



GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação – Trabalho 735

CORPOS ESCALPELADOS NA ESCOLA: ENTRE MARCAS FÍSICAS, SOCIAIS E ESCOLARES

Edwana Nauar de Almeida – UFPA

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O trabalho analisa a relação entre corpos marcados pelo escalpelamento e a docência, buscando compreender os sentidos e significados que permeiam as ações pedagógicas dos(as) professores(as) das escolas públicas que trabalham com meninas vítimas de escalpelamento na Amazônia paraense ribeirinha. Os postulados foucaultianos e o pensamento de Miguel Arroyo fundamentaram as análises sobre o lugar do corpo em sala de aula. As narrativas demonstram que os sentidos que permeiam o agir docente estão baseadas não apenas nos padrões, normas ou juízos de valor determinados pelo contexto sociocultural adquiridos desde a infância, mas em juízos práticos que também levam em conta as suas próprias emoções, dores, desejos, sentimentos, afetos e experiências para consubstanciar a sua tomada de decisão interventiva. Isto é, o sentido da ação docente leva consigo traços particulares da sua própria história de vida, ligado muito mais a negociação, improvisos e até mesmo adaptações do seu fazer pedagógico do que relacionado a técnicas científicas previamente planejadas no campo intelectual nos moldes acadêmicos.

Palavras-chave: Corpo e escola; Escalpelamento; Corpo; Escola; Corpos na Amazônia.

INTRODUÇÃO

Ao transpor os limites urbanos da cidade de Belém, nos deparamos com rios que recortam a floresta, transformando-se em largas e longas vias, sinuosas estradas, curtos e estreitos corredores pelos quais transitam homens e mulheres, crianças, jovens e adultos, que vivem à sua margem, os chamados ribeirinhos. O rio, fazer parte do seu modo de vida, da sua cultura e desempenha um papel fundamental na construção da sua identidade, dos saberes que marcam a produção da vida dos habitantes da região. Espaço de lazer, fonte de brincadeiras para a infância amazônica, o rio é fonte de liberdade e de aventura. Adultos e crianças pequenas manejam pequenas canoas deslocando-se de um lugar a outro.

Mas o rio é também perigo. É justamente neste lugar material e simbólico, que ocorre um dos maiores dramas vivido pela população ribeirinha amazônica: o escalpelamento¹, que rouba a infância e produz corpos mutilados. O acidente acontece em pequenas embarcações de madeira típicas da região, motorizadas de forma rudimentar onde o motor é fixado no centro do barco (para não prejudicar a sua estabilidade), com o eixo exposto e girando em alta velocidade. Meninas, na maioria e mulheres, ao menor descuido, têm seus cabelos enroscados no eixo e brutalmente arrancados. Seu corpo está definitivamente marcado.

Apesar de todos os esforços empreendidos², o acidente ainda faz parte do cotidiano ribeirinho. Na condição de educadora, na Amazônia, é impossível não atentar para as questões socioeducacionais que este trágico acidente provoca nas vítimas, não somente pelo aspecto físico, que gera grande transtorno para a rotina das vítimas e seus familiares, pois exige o afastamento de suas localidades para o tratamento, geralmente de longa duração, mas também pelo que se denomina de “escalpelamento social” (AZEVEDO, 2003) se considerarmos o que essas meninas sofrerão ao retornarem ao seu local de origem e para a escola, espaços em que certamente passarão a ser foco de curiosidades, estranhamento e preconceitos, discriminação e possível exclusão, ou ainda a ter que lidar com o estigma de serem escalpeladas.

Segundo os estudos de Caldart, Arroyo e Molina (2005), alinhados com o pensamento de Hage (2006), a ação pedagógica dos (as) professores(as) e sua relação com a necessidade de reconhecimento da diversidade sociocultural das populações amazônicas vem ganhando visibilidade e se tornando o foco de inúmeras pesquisas acerca dos processos educacionais na Amazônia paraense. Estas pesquisas demonstram a necessidade de compreendermos as experiências e vivências dos sujeitos envolvidos no processo educativo como fontes criadoras de conhecimentos, carregadas de especificidades, que sofrem a influência da ação docente. Portanto, ao serem encaradas como fatos socioculturais permeados de valores, inseridas em contextos econômicos, políticos e sociais diversos, essas experiências e vivências precisam ser significadas e

¹ Arrancamento total ou parcial do couro cabeludo e, não raro, também de sobrancelhas, pálpebras e orelhas, muitas vezes ocasionando a morte (MORAES, 2015).

