-SM%20(2).pdf)>. Acesso em 05 Jun. 2015.

Diário do Pará.com.br. UFPA propõe selo contra escalpelamento. <http://www.diariodopara.com.br/impresao.php?idnot=158908>. Acesso em: 02/12/2014.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. vol.28 no. 98 Campinas Jan./Abr. 2007 disponível em: <www.cedes.unicamp.br>

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.17-34.

FLEURI, Reinaldo Matias Amazônida: **A docência em questão**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, ano 5/6 - n. 2/1 - 2000/2001.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Adriana de Castro. **Disciplinando o corpo de Alice**: Maravilha e controle na escola contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001, p. 145-152.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975- 1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Diálogo sobre o poder. In: **Estratégia, poder-paber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 253-266.

_____. **A história da sexualidade I** - a vontade de saber. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo**: cotidiano de uma adolescência bem-comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRANCO, H. **As Pequenas de Turbante**. *NET*. Belém, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.Oliberal.com.br/social/default7.asp.htm>>. Acesso em: 20 Jun. 2014.

GARCIA, José Gustavo Sampaio. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **A couraça como currículo oculto** – um estudo da relação entre a rotina escolar e o funcionamento encouraçado. 2010. 197 p. il. Tese (doutorado).

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção Pensadores& Educação).

G1 Globo - **Cresce o número de acidentes com escarpelamentos no Pará em 2012** - <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/04/cresce-o-numero-de-acidentes-com-escarpelamentos-no-para-em-2012.html>: Acesso em: 11 Nov. 2013; 15:00

GONÇALVES, Carlos W. P. **Amazônia, Amazônias**. 2ª.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GUERRA, A. F. S.; PEY, O. **Das tecnologias de poder sobre o corpo a vivência da corporeidade: a construção da oficina como espaço educativo.** Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC.

GUIMARÃES, André Gustavo Moura, BICHARRA, Cléa Nazaré Carneiro Bicharra- **O Processo de Construção de Políticas Públicas em Prol do Ribeirinho Vítima de Escalpelamento na Amazônia.** Revista eletrônica do Mestrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas – Fortaleza-CE. V. 01, Nº 6, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate.** IN: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida (ORG.). A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores. Belém, EDUFPA, 2006.

_____ e CRUZ, Carlos Renilton. Protagonismo e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. **Revista Teias** v. 14 • n. 33 • 08-24 • (2013): Dossiê Especial. Disponível em: <[http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3952](http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3952.pdf)>.pdf. Acesso em 6 Jun. 2014.

_____ ; OSCAR Ferreira Barros. **Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo espaço do currículo,** Revista Espaço do Currículo, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010.

_____. **Formação Docente, Culturas, Saberes e Práticas: Desafios em face das territorialidades socioculturaldiversidade da Amazônia,** 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/formao-docente-http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_19822.htm>. Acesso em: 12 Fev. 2015.

_____ ; GERONE JUNIOR, Acyr de. **Ação Pedagógica de professores em escolas ribeirinhas da Amazônia.** Revista Teias v. 14 • n. 33 • 08-24 • (2013): Dossiê Especial.

_____ ; **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública.** Relatório de pesquisa referente ao período 30/11/2011 a 30/12/2013, projeto com apoio do CNPq, aprovado no Edital Universal nº 14/2011.

JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Trad. e organização de Thomaz Tadeu da Silva. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 90-113.

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____. **Experiências de vida e formação.** São Paulo, Cortez, 2004.

LOUREIRO, Vileta Refkalesfsky: **Amazônia: História e análise de problemas do período da Borracha aos dias atuais.** São Paulo: Distribel, 1992.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MAZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MACIEL, Antonio Francisco de Almeida. **Estudo da Fala dos Pescadores da Região do Salgado – Pará – Mudanças Etnolinguísticas Provocadas pela Modernização**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo/USP – São Paulo(SP): 1995.

MACEDO, D. O. Multiculturalismo para além do jugo do positivismo. In: **Currículo sem fronteiras**. V 4, nº 1, Jan/Jun, 2004. [p. 101-114].

