



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

EDWANA NAUAR DE ALMEIDA

**CORPOS-VIDA MARCADOS: MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS PRÁTICAS
SOCIOEDUCATIVAS DE MULHERES RIBEIRINHAS ESCALPELADAS DA
AMAZÔNIA.**

**BELÉM
2021**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

EDWANA NAUAR DE ALMEIDA

**CORPOS-VIDA MARCADOS: MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS PRÁTICAS
SOCIOEDUCATIVAS DE MULHERES RIBEIRINHAS ESCALPELADAS DA
AMAZÔNIA.**

Tese de Doutorado em Educação, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes.

**BELÉM
2021**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

A447c Almeida, Edwana Nauar de.
Corpos-vida marcados: : memórias autobiográficas das
práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas
escalpeladas da Amazônia. / Edwana Nauar de Almeida. —
2021.
231 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2021.

1. Educação do Campo. 2. Amazônia. 3. Corpo
Escalpelado. 4. Práticas Socioeducativas. 5.
Sociabilidades. I. Título.

CDD 370.9811

EDWANA NAUAR DE ALMEIDA

**CORPOS-VIDA MARCADOS: MEMÓRIAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS
PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE MULHERES RIBEIRINHAS
ESCALPELADAS DA AMAZÔNIA.**

Tese defendida no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e examinada pela seguinte Banca Avaliadora:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal do Pará - UFPA

Profa. Dr^a Lucélia de Moraes Braga Bassálo
Universidade Estadual do Pará - UEPA

Prof. Dr. Miguel González Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Belém, 10 de agosto de 2021.

Dedico esta Tese às Mulheres ribeirinhas escalpeladas participantes da pesquisa, as quais generosamente disponibilizaram suas histórias que no dedilhar as contas do rosário do passado, trouxeram à tona as reconstruções de lugares sombrios, dores e enfrentamentos no percurso de aprenderem-se. Elas não são apenas vítimas, mas acima de tudo exemplos de coragem. É *por* e *para* elas que minha trajetória como pesquisadora, há 15 anos, deseja de algum modo pulsar...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Cely Nunes, pela acolhida, orientações e pela confiança em me deixar caminhar na busca de respostas para minhas inquietações, atitude que possibilitou a tranquilidade necessária para a conclusão desta Tese.

Aos membros da banca de qualificação, prof. Dr. Miguel González Arroyo, pela disponibilidade em mais uma vez aceitar o convite para análises e contribuições desta pesquisa. Também foram fundamentais as contribuições do prof. Dr. Salomão Hage, do prof. Dr. Waldir Abreu, e da profa. Dra. Lucélia Bassálo, que possibilitaram redimensionar, aprofundar e enriquecer esta pesquisa.

Aos professores da Pós-Graduação, em especial ao Prof. Dr. Walmir Abreu com quem vivi momentos de rica aprendizagem nos estágios docentes, em 2019. Sua generosa e segura gestão em sala de aula, fizeram a diferença em minha formação, exemplo que levarei comigo em minha prática profissional.

Ao apoio da CAPES, sem o qual não teria realizado este trabalho.

Aos meus colegas da turma de doutorado pela amizade e companheirismo, em especial à colega Miriam Matos, que gentilmente se pôs à escuta de minhas angústias e amparou-me em momentos de dúvidas.

Aos meus filhos, que compreenderam esta etapa da minha vida, aceitaram minha ausência nas horas que mais precisei e souberam me receber nos momentos em que mais deles precisei.

Ao meu companheiro, Lázaro Moraes, que vivenciou os altos e baixos de um doutorado, estimulando-me a avançar nos momentos mais difíceis desta trajetória.

E aprendi que se depende sempre/ De tanta,
muita, diferente gente/ Toda pessoa sempre é as
marcas/ Das lições diárias de outras tantas
pessoas/ E é tão bonito quando a gente entende/
Que a gente é tanta gente onde quer que a
gente vá/ E é tão bonito quando a gente sente/
Que nunca está sozinho por mais que pense
estar. (Gonzaguinha, 1982, s. p.).

ALMEIDA, Edwana Nauar. **Corpos-vida marcados**: memórias autobiográficas das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escalpeladas da Amazônia. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2021.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de investigação as práticas socioeducativas de mulheres marcadas pelo escalpelamento decorrente de acidentes em embarcações nos rios da Amazônia, com o objetivo de compreender **como se dá a construção da subjetividade de mulheres escalpeladas no processo de retorno social e educacional após o acidente de escalpelamento, identificando na sua trajetória biográfica as práticas socioeducativas, suas experiências, sentidos e percepções**. Tem como questões norteadoras: quais práticas socioeducativas marcam os corpos de mulheres amazônicas escalpeladas? Como o processo de construção das práticas socioeducativas de mulheres vítimas de escalpelamento se delineia em suas vidas? Como as práticas socioeducativas decorrentes dos processos de sociabilidade do corpo marcado interferem na construção das subjetividades, afetividades e corporeidades das mulheres ribeirinhas escalpeladas? O estudo foi realizado com dez mulheres ribeirinhas escalpeladas. A interpretação dos significados e os sentidos das ações dessas mulheres exigiu a utilização da abordagem qualitativa do tipo (auto)biográfica, dialogando com os pressupostos da fenomenologia social de Alfred Schütz (1979), tendo a entrevista narrativa como principal fonte de produção de dados, com o intuito de desocultar as experiências e memórias para analisar a constituição de suas práticas socioeducativas. As narrativas analisadas, a partir das contribuições teóricas de Fritz Schütze (2011), evidenciam que as mulheres ribeirinhas escalpeladas participantes da pesquisa possuem corpos-vida ameaçados, pois se encontram em um estado de escalpelamento por terem que conviver com as múltiplas dimensões deste acidente: o *escalpelamento político-institucional*, diante da negligência com que o Estado trata o homem/mulher amazônico; o *escalpelamento físico* em si - o acidente, que desfigura o corpo; e o *escalpelamento socioeducacional*, pois sofrem com o estigma de serem escalpeladas. As análises revelam ainda que os processos de sociabilidade na vivência corpórea de reinserção social e escolar das mulheres estudadas são, fundamentalmente, marcados pela dimensão corporal, não apenas pelas cicatrizes que o acidente provoca, mas também pelas marcas da autocrítica e do enfrentamento ao preconceito vivido neste processo de reinserção. Este processo traz à tona o *escalpelamento socioeducativo* devido à ausência de apoio escolar e exclusão social na convivência dentro e fora do espaço escolar, cujas aprendizagens são carregadas de preconceitos as quais revelam diferentes aprendizagem de si, ora marcadas pela passividade, vergonha, medo, *bullying*, preconceito e discriminação, ora pela recusa/resistência à vitimização.

Palavras-chave: Educação do Campo; Amazônia; Corpo Escalpelado; Práticas Socioeducativas; Sociabilidades.

ABSTRACT

The object of investigation of this research is the socioeducational practices of women featured by scalping accident in boats navigating in rivers of Amazon aiming to understand how occur the processes of meanings, senses and perceptions which go through the construction of subjectivities among sociability of bodies marked by scalping. The guiding questions are: which socioeducational practices mark the bodies of scalped women in Amazon? How the construction process of socioeducational practices of scalped women is outlined? How the socioeducational practices resulting from the sociability processes of the marked body interfere on the construction of subjectivities, affectivity e corporeity of scalped river women? The study was done with ten scalped river women. The interpretation of meanings and the senses of these women's actions required the use of the qualitative approach (auto) biographic, in a dialogue with the assumptions of social phenomenology in Alfred Schütz (1979), having the narrative interview as the main source of data production with the objective of unveiling the experiences and memories in order to analyse the constitution of their socioeducational practices. The analysed narratives based on the theoretical contributions of Fritz Schütze (2011) show that the scalped river women interviewed in this research own life-bodies threatened, onde they are in such a "state" of scalping for they have to live with the multiple dimensions of the accident: the political-institutional scalping, considering the negligency the State treat man/woman in Amazon ; the physical scalping itself - the accident which deform the body; and the socioeducational scalping, for they suffer from the stigma of being scalped. The analysis also reveal that the sociability processes of body living experience of the women studied during their social and school reinsertion are fundamentally marked by the body dimension, not only by the scars left by the accident, but also by the marks of autocritics and the facing of prejudices in this process of reinsertion. This process brings up the socioeducational scalping due to the lack of school support and schooling exclusion when living in or outside the school space, whose learnings are loaded by prejudices which reveal different learnings about themselves, sometimes marked by passivity, shame and fear, bullying, prejudice and discrimination, sometimes by the refusal/resistance to victimization, discrimination, sometimes by the refusal/resistance to victimization.

Key-words: Field Education; Amazon; Scalped body; Socioeducational practices; Sociabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 01 – Perfil das meninas/mulheres colaboradoras da pesquisa.	52
Quadro 02 – Aspectos das Entrevistas Narrativas.	57
Quadro 03 – Elementos indexadores.	60
Quadro 04 – Análise do conhecimento da entrevista narrativa textualizada de Mamorana	63
Quadro 05 – Semelhanças e Diferenças das Entrevistas Narrativas.	65
Quadro 06 – Escalpelamento no Estado do Pará de 1979 a 1999.	95

GRÁFICOS

Gráfico 01 – Escalpelamento no Estado do Pará de 2000 a 2019.	98
--	----

FIGURAS

FIGURA 1 – Eixo do motor exposto no centro da embarcação.	12
FIGURA 3 – Fluxograma do processo de análise dos dados.	59

LISTA DE SIGLAS

ALBRÁS	Alumínio Brasileiro S.A
AMVEA	Associação de Mulheres Vítimas de Escalpelamento do Amapá
ARCAFAR/PA	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEAE	Comissão Estadual de Erradicação dos Acidentes com Escalpelamento em Embarcações no Estado
DPC	Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor
DPEM	Seguro Obrigatório de Danos Pessoais Causados por Embarcações ou por suas Cargas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
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
HPSM	Hospital Pronto Socorro Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciência e Educação - UFPA
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
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
SESPA	Secretaria de Estado de Saúde do Pará

SINDEPA	Sindicatos e Federações
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TFD	Tratamento Fora Domicílio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Memórias, vivências e escolhas do objeto de estudo.	15
1.2 Delimitação do objeto de estudo.	22
1.3 Questões problematizadoras e objetivos da pesquisa.	26
1.4 Organização do texto de defesa de tese	27
2 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	31
2.1.As narrativas biográficas como instrumento metodológico de investigação	35
2.2 A Entrevista Narrativa como técnica para a construção de dados.....	39
2.3 Aproximações com o campo.....	43
2.3.1 As mulheres entrevistadas	51
2.4 Organização e análise dos dados orais	57
3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS: A SOCIABILIDADE EM TERRITÓRIOS NEGADOS.	67
3.1 O escalpelamento político institucional na Amazônia	69
3.2 O acidente por escalpelamento: entre as marcas físicas e a vulnerabilidade institucional.	80
4 APRENDIZAGENS DE SI POR MEIO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DAS MULHERES RIBEIRINHAS ESCALPELADAS.	114
4.1 Espelho meu: quem agora sou eu?	125
4.1.2 Sobre as memórias do viver como escalpelada: marcas sociais e familiares.	129
5 AS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS E A SOCIABILIDADE NA INTERAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL	133
5.1 "Égua, e agora? Quem vai me querer?: sobre as memórias do viver e (re)existir como escalpelada.	153
6 CORPOS-VIDA MARCADOS NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA	176
6.1 "Eu enfrentei <i>bulliyng!</i> ": projetos biográficos do futuro e os itinerários de resistência.....	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICE A: FORMULÁRIO DAS ENTREVISTADAS	224
APÊNDICE B: OFÍCIO - CARTA CONVITE	226
APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	227
APÊNDICE D: ROTEIRO COM TEMAS-GUIAS DA ENTREVISTA NARRATIVA.	228

1 INTRODUÇÃO

No Estado do Pará, ao transpor os limites urbanos da cidade de Belém, nos deparamos com rios que recortam a floresta amazônica, transformando-se em largas e longas vias, sinuosas estradas, curtos e estreitos corredores pelos quais transitam crianças, jovens e adultos que vivem à sua margem, conhecidos como ribeirinhos. O rio faz 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 dessa região. Espaço de lazer, fonte de brincadeiras para a população amazônica, o rio é, também escoador da vida econômica e cultural da Amazônia. Adultos e crianças manejam pequenas canoas para se deslocar de um lugar para outro, transportando mercadorias, bens, cultura, sonhos e projetos de vida.

Mas o rio também representa perigo. É justamente no rio - como lugar material e simbólico -, que ocorre um dos graves acidentes sofridos pela população ribeirinha amazônica: o escalpelamento, que rouba a infância, a adolescência, a identidade 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, girando em alta velocidade (figura 01). Meninas, na maioria, e mulheres adultas, ao menor descuido, têm seus cabelos enroscados no eixo da embarcação e brutalmente arrancados, o que resulta em um corpo definitivamente marcado.



Figura 01 - Eixo do motor exposto no centro da embarcação.

Fonte: Associação Sarapó (2005)

Mesmo diante das ações desenvolvidas¹ por instituições governamentais e não-governamentais, o escalpelamento por eixos de motores das embarcações continua, ainda hoje, fazendo parte da realidade da Amazônia ribeirinha. Conforme a Marinha do Brasil (2019), estes acidentes ocorrem desde a década de 1970 e já contabilizam 304 ocorrências registradas até o ano de 2020, nos municípios paraenses que compõem o arquipélago do Marajó-PA. Cabe destacar que 80% das vítimas são mulheres e, na sua maioria, crianças vindas do arquipélago do Marajó-PA.