²As ações preventivas não-governamentais se iniciaram por volta de 2007, com o trabalho da OSCIP Sarapó, visando à prevenção, tratamento e reabilitação psicossocial das vítimas. Em 2002, as ações de mobilização pressionaram o Estado a garantir a obrigação da instalação do equipamento de proteção nas embarcações através da Lei nº 11.970, de 6 de julho.

encaradas como ricas fontes de conhecimento que possibilitam a construção de novos referenciais para a epistemologia pedagógica.

Os dados orais foram obtidos com professores de Barcarena e Bagre no Pará. Deve-se ressaltar que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, tendo como referencial teórico-metodológico as narrativas autobiográficas. Dialogando com a perspectiva de Schütz (2011) que coloca em primeiro plano a *narrativa intencional*, onde o próprio narrador é também o agente da história a ser narrada, “uma história vivida, quando narrada retrospectivamente, é novamente atualizada ou “vivenciada” pelo narrador” (p.14), revelando os elementos estruturantes dos seus próprios interesses de ação. Segundo Rosenthal (2014), é importante atentar para a *interação comunicacional* no momento da análise metodológica de uma narrativa oral informal, pois nela estarão presentes na história, de forma dialética, o contexto vivido, o lembrado e o narrado, ou seja, precisamos diferenciar a história narrada e a vivenciada para extrair na história quais discursos sociais são atuais e o contexto de interação que perpassa o olhar sobre o passado.

Este artigo analisa a relação entre corpos marcados pelo escalpelamento e a docência, buscando delinear e interpretar sentidos e significados que permeiam as ações pedagógicas dos (as) professores(as) das escolas públicas que trabalham com meninas vítimas de escalpelamento na Amazônia paraense ribeirinha. Com o intuito de atingir esse objetivo, nos debruçamos sobre as seguintes questões: quais sentidos movem as 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 dos(as) professores(as) desses estudantes influencia sua reinserção social? Quais os limites, desafios e/ou possibilidades da atuação dos(as) professores (as) no trato com as alunas vítimas de escalpelamento?

O reconhecimento de que os corpos das meninas escalpeladas, que chegam a escola com marcas físicas, com a identidade destroçada, com a autoimagem arruinada, questiona o fazer docente e evidencia também a dimensão corpórea de outros estudantes. Meninos e meninas com corpos marcados pelas desigualdades raciais, de gênero, sociais e étnicas, registros tornados invisíveis no ambiente escolar. Corpos infantis que revelam a diversidade social e cultural, corpos invisibilizados, inferiorizados e ocultados, vítimas de históricos preconceitos, como os quilombolas, os corpos das periferias, relegados à margem como “classes perigosas ou corpos não cidadãos” (ARROYO, 2012, p. 12).

1. EDUCAÇÃO COMO FORMA DE DESOCULTAR CORPOS-INFÂNCIA

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”, direcionando as análises pela ideia de que o corpo é significado *pela e na* cultura, concebido como um discurso narrado que se expressa de várias formas. O corpo, visto sob essa perspectiva, revela-se como uma malha construída por fios entrelaçados por marcas de experiências que atravessam sua identidade e subjetividade, que demonstram a importância de se questionar e refletir sobre a forma como interfere nas ações pedagógicas de professoras/professores na sua relação com os espaços de poder e na formação do processo de reconhecimento da nova identidade da menina e na construção positiva da sua autoimagem a partir das marcas do escalpelamento.