MAIA, Sidclay Ferreira & SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues. **Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores** - VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI - GT-01 - 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_22.pdf>. Acesso em 15 Mai. 2015.

MAUÉS Raimundo Heraldo: **Uma outra “invenção” da Amazônia: Religiões, histórias, identidades**. Belém: CEJUP, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e excussão de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: Hucitec.1998.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOTA NETO, J.C; OLIVEIRA, I.A. Saberes da terra da mata e das águas,, saberes culturais e educação. In: Oliveira, I.A. de (Org). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas**. Belém: CCSE_UEPA, 204, p. 53-66.

NASCIMENTO, Selma Maria Silva do. **Ensino no meio rural de Manaus: um olhar sobre o Programa Telecurso 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2003. 209p.

NÓBREGA, Terezinha Petrucuada. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educ. Soc.* [online]. maio/ago. 2005, vol.26,

no.91, p.599-615. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>>. Acesso em: 28 Mai. 2006.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. SP: Papiros, 1987.

_____. O estatuto epistemológico dos discursos contemporâneos sobre sexualidade: re-aproximações histórico-filosóficas necessárias e algumas considerações analíticas impertinentes. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 15-34, jan. 1998. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10554>>. Acesso em: 27 Mai. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As artes do currículo. **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez (2007): 9-25.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Filosofia da Educação: reflexões e debates. Belém, UNAMA, 2001.

_____.(Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônicos**. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2008.

_____.(Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos e trabalhos**. Belém: EDUEPA, 2009.

_____. Painel: Pesquisas sobre Educação freiriana com crianças. na Amazônia. Educação Popular com crianças em ambientes hospitalares: prática de inclusão social. In: **II Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR176.pdf>>. Acesso em: 6 Mar. 2015.

OLIVEIRA, José Aldemir; SHOR, Tatiana. Das cidades da natureza à natureza das cidades. In: TRINDADE JUNIOR, Saint-Clair Cordeiro; Tavares, Maria Goretti da Costa (Org.). **Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências**. Belém: EDUFPA, 2008.

Palestra de Prevenção ao Escalpelamento - Belém-PA – 2014. MARINHA DO BRASIL. Capitania dos Portos da Amazônia Oriental. <https://www.mar.mil.br/cpaor/arquivos/escalpelamento.pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2014.

PANIAGO, Maria de Lourdes F. S. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar**. Tese de Doutorado. Araraquara: UNESP/FCLAR, 2005.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos, FERNANDES Eliane Marquez da Fonseca. **O Corpo Educado: A escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle**. Revista Eletrônica de Estudos do Discurso e do Corpo, Vol. 4, nº 2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2122>>. Acesso em 30 Mai. 2015.

PINTO, Rubia-mar Nunes. **A educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de “estátuas pensantes”**. 2003. Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/fef/publicacoes/conexoes/v2n2/ArtigoRubiaMardoc.pdf>> Acesso em: 28 Mai. 2015.

Projeto sorriso nos rios, Associação Sarapó, Belém, 2005.

PPGED: Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/ppged/>>. Acesso em: 15 Set. 2010, 16:00.

PORTER, Roy. História do corpo: In: Burke, Peter (Org.) **Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 291-326.

QUINJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130).

REIS, Giselle Volpato dos. **Sexologia e educação sexual no Brasil nas décadas de 1920-1950**: um estudo sobre a obra de Francisco Albuquerque. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Araraquara. 2006.

REIS, Pedro Rocha. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação** Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008 – Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/174/244>>. Acesso em: Jul. 2015.

RIBEIRO, R. (Ed) **A maldição do motor**. Belém: gráfica Roberto Ribeiro, n 1, 2002. 24p.