Ao considerar que o corpo é significado *pela e na* cultura, posso inferir que os corpos de mulheres escalpeladas na Amazônia não carregam apenas as marcas físicas provocadas pelo escalpelamento, mas carregam, sobretudo, cicatrizes de um estigma de marginalização que marca sua identidade de mulher cabocla, negra, indígena e ribeirinha.

Conforme Foucault (2001), o corpo não está restrito à noção orgânica, mas possui uma superfície simbólica, antes de tudo, sobre a qual operam diferentes dispositivos de poder. Na obra foucaultiana, *A Microfísica do Poder*, o corpo é pensado como um objeto que deve ser problematizado, pois ele é produzido socialmente, investido por forças disciplinadoras que operam por intermédio de um conjunto de enunciados de verdades jurídicas, religiosas, psicológicas e pedagógicas (ordens discursivas) que estabelecem um determinado padrão de comportamento que leva à sujeição dos indivíduos ou grupo social a um tipo de conduta ideal. Para o autor, a prisão, o hospício e a escola são exemplos de "instituições de sequestro" que disciplinam, homogeneízam e silenciam os corpos, tornando-os úteis e dóceis.

A partir destes elementos problematizadores, o objeto de investigação as práticas socioeducativas² de mulheres ribeirinhas com corpos marcados pelas

¹As ações preventivas não-governamentais se iniciaram por volta de 2007, com o trabalho da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) Sarapó, através do Projeto Sorriso nos Rios, com ações visando à prevenção, tratamento e reabilitação psicossocial das vítimas. Em 2002, a OSCIP promoveu uma série de mobilizações pressionando o Poder Público a denunciar os acidentes ao Ministério Público Estadual, o que garantiu a criação da Lei que hoje obriga a instalação de equipamento de proteção nas embarcações. Somente em 2009, o Governo Federal, através da Lei nº 11.970, de 6 de julho, instituiu sua obrigatoriedade, dando início às campanhas e mutirões realizados pela Marinha em parceria com diversos órgãos governamentais para a distribuição e instalação gratuita destes dispositivos nas regiões de ocorrência dos acidentes (ALMEIDA, 2016).

² O termo "prática" refere-se a tudo o que se consegue realizar, executar, fazer, como a realização do que se planejou e sua aplicação, ou ainda, a uma realização costumeira, cotidiana de algo adquirido com a experiência. Trata-se de um modo particular de se comportar ou comum no sentido de uso

cicatrizes do escalpelamento. Com sua autoimagem e subjetividades atingidas, após o acidente, torna-se necessário reconhecer que estas mulheres carregam também, em seus corpos, as marcas das desigualdades sociais, educacionais, raciais, da diferença de gênero e étnicas que se fazem presentes na sociedade, especificamente nas práticas socioeducativas. 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 escolarização, mas algo bem mais radical para a sociabilidade destas mulheres: a produção ou a destruição da autoimagem e subjetividades que incidem no corpo.

É por essa razão que Arroyo e Silva (2012a, p.12) destacam que precisamos atentar para a dimensão corpórea de crianças, jovens e adultos e suas marcas, pois estas são reveladoras da diversidade social ocultada em corpos precarizados, invisibilizados e inferiorizados, "vítimas de preconceitos históricos, porque membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, do campo, quilombolas, das periferias, jogados às margens como classes perigosas ou corpos não-cidadãos".

Tais argumentos dão sustentação à importância de estudos no campo das teorias e práticas educativas do PPGED/UFPA que entendam os processos de desumanização de que são vítimas as mulheres escalpeladas, uma vez que estes corpos feridos possuem saberes alicerçados nas experiências sociais da opressão, da negação de direitos, do abandono, de um ciclo de injustiça imposta e vivida em múltiplos espaços amazônicos. São corpos de vida ameaçada, instável e precarizada que estão a indagar e impor a necessidade de refletirmos sobre o dever ético-profissional de compreender e acompanhar os processos de desumanização a que são submetidas, "processos tão delicados de quebra de identidades dessas mulheres e de inventar processos de recuperação da sua autoestima, identidade e reinserção social e escolar" (ALMEIDA, 2016).

Neste sentido, esta tese de doutorado faz parte da linha de pesquisa sobre a Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, incluindo-se na perspectiva de estudos das práticas para além da dimensão escolar, visando desocultar as experiências, memórias das práticas socioeducativas das

continuo de hábitos enraizados, costumes e convenções. Assim, "práticas socioeducativas" utilizada nesse estudo relaciona-se às ações sociais intencionais, planejadas, ou ainda costumeiras, cotidianas, sofridas, vividas e experienciadas pelas mulheres escalpeladas em seus processos de sociabilidade, encaradas neste estudo como fenômenos sociais relacionados à educação.

mulheres escalpeladas, reconhecendo-as como sujeitos ativos em diversidade, inseridas em contextos culturais e condições históricas específicas, frutos, portanto, de experiências sociais vividas em múltiplos espaços, tais como: família, religião, escola, profissão, comunidade, entre outros.

É a partir deste contexto que norteio a minha tese de doutorado, ao perceber que o acidente por escalpelamento possui múltiplas dimensões. Busco demonstrar que os corpos destas mulheres se encontram em um estado de escalpelamento antes mesmo do acidente, no acidente propriamente e a partir do acidente. São corpos com vidas ameaçadas, primeiramente pelo escalpelamento político-institucional, por terem de conviver com a negação e invisibilidade de seus territórios, por parte do Estado, que lhes escarpela os direitos básicos, inclusive o de trafegar com segurança nos rios da Amazônia, provocando como consequência o escalpelamento físico, outra violência que rouba a infância e identidade feminina quando arranca seus cabelos. O escalpelamento socioeducativo é outra dimensão deste acidente, que ocorre no processo desociabilidade das práticas socioeducativas após o ferimento da pele - fator gerador de outras violentas marcas que também ferem o ser, com o estigma de ser uma mulher ribeirinha, agora escalpelada.

Como resultado desta pesquisa busco contribuir com a formulação de outra produção teórica, outras epistemologias construídas com referência às experiências subjetivas e coletivas vividas nas especificidades desses contextos, especialmente na Amazônia ribeirinha. Esse esforço exigiu, portanto, a ampliação do meu olhar como pesquisadora e educadora para outras possibilidades de educar, pois os processos de humanização linear se refletem no saber ler, escrever e contar, o que suponho já sabermos, posto que seja justamente o que aprendemos a fazer nos processos de escolarização tradicionais.

1.1 Memórias, vivências e escolhas do objeto de estudo.

No percurso de minha vida, o contato com os espaços ribeirinhos ocorreu de forma mais intensa quando tive a oportunidade de conhecer a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP Sarapó, organização sem fins lucrativos que trabalhava na prevenção e erradicação de acidentes por escalpelamento. Nesse período, fui convidada, em 2001, pelo presidente da OSCIP

à época a compor um grupo de pedagogos visando desenvolver ações educativas e a formação de professores para trabalharem a revista educativa intitulada “A Maldição do Motor”. Elaborada pela OSCIP Sarapó, destinava-se à distribuição nas escolas ribeirinhas da Amazônia direcionadas aos/as estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, servindo de recurso paradidático para informar e prevenir este tipo de acidente.

Aquela época, os primeiros contatos com as vítimas e seus familiares, que sofriam com as marcas físicas e psicológicas provocadas pelo acidente, foram traumatizantes e continuam sendo. Em muitos momentos, surpreenderam-me os depoimentos defamiliares, emocionalmente fragilizados, tristes e ansiosos diante do ocorrido com seus entes. Percebia o sentimento de culpa e o desconhecimento dos familiares quanto a esse tipo de acidente, visto que, em alguns casos, as embarcações que utilizavam como meio de transporte não possuíam um dispositivo de segurança para o eixo do motor.

Até aquele momento eu acabara de me formar no Curso de Pedagogia e ainda era leiga quanto às teorias educacionais e à realidade sociocultural e educacional das populações que habitam a região amazônica. Meus conhecimentos sobre os espaços ribeirinhos desta região eram poucos, visto que muito do que sabia provinha das viagens que fazia em família para a Região do Salgado paraense e das histórias e lendas, permeadas de simbologia, contadas por quem vivera à beira dos rios e igarapés, e por minha mãe, natural do município de Curuçá-PA, que teve uma infância ribeirinha repleta de memórias, subindo em árvores, remando canoas, nadando e pescando nos rios, bem distante das infâncias em situação de vulnerabilidade social e contradições socioeducacionais desta Região.

Foi muito constrangedor para mim, como mulher, ver corpos de meninas, crianças/mulheres escalpeladas, mutilados pelo arrancamento de cabelos, sobrancelhas, orelhas, com cicatrizes nas pernas devido às inúmeras cirurgias para reposição de pele na cabeça – e como mãe -, vivenciar o sofrimento tanto das vítimas quanto de seus familiares. Entretanto, se por um lado vivenciar essa realidade foi muito desconfortável, por outro me provocou reflexões, como educadora e pesquisadora, sobre as práticas socioeducativas vividas por elas. Estariam as escolas preparadas para enfrentar o desafio de receber menina/mulheres escalpeladas de volta ao convívio social e escolar? Como as famílias se relacionam com o corpo desfigurado das menina/mulheres vítimas de

escalpelamento? Como as famílias lidam com o sofrimento das crianças/mulheres oriundo de sequelas do escalpelamento irreversíveis, marcas físicas, psíquicas e sociais traumatizantes que comprometem a autoestima, a identidade, social, escolar e de gênero, agora abaladas? Como as famílias e vítimas vivem diante da necessidade de atendimento constante dos diversos segmentos sociais (família, hospital, transporte, escola, trabalho)?

Tendo em vista as situações provocativas acima enunciadas, propus-me a pesquisar sobre essa realidade, o que culminou com meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia, pela UNAMA, em 2003, intitulado, "**Joga ela fora**": *um estudo socioeducacional sobre o escalpelamento de mulheres/meninas ribeirinhas*. Vivenciar esta realidade, como mencionei, foi de fato muito doloroso para mim, mas também muito intenso e, na maioria das vezes, enriquecedor. Esse contato foi significativo não somente para o acúmulo de experiências na minha vida acadêmica e profissional, mas também me possibilitou conhecer um pouco mais sobre a realidade das pequenas cidades ribeirinhas da Amazônia paraense.

Nesse cenário, surgem os inúmeros portos públicos de acesso a estes espaços na Amazônia paraense, entre eles aqueles localizados ao longo do Rio Guamá, que banha a capital paraense, pontos de partida rumo aos municípios onde geralmente ocorrem os casos de escalpelamento, marcados pelo vaivém do cotidiano ribeirinho, entre idas e vindas à capital, além da forte atividade comercial que reproduz material, cultural e simbolicamente a vida ribeirinha nesses portos (Porto da Palha, Arapari, Jarumã e Açaí Biruta, Porto de Icoaraci, Porto do Celte e Henvil - Av. Bernardo Sayão). Esse contato me proporcionou, sobretudo, refletir sobre o quanto esses espaços, aparentemente simples, se desvelavam diversos, plurais, híbridos e complexos no cotidiano dessas mulheres em seus múltiplos processos e dinâmicas socioculturais e educacionais.

Aliado a minha formação inicial e experiência junto à OSCIP Sarapó, outro fator responsável pela aproximação com a temática proposta nesta tese diz respeito a minha formação continuada no curso de Especialização em Docência do Ensino Superior- UFPA, em 2012, com a defesa da monografia intitulada *Formação de professores no Curso de Pedagogia da UFPA e sua relação com a realidade das populações da Amazônia paraense: à margem da vida ribeirinha?* Foi o momento em que tive a oportunidade de ingressar no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ -, o que serviu para consolidar

ainda mais minhas reflexões sobre as particularidades regionais e locais que compõem a Amazônia paraense, as quais, conforme Corrêa e Hage (2011), precisam ser reconhecidas em sua heterogeneidade produtiva, ambiental e sociocultural.

Essas particularidades socioeducativas, conforme o Grupo de Estudos e Pesquisa do Campo na Amazônia/ GEPERUAZ, da Universidade Federal do Pará - UFPA, apontam para a existência de contradições socioeducacionais na Educação do Campo, que afetam diretamente o cotidiano escolar de professores e alunos residentes no meio rural amazônico, onde se verificam as maiores incidências de classes multisseriadas, em que um único professor é responsável pelo gerenciamento e desenvolvimento das atividades para variados níveis de escolaridade em um mesmo espaço e tempo.

A situação é complexa quando observo a falta de condições objetivas para a realização do trabalho docente em comunidades que convivem com infraestrutura precária (sem energia elétrica, água potável e esgoto sanitário) e com sobrecarga de trabalho para os professores, os quais têm que cuidar até da limpeza da escola, merenda, planejamento pedagógico e avaliação dos alunos. Além dessas contradições socioeducativas, os professores têm ainda que lidar com a distância e dificuldades de acesso à escola, a baixa qualificação e os salários inferiores se comparados aos da zona urbana, o que têm acarretado a desistência e alta rotatividade de professores, provocando prejuízos ao processo ensino-aprendizagem, conforme o Panorama da Educação do Campo (2007).

É nesse contexto que a contradição socioeducacional se apresenta, pois os valores, saberes, o tempo e os modos de vida dos estudantes do campo são silenciados nos currículos, visto que são ignorados nos planejamentos, nas práticas pedagógicas dos professores e nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas ribeirinhas. Não é sem razão que Caldart (2008) adverte que não basta a garantia de acesso à escola sistematizada, reprodutora de conteúdos hegemônicos, urbanocêntricos, mas há certamente a necessidade da formação de professores para fazer a crítica à imposição destes conhecimentos, que desqualificam os saberes e as experiências dos povos portadores de outras matrizes de conhecimento.

A participação no GEPERUAZ possibilitou-me, portanto, a ampliação do meu olhar sobre as contradições socioeducacionais e o reconhecimento da diversidade

sociocultural das populações amazônicas, como também solidificou ainda mais minhas reflexões ao provocar inquietações quanto à própria ação pedagógica de professores/as nos espaços rurais ribeirinhos diante das situações adversas já mencionadas.