Sob essa perspectiva, a pesquisa fundamenta-se nos postulados de Foucault (1997, 1999, 2001), Louro (1995, 2000, 2010) e Arroyo (2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014), os quais direcionaram as análises desse estudo e os questionamentos sobre as relações entre corpo, escola, educação e o “poder disciplinar do discurso”, relacionando estas categorias às ações pedagógicas das professoras e professores que lidam com meninas vítimas de escalpelamento.

O estudo busca analisar as subjetividades, significados e sentidos que atravessam o campo da ação de docentes evidenciando 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 incorporadas nos currículos e nos múltiplos processos de ensino-aprendizagem. Para Arroyo (2012a, p. 15), no entanto, 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.

2. A ALUNA ESCALPELADA EM SALA DE AULA: VALORES, CONCEPÇÕES E ESCOLHAS COTIDIANAS

Na busca para compreender como os docentes avaliam a situação das meninas vítimas de escalpelamento no retorno ao convívio social e escolar, as narrativas revelam

os significados que os professores atribuem aos padrões do que se estabelece socialmente como “normalidade” e “diferença” no trato com alunas escarpeladas em relação aos demais alunos em sala de aula.

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. (Prof^a Missunga - Bagre)

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 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. (Prof^a. Inácia - Bagre)

O desenvolvimento das *habilidades intelectuais* é foco central no processo educativo, concebendo apenas o intelecto dos alunos 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)

Essa separação entre corpo/mente e natureza/cultura, presente nas narrativas das professoras, faz parte da nossa formação centrada no dualismo filosófico ocidental, que concebe o corpo apenas no âmbito da natureza biológica, sem considerar que este está imbricado no campo cultural (FOUCAULT, 1999 e LOURO, 2000). Essa visão dicotomizada entre corpo e mente reflete no processo educativo, visto que a aprendizagem, segundo as narrativas das professoras, está pautada em planejamento detalhado dos conteúdos disciplinares e das competências e habilidades técnicas que os alunos devem adquirir, negando todo o aprendizado baseado na cultura local, na práxis, nas relações estabelecidas no contexto sociocultural em que o aluno está inserido.

Apesar de as narrativas evidenciarem que o corpo das alunas escarpeladas, assim como dos demais alunos, é apenas um instrumento de acesso às faculdades mentais, os docentes revelam a carência do acesso a informações, a falta de formação técnica para trabalhar com alunos em situações especiais e ainda a falta de capacitação para dar conta de uma tarefa tão complexa como a de lidar com a simbologia dos corpos vitimados das meninas escarpeladas dentro do processo de reinserção em uma sociedade marcada por padrões homogeneizantes.

Eu não fui preparada pra trabalhar com esse tipo de aluno, mas aí eu não posso deixar de trabalhar com eles. E, na verdade, nós não temos capacitação nenhuma. (Prof^a. Missunga - Bagre);

Eu acredito que na escola deveria ter uma capacitação, uma orientação de como deveria trabalhar... se houvesse, mas ainda não teve. (Prof^a Inácia - Bagre).

Se atentarmos para os cursos de formação de professores facilmente perceberemos que o corpo dos alunos ou dos próprios professores não são contemplados no estudo das teorias educacionais. Estas voltam-se para o entendimento dos estágios de desenvolvimento cognitivos e níveis de abstração, níveis intelectuais a serem alcançados pelos estudantes. Neste contexto, os professores são formados para organizar, estimular, promover o diálogo e as condições facilitadoras da aprendizagem (LOURO, 2000). Assim, sem formação e desprovidos de instrumentação teórica, como podem os professores enxergar os corpos de seus alunos? Como problematizar o corpo na sua dimensão política, estética e ética em sala de aula?

Ao não diferenciarem suas ações com as alunas escalpeladas e os demais alunos, estabelecem uma suposta “normalidade” quando eles próprios invisibilizam, excluem os corpos de seus alunos(as) dos processos de aprendizagem, tornado-os “incorpóreos” no ambiente escolar e na sala de aula. Seria possível, dessa forma, conceber corpos sem vontade, sem desejos, dessexualizados, sem fome e sem medo? Não considerar as mentes inquietas e as manifestações desses corpos seria, portanto, o mesmo que conceber corpos vazios de significados, ocos de sentidos constitutivos daquilo que aprendemos, que essencialmente somos e sabemos sobre o mundo e sobre nós mesmos.