RODRIGUES, Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “some”?** o sistema de organização modular de ensino (“some”) sob o olhar de jovens egressos no município de breves – Pará. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

ROSENTHAL. Gabriele. **História de vida vivenciada e história de vida narrada: A interrelação entre experiência, recordar e narrar**. Civitas Porto Alegre v. 14 n. 2 p. 227-249 maio-ago. 2014<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/757/530>

Acesso em 20 Mai. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para Além de Um e Outro. In. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, *et al.* Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Edições Afrontamento, 2004. p. 19-101.

_____. **A universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões de nossa época; v. 120).

SANTOS, Dr. Hélio de O. **Naves-mãe e a Pedagogia dos Sentidos.** De Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas: Komed, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Educação do campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

SANTOS, Maria Roseli Souza. **Saberes culturais, memória e identidade social em tempos de modernidade:** por uma leitura das categorias teórica da/na pesquisa. Disponível em: <http://www.roselisousa.com.br/private/sabores_culturais_memorias.pdf> Acesso em 3 Nov. 2009.

SANTANA, Leila Navarro de. **Memórias de imposições normativas e coerções:** o corpo deseja celebrar Dioniso. In Revista Mnemosine, vol. 1n.2 2005. [file:///C:/Users/Win8.1/Downloads/65-71-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win8.1/Downloads/65-71-1-PB%20(1).pdf): Acesso em 5 Mai. 2015.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Uma história do corpo. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo:** ciências humanas e educação. Campinas:Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007. p. 67-80.

_____(Org.). **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: Moreira, Wagner W. (Org.) **Educação Física e esportes: Perspectiva para o século XXI.** Campinas: Papirus, 1992.

SCHÜTZE, Fritz. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** in: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 210-222.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Ana Márcia. **Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional.** *Cad. CEDES.* [online]. ago. 1999, vol.19, no.48. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a02.pdf> .>Acesso em: 28 Mai. 2015.

SILVA, Marlon Silveira da, MEDEIROS, Talita Gonçalves, CAETANO, Márcio. **A invenção da homossexualidade feminina:** discurso científico, regulação e educação. 6º SBECE/3º, 2015 SIECE. Disponível em <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430073028_ARQUIVO_Trabalhocompleto.pdf >. Acesso em: 25 Mai. 2015.

SILVA, Kátia Maria. **O corpo sentado:** notas críticas sobre o corpo e o sentar na escola. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP – Faculdade de Educação, 1994.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues; SIDCLAY, Ferreira Maia. **Narrativas Autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores.**In: GT-01 - VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI - 2010 .

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **A produção social da identidade e da diferença**. Em: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A poética e a política do currículo como representação**. Trabalho apresentado no Gt Currículo na 21ª reunião Anual da ANPED, 1998.

SILVA, M.H.G.F. **Saber docente**: Contingências culturais, experienciais, psico-sociais e formação. In: *Anais da 20ª Anped*, 1997 (disq.).

_____. **Sabedoria docente**: Repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa* nº 89, maio 1994, p. 39-47.

SIMÕES, Denise, MOTA JR, William. O lugar de São Domingos do Capim: formação histórica e geográfico-espacial. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizandos amazônidas**. Belém-Pará: CCSE-UEPA, 2004.

SOARES, C. L. **Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas**. In: SOARES, Carmem Lúcia (org.). *Corpo e história*. p. 109-129. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudos a partir da ginástica francesa no século XIX. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA, Marinez França de. **Currículo das Águas**: Vida, Escola e Formação Ribeirinha no Município de Nova Olinda do Norte/Am. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2005, 196 p.

SOUZA, Marcos Lopes de. Diversidade de gênero e sexual e suas implicações na escola. DIAS, Alfrancio Ferreira. Aracaju: Infographic, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: **a dança na escola**. Cadernos CEDES, **Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade**, n. 53, 1ª ed., 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>>. Acesso em: 30 Abr. 2015.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel, SILVA, Mauricio Roberto da.(Org.) **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo. Petrópolis. Vozes, 2012b.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: *Anais da 18ª Anped*, 1995 (disq.).

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica da ciência e da pesquisa**. Belém: UNAMA, 2009.