Os postulados de Arroyo, Caldart e Molina (2005) reforçam que a formação e as práticas docentes devem reconhecer a heterogeneidade sociocultural desses povos, proposta que vem ganhando visibilidade e se tornando tema de inúmeras pesquisas acerca dos processos educacionais, envolvendo tanto estudantes quanto professores. Esses estudos e pesquisas demonstram também, que é imperativo compreender as experiências e vivências docentes como parte dos processos educativos, devendo estas ser encaradas como fontes de conhecimento, considerando que estão carregadas de especificidades que precisam ser significadas para a construção de novos referenciais epistemológicos e pedagógicos (CORRÊA; HAGE, 2011).

Durante os meus dez anos de experiência como Coordenadora Pedagógica em escolas públicas no município de Belém, convivi com professores/as que se confrontavam com o duplo desafio de atender às demandas da expansão da oferta escolar, de novas tecnologias de informação e comunicação, inseguras condições de trabalho e, ainda, ter que lidar com a falta de condições objetivas para o desenvolvimento do seu trabalho, com novos alunos, numa realidade caracterizada por questões sociais relacionadas à exclusão social, à fome e à miséria, com novas configurações culturais (de idade, gênero, etnia e status social) com relação à sexualidade e mudanças nas relações de poder entre gerações (indisciplinas), problemas que acontecem fora da escola, mas que têm desdobramentos na vida social, recaindo no interior dos espaços escolares, impondo novos desafios aos docentes.

Alargava-se em mim, portanto, o sentido político da educação e a necessidade de reconhecer os/as professores/as como sujeitos políticos e sócio-históricos, imersos em uma diversidade de contextos e influências a que são submetidos nos ambientes socioculturais. Refiro-me aqui ao fator humano, às experiências, histórias de vida, subjetividades, valores, juízos, desejos, dores e memórias que permeiam os sentidos que alinhavam a ação pedagógica docente e implicam formas de agir e ser desses/dessas professores/as no exercício da docência.

Foi a partir dessas reflexões que nasceu a questão central de minha dissertação de Mestrado em Educação/UFPa, em 2016, intitulada *O CORPO ESCALPELADO: possibilidades e desafios da ação docente com meninas vítimas de escarpelamento na Amazônia paraense ribeirinha*, em que objetivei compreender a relação entre corpos marcados pelo escarpelamento e a docência, buscando delinear e interpretar sentidos e significados que caracterizam as ações pedagógicas dos/as professores/as das escolas públicas que trabalham com meninas vítimas de escarpelamento na Amazônia ribeirinha.

A escuta dos/as professores/as revelou a carência de acesso a informações, falta de formação técnica para lidar com alunos em situações especiais e de vulnerabilidade social³ em ocasiões em que o professor fica praticamente sem ação quando se depara com os corpos de meninas escarpeladas, com marcas físicas, psicológicas e emocionais, com a identidade destruída e a autoimagem arruinada. Como trabalhar, nesse contexto, a matemática, a geografia e a história de livros didáticos com crianças, jovens ou adultos com corpos precarizados, com especificidades de experiências vividas por essas crianças e adolescentes de corpos quebrados, oriundos do campo, dos quilombos, das periferias, quebrados pela fome, pelo trabalho, pela moradia precária, condenados pela ausência de um processo de humanização? (ARROYO, 2014).

Dar conta de uma tarefa tão complexa como a lidar com a simbologia dos corpos vitimados das mulheres escarpeladas dentro do processo de reinserção em uma sociedade marcada por padrões midiáticos homogeneizantes parece-me uma tarefa árdua se consideramos que existe uma lacuna entre o conhecimento do/a professor/a e suas habilidades para lidar com as marcas das desigualdades sociais que estes corpos carregam e como elas se apresentam no cotidiano escolar. O reconhecimento desses corpos questiona o fazer docente, 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.

Na medida em que concluía minha pesquisa de mestrado, algumas reflexões foram instigantes para iniciar o projeto da tese de doutorado. Os/as professores/as,

³ Vulnerabilidade social é concebida "como o resultado negativo da relação entre disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade". (CORRÊA, 2010, p, 30)

como sujeitos socioculturais, não estão apenas imersos em realidades diversas e dificuldades locais e regionais, mas também eles próprios não estão isentos de estereótipos, muitas vezes machistas, originários da cultura e de uma concepção dualista religiosa sobre o corpo. Nessa lógica, as concepções docentes acabam por influenciar os seus próprios julgamentos sobre os corpos dos/as alunos/as, o que, via de regra, também interfere na forma como esse docente articula suas ações pedagógicas nos espaços de poder e na formação do novo processo de reconhecimento, da nova identidade e da construção positiva da autoimagem da mulher com marcas de escalpelamento.

Com efeito, não posso deixar de reconhecer a questão de que os/as professores/as vivem cotidianamente imersos em relações de poder postas no interior da escola, com suas regras, normas, procedimentos de avaliação, classificação, hierarquização e estruturas escolares burocráticas, poderosas e conservadoras, que engessam o fazer docente. Para Louro (1997, p. 64), as relações de poder existentes no fazer escolar também estão refletidas nos currículos, na linguagem e nos materiais didáticos, que são “seguramente, produtores de diferenças de gênero, classe, etnia, sexualidade – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores, os quais precisam ser colocados em questão”, uma vez que estes produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação que incidem no corpo. Assim, não apenas as mentes são escolarizadas, mas os corpos dos/as alunos/as, uma vez que “gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-os parte de seus corpos” (ibid., p.61). É neste contexto que as subjetividades serão moldadas. Seus corpos serão tatuados pelas regras sociais, padrões estéticos, valores e comportamentos, que aos poucos irão constituir um comportamento, um entendimento de si e do mundo, muitas vezes contrário a sua própria vontade.

No contato com as mulheres escalpeladas durante minhas pesquisas de TCC e Mestrado, constatei ao longo de 15 anos de impacto e desconforto diante de corpos machucados, que o escalpelamento político institucional e o escalpelamento socioeducativo são aspectos que constituem as múltiplas dimensões do escalpelamento físico, pois resultado de históricas situações de vulnerabilidade social, que traz como consequência as marcas do viver em um contexto de privações econômicas, culturais e sociais, de um ciclo de injustiça, de abandono e

falta de segurança - marcas físicas do escalpelamento e de práticas socioeducativas que decorrem do seu processo de sociabilidade quando retornam ao convívio social e escolar, provenientes do estranhamento e do preconceito que experienciam.

1.2 Delimitação do objeto de estudo.

Minha argumentação consiste, portanto, em chamar a atenção para o papel estratégico que as práticas socioeducativas têm como veículo transmissor de um sistema de significações que forma percepções e se constrói a partir de experiências comuns do dia a dia, das relações interpessoais estabelecidas com pais, professores/as, parentes, amigos/as do convívio cotidiano, em que o corpo é sempre invadido pelos processos de normalização do corpo ideal: estar limpo, cheiroso, composto, aceito, disciplinado, imaculado.

Ao problematizar a condição atual das mulheres escalpeladas ressaltando seus dilemas e demandas próprias, a pesquisa visa chamar atenção para os processos de sociabilidades vivenciados no trabalho, na escola, na família e na comunidade, entre outras, considerando que estas possuem um modo particular de ser, viver, pensar e aprender que é fruto de experiências sociais.

vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. [...], marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. (DAYRELL, 1996, p.05).

Neste contexto, as marcas físicas e sociais provocadas pelo acidente por escalpelamento que perduram na vida das mulheres delimitam as fronteiras das relações interpessoais, atravessadas pelas percepções compartilhadas e transmitidas pelo seu grupo, tornando-se parte constituinte da sua nova identidade e subjetividades como vítimas de escalpelamento. Foi esse movimento que me levou a refletir sobre a complexidade que envolve o processo de sociabilidade e, conseqüentemente, de subjetivação dessas mulheres, o qual será atravessado pelo estigma de ser escalpelada.

Atentar para as situações que envolvem o processo de sociabilidade das mulheres escalpeladas exigiu, portanto, voltar meu olhar para as relações microscópicas, para a forma de interação estabelecida por elas com o intuito de observar os investimentos subjetivos destas nas relações, ligadas à personalidade,

aos laços e associações entre elas e o grupo com o qual se relacionam. Neste sentido, nos orientam Oliveira e Vieira (2015, p. 47) que a ênfase recai "sobre a constituição da relação social e o papel ativo dos sujeitos na sua construção, já que as relações sociais estão em permanente atualização/modalização". Para estes teóricos, as formas e os conteúdos das sociabilidades são complexas e diversas, pois

A sociabilidade significa a própria invenção livre do social, não estando localizada nas zonas institucionais mais duras ou cristalizadas. Nela, os investimentos subjetivos são imensos, pois nada está normatizado de antemão. Ao mesmo tempo, especialmente na contemporaneidade, na sociedade em rede, na era da informação, a sociabilidade deixa rastros, configura-se em discursos difusos e dispersos, mas também inscritos textual e performaticamente, em grande quantidade e com grande rapidez (OLIVEIRA E VIEIRA, 2015, p. 49).

Cabe destacar que, apesar de as sociabilidades girarem em torno de uma associação prazerosa inicialmente, esse fato não impede necessariamente que surjam conflitos e divergências entre os indivíduos, uma vez que os processos de sociabilidade não se dão por meio da reprodução do social, mas estão abertos à liberdade dos indivíduos, relacionados a pensamentos mais espontâneos, afastando-se, portanto, da obediência aos padrões e às normas sociais vigentes. Em outras palavras, por estarem relacionadas às escolhas e às intersubjetividades dos indivíduos, o processo de sociabilidade é a própria trama em que os indivíduos tramam-se, por meio do "reflexo, reflexão e reflexividade a um só tempo, ao constituir o mundo e constituir-se em sua subjetividade" (OLIVEIRA E VIEIRA, 2015, p. 60)

Arroyo (2014) nos orienta que o espaço físico como o da escola são marcadores importantes para os indivíduos, pois é nele que se desencadeiam modos de ser, modos de se relacionar, modos de experimentar, modos de aprender, com uma dinâmica particular de ritos e processos de afirmação que perpassam em diversos planos e dimensões, incluindo os corpos dos indivíduos envolvidos. É neste sentido que os corpos devem ser encarados como componente da ação social, por se exporem como marcas-falantes das relações sociais, étnicas, raciais e de gênero.

Mas quais processos de sociabilidade estabelecidos nos diferentes espaços sociais são possíveis nesse viver com o corpo escalpelado? Quais processos normatizadores e qual ideal normativo de corpo vêm sendo inculcado nas mulheres por meio das práticas socioeducativas decorrentes das sociabilidades

experienciadas? Como as práticas socioeducativas permeiam o processo de construção de conhecimento de si, de sua realidade, de valores e de identidade de mulher ribeirinha? Se os processos de escolarização não incluem significados sobre vulnerabilidades e violências corporais sofridas pelas mulheres escalpeladas, onde estas buscarão explicações sobre os questionamentos e reflexões que aparecem após o acidente?

Não é sem razão que Arroyo (2014) enfatiza a necessidade de incluir os corpos de nossos/as alunos/as no processo de aprendizagem, concebendo-os como seres humanos possuidores de realidades corpóreas, atentando para a inter-relação destas nos diversos processos de escolarização, que carregam traços próprios e diferentes formas de se socializar, pensar e aprender. No momento em que insisto na inserção dos corpos nesses processos, corroboro com o pensamento do autor, que considera ser temerário.

[...]deixar por conta dos próprios alunos, crianças, adolescentes e jovens, aprenderem as difíceis artes de lidar com os corpos, entender seu desenvolvimento, interpretar suas surpresas, construir identidade de gênero, raça, classe, idade em convívios sociais e escolares carregados de preconceitos para com os corpos (ARROYO, 2014, p.124).

Se os corpos fazem parte da condição humana e do desenvolvimento pleno dos seres humanos, será fragilidade da escola continuar deixando-os de fora dela? Penso, como educadora, que a experiência da fome, do desemprego, da miséria, da exclusão, da exploração sexual e do trabalho infantil, que pesam e marcam os corpos de nossos/as alunos/as, deveriam ser encaradas como fonte de conhecimento nas escolas, uma vez que estas vivências estão permeadas de sentidos, percepções, memórias, convívios, modos de sociabilidade, resistência e ricas aprendizagens outras. Para Arroyo(2017, p. 230), essa "meninada", com seus corpos rebeldes e irrequietos, revela muito mais do que as condutas indisciplinadas; "revela os enigmas do seu existir, resistir e seu protagonismo". São sujeitos produtores de outros saberes e indagações inerentes aos processos de se afirmar com outras identidades, de raça, etnia, gênero, classe, que vêm exigindo seu reconhecimento como "produtores de Outras culturas, de Outras linguagens, de Outros significados políticos" e não apenas consumidores da cultura hegemônica. (ARROYO, 2017, p.230).

O aprofundamento dessa reflexão nos provoca a compreender que os textos, portanto as narrativas das mulheres escalpeladas, não podem ser compreendidas

fora do contexto do processo de produção histórico e sociocultural, nem tampouco divorciados das experiências e conhecimentos que elas possuem. Dessa forma, urge a necessidade de estudarmos as especificidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos, que na região amazônica se vêm refletidas como marcas nos diversos coletivos étnicos, raciais, sociais, povos das águas e das florestas, no sentido de avançarmos na compreensão da sua etnodiversidade, habitada por sujeitos possuidores de corpos concretos, experiências, histórias e memórias, partícipes de um modo de produção de vida específico da Amazônia ribeirinha. As análises de Arroyo (2017, p.08) definem como ponto de partida “aproximar-nos de como eles/as pensam-se, sabem-se, inquietam-se por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais”.