O referencial central dos questionamentos que interpelam a docência, o currículo e as teorias pedagógicas perpassam pela necessidade de rever o cientificismo e cognitivismo tão impregnados na formação de professores, nas didáticas de ensino, nas concepções de aprendizagem e na produção do conhecimento. O professor que reduz ou limita sua prática ao ato de instruir, informar e avaliar acaba esvaziando o processo educativo em relação à função social da docência de formar, socializar e acompanhar o pleno desenvolvimento de seus alunos em todas as suas dimensões, inclusive a corpórea, uma vez que “a corporeidade” é o nível decisivo das relações de poder. Porque o “corpo” implica a “pessoa” se se libertar o conceito “corpo” das implicações mistificadoras do antigo dualismo [...] (alma/corpo, psique/corpo)[...]. (QUIJANO, 2010, p.157).

Aqui busco chamar a atenção para a necessidade de um olhar mais atento e sensível sobre essa questão, salientando que é imperativo à prática docente a superação

da visão dualista que historicamente divide corpo e mente. Como enfatiza Arroyo (2014), urge a necessidade de incluir os corpos de nossos alunos no processo de aprendizagem, reconhecê-los como seres humanos possuidores de realidade corpórea, atentando para o imbricamento desta nos processos educativos, que carregam traços próprios e diferentes formas de se socializar, pensar e aprender. Arroyo (2012) destaca que a reflexão teórica e profissional deve levar em conta como crianças e adolescentes vêm se humanizando, intelectual, ética e identitariamente e, principalmente, que não carregam apenas corpos, mas corpos precarizados neste processo de aprendizagem e reconhecimento de si. “Se sabem ou vão aprendendo as lições, se aprendendo e aprendendo o mundo, sendo esses corpos e essas vidas precarizados. Não há como deixar seu mal-viver fora dos processos de aprender-se” (p.30).

4. RESPEITO, NORMALIDADE, DIFERENÇA E PRECONCEITO

As questões que se impõem no que tange aos corpos vitimados, estigmatizados, expostos a preconceitos sociais e mais fortemente de gênero, não perpassam apenas os processos de ensinar e aprender, mas algo bem mais radical para a pedagogia: a produção ou a destruição de subjetividades, de identidades e de autoimagem. Um exemplo é a representação da falta de cabelo nas meninas/mulheres, o que prejudica a sua autoestima, uma vez que não se trata apenas de um acessório do corpo individual, biológico, mas, sobretudo, o cabelo como detentor de uma carga simbólica, ou ainda expressão de resistência cultural para determinados grupos étnicos. É nesse âmbito que se deve considerar que somos totalidades humanas corpóreas, havendo, portanto uma relação intrínseca entre corpo e humanização. Se o corpo humano se “quebra” (por meio do escalpelamento, por exemplo), todo o processo de “humanização” da pessoa, no âmbito social, escolar, ético, também se quebra. Mas talvez seja mais tentador questionar, a esse ponto, que processos de humanização são quebrados?

Foi possível identificar, na narrativa dos professores, os sentidos e significados, o trânsito de percepções sobre a falta de cabelo, os transtornos que esta mutilação provoca nas vidas dessas meninas.

Triste, constrangedor, não morreu a feminilidade dela, 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. Com certeza, ela procura fugir e 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. 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. (Prof. Alfredo - Barcarena)

O corpo possui uma estrutura simbólica mutante, uma vez que ele somente ganha sentido quando significado no contexto social, cultural e político de cada época, não havendo nada de “universal”, “natural”, ou “normal” na forma como vivemos e percebemos nosso corpo, mas como lócus de produção e expressão cultural, objeto de imaginários e representações histórico-social-discursivas. Segundo os pressupostos foucaultianos, o sentido do corpo é adquirido através de um complexo investimento discursivo (jurídico, midiático, religioso, médico e pedagógico) que serve para punir, disciplinar, ditar padrões de vigor, saúde e juventude em conformidade com as imposições culturais e morais de cada sociedade. É, portanto, fundamentadas nessas produções discursivas que se produzem as identidades de gênero, sociais, de raça, nacionalidade e de classe, assim como as características físicas (cabelos longos) tornam-se, via de regra, marcas significativas e definidoras das identidades femininas. Pode-se inferir a partir das narrativas que os professores desenvolvem sua prática docente imersos no universo cultural no qual estão inseridos, com suas histórias de vida.