VALE, Jesiane Calderaro Costa. **A compreensão do sofrimento no escalpelamento: um estudo utilizando o grafismo e o teste das fábulas**. 2007. Disponível em: <http://www.ppgp.ufpa.br/dissert/Jesiane.pdf>. Acesso em: 10 Dez. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Pensadores& Educação).

_____. **A ordem das disciplinas**. Tese (Doutorado em Educação). PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 1996.

VEIGA, José Eli da. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. São Paulo: Campinas, Editora Autores Associados. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. p. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGARELLO, Georges. **A história e os modelos do corpo**. Pro-Posições. Revista da Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, v. 14, n. 2, 2003. p. 21-29. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/41-dossie-vigarellog.pdf>> Acesso em: 29 Mai. 2015.

VIGARELLO, G. **O corpo inscrito na história: imagens de um “arquivo vivo**. Entrevista realizada em Paris, em 10 de fevereiro de 2000. **Revista Projeto História**, São Paulo, p. 225-236, nov. 2000. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10769>. Acesso em 10 Abr. 2015.

VOLTOLINI, Ricardo. **O que temos a ver com as meninas de turbante na Amazônia**. TV Cultura, artigo escrito em 01.12.03. Disponível em: <<http://www.unisol.org.br/>> . Acesso em: 13 Mar. 2015.

WELLER, Wiliam. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze**. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxmbú, 2009, p. 1-16.

ZOBOLI, Fabio; LAMAR, Adolfo Ramos. **O Lugar do Corpo na Escola: uma Leitura a Partir de Bourdieu e Foucault**. *Revista Fronteira da Educação* [online], Recife, v. 1, n. 1, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/issue/view/2>>. Acesso em 25 Mai. 2015.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: O corpo escalpelado: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense.

Responsável: Edwana Nauar de Almeida

Orientador: Salmão Mufarrej Hage

Dados do(a) informante:

Idade: _____

Escola: _____

Sexo: _____

Disciplina: _____

Tempo no magistério: _____

Roteiro de Entrevista Narrativa

Edwana Nauar de Almeida

INICIAÇÃO:

- Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e destacar a importância EN oral do informante no contexto da pesquisa;
- Explicar brevemente o procedimento da EN (a narração sem interrupções, a fase de questionamento e assim por diante);
- Esclarecer os propósitos da pesquisa (reforçar a ideia que não se trata de avaliar o grau de conhecimentos que possui sobre o assunto);
- Pedir permissão para gravar e justificar a utilização da gravação na entrevista.

Tópico Inicial/Guia da Entrevista Narrativa

QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVO GERAL	TEMA Exmanente	PERGUNTAS	OBJETIVOS
Quais os sentidos e significados que são utilizados pelas educadoras de escolas ribeirinhas relacionados ao corpo dessas meninas? Como as	Compreender os sentidos e significados que permeiam as ações	Pergunta inicial exmanente	Como você se tornou professora?	Desenvolver o processo de narração

educadoras compreendem o corpo saudável e/ou mutilado e sua importância no desenvolvimento da aprendizagem da estudante? Quais sentidos movem suas ações de proteção, rejeição, inclusão ou exclusão das meninas do processo educacional?	pedagógicas das professoras das escolas ribeirinhas sobre as meninas/vítimas de escarpelamento.		Como é ser professora no município x /em sua escola ? Como você vê o trabalho que realiza com relação a professores que trabalham em grandes cidades? Tem algo especial? Tem algo diferente? Ser professora é igual em qualquer lugar?	
QUESTÕES NORTEADORAS	Objetivos Específicos	Temas Imanentes	PERGUNTAS	OBJETIVOS
Como os docentes identificam a situação de exclusão ou de inclusão dessas meninas?	Analisar como as/os docentes compreendem a situação das meninas vítimas no retorno a sala de aula;	Interação	Você já teve em suas turmas meninas escarpeladas? Você pode contar como foi essa experiência?	Conhecer o cotidiano dos docentes dentro da sala de aula
De que modo a atuação das professoras dessas estudantes influencia a sua reinserção social? Como vem se desenvolvendo a ação pedagógica no trato com as vítimas de escarpelamento?	Apreender se a atuação das professoras contribui para a reinserção social e escolar das meninas acidentadas;	Diferença	Como você avalia situação das vítimas de escarpelamento no retorno para a escola, a comunidade/o bairro?	Verificar como acontece o estabelecimento das relações entre as meninas/vítimas e a professora.
Quais os limites, desafios e/ou possibilidades da atuação das professoras (es) no trato das alunas vítimas do escarpelamento?	Identificar limites, desafios e / ou possibilidades da atuação das professoras no trato das alunas vítimas do escarpelamento;	Docência	Como você analisa a situação de ser professora de uma vítima de escarpelamento? O que você recomendaria? Tem algum procedimento específico que um professor/a, a família / a comunidade deva ter atenção ou seguir?	Identificar os entraves, dificuldades do trabalho docente no contexto ribeirinho