Quando me refiro à necessidade de conhecer as marcas socioeducativas experienciadas pelas mulheres vítimas de escarpelamento, aproximo-me da definição em Larrosa (2002, p. 29) para entender que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, na relação entre o conhecimento, o mundo e a vida humana. A experiência não é um saber oriundo da informação, um saber das coisas, ou seja, não é o que aconteceu ou o que passou, posto que a experiência é carregada de sentido e significado “que acontece, que afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Ibd.,p.24), que produzem uma forma humana singular de estar no mundo. O sujeito da experiência, para Larrosa (2002), não é um sujeito que permanece passivo, definido, posto que a experiência possui um componente de formação e transformação. Assim, se a experiência não é o que acontece, mas o que *nos* acontece, “o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular” (ibid.,p.25). Em outras palavras, mesmo que dois indivíduos vivam o mesmo acontecimento, este é, para cada um, uma experiência subjetiva, singular, pessoal, única e impossível de ser repetida.

Parto da compreensão de que as marcas sociais, físicas, psicológicas e emocionais das mulheres escarpeladas geram aprendizagens, mas não são elas decorrentes das práticas socioeducativas dessas mulheres. Ocorre justamente o contrário: as suas práticas socioeducativas decorrem dos processos de sociabilidade desse corpo marcado (marcas sociais, físicas, psicológicas e emocionais) na

construção das suas relações sociais, ou seja, na sua sociabilidade. Isso quer dizer que a nova mulher, escalpelada, ao se ver como tal, constrói sociabilidades a partir de um novo corpo no qual passa a se reconhecer e nesses novos processos de sociabilidades adquirem e constroem novas práticas socioeducativas.

Neste contexto, é razoável pôr em causa quais significados, explicações e interrogações, experiências sociais, educacionais, corporais e culturais as mulheres escalpeladas vivenciam, internalizam e reproduzem, a partir de seus corpos-vida marcados por novas experiências socioeducativas e corpóreas. O desafio desta produção intelectual, portanto, mais do que dar voz às mulheres silenciadas, é educar nossos ouvidos para que as vozes das mulheres ribeirinhas vítimas de escalpelamento, ao serem pronunciadas, sejam escutadas e valorizadas

1.3 Questões problematizadoras e objetivos da pesquisa.

Ao considerar que a marca física adquirida no corpo é um fato gerador de outras marcas (social e psicológica), é que me proponho nesta pesquisa a colocar-me à escuta das singularidades educativas e aprendizagens subjetivas que decorrem dos processos de sociabilidades do corpo marcado, buscando na voz das mulheres escalpeladas o significado das experiências que permeiam suas práticas socioeducativas. Busco, portanto, saber:

1. Quais práticas socioeducativas marcam os corpos de mulheres amazônicas escalpeladas?
2. Como o processo de construção das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas vítimas de escalpelamento se delineia em suas vidas?
3. Como as práticas socioeducativas decorrentes dos processos de sociabilidade do corpo marcado interferem na construção das subjetividades, afetividade e a corporeidade das mulheres ribeirinhas escalpeladas?

A intenção fundamental deste estudo é, portanto, compreender como se dá a construção da subjetividade de mulheres escalpeladas no processo de retorno social e educacional após o acidente de escalpelamento, identificando na sua trajetória biográfica as práticas socioeducativas, suas experiências, sentidos e percepções. Diante destas reflexões, a pesquisa orienta-se pelos seguintes objetivos:

1. Identificar práticas socioeducativas que marcam os corpos de mulheres amazônicas escalpeladas;
2. Delinear o processo de construção das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas vítimas de escalpelamento no processo de reinserção social e escolar após o acidente.
3. Analisar como as práticas socioeducativas decorrentes dos processos de sociabilidade do corpo marcado interferem na construção das subjetividades, afetividade e corporeidade das mulheres ribeirinhas escalpeladas.

1.4 Organização do texto de defesa de tese

A presente tese tem em sua estrutura as seguintes seções de análise:

Na Introdução, abordo minha identificação com a problemática e os motivos que me levaram ao desenvolvimento desse estudo, expondo, de maneira pessoal, as angústias e os desafios vividos com a temática ao apresentar parte de minhas memórias acadêmicas e profissionais que culminaram com as questões norteadoras e os objetivos desta pesquisa.

Na Seção 2, descrevo o **Delineamento teórico-metodológico da pesquisa**, onde abordo o estatuto teórico-epistemológico que orienta o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresento a pesquisa do tipo (auto) biográfica realizada, com a utilização da técnica de entrevistas/narrativas com a participação de 10 mulheres escalpeladas.

A Seção 3 - **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS: a sociabilidade em territórios negados na Amazônia** -, apresento o contexto socioeducativo em que as mulheres ribeirinhas vítimas de escalpelamento estão inseridas, chamando a atenção para as estruturas socioeducacionais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades que marcam a realidade e os corpos dessas mulheres.

A Subseção 3.1, nominada **O escalpelamento político institucional na Amazônia**, objetivo introduzir o debate sobre a natureza vulnerável das múltiplas territorialidades da Amazônia e as marcas do ocultamento das particularidades regionais e locais, refletindo-se em marcas da invisibilidade que a população

amazônica carrega, as quais certamente interferem nos processos de sociabilidade, de produção da sua existência e das condições materiais do viver dessas mulheres.

Na Subseção 3.2, intitulada **O acidente por escalpelamento: entre as marcas físicas e a vulnerabilidade institucional**, trago as narrativas das mulheres escalpeladas em que elas contextualizam como e em que circunstâncias ocorreram seus respectivos acidentes. Objetivo, neste momento, esboçar algumas reflexões sobre as marcas da situação de vulnerabilidade institucional a que estão submetidas, as quais se traduzem não somente nas marcas físicas provocadas pelo acidente em si, mas também nos infortúnios sofridos diante da negação dos seus direitos que a lei lhes garante.

Na seção 4 - **As aprendizagens de si por meio das práticas socioeducativas das mulheres escalpeladas** -, objetivo situar o território social das mulheres ribeirinhas escalpeladas e, a partir de suas narrativas, chamar atenção para as práticas socioeducativas e as aprendizagens que perpassam pela dinamicidade das águas, que atravessam e marcam o modo de ser e viver das mulheres ribeirinhas. Abordo questões relacionadas à dimensão das experiências vividas nesses territórios por conceber as mulheres participantes da pesquisa fruto das interações socioeducativas e territoriais que moldam sua biografia e influenciam nas suas escolhas, ações e intencionalidades quando revivem e narram suas histórias.

Na Subseção 4.1, intitulada "**Espelho meu: quem agora sou eu?**", trago as narrativas das mulheres escalpeladas em que elas contextualizam o sofrimento vivido, no momento que souberam que perderam, entre outros, os cabelos, e os tensos processos de aprendizagens socioeducativas no retorno ao convívio social após o acidente, em que delineio o início da aprendizagem de autoisolamento em função do mal-estar sofrido diante dos olhares normatizantes que as desqualificam e excluem. Exponho narrativas que trazem à tona as memórias do viver como escalpelada e as marcas do preconceito que as tornam vítimas do *escalpelamento socioeducativo*, outra dimensão deste acidente, que deixa sequelas nas vidas dessas mulheres.

Na seção 5 - **As ráticas socioeducativas e a sociabilidade na trajetória escolar e social**, discuto a partir das narrativas como as mulheres ribeirinhas escalpeladas estabeleceram suas relações interpessoais e viveram as práticas socioeducativas com o novo corpo marcado pelas cicatrizes do escalpelamento no

espaço escolar. Abordo aí as marcas do *escalpelamento socioeducativo* oriundo das sociabilidades com professores e colegas, carregadas de preconceito que interferem nos processos de formação e incidem na construção negativa da sua autoimagem e na sua exclusão social e escolar.

Na Subseção 5.1, intitulada "**Égua⁴, e agora? Quem vai me querer?**": **sobre as memórias do viver e (re)existir como escalpelada** -, delinheiro a partir das narrativas das participantes da pesquisa, as diferentes percepções, em fases distintas, de suas biografias e suas experiências com práticas socioeducativas preconceituosas e como o estigma se estrutura a partir das interações sociais, ou seja, como ele se manifesta e quais as suas consequências. Abordo ainda os mecanismos de adaptação desenvolvidos, as estratégias de pertencimento e enfrentamento às discriminações, a quais analiso como práticas de resistência, no sentido de afirmar-se nos diversos contextos.

Na Seção 6, intitulada **CORPOS-VIDAS MARCADOS NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA** -, discuto a centralidade do corpo nos processos de aprendizagem como um fenômeno concreto produzido e reproduzido pela sociedade, argumentando sobre a necessidade de conhecermos a trajetória de construção do que denomino de *corpos-vida* marcados na Amazônia, para assim compreender o processo de construção do corpo amazônico, constituído pelas marcas das desigualdades oriundas das históricas relações saber-poder que incidem nos processos de subjetivação dos homens/mulheres amazônicos, amplamente emaranhadas na memória cultural de um passado de exploração, lutas, extermínio, destruição e negação de sua identidade e territorialidade, mas que não se vergam, escapam e resistem às opressões, ganhando uma nova marca, a da rebeldia, do enfrentamento e do confronto com o mundo, contra aqueles que bloqueiam suas possibilidades de vida.

Na Subseção 6.1, nominada "**Eu enfrentei bulliing!**": **projetos biográficos do futuro e os itinerários de resistência** - exponho os projetos biográficos de futuro das mulheres estudadas na busca por outros possíveis caminhos, criando

⁴Expressão/gíria muito rica, que pode ser empregada em razão de susto, espanto, admiração, chateação, aborrecimento, encantamento, surpresa (ou seja, serve pra tudo!). Teria o mesmo significado que o "caraca mermão", "putz", "ôchê", "caramba", "poxa" e por aí vai! "Vírgula do paraense", usada entre mil de mil frases ditas, e com essa expressão, ele não tem a menor chance de errar nas concordâncias. "Égua não!": seria uma variação para expressar uma chateação. Ou ainda o contrário também!" Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/%C3%A9gua/>. Acesso em: 05 de fev. 2019.

alternativas para driblar o estranhamento social e estabelecer novas sociabilidades. Demonstro que seus projetos biográficos revelam-se como projetos de resistência, ora adaptando-se, ora resistindo a sua nova condição, reinventando convívios nos diferentes espaços sociais e educacionais em busca de dignidade e respeito.

Nas Considerações Finais, retomo as questões norteadoras e os objetivos iniciais para realizar a síntese dos achados da pesquisa, no sentido de contribuir para o campo investigativo no aprofundamento das investigações e para a formulação de uma produção teórica com base nas experiências subjetivas e coletivas vividas nas especificidades desses contextos, especialmente na Amazônia ribeirinha.

2 DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

O interesse em compreender como ocorrem os processos de significações, sentidos e percepções que permeiam a construção da subjetividade de mulheres ribeirinhas escalpeladas exigiu a interpretação dos significados de suas ações. Em razão disso, o percurso teórico-metodológico adotado nesta pesquisa situa-se no campo da abordagem qualitativa que dialoga com os pressupostos da fenomenologia social de Alfred Schütz (1979), tendo como objeto de estudo as práticas socioeducativas das mulheres vítimas de escalpelamento na Amazônia ribeirinha, considerando a relação simbólico-emocional estabelecida com o espaço social e escolar.

A escolha deste caminho se deve à busca por desvendar o conteúdo subjetivo presente na vivência socioeducativa dessas mulheres, visando compreender como se constrói o entendimento que passam a ter de si em função da nova corporeidade, a forma como lidam com as experiências de vulnerabilidade, organizadas subjetivamente e ligadas/conquistadas no processo de sociabilidade antes, após e a partir do acidente por escalpelamento. Conforme Bassálo *et al* (2019, p. 228), as experiências são “marcadamente pessoais e intransferíveis, produzidas na história de vida e experiência dos sujeitos, num determinado contexto e com caráter intersubjetivo. Estes elementos, associados, delineiam a situação biográfica dos indivíduos” .

É neste sentido que o parâmetro teórico-metodológico desta pesquisa baseia-se na leitura da fenomenologia social de Alfred Schütz (1979), com o objetivo de compreender os contextos em que ocorreram as práticas socioeducativas, assim como evidenciar as motivações da ação das participantes desta pesquisa, atentando para os sentidos e significações que perpassam as relações de sociabilidades, aprendizagem nas interações com a família, a escola, entre amigos/as e lembranças com os professores/as e colegas dos Centros de Atendimento.

Certamente aqui cabe questionar como o mundo dos sentidos, uma vez criado, é experimentado e reproduzido. A teoria fenomenológica schütziana compreende que o mundo social em que vivemos é um mundo de culturas intersubjetivas e inerentes à historicidade que cada indivíduo traz consigo. Uma matriz comum oriunda das tradições, costumes, normas e papéis sociais sedimentados pela cultura, que orienta a ação dos indivíduos. Contudo, é certo que

cada indivíduo é quem define de forma particular e única o cenário da sua ação, interpreta as possibilidades dessa ação, reage a diferentes situações e enfrenta os desafios com que se depara. Em outras palavras, todos possuímos o que Schütz (1979, p. 1981) denomina de "situação biográfica" - orientações prévias que nos auxiliam a interpretar o mundo, um estoque de experiências composto tanto por aquilo que sabemos por nossas experiências subjetivas, quanto por aquilo que já se sabia antes de nós, ou seja, o mundo da vida, compreendido como aquilo que está assentado, sendo ele

um conhecimento de receitas certas para interpretar o mundo social e para lidar com pessoas e coisas de forma a obter, em cada situação, os melhores resultados possíveis com o mínimo esforço, evitando consequências indesejáveis. A receita funciona, de um lado, como preceito para as ações e, assim, serve como um código de expressão: quem quiser obter certo resultado tem de proceder conforme indicado pela receita dada para tal propósito. De outro lado, a receita serve como um código de interpretação: supõe-se que quem procede de acordo com as indicações de uma determinada receita pretende obter o resultado correspondente. (SCHÜTZ, 1979, p. 81)

Nesta direção, a realidade está em permanente construção, pois sempre é interpretada pelos indivíduos, a partir de uma leitura própria dos fatos ocorridos no mundo da vida. Em razão disto, Schröder (2006, p.12) enfatiza que nas pesquisas fenomenológicas os pesquisadores devem centrar-se no curso da existência concreta dos indivíduos, com o objetivo de "localizar a compreensão da realidade dentro da experiência das pessoas, e não perguntar pelas coisas por si, mas sim, por sua aparência", uma vez que não se pode compreender a realidade apartada da vida, de como os sujeitos experienciam, pois o que está em questão é saber a partir de qual quadro de referência os indivíduos interpretam o mundo e orientam sua ação.