A dificuldade é porque hoje, apesar de todos os avanços, o mundo é muito machista; a sociedade ainda é machista, temos que admitir. 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)

Estereótipos machistas, concepções de gênero e religiosas que aprisionam, silenciam e desprezam o corpo. Ou seja, o fazer docente não se baseia somente no domínio do conhecimento sobre ensino ou conteúdo, mas em crenças, juízos de valor e teorias implícitas que esses docentes carregam consigo e que influenciam os julgamentos que fazem sobre os comportamentos e corpos de seus alunos.

A escola é um espaço privilegiado pela transmissão de todo esse sistema de representações que formam percepções e se constroem a partir de experiências comuns do dia a dia, dos currículos praticados e/ou prescritos, das rotinas e saberes pedagógicos,

das relações interpessoais estabelecidas. É neste contexto que as subjetividades e identidades irão ser moldadas, em que seus corpos serão tatuados pelas regras sociais, valores e padrões estéticos e comportamentais, que pouco a pouco irão constituir seu modo específico de pensar e pensar-se, muitas vezes alheio a sua própria vontade (LOURO, 2000).

Nesse momento, retomo as inquietações que deram origem a este estudo onde intencionei saber se os professores estão atentos para compreender como as meninas escalpeladas vão construindo suas identidades e subjetividades nas trocas interativas no espaço escolar. Ou seja, como essas identidades se formam no diálogo com seus corpos e com esse emaranhado de imagens negativas que pesam sobre um corpo já tão marcado por desigualdades sociais de gênero, raça, etnia e condição social, e agora quebrado pelas marcas do escalpelamento? Segundo os relatos dos professores,

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 (Prof. Alfredo - Barcarena);

Eu acho que é a questão da aceitação mesmo. 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. (Prof^a Missunga - Bagre)

As narrativas dos docentes evidenciam que a situação de exclusão ou de inclusão das meninas/vítimas no processo educacional é atravessada pelas percepções compartilhadas e transmitidas do seu grupo que refletem na aceitação da condição de escalpelada pela própria menina. É no processo em que o “outro” é reconhecido que construímos nossa identidade e instituímos a diferenciação, a hierarquização e as desigualdades, as quais estão diretamente ligadas às relações de poder existentes na sociedade (LOURO, 2000). Padrões, normas e valores impostos acabam subalternizando por meio de disputas discursivas que classificam, codificam e categorizam os “outros” sujeitos sociais. É, portanto, no interior dessa disputa de poder - também existente no espaço escolar -, que a nova percepção corpórea constituirá as identidades dessas meninas, que serão moldadas, inscritas e significadas nos seus corpos e nas ações e interações estabelecidas no cotidiano do espaço escolar.

Aqui busco 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 e orgulhar-se de sua história, de seu corpo, cabelo, cor, traços e condição social. É, portanto, de extrema urgência para a pesquisa no campo da educação, estudar as especificidades presentes em grupos sociais, étnicos, raciais e das águas para avançar na compreensão da etnodiversidade desses grupos, como sujeitos concretos, possuidores de corpos concretos e partícipes de um modo de produção de vida específico.

Apesar de os professores revelarem em suas narrativas que não percebem nenhum comportamento preconceituoso dos alunos com relação às meninas/vítimas, evidenciam que um dos entraves para o pleno desenvolvimento do processo interativo, ou para alguma intervenção em sala de aula, está na organização dos tempos/espços.