FALA CONCLUSIVA♣

- Parar de gravar;
- Perguntar se o informante gostaria de fazer mais algum comentário;
- Fazer anotações sobre os comentários imediatamente depois da entrevista.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**O CORPO ESCALPELADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
DOCENTES NO COTIDIANO DE MENINAS RIBEIRINHAS NA
AMAZÔNIA PARAENSE.**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. A colaboração, neste estudo, de sua narrativa, fotos ou vídeos, caso desista não haverá nenhuma espécie de prejuízo a você.

Muito obrigada!

A proposta em estudo refere-se à **ação pedagógica que ocorre sob a responsabilidade do (a) professor (a) para a inserção social de meninas vítimas de escarpelamento na Amazônia paraense ribeirinha, de modo que possamos compreender os sentidos e significações que se manifestam (implícita ou explicitamente), suas limitações, possibilidades e desafios vividos no cotidiano do espaço escolar.**

Para realizar esta pesquisa serão realizadas entrevistas narrativas orais com professores que atuam com meninas vítimas por escarpelamento no município de

Objetivamos com esta pesquisa: Compreender os sentidos e significados que permeiam as ações pedagógicas das professoras das escolas ribeirinhas que convivem com meninas/vitimas de escarpelamento, assim como descrever como as/os docentes

compreendem a situação das meninas vítimas no retorno a sala de aula; apreender se a atuação das professoras contribui para a reinserção social e escolar das meninas acidentadas; identificar limites, desafios e/ou possibilidades da atuação das professoras no trato das alunas vítimas do escarpelamento.

No caso de alguma dúvida ou consideração os, as responsáveis pela pesquisa são Edwana Nauar de Almeida, portadora do RG 1473114 e CPF 302.707.232-34, estudante do Mestrado em Educação da UFPA, orientada pelo Professor Dr. Salomão Mufarrej Hage, da Universidade Federal do Pará.

Garantimos a retirada do consentimento a qualquer momento, assim como o abandono de participação no estudo sem qualquer prejuízo. As informações serão analisadas e fica garantido o sigilo da identificação dos e das participantes.

Os e as participantes têm o direito de serem mantidos atualizados sobre os resultados que sejam do conhecimento das pesquisadoras. Não há despesas pessoais para os e as participantes nem compensação financeira relacionada à sua participação.

Estou ciente do compromisso das pesquisadoras de utilizar dados e o material coletado somente para pesquisa e que poderão ser divulgados em meios científicos (congressos, revistas, artigos, etc.) nacionais e internacionais. Declaro estar suficientemente informado (a) respeito do que li descrevendo este estudo.

Fica claro para todos quais são as propostas do estudo, os procedimentos a serem realizados, às garantias, confiabilidade e de esclarecimento pertinente.

Fica claro também que a participação é isenta de despesas, de compensação financeira e que não oferecem riscos morais, psicológicos, de vida e de saúde.

Eu _____
autorizo a utilização dos dados obtidos na realização da dinâmica acima citada, para fins científicos e educacionais, realizada com a estudante de pesquisa Edwana Nauar de Almeida, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará-UFPA.

_____, _____ de _____ de 2015.