Parto desses pressupostos, portanto, para inferir que cada mulher ribeirinha vítima de escalpelamento constrói ao longo da vida um conhecimento sobre si, mobilizando referências (significados socioculturais simbólicos) que estão presentes no convívio coletivo com o seu grupo sociocultural. Sua subjetividade será construída manipulando os referenciais sociais, de forma pessoal e única, os quais servem de orientação e motivação para as suas ações. Para Azevêdo (2011), seguindo-se essa linha de pensamento, o que

[...] está em jogo na ação é a capacidade de agir no mundo social a partir da possibilidade de um projeto fundado na livre possibilidade imaginativa do

ego. Assim passa-se do imaginar, ou do projetar imaginativo à ação e, desta, ao ato enquanto algo finalizado. O que é relevante aqui é o papel que desempenha no mundo social a capacidade de escolher livremente, numa atividade voluntária dos sujeitos sociais. Esta capacidade/possibilidade se faz real pela "significação" que ela venha a ter para o ator: ação no mundo onde os objetos, as coisas, o próprio mundo está à sua mão, sendo dados por antecipação (AZEVEDO, 2011, p.68. Grifo do autor).

Ao partir do enfoque fenomenológico, estou interessada no sentido oriundo da interpretação reflexiva da experiência vivida pelas mulheres escarpeladas, e não no fato em si; sentido que pode ser conhecido quando se abrem as fronteiras das lembranças que as marcaram, possíveis de serem racionalizadas por elas. Para Schröder (2006, p.15), o mundo do sentido se apresenta como uma interpretação pré ou pós-feita, em que na lembrança da experiência vivida pode-se perceber que "o presente cresce do passado e já antecipa o futuro".

Neste sentido, é preciso compreender, conforme Schütz (1979), que na ação social a significação e o processo de interpretação das experiências não são elementos secundários ou acidentais, mas constitutivos daquilo que é experiência, fruto da situação biográfica de cada indivíduo, em que a ação social é racionalizada quando é projetada e intencionada pelo indivíduo e, portanto, dotada de liberdade. Para Azevedo (2011, p.69), na projeção imaginativa que se fundamenta a liberdade de ação do ator social, ou seja,

pela capacidade de fantasiar, imaginar é dado ao ator a possibilidade de que venha a escolher de uma forma corrente certos atos que joga para o futuro que decidirá de sua realização perfeita, podendo o ator recuar na sua decisão e retomar todo o processo de escolha no tempo interior e recuperar aquilo que orientado pelos seus interesses imediatos. À medida em que projeta o ator reflete em termos de autoconsciência e assim é capaz de julgar das possibilidades de êxito daquilo em que empenha, do seu empreendimento como um todo e nisso, mais uma vez, reside sua liberdade (AZEVEDO, 2011, p.69).

Diante do exposto, a partir das contribuições desses teóricos, é possível inferir que a realidade não está colocada para o indivíduo como um dado pronto, mas como uma realidade percebida e significada, que nasce da maneira como ele atua perante ela ao criar ativamente o seu mundo. Assim sendo, a sua mudança de atitude cognitiva certamente também mudará a sua visão de mundo. Por essa razão é que me proponho a compreender o comportamento das mulheres ribeirinhas escarpeladas e interpretar como tecem seu modo de agir, movimento em que se faz necessário conhecer as definições e o processo de sociabilidade subjacentes à

construção de suas experiências socioeducativas, os quais deixam marcas e imprimem reflexões sobre o que foi vivido.

Ressalto que, por estar fundamentada na perspectiva da fenomenologia social, esta pesquisa não tem como interesse encontrar nas narrativas uma “verdade” preexistente, mas interpretar a forma como as mulheres ribeirinhas escalpeladas dão sentido às suas novas experiências, "como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios⁵ que habitam e são por elas habitados, mediante os processos de biografização" (PASSEGGI, 2011 p.331). Assim, ao interpretar as práticas socioeducativas num movimento fenomenológico de apropriação das experiências vividas, essas mulheres escalpeladas apresentam-se com conhecimentos que decorrem de processos de sociabilidade no mundo cotidiano, nos mais diferentes tempos e espaços sociais, que revelam as tramas da subjetividade do ser social e cultural.

A pesquisa fundamentada na abordagem fenomenológicas e distancia, portanto, dos modelos positivistas de hipótese e verificação, pois zela pelas características essenciais de historicidade e subjetividade, valorizando o conhecimento do senso comum, originário do cotidiano. Ele é um campo do dinâmico processo de reorganização de práticas e de produção de significados compartilhados na interação social dos seres humanos. Neste sentido, o senso comum, por meio da interpretação fenomenológica, se apresenta não como um conhecimento vazio de verdade, fundamentado na reprodução sociocultural, como se costuma pensar, mas ele é, por excelência, o lugar do potencial criador, transgressor, transformador, a ruptura e a ressignificação do conhecimento.

O enfoque fenomenológico/compreensivo adotado nesse estudo, ao colocar a mulher ribeirinha escalpelada como centro do processo investigativo, visa destacar a sua importância como intérprete de sua realidade, onde sua memória é fundamental para a obtenção de dados sobre sua trajetória biográfica. Para Souza (2008, p.40), é no ato de lembrar que "os modelos biográficos assentam-se na inserção individual e coletiva da memória e nas histórias de vida, os quais centram-se na temporalidade, nos territórios, na individualização e individuação da existência e do sentido da vida”.

Nesta direção, as contribuições de Schütz (1979) apontam para a utilização das narrativas (auto)biográficas como uma ferramenta metodológica relevante para

⁵ Para Santos (2016, p. 359), "os territórios são *lócus* de sentidos do desejo de vida, das invenções de vida vivida, das fugas em clamor de existências".

a compreensão dos sentidos que orientam o conhecimento dos seres humanos, "justamente por que não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 91).

É por meio da narração (auto)biográfica que os sujeitos ativam o processo de reflexão de si mesmo, "construindo novas relações e sentidos que fazem emergir o valor das experiências" (SILVA, 2020, p. 02), num movimento fecundo em que "se (re)produzem percepções, afetos e intensidades de resistência e emancipação. São falas e gestos de silêncio, serenidade, excitação, reticências, interrogações, constatações rascunhadas – provisórias que são – pelo desejo e pela sapiência da vida vivida". (SANTOS, 2016, p. 359).

2.1. As narrativas biográficas como instrumento metodológico de investigação

Por estar diretamente fundamentada nas bases da fenomenologia social, a abordagem (auto)biográfica adotada nesta pesquisa, tem como orientação metodológica a produção de compreensões sobre as experiências, com o objetivo de acessar, por meio da voz, a história de vida e as memórias das mulheres escalpeladas, suas percepções e os modos como lidam com os desafios que lhes são impostos, com o objetivo de identificar as marcas que atravessam os seus processos de sociabilidades (BAUER, GASKELL, 2015; DENZIN, LINCOLN, 2006; SHÜRTZE, 2011; FLICK, 2009a, 2009b, 2004). Aí reside a importância da abordagem biográfica para as pesquisas fenomenológicas, pois o "ato de lembrar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural" (WELLER E ZARDO, 2013, p.133).

Conforme Souza (2006, p.28), podemos encontrar diversas abordagens quando estamos falando de estudos centrados na denominação de pesquisa biográfica com "diferentes aspectos metodológicos e teóricos que as distinguem [...] que utilizam fontes orais e escritas de si". Com base em Queiróz (1988), Josso (2002) e Pineau (1999), a abordagem biográfica pode ser concebida tanto como método, uma vez que possui ampla fundamentação teórica, quanto como técnica para a obtenção de dados qualitativos, também implicando-se a diferentes

fundamentações teórico-metodológicas sobre sua forma de utilização. Souza (2006) observa que as fundamentações das pesquisas biográficas

inscrevem-se no âmbito de pesquisas socioeducacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, socioculturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes".(SOUZA, 2006, p.29).

No campo das Ciências Sociais, as pesquisas que trabalham com a História Oral também são tipificadas como: biografia, autobiografia, depoimento oral, relato oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida, memórias populares, etnografias, etnobiografias, entrevistas narrativas e narrativas de formação. A concepção de pesquisa fundamentada na abordagem biográfica, apresenta-se como investigação por estar interessada nos conhecimentos produzidos por meio das experiências dos sujeitos, sendo também concebida como formação, pois "o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história" quando narrada (SOUZA, 2006).

No caso desta pesquisa, a utilização da abordagem (auto)biográfica interrelaciona-se às vertentes investigativas e formativas e, neste sentido, pode-se encontrar uma relação entre aprendizagem e o ato de refletir sobre processo (auto)biográfico, sendo este último considerado como a "capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida" (PASSEGGI *et.al.* 2011, p. 372).

Conforme Gatti (2010), considerando que somos seres sócio-histórico-culturais, a realização da pesquisa em educação "significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida" (GATTI, 2010, p. 12). Em razão disso, esta pesquisa por estar fundamentada na abordagem (auto)biográfica se constituiu uma fértil estratégia adotada para ampliar o meu olhar de pesquisadora na compreensão das práticas socioeducativas do dia-a-dia das mulheres ribeirinhas escalpeladas em processo de socialização. Por estar fundamentada na abordagem autobiográfica, pode-se identificar a partir da narrativas "as estruturais sociais que moldam essas experiências" (WELLER, 2009, p.05), ou seja, pode-se observar a dimensão social sendo explicada de forma

pessoal, mas trazendo no seu bojo as características de tempos e espaços específicos.

Queiróz (1988, p.19) destaca que nas memórias dos sujeitos, "colhidas por meio de entrevistas de variadas formas, estão registradas não somente as experiências de um só indivíduo, mas de diversos indivíduos de uma mesma cultura". Na esteira deste pensamento, Ferrarotti (1988, p. 26-27) afirma 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" (p. 16-27).

Essa noção de coletividade é uma ideia constante na obra de Schütz (1979), ao afirmar que não há, na subjetividade do indivíduo, a memória de um mundo particular, mas de um mundo de compartilhamento, construído por representações socialmente partilhadas. Neste sentido, ao acessar a memória por meio das narrativas (auto)biográficas, pode-se compreender as dimensões individual e social que dão significado às experiências vividas, pois

as fontes orais dizem mais sobre significados do que sobre acontecimento, mas possuem um valor factual, pois podem revelar aspectos desconhecidos de um evento, assim como novos acontecimentos, porém se tornam singular ao expressar, em sua maneira de narrar e no conteúdo narrado, subjetividades, querereres, desejos, pensamentos, sentimentos e histórias (FARIAS, 2015, p.04).

Assim, por meio das narrativas (auto)biográficas sobre as práticas socioeducativas vivenciadas, as mulheres escalpeladas trazem à tona as histórias de suas trajetórias pessoais carregadas de memória social, ao articularem suas experiências com as ideias coletivas e partilhadas com os outros de seu grupo, o que evidencia que "a todo momento o sujeito encontra-se em uma situação biograficamente". (SILVA, 2020, p. 09). Aqui a ideia de trajetória é concebida na relação direta com os pressupostos epistemológicos da base fenomenológica do método (auto)biográfico, que afasta-se dá noção de um momento específico da vida dos indivíduos, compreendendo a trajetória biográfica como o resultado da soma das múltiplas dimensões das experiências que eles desenvolvem ao longo da vida. É neste sentido que a trajetória biográfica das mulheres escalpeladas será tomada nesta pesquisa, como uma dimensão significativa que serve para validar as experiências vividas por cada uma delas.

De acordo com Freitas (2007, p. 35), “não sendo coisa, nem fenômeno natural, o homem está sempre falando, criando textos. Não há possibilidades de se chegar até o homem, sua vida, seu trabalho, sua luta, senão por meio de textos sígnicos criados ou por criar”. Na esteira desse pensamento, Galvão (2005, p.329), amparada em Vygotsky (1979 e Bruner (1986), chama a atenção para o papel que a linguagem possui na construção e organização do pensamento ao contar uma história, afirmando que "a linguagem é um meio de exteriorizar o pensamento sobre as coisas, e o pensamento é o modo de organizar a percepção e a ação. No seu conjunto, portanto, linguagem e pensamento, cada um à sua maneira, refletem os instrumentos da cultura e da ação".

Ferrarotti (1988, p. 27), ao referir-se à abordagem com a utilização das narrativas (auto)biográficas, afirma que “[...] quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo”, o que evidencia o caráter da intencionalidade comunicativa que permeia a história biográfica narrada. Não se trata apenas de uma história lembrada pela recomposição dos fatos, um relatório de acontecimentos *do que ocorreu*, mas do *como ocorreu*. Assim, por revelar a totalidade da experiência de vida que ali se comunica, evidencia que “[...] toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções” (p. 27).