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. (Profª. Missunga - Bagre)

Pelo menos nas minhas aulas, no pouco tempo que passo lá, nunca houve uma situação assim que eu precisasse interferir, porque sempre que acontece algo do tipo brincadeiras, a gente interfere, chama atenção dos alunos. (Profª. Alaíde - Bagre)

Em suas narrativas, os professores revelam que dispõem de pouco tempo de aula no Ensino Médio e reclamam da organização escolar, do excesso de conteúdo e de horários rígidos, que acabam limitando o fazer docente, transformando os professores em meros aulistas, o que inviabiliza uma interação mais densa com os alunos/as e impede a construção de relações pautadas na socialização, na percepção do outro, no convívio e nas trocas de vivências. As estruturas escolares rígidas também condicionam os alunos a meros ouvintes de conteúdos preestabelecidos, sem espaço para ouvi-los e compreender seus anseios, dores, desejos e sonhos roubados por suas condições de vida desmotivadoras. Para Arroyo, 2013b, p. 59), essas são questões que “deveriam estar nas pautas de nossas reuniões e encontros, como grandes questões de nosso ofício. De nossa humana docência”.

As narrativas deixam claro que quando ocorre *bullying* – relativo a questões estéticas ou de gênero – a ação interventiva dos professores não possui uma unanimidade epistemológica, pois são ações ancoradas em normas, afetos, discernimentos, julgamentos, argumentos e saberes próprios de cada professor. *Muitos (professores e alunos) não pensam, e não reagem, de repente, a uma brincadeira maldosa*” (Alfredo).

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. E, na minha opinião, isso acontecer dentro de um ambiente escolar é inadmissível! (...) e eu fui conversar sobre isso com os professores, e eles falavam: “Ah! é brincadeira”. (Prof^a Alaíde - Bagre)

Verifica-se, pois, que os estereótipos da cultura machista da sociedade influenciam nas ações docentes e prejudicam o desenvolvimento de uma ação interventiva fundamentada em um olhar mais profissional para lidar com machismo, assédio sexual, preconceito e discriminação sexista. Os professores, quando pressionados por ações preconceituosas por parte de alguns alunos, revelam carência, ao mostrarem-se incapazes para lidar com a questão, e clamam por ajuda diante da 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’*, pois não sabem como inserir essas temáticas sem prejudicar o conteúdo a ser ministrado. Qual disciplina pode auxiliar para o alcance dos significados, explicações e respostas acerca da diversidade de corpos marcados pela desigualdade? Qual área do conhecimento poderia explicar a fome, a exploração sexual e o trabalho infantil de milhões de corpos de crianças e adolescentes marcados pelo abandono?

Sem trato profissional, os professores optam pelo ocultamento e silenciamento dos corpos, instituindo, mesmo que de forma velada, o “pacto oculto” (ARROYO, 2014). É justamente por não saberem lidar com essas questões polêmicas que optam por não problematizar as ações preconceituosas ou violentas dos alunos, uma vez estas provocariam mudanças radicais na sua prática docente. Porém, cabe destacar que, mesmo que os docentes optem por não ver a dimensão corpórea de seus alunos e suas imbricações sociais, materiais e culturais, elas se revelam, a todo momento, através das condutas dos corpos dos alunos, que, ao insistirem em mostrar-se, acabam pressionando os docentes a se pronunciarem sem preconceitos e de forma profissional.

Mas para que isso aconteça, para que os docentes adotem uma nova postura diante de seus alunos, é necessário que conheçam a realidade em que estes estão inseridos. Porém, o que se observa é uma visão contraditória nas narrativas dos próprios professores. Esse é um discurso recorrente nos depoimentos colhidos, como veremos a seguir:

Acho que o primeiro passo é, sem deixar de perceber a situação, mas é justamente não diferenciar; ela (a menina escalpelada) 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 reconstituindo. Mas eu vejo assim tanto ela como qualquer um outro caso que aconteça. Acho que o primeiro passo é justamente esse: não diferenciar; é mostrar à pessoa, naturalmente, que ela faz parte de um grupo, de uma sociedade, porque foi um acidente. (...) Saber da realidade do aluno, a gente não pode diferenciá-lo. (...) 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. (Alfredo)

O professor, ao defender que todos os seus alunos devam receber tratamento igualitário - inclusive a menina vítima -, provoca um silenciamento, escamoteia sua falta de preparo para problematizar a questão da diferença provocada pelo escalpelamento, reforçando o currículo cognitivista, hegemônico, que predomina na escola tradicional, ao desconsiderar a dimensão corporal e toda a gama de diversidade existente em sala de aula, tornando-se para ele mais cômodo tratar a menina escalpelada como se fora igual aos demais alunos com o intuito de que a vida escolar transcorra dentro de uma cômoda “normalidade”. Nesse sentido, tomada na perspectiva lançada pelo professor, o discurso da igualdade é destituído de valor e a igualdade vira uma ação homogeneizante de apagar singularidades, pois não leva em conta a necessidade de se aprender a conviver com a diferença.

Quando o professor Alfredo recorre ao argumento da igualdade, inconscientemente silencia a diferença e o processo de construção dessa nova identidade da menina vítima. Percebe-se, dessa forma, que o processo educacional deveria dar conta de preparar tanto o professor quanto o restante da classe para que pudessem reconhecer e conviver com a menina dentro de sua nova realidade, uma vez que o processo educacional é algo muito mais amplo do que simplesmente aprender a ler e escrever na “idade certa”, pois o direito à educação está imbricado na humanização, na construção de identidade e subjetividade de nossos alunos. Segundo Freire (1967), nós, educadores, perdemos a dimensão fundante da pedagogia - a de humanizar ou recuperar a humanidade roubada dos oprimidos. Portanto, cabe aqui questionar: com que novos saberes poderemos recuperar a humanidade roubada dessas infâncias e adolescências, com seus corpos quebrados e vidas precarizadas, que nos questionam, não apenas nossas concepções homogeneizantes sobre eles, mas a nossa ética docente? Este é o desafio que nos impele a refletir sobre quais implicações tudo isso traz para o campo da Pedagogia, da educação.

O que devemos questionar, nos cursos de formação pedagógica, é se as formas de representar a infância-adolescência popular e os imaginários que ainda dominam a teoria pedagógica e didática darão conta de ver o humano que esses corpos comunicam ou se essas representações nos bloqueiam. Verifica-se que historicamente as infâncias populares são vistas como “humanizáveis” pela educação, não como já humanas, e menos ainda como sujeitos de sua humanização. A questão que deve ser trabalhada pela educação, portanto, é o que fazer para desconstruir as infâncias –adolescências para que os docentes-educadores possam ser capazes de ver a humanidade que está presente nas vidas e nos corpos precarizados de seus alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA FINALIZAR

Os corpos quebrados, de vidas precárias, incertas, inconstantes, de milhares de estudantes que adentram o espaço escolar, desestabilizam nossas certezas, nossas concepções homogeneizadoras de infância-juventude e identidades de educadores, as quais têm legitimado os ocultamentos históricos que desprezam a pobreza da condição humana no limiar das desigualdades sociais e diversidades socioculturais. A exclusão epistemológica dos corpos, portanto, está diretamente relacionada com a inferiorização dos coletivos, diante de práticas homogeneizantes que visam padronizar pessoas, inclusive esteticamente, com o intuito de padronizar comportamentos visando à construção de uma realidade ideal, igualitária, não-segregadora, que, por fim, acaba tendo o efeito contrário. Exemplo disso é que fala-se muito sobre conteúdos e “idade certa”, mas não se fala de vidas incertas que chegam às escolas, com indagações desestabilizadoras, com suas especificidades de experiências vividas por crianças e adolescentes de corpos quebrados, do campo, quilombolas, das periferias, quebrados pela fome, pelo trabalho, pela falta de moradia, pelo escarpelamento, condenados a não ter um processo de humanização. São estas subjetividades quebradas que nos interrogam.