É nesse cenário que a pesquisa (auto)biográfica se constitui uma relevante abordagem metodológica para a área educacional, em um primeiro momento por compreender a narratividade por meio das relações que o sujeito estabelece a partir da linguagem, e em outro por valorizar "os processos de formação dos sujeitos, considerando a totalidade da vida de uma pessoa, permitindo o desenvolvimento de um tipo de sociologia holística, que se adéqua às especificidades de cada indivíduo" (SILVA, 2020, p.15).

Ao aplicar a perspectiva fenomenológica à situação da narrativa (auto)biográfica, pode-se inferir que o método possui um aspecto intrarreflexivo, posto que o narrador é quem interpreta suas experiência e também escolhe as passagens significativas daquilo que quer narrar. Dessa forma, estou interessada no conteúdo das experiências socioeducativas que o texto contém e nas percepções e no significado social que permeiam as narrativas das mulheres escalpeladas.

Galvão (2005, p. 332), apoiada em Vygotsky (1979), ratifica "que as palavras têm significado, mas só o discurso tem sentido. A linguagem falada e escrita assume

significado somente pelo uso social". Nessa dimensão, as pesquisas qualitativas de abordagem (auto) biográficas, portanto, fazem emergir informações e representações que possibilitam compreender como ocorre o processo socioeducativo; elas têm esse mérito, pois "partem do princípio de que a educação caracteriza-se como uma narratividade intersubjetiva, recolocando a subjetividade como categoria heurística e fenomenológica de tal abordagem". (GENOVESI , 2002 apud SOUZA, 2006, p. 24).

É a partir desses aportes teóricos que fundamento esta pesquisa, considerando que nas narrativas (auto)biográficas das mulheres escalpeladas estão presentes no universo de representações que permeiam os processos de sociabilidades marcado "pela historicidade e subjetividade nascidas das reflexões e análises construídas pelo narrador, no ato de lembrar e narrar sobre si" (SANTOS, 2016, p. 362).

O objetivo é, portanto, compreender o modo como as diferentes mulheres escalpeladas entendem e experimentam suas realidades, conhecer quais processos de socialização, de formação humana, de construção de valores, de significados, explicações e de identidade de mulher são possíveis no viver-sobreviver como escalpelada. Neste sentido, ao me dispor a investigar a produção de conhecimento oriunda dessas práticas, estou interessada no material subjetivo advindo dessas aprendizagens, as significações que permeiam as ações e os referenciais que orientam as suas escolhas, objetivando trazer em sua voz o tom de suas relações sociais, culturais, de gênero e etnia, entre outras.

Na próxima subseção, apresento a técnica de Entrevista Narrativa como produção de dados empíricos e sua fundamentação teórica, ressaltando a potencialidade das pesquisas (auto)biográficas assim como os desafios enfrentados para a realização desta pesquisa.

2. 2 A Entrevista Narrativa como técnica para a construção de dados.

A abordagem teórico epistemológica que embasa esta pesquisa dialoga com o formato sistematizado por Fritz Shütze (2014), ao colocar 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*, em que seus próprios interesses de ação fazem parte de tal história como elemento estruturante desta.

Neste sentido, estou interessada na “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”. (p.16).

Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 91) enfatizam que “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”. Desse modo, com a utilização da técnica de entrevistas narrativas pode-se conhecer os contextos em que as biografias das mulheres escalpeladas foram construídas e compreender os fatores que motivaram suas ações, as mudanças expressas na maneira como elas vivem e dão sentido às suas práticas socioeducativas.

Schütze, (2014, p.14) considera que “uma história vivida, quando narrada retrospectivamente, é novamente atualizada ou vivenciada pelo narrador e isso ocorre devido a memória ser um processo contínuo de elaboração, ou seja, a memória não é fonte objetiva dos fatos, mas é construída, articulando-se o passado, o presente e o devir, dando, no momento em que é acionada, o significado para o cotidiano. Fentress e Wickham (1994) corroboram com esse pensamento ao afirmarem que:

as memórias são históricas, pois os fatos sociais mudam no tempo, assim, estão em movimento e em contínuo fazer-se. O processo de rememoração está articulado ao íntimo dos sujeitos, constituindo uma memória pessoal ou individual, mas essas recordações são produzidas em relações com os outros, articulando ideias coletivas e experiências partilhadas, o que demarca uma memória social. Ao se problematizar a memória como fonte de conhecimento não se pode ignorar a subjetividade e o seu caráter social, ou sobrepor esse caráter ao aspecto pessoal da memória(p. 18).

A reconstrução particular da experiência, da história de vida, entrelaça, portanto, o pessoal (subjetivo) e o social (coletivo) da memória, sendo este o caminho para que possamos compreender os fenômenos sociais. Desse modo, para esses autores, a investigação por meio de narrativas se traduz como o estudo dos diferentes modos como os sujeitos experienciam e compreendem a si e o mundo. Em outras palavras, a interpretação das experiências que as mulheres escalpeladas carregam, a relação do seu mundo interno e externo, as razões que motivam as ações e os planos para o enfrentamento de determinados problemas do passado, são elementos que me levam à compreensão de um determinado fenômeno social vivido por elas.

Ao adotar os procedimentos da técnica de entrevista narrativa oral nesta pesquisa, estou interessada nesse caráter vivo das fontes orais, porque são pessoas que falam de vidas, falam mais do que acontecimentos factuais que vão se desdobrando até o final da história em uma ordem cronológica, falam de sentidos. Por essa razão, Jovchelovitch e Bauer (2015, p.93) orientam que compreender as narrativas significa “reconhecer a sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo”, pois as memórias estão cheias de sentidos, que não necessariamente estarão no final da narrativa, mas permearão toda a história contada.

Se a realidade é própria de cada um, percebida de maneira particular permeada por referências, crenças, valores que dão "diferentes status de realidade a experiências que criamos a partir de diferentes encontros como o mundo" (GALVÃO, 2005, p. 328), é, portanto, por meio do conhecimento dessas representações que interpreto as narrativas de vida das mulheres escarpeladas participantes dessa pesquisa. Contudo, para a autora, torna-se necessário encontrar nas narrativas "a história que estrutura um modo individual ou teoria dos acontecimentos"(ibid. p. 329), pois existem variados gêneros narrativos que nem sempre nos orientam para esta perspectiva, por exemplo:

Narrativas habituais, em que os acontecimentos existem repetidamente, não existindo um culminar da ação; *narrativas hipotética*, que relatam acontecimentos que não existiram; *narrativas temáticas*, que relatam eventos passados, ligados tematicamente entre si. Esses gêneros narrativos, com estilos e estruturas narrativa diferentes, são modos de representação que os narradores escolhem, por vezes de acordo com o que pensam ser as expectativas dos ouvintes. (GALVÃO, 2005, p.329, grifo meu)

Existe, portanto, uma relação dialética entre a forma escolhida para a reconstrução das ações e acontecimentos sociais da história narrada, em que se observa tanto “os discursos sociais atuais do presente, quanto a situação da interação atual, que constituem o olhar retrospectivo sobre o passado [...]” (ROSENTHAL, 2014, p. 229).

Por serem concebidas como emanações de sentido produzidas pelos indivíduos, Farias (2015) nos adverte sobre a necessidade de o pesquisador estar atento às singularidades existentes nas narrativas (auto)biográficas orais, por serem portadoras de um tipo especial de discurso constituído por códigos diversos, "expressos na oralidade, como os gestos, os tons e o ritmo da fala, que podem ser

extremamente reveladores e, normalmente, perdem-se na escrita". (p.04). Pesquisar com a utilização das entrevistas narrativas significa portanto, estar atenta ao processo de interação comunicacional que permeia a narrativa, atentando para o fato de que "[...] não temos acesso direto à experiência dos outros, lidamos apenas com representações dessa mesma experiência por meio do ouvir contar, dos textos, da interação que se estabelece e das interpretações que são feitas" (GALVÃO,2005, p 330).

Para Silva e Sidclay (2010), nas histórias de vida estarão presentes as ações do vivenciar, lembrar e narrar um fato (história) pessoal e social, pois elas

[...] 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. (p.7).

Para além dessas influências nas narrativas, pode-se visualizar outra característica importante: o pesquisador precisa levar em conta nas pesquisas que utilizam entrevistas narrativas o fato de que também possuímos história, carregamos valores e construímos teorias próprias para os acontecimentos. Na visão de Moura (2015, p. 55) todo método "é ato vivo, concreto, que se mostra nas ações, na organização do trabalho investigativo, no modo como percebemos as coisas do mundo". Da mesma forma, Freitas (2002) enfatiza que a pesquisa com a utilização do método (auto)biográfico é um ato dialógico que

passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25, destaques da autora).

Esse é um terreno perigoso caso não se tome cuidado com a interpretação sobre os relatos, "como se fosse possível apresentá-los despojados da subjetividade, dos modelos interpretativos e das teorias que compõem todo o propósito de uma investigação" [...] (GALVÃO, 2005, p.330, 331). Por essa razão, faz-se necessário atentar para as concepções que fundamentam as recolhidas das narrativas, assim como para a apresentação destas, no sentido de compreenderem tanto o papel que ocupam os autores das histórias, como os

pesquisadores. Neste sentido, corroboro com Souza (2006), quando afirma que a melhor postura a ser adotada diante das análises das entrevistas narrativas é a do "modelo interativo ou dialógico", que volta-se para a experiência como significado e interpretação colados, podendo ser descrita, aqui, como "uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também a análise construída pelo pesquisador" (SOUZA, 2006, p.27).

Cabe ainda destacar que a técnica de construção de dados pela entrevista narrativa tem como princípio básico romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas do esquema pergunta-resposta. A cronologia dos acontecimentos não é fundamental, e sim o percurso vivido pelo mesmo (WELLER E ZARDO, 2013). Reforçando esse entendimento, Souza (2006, p.29) afirma que: "ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o 'dizível' da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida" (Grifo do autor).

Neste sentido, é importante destacar que o foco desse tipo de entrevista, nesta pesquisa, é a produção de uma narrativa em que o interesse não está na veracidade do que foi recordado pelas mulheres escalpeladas ribeirinhas, mas em obter-se o relato das práticas socioeducativas como objeto de estudo da realidade e da produção de sociabilidades e aprendizagens dessas mulheres.

2.3 Aproximações com o campo

Com o objetivo de enfatizar as vozes das mulheres ribeirinhas vítimas de escalpelamento na Amazônia, optei pela pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico do tipo (auto) biográfica, com a utilização da técnica de entrevistas narrativas, por compreender que as participantes desta investigação são pessoas envolvidas em experiências singulares, produtoras e reprodutoras de textos entrelaçados com contextos sociais mais amplos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

Neste sentido, estou interessada na elaboração interpretativa contida nas narrativas, nos fatos reprimidos ou ofuscados, nos fatos que produziram mudanças e motivaram as ações e escolhas das mulheres vítimas de escalpelamento. Para Souza (2008, p. 89), "a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho

biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências".

Foi com base nessa opção demonstrada nos tópicos anteriores e orientada pela necessidade que esta pesquisa tem de responder a questões intencionais, identificar as estruturas dos processos sociais/pessoais de sofrimento, ação/reação, enfrentamentos e mudanças que marcam as biografias das mulheres escalpeladas, que foi definida a entrevista narrativa como instrumento para a produção de dados, sendo este o *córpus* para análise da presente tese, porque esta técnica apresenta um caráter específico sobre os sujeitos, descreve microrrelações sociais e contém intencionalidades comunicativas expressas através das experiências vividas na trajetória⁶ socioeducacional.

Ao descrever a condição de *córpus* de pesquisa, Poirier *et al* (1999, p.108) orienta para compreendermos as narrativas como "[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido", assim como, saber quais os fins que queremos atingir com a sua utilização. Outro instrumento criado para a produção de dados desta pesquisa foi o formulário, com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico educacional das entrevistadas em sua totalidade (Apêndice A).

Conforme Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa também permite conjugar várias técnicas de coleta e interpretação de dados, quanto aos procedimentos metodológicos para composição do *córpus* da pesquisa. Neste sentido, também realizei levantamentos bibliográficos de publicações em livros, capítulos de livros, artigos, teses e dissertações sobre corporeidade e práticas socioeducativas, bem como textos sobre a Educação do Campo e os acidentes por escalpelamento na região amazônica. Além destes procedimentos, fizeram-se necessários o levantamento e a atualização das estatísticas de ocorrências dos acidentes por

⁶⁶Riemann 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 Intencionismo Simbólico e da Escola de Chicago, 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).

escalpelamento e o atendimento prestado às vítimas e seus familiares junto à Secretaria de Estado de Saúde do Pará (SESPA) e à Marinha do Brasil.

A partir desse contexto, escolhi para participar desta investigação mulheres ribeirinhas vítimas de escalpelamento que apresentassem condições não enfermase que estivessem estudando no período em que sofreram o acidente. Cabe ressaltar, conforme Bauer e Aarts (2015, p. 40), que não existe um padrão definido quanto ao tamanho de um *córpus*, devendo-se considerar “o esforço envolvido na coleta de dados e na análise do número de representações que se quer caracterizar em alguns requisitos mínimos e máximos”.

Para a busca das participantes, esse estudo teve como *lócus* inicial a ONG dos Ribeirinhos Vítimas de Acidente de Motor – ORVAM, a qual presta atendimento às vítimas desde 2011, desenvolvendo campanhas de doação de cabelos para a confecção de perucas pelas próprias vítimas e diversas ações voltadas para a recuperação e reinserção de mulheres escalpeladas. Seguindo as orientações de Shütze (2011), realizei inicialmente uma investigação preliminar do ambiente de pesquisa, conhecendo a organização, as configurações, seu funcionamento, as pessoas que compõem este espaço, dedicando-me à descoberta de fatos e de possíveis problemas para a indicação de participantes para a pesquisa.

Após contato telefônico inicial, marquei minha primeira visita à sede da ORVAM, em fevereiro de 2019. Ao chegar, fui recebida pela Assistente Social, que prontamente se colocou à disposição em contribuir com a pesquisa, evidenciando que a Instituição está aberta a pesquisas e projetos externos que visem ao atendimento das necessidades das vítimas de escalpelamento. De forma sucinta, apresentei meu projeto de pesquisa e minha intenção de realizar entrevistas narrativas com as vítimas que frequentam aquela instituição. A decisão da Assistente Social de indicar as participantes que se enquadravam nos critérios de escolha definidos relaciona-se ao fato de ela conhecer a história de vida dessas mulheres, fato que em muito contribuiu para a seleção das primeiras participantes e ainda possibilitou a aproximação com a realidade delas.

Foram duas horas de conversa com a Assistente Social, ocasião em que fui informada que algumas das mulheres escalpeladas não aceitariam falar sobre sua história em virtude de não quererem exposição; e outras por se negarem a relembrar o sofrimento passado quando do acidente. Entretanto, a Assistente Social completou

sua fala afirmando que poderia me indicar algumas mulheres escalpeladas mais flexíveis para falar sobre sua história de vida.

Fui informada também, naquele momento, de que o melhor período para encontrá-las e realizar as entrevistas seria entre os meses de julho e agosto, pois muitas aproveitam as férias para vir de suas localidades ribeirinhas, no Estado do Pará, para ir a consultas médicas e retornos de tratamento de saúde na cidade de Belém. A atual presidente da ORVAM solicitou que formalizasse meu pleito por meio de um ofício (Apêndice B) de encaminhamento da UFPA, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL) (Apêndice C). Somente após a entrega desses documentos, a Presidente da entidade concordou em auxiliar na indicação das participantes.

O convite feito no grupo de WhatsApp da ONG pela Assistente Social resultou nas três primeiras entrevistas, realizadas na própria ORVAM. As outras sete participantes foram entrevistadas em diversos lugares, conforme disponibilidades, totalizando dez entrevistas narrativas. Antes da aplicação das entrevistas, fiz uma aproximação progressiva, uma conversa informal, visando promover uma aproximação com a realidade delas, informando sobre o meu envolvimento com o fenômeno estudado, há mais de 15 anos, mencionando conhecimento sobre os municípios de origem das participantes, citando referências de praças, igrejas, associações, entre outras. Esses fatos fizeram com que as participantes ficassem mais à vontade para contar suas histórias de vida.

Iniciei as entrevistas narrativas orais (apêndice D) com o agradecimento pela disponibilidade de concederem as entrevistas, seguido de breve explicação sobre o procedimento adotado (a narração sem interrupções, a fase de questionamento e assim por diante) e a solicitação de permissão para gravar e filmar a entrevista. Para a obtenção da permissão, precisei justificar a importância da gravação, pois muitas não queriam a divulgação de sua imagem. Esclareci que a importância das filmagens para entrevista narrativa se dava pelo fato de o corpo ser um importante veículo de informação, com uma narrativa própria, reveladora do não-dito em palavras, mas expresso nos gestos, olhares, sorrisos, movimento das mãos e desconfortos, que considero importante fonte de dados para posterior análise.

Por empregar "um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar histórias", Jovchelovitch e Bauer, (2015, p. 94) orientam que o entrevistador, deve procurar identificar durante as narrativas a construção do "esquema

autogerador", que, segundo o autor, é "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". Em outras palavras, são as estruturas detalhadas de "tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos de ação; estratégias e habilidades" (Jovchelovitch e Bauer, (2015, p. 95) narradas que revelam particularidades sobre os acontecimentos experienciados pelas mulheres ribeirinhas escalpeladas.

Em razão disto, procurei não interferir no momento da entrevista, mas provocar a mobilização do "esquema autogerador" das narrações, sem descuidar de manter os fluxos narrativos das histórias, pois, conforme Schütze (2011), quem conta uma história segue regras do contar história, processadas por meio de fases que guiam e orientam para a obtenção de narrativas ricas, fases estas que começam com a: *iniciação, narração, questionamento e o encerramento*.

Para nortear as entrevistas com as 10 participantes desta pesquisa, segui três etapas basilares para a aquisição das narrativas, propostas por Schütze (2011): a etapa da narrativa autobiográfica inicial, momento em que é solicitado ao entrevistado que narre sobre uma fase de sua história ou um determinado aspecto da mesma, (sem que eu pudesse interromper a narração); a etapa da exploração do potencial narrativo, momento em que pude fazer perguntas sobre passagens ou informações que não ficaram claras; e a etapa da descrição abstrata de situações, também denominada de perguntas teóricas, ou ainda, a fase do "por quê?", em que o objetivo era estimular as participantes entrevistadas a desenvolver sua capacidade de argumentação, explicação e abstração como teórica do seu "eu" (WELLER E ZARDO, 2013, p. 03, Grifo do autor) .

Cabe ainda destacar que um roteiro com temas-guias (Apêndice D) foi utilizado durante as entrevistas, contendo a formulação de questões exmanentes, referentes ao interesse da pesquisa, servindo de uma "agenda a ser seguida", "um meio de monitorar o andamento da entrevista", um referencial", "um esquema preliminar" (GASKELL, 2015, p. 67. Grifo do autor) de orientação para a formulação de perguntas imanentes (referentes ao conteúdo da história contada) e para as posteriores análises, contando ainda com materiais auxiliares como: gravadores, filmadora, caderno de anotações e caneta, utilizados no momento das entrevistas, que duraram em média uma hora e meia.

No momento seguinte, foram esclarecidos os propósitos da pesquisa, reforçando a ideia de que não se tratava de avaliar o grau de conhecimento sobre o assunto, mas de ouvir a sua história de forma espontânea, garantindo que teriam todo o tempo que quisessem para abordar o tema proposto, sem interrupção. Feitos os esclarecimentos para as participantes, também sobre os procedimentos éticos, e não havendo nenhuma dúvida, iniciei a entrevista.

Compreendo, assim como Silveira (2007, p.118), que a narrativa é uma "arena de significados, discursos complexos, forjada não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações e expectativas" que permeiam as entrevistas no momento em que acontecem e nos momentos posteriores de escuta e análises. Por esse motivo, foi importante o registro escrito em meu caderno de apontamentos e gravações sobre as situações ocorridas no momento das entrevistas, o que garantiu um olhar mais apurado sobre as análises posteriores, tais como paradas demoradas, movimento das mãos, falas inconclusas, desvios do olhar, expressões faciais, entre outros, em suas narrativas.

Durante as entrevistas, busquei mostrar interesse imparcial ao que estava sendo narrado, evitando esboçar reações, dedicando-me à exploração de temáticas e fragmentos de interesse da pesquisa, emitindo apenas expressões como: "hum", "sim", "sei", com o objetivo de deixar fluir a narrativa, porém sem expor interesse verbal, deixando para fazer algum questionamento somente após a indicação de uma "coda" narrativa -, momento em que as participantes fazem pausas longas ou, ainda, utilizavam as expressões "então", "era isso", "pois é", "não muito", "foi assim que tudo aconteceu". Conforme Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 99), estes são alguns sinais indicativos de que uma ideia foi concluída, exigindo atenção de minha parte para iniciar a fase de questionamentos, inserindo perguntas imanentes referentes ao conteúdo da história contada.

Após a primeira etapa da entrevista, foi importante ter cautela para iniciar a segunda etapa da entrevista narrativa, com a formulação de questões que estimulassem as participantes a continuar narrando suas histórias, mas evitando polemizar sobre contradições existentes nas narrativas, assim como expressar qualquer juízo de valor e o uso do por quê? Conforme Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 99), ainda na segunda etapa, é necessário retomar pontos para as questões

exmanentes⁷, solicitando aos entrevistados que esclareçam melhor alguns acontecimento narrados, momento em que pude utilizar expressões como: “não entendi quando você disse...; Que aconteceu, então? Não consegui acompanhar o restante; será que poderia, a partir desse ponto, contar mais uma vez?”. Feitas todas as questões exmanentes, que ainda não foram esclarecidas, encerrei a gravação, mas continuei com a conversação informal. Para Weller e Zardo (2013),

[...] as perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrições e teorizações, desde que este se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinada fase da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural (p.04).

Esse foi o momento em que fiz o uso dos porquês?, com o intuito de elucidar questões imanentes não respondidas pelas participantes, 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". (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 100), registrando observações em meu caderno de registros.

Na fase final das entrevistas narrativas, foi possível voltar a pontos não esclarecidos, o que possibilitou-me maior enriquecimento das histórias narradas. Isso ocorreu, em muito, devido à confiança já conquistada durante o processo de narração inicial, muito em razão da liberdade dada às participantes de monitorar a sua própria fala sem interrupção. Para Jovchelovitch e Bauer (2012), este é um diferencial fundamental entre as entrevistas narrativas e os outros procedimentos utilizados em entrevistas tradicionais, que possuem uma pré-estrutura ordenada pelo pesquisador. Em outras palavras, por ser uma versão menos imposta, a entrevista narrativa propiciou às entrevistadas liberdade para narrar suas histórias com a utilização de sua própria linguagem sem serem interrompidas. Foi possível, desta forma, observar que as participantes contaram suas histórias, lembraram fatos, emoções e memórias dolorosas de sua trajetória, revelando de forma espontânea os significados de suas experiências e as possíveis explicações para elas.

Conforme Weller (2009, p. 07), há uma "mudança da estrutura processual dominante no decorrer do ciclo da vida que altera a interpretação da história por

⁷Questões formuladas antecipadamente pelo pesquisador referente aos temas específicos da pesquisa.

parte do portador da biografia". Foi em razão disso que, para compreender os fenômenos socioeducativos contidos na biografia das entrevistadas, tive que concentrar-me no enredo e na composição da estrutura narrativa atentando tanto para a estrutura sequencial e temporal da história de vida das participantes, quanto para o contexto de vida no qual ocorreram os desencadeamentos dos processos pessoais e sociais que motivaram a ação, as escolhas, os enfrentamentos e as mudanças de posturas e entendimentos.

Ressalto que, com a utilização das etapas das entrevistas narrativas, mencionadas, para a compreensão dos fenômenos socioeducativos contidos nas trajetórias de vida das mulheres que vivenciaram e vivenciam a experiência do acidente por escalpelamento, foi e tem sido para mim um exercício de estudo a essa técnica desde o momento inicial de produção de dados e, posteriormente, de análise.

Para dar conta das entrevistas e análises precisei retornar muitas vezes aos postulados shutzenianos e buscar apropriar-me dos fundamentos que orientam a técnica das entrevistas narrativas. Essa busca me fez compreender que as narrativas são diálogos às perguntas enunciadas por mim, situadas em circunstâncias e anseios pré-definidos e, neste sentido, é um enunciado que visa provocar simbologias, histórias e lógicas outras, não reduzindo-se a apenas um instrumento de extração de verdades.

Manter-me imparcial e não interferir no momento das narrativas foi uma tarefa árdua de concentração e respeito, considerando que a escolha do enredo pelas entrevistadas nem sempre estava de acordo com os temas e objetivos da pesquisa. Confesso que os passos para a conquista de uma narrativa limpa de interrupção e de expressões faciais da minha parte nem sempre foi possível. Ao ouvir as narrativas carregadas de emoções, dores, perdas, desencantos e mágoas que embargavam as vozes das mulheres escalpeladas, foi impossível não comover-me, deixando transparecer meu sentimento de solidariedade para com elas. Assim como, em outros momentos, pude testemunhar relatos repletos de esperança, felicidade e ainda fatos cômicos que nos levaram a risos e até a esquecermos, por alguns instantes, dos difíceis momentos já relatados.

Compartilho do pensamento de Bosi (1979) de que uma pesquisa de doutorado, como a que venho desenvolvendo - por intermédio das análises de histórias de vida de mulheres marcadas pelo escalpelamento - é "um compromisso

afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa” (p.02). Da mesma forma que Ferrazo (2003, p.168), penso que precisamos considerar "que os sujeitos cotidianos, mais do que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas".

2.3.1 As mulheres entrevistadas

Esta pesquisa contou com a colaboração de dez mulheres vítimas de escarpelamento, todas com idades acima de 18 anos. No Apêndice B, apresento o perfil das participantes, fruto do formulário preenchido por elas, no período de maio a outubro de 2019.

Todas as entrevistadas não autorizaram a publicação de suas narrativas com seus verdadeiros nomes. Neste sentido, foram utilizados nomes fictícios, garantindo o anonimato dos nomes das participantes nesta pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes das entrevistadas foram substituídos por nomes de árvores típicas da região amazônica, por mim identificadas, mas escolhidos por elas. A escolha é uma homenagem às mulheres ribeirinhas que, apesar dos percalços vividos, se revelam frondosas, fortes e com memórias enraizadas de vivências em seus territórios ribeirinhos, na Amazônia.

Quadro 1 - Perfil das meninas/mulheres colaboradoras da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO										
Nome	Samauma	Mamorana	Seringueira	Mangueira	Maçaranduba	Andiroba	Copaíba	Castanheira	Sucuuba	Palmeira
Idade atual	21 anos	21 anos	46 anos	24 anos	24 anos	46 anos	25 anos	27 anos	18 anos	28 anos
Município	São Sebastião	Curralinho	Muaná	São Sebastião	Bagre	Lábrea- AM	Barcarena	Altamira	Portel	Portel
Estado civil	Solteira	Casada	Casada	Casada	Separada	Casada	Casada	Casada	Solteira	Solteira
Tempo de casada	-X-	3 anos	16 anos	6 anos	-X-	20 anos	5 meses	9 anos	9 anos	-X-
Nº de filhos	-X-	2	1	2	1	1- entregou pra adoção	-X-	2	-X-	-X-
Com quem mora	Tia mater- Belém	Marido-Belém	Casa sogra - Belém	Marido		Marido/Rondônia	Marido	Marido	Pai - Vigia	Pai
PERFIL EDUCACIONAL										
Escolaridade	Ens. Superior Psicologia	6º ano - Ed. Fundamental.	5º ano - Ed. Fundamental.	5º ano - Ed. Fundamental.	Ens. Médio	6º ano Ed. Fundamental. EJA	Ens. Médio	Ens. Médio	7ª Série - Ed. Fundamental.	Ens. Superior incompleto Letras
Frequenta escola	SIM	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
PERFIL ECONÔMICO										
Renda mensal	1 salário	1 salário	1 salário	1 salário	1 salário	1 salário	1 salário	3 a 5 salários	1 salário	2 salários
Trabalha?	Não	Não	Do lar	Não	Não	Diarista	Não	Sim- Trancista -BPC	Não	Sim Concursada
Part. econômica	Não	Não	(LOAS - /2019)	Não	Não	Sim - Benefício (LOAS	Muita	Sim	Não	Pouco
Cor/raça?	Indígena	Parda	Parda	Parda		Indígena	Parda	Indígena	Parda	Parda
Religião	Católica	Evangélica	Católica	Evangélica	Evangélica	Evangélica	Evangélica	Evangélica	Evangélica	Católica
PERFIL DO ACIDENTE POR ESCALPELAMENTO										
Mun. acidente	São Sebastião	Curralinho	Muaná-Atatá-Furo do Abacatal	São Sebastião	Bagre	Lábrea- Amazonas	Barcarena_ Rio Cafezal	Altamira	Portel	Portel
Ano	2007	2007	1995	2004	1998	1982	2011	2002	2010	1997
Escalpe/Tipo	Total	Total	Total	Parcial	Total	Total	Parcial	Total	Total	Parcial
Sequela física	Dor de cabeça Cicatriz Pernas S/ sobrancelhas	Cicatrices nas pernas	Dor de cabeça Cicatriz na pernas S/ sobrancelhas	Deformação no olho direito (esmagamento da córnea)	Dor de cabeça Cicatriz nas pernas	Dor de cabeça Cicatriz nas pernas, s/ a sobrancelha esquerda e metade da orelha.	Não	Sem sobrancelhas e orelha esquerda		Sem a metade da orelha e cicatriz nas pernas

Idade/ acidente	10 anos	9 anos	22 anos	9 anos	3 anos	9 anos	17 anos	9 anos	9 anos	6 anos
Hospital	Metropolitano Sta. Casa	Hosp. Breves / Sta Casa	Benef. Portuguesa	PSM Sta. Casa	PSM	Hosp. Getúlio Vargas - Manaus	Sta Casa	Sta. Casa	Sta. Casa	Ofir Loyola Sta. Casa
ONG de apoio	ORVAM	ORVAM	ORVAM	ORVAM	ORVAM	Não	Não	Sarapó/ORVAM	ORVAM	ORVAM
Nº de cirurgias	5 cirurgias	7 cirurgias	7 cirurgias	1 enxerto de pele 1 expansora	1 reparadora	33 reparadoras 1 expansora	2 cirurgias	40 reparadoras 2 Expansoras	7 reparadoras 14 expansoras	2 reparadoras 5 expansoras
Sabia do acidente	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não-	Não

No Quadro 1 pode-se observar que todas as entrevistadas são mulheres entre 18 a 46 anos. Quanto à localidade de origem das participantes, apenas uma é do município de Lábrea⁸- AM; uma é de Barcarena⁹, outra de Altamira¹⁰, e sete são moradoras de municípios que compõem o Arquipélago do Marajó: São Sebastião da Boa Vista¹¹, Curralinho¹², Muaná¹³, Bagre¹⁴ e Portel¹⁵. Conforme a versão preliminar

⁸ Lábrea é um município brasileiro no interior do estado do Amazonas, Região Norte do país, sua origem data de 1881. Sua população estimada em 46.882 pessoas de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Biblioteca Virtual do Amazonas. 2012. Disponível em: www.bv.am.gov.br/portal/conteudo/municipios. Acesso em: 09 de abr. 2020.

⁹As origens do Município de Barcarena datam de 1758. Faz parte da mesorregião Metropolitana de Belém e em sua história já foi considerado Aldeia indígena, Missão Religiosa, Freguesia, Distrito sendo emancipado como município em 1960 (IBGE, 2017). Situa-se a uma distância fluvial de 91 km da capital do Estado do Pará e o acesso se dá por via terrestre ou fluvial. Sua população conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2020 é estimada em 127.027 habitantes (IBGE,2000).Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/barcarena/panorama>. Acesso em: 09 de abr.2020.

¹⁰ Altamira é um município brasileiro localizado no estado do Pará, na Região Norte do país. Sua origem data de 1874 e sua população conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2020 é estimada em 115.969 habitantes, sendo também considerado o município brasileiro com e maior extensão. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/historico>. Acesso em: 09 de abr.2020.

¹¹Pertencente à Mesorregião do Marajó, o município de São Sebastião da Boa vista é conhecida como a "Veneza da Ilha de Marajó" por ser repleta de canais e palafitas. Sua população estimada em 2020 é de 26.974 habitantes. Não há precisão sobre a origem histórica do município, porém em 1758 ele aparece como freguesia, em 1872, foi elevado à categoria de vila, denominado São Sebastião da Boa Vista (lei provincial nº 707, de 05/04/1872) e em 1972, foi elevado à categoria de Município. A distância em linha reta entre São Sebastião da Boa Vista e Belém é 10 horas 24 min de embarcação. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/sao-sebastiao-da-boa-vista/panorama>. Acesso em: 09 de abr.2020.

¹² Curralinho é um município brasileiro do estado do Pará, foi criado em 31 de dezembro de 1936. Localizado na microrregião de furos do Marajó, tem como limites ao norte o município de Breves, ao sul o Rio Pará e Baía das Bocas, e ao leste (2020), o município conta com uma população de aproximadamente 34.994. A partir de Belém de barco - viagem com 9 horas de duração, partindo dos Portos de Bom Jesus, Custódio, Mundurucus, Boa Viagem, Pindorama e Tamandaré. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/curralinho/panorama>. Acesso em: 09 de abr.2020

¹³ Localizado na Ilha de Marajó pertencente a Microrregião do Arari, Muaná é conhecida como a terra do camarão com sua tradicional Festival do Camarão que acontece no mês de junho quando a comunidade ribeirinha começa a chegar nas coloridas embarcações. A origem do município de Muaná nasceu em uma fazenda particular, transformou-se em povoado e, posteriormente foi elevado à categoria de freguesia, em 1757 sob nome de São Francisco de Paula. Em 28 de maio de 1823 elevou de freguesia à condição de Vila, pela Lei nº 324, de 6 de julho de 1895. Sendo comemorado anualmente em uma celebração cívica, com desfiles escolares na cidade. Sua população é estimada em 40.906 habitantes (IBGE-2020), Sendo o 4º município mais populoso do Marajó atrás de Breves, Portel e Afuá. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/muana/panorama>. Acesso em: 09 de abr.2020

¹⁴Situado na Mesorregião do Marajó, o município de Bagre tem sua origem reconhecida pela primeira vez em 1887. Bagre já foi considerado Povoamento, Freguesia, Vila e tornou-se município do Estado do Pará em 1961 (IBGE, 2017). Situa-se a uma distância fluvial de 419 km da capital do estado e conta com uma população de 31.225 habitantes (IBGE-2020).Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/bagre/panorama>. Acesso em: 09 de abr.2020.

¹⁵Localiza-se na Mesorregião do Marajó, Microrregião de Portel, Com uma População de 62.945 habitantes (IBGE-2020), as origens remontam à metade do século XVII, quando o Padre Antônio Vieira fundou no local a aldeia de Arucará, com alguns índios oriundos da Ilha Grande de Joannes. Sua extensão territorial compreende área de 25.384 Km², definindo limites com os municípios de Melgaço a norte; Oeiras do Pará a leste; Itupiranga e Porto de Moz a sul e Senador José Porfírio a

do Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (PDTSAM), o Marajó é formado por 16 municípios (*ver figura 2*), que contam com uma estrutura econômica essencialmente primária, baseada no extrativismo vegetal, na pesca, pecuária extensiva e agricultura de subsistência (BRASIL, 2007). É também na região do Marajó que se concentram as maiores ocorrências de casos de escalpelamento.

Quanto ao estado civil, a maioria das vítimas reconstruíram suas vidas afetivas. Apenas três participantes são solteiras e uma delas é separada; sendo que sete delas possuem pelo menos um filho. As mulheres entrevistadas apresentam trajetórias escolares diferenciadas quanto à direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto para a realização de seus percursos escolares, pois todas interromperam os estudos após o acidente, ora em virtude do longo tratamento hospitalar, ora pelo desgaste nas relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar, marcadas pelo preconceito e a ausência de acolhimento. Assim, das dez (10) participantes, cinco (5) interromperam seus estudos entre o 3º e o 6º ano do Ensino Fundamental; duas (2) concluíram o antigo 2º grau e uma ainda está cursando a 7ª série do Ensino Fundamental. Apenas duas entraram na faculdade, sendo que Samauma ainda cursa Psicologia e Palmeira abandonou o curso de Licenciatura em Letras.

Das dez (10) participantes, sete (07) não trabalham e, portanto, não contribuem com a renda familiar, exercendo atividades domésticas. Apenas Seringueira recebe o LOAS¹⁶ (Lei Orgânica da Assistência Social), benefício previdenciário estadual, e duas possuem rendas oriundas de atividades profissionais, como Castanheira, que contribui com a renda familiar exercendo o ofício de trancista, o que lhe garante renda de três salários mínimos mensais; além de Palmeira, que é funcionária pública no município de Portel e recebe salário.

Quanto à religião, sete mulheres se declararam evangélicas e três católicas. Conforme Pereira (2014) é cada vez mais predominante o número de comunidades evangélicas no interior do Pará. O crescimento dos dogmas religiosos, com a

oeste. Distante da capital do estado (Belém) 326 km, via marítima e 27 km, via aérea. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/portel/panorama>. Acesso em: 09 de abr.2020.

¹⁶ Benefício criado a fim de prover os sustentos de pessoas idosas ou portadoras de deficiência com o recebimento de um salário mínimo para aqueles que não têm meios de prover sua própria subsistência. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

presença da Igreja em comunidades do interior da Amazônia, tem sido marcante nos últimos anos.

crecem a presença de missionários de Igrejas Evangélicas (inclusive vindos de outros países, como Estados Unidos) e de sedes de Igrejas Evangélicas – algumas até se apropriando da nomenclatura “comunidade”, definindo-se como comunidades evangélicas”, com expressividade promoção de intercâmbios sociais e encontros nas comunidades, demarcando o regime de sociabilidade ribeirinho e as territorialidades locais. (PERREIRA, 2014, p. 375).

Quanto à identificação racial e/ou étnica, sete (7) das entrevistadas se declararam pardas e três (3), indígenas. Muito embora todas possuam o mesmo tom de pele (parda), as que se declararam indígenas são descendentes diretas de pai e mãe indígenas, portanto socializadas em famílias com costumes e valores tradicionais desses povos. (Castanheira e Andiroba)

Os acidentes ocorreram quando tinham entre nove (09) e dez (10) anos de idade e apenas uma das vítimas acidentou-se com três (3) anos de idade, enquanto outra, já estava na idade adulta, com 22 anos. Estas estatísticas confirmam os dados apresentados pela OSCIP Sarapó (2005), ao revelar que 80% dos acidentes por escalpelamento na região amazônica ocorrem primordialmente com crianças .

Das entrevistadas, sete (07) tiveram escalpe total, com extensões do acidente que vão desde a perda das sobrancelhas e do pavilhão auricular à exposição da calota craniana, e três (03) declararam ter sofrido escalpe parcial. Contudo, todas apresentam sequelas físicas oriundas do acidente, estampadas em cicatrizes nas pernas, além de frequentes dores de cabeça.

Quanto ao atendimento hospitalar público oferecido às vítimas de escalpelamento, observo que foram feitos em diversos hospitais do município de Belém, tendo sido o atendimento direcionado à Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA) somente a partir do ano 2002. Em 2006, foi criado o Espaço Acolher¹⁷, instituição pública com a função de hospedar, alimentar e atender integralmente as vítimas de escalpelamento, assim como seus familiares ou

¹⁷ 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 necessidade de escolarização dessas meninas, garantindo a continuidade do processo de educação através da Classe Hospitalar.

acompanhantes vindo de vários municípios do Estado do Pará, durante o período de tratamento, e nos retornos para consultas. Além da Casa de Acolhimento, sete (07) das entrevistadas também relataram ter tido apoio da ORVAM. Apenas Andiroba não conhecia nenhum desses espaços devido ao fato de não residir em Belém; e Copaíba, que por não precisar de perucas, não conheceu a referida ONG.

Na próxima subseção apresentarei como foram realizadas as análises das entrevistas com as participantes deste estudo.

2.4 Organização e análise dos dados orais

Ao seguir os passos propostos por Schütze (2011), foi possível, por intermédio das narrativas (auto)biográficas das 10 mulheres vítimas de escarpelamento, trazer à tona os significados dos acontecimentos de forma singular, possibilitando conhecer subjetividades, pensamentos, sentimentos, desejos e querer que orientam suas ações e explicações. Dessa forma, as narrativas orais possibilitou conhecer como estas mulheres interpretam suas experiências, como percebem as práticas de discriminação, os motivos (porquês) que permeiam suas ações e estratégias de enfrentamento a essas situações, como as administram e, principalmente, possibilitou identificar os mecanismos por meio dos quais superam essas situações.

No Quadro 02, exponho