Fica evidente, portanto, a partir dos relatos dos professores, que os currículos, as práticas docentes e os conteúdos disciplinares escolares não incorporam os significados sobre essas vulnerabilidades e violências sofridas, deixando as meninas sem explicações ou respostas às reflexões e inquietações que surgem após o acidente. É necessário, dessa forma, reconhecer, entender e acompanhá-las como protagonistas de diferentes papéis. Mas esta não é uma tarefa simples, pois exige “outra produção teórica, outras práticas pedagógicas, outras epistemologias construídas com referência às experiências subjetivas

e coletivas vividas na especificidade desses contextos” (ARROYO, 2012a p.15), que desafiam o profissionalismo docente no cotidiano do pensar/fazer político-pedagógico.

As marcas sociais do escalpelamento são silenciadas em sala de aula e serão ainda maiores se não forem desocultadas e socialmente reconhecidas. Não se deve, portanto, ocultar a diferença, mas reconhecê-la, como forma de afastar o preconceito, ao invés do silenciamento diante da diferença para uma suposta superação do problema, que nada mais faz do que ocultá-lo. A preocupação em não expor socialmente as vítimas de escalpelamento por não saber lidar como a questão acaba, pelo contrário, reforçando o preconceito, visto que a superação, de fato, deveria levar em conta um processo de conscientização para que a diferença corpórea seja socialmente reconhecida e respeitada no convívio social.

A vítima de escalpelamento, por seu turno, precisa ser valorizada como pessoa, e não tratada como subalterna; postula visibilidade para poder conquistar o seu espaço social visando ser aceita. Somente assim teria orgulho de seu corpo, cabelos, cor, traços e condição social. Essa aceitação pressupõe a superação do conflito com o *status quo*, com o currículo tradicional e os valores vigentes que permeiam os próprios professores. É por isso que é de suma importância o reconhecimento das diferenças como forma de vencer o preconceito contra grupos historicamente discriminados (negros, mulheres e índios, por exemplo) dentro do sistema social que as excluem. Tratá-los como igual acabaria se transformando, na verdade, numa forma de excluí-los, de silenciá-los. É importante observar que os membros desses grupos, obviamente, deveriam ser tratados como iguais na condição de seres humanos dotados de direitos e que o reconhecimento de suas diferenças deve ocorrer no âmbito das suas peculiaridades, que os fazem ser quem de fato são dentro da sociedade, diferenças estas que devem ser reconhecidas e respeitadas para a manutenção de suas existências como tal.

Ao não levarem em conta nas suas práticas pedagógicas a realidade das meninas escalpeladas e os imbricamentos sociais, culturais e históricos da dimensão corpórea, com identidades quebradas por imagens desfiguradas, os docentes tornam-se inábeis para lidar profissionalmente com os processos de ensinar e aprender. É urgente, portanto, que se trabalhe uma visão mais profissional sobre tais questões ligadas ao corpo nos processos educativos, observando-se como esses corpos se socializam, pensam e aprendem. Estes alunos não podem sobremaneira serem reduzidos à condição simplória de corpos indisciplinados, quando, na verdade, nos revelam os dilemas de sua existência corporal,

pois mesmo na diferença corpórea que os caracteriza, são essencialmente e humanamente iguais a todos, na manifestação de desejos e de superação de suas infâncias roubadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis- RJ. 5ª Ed.:Vozes, 2013.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis- RJ. Ed.:Vozes, 2012.

_____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 90-113.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A história da sexualidade I - a vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

FRANCO, H. **As Pequeninas de Turbante**. *NET*. Belém, jun. 2003. Disponível em: <http://www.Oliberal.com.br/social/default7.asp.htm>. Acesso em: 20. jun. 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** / Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. **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.

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.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

MACEDO, D. O. Multiculturalismo para além do jugo do positivismo. In: **Currículo sem fronteiras**. V 4, nº 1, Jan/Jun, 2004. [p. 101-114].

AZEVEDO, Maria Fátima Dias. **“Joga ela fora”**: um estudo sócio-educacional sobre o escalpelamento de mulheres/meninas ribeirinhas. 200 f. Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade da Amazônia- Centro de Educação - Belém, 2003.

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.

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. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/757/530>. Acesso em 20 de maio. 2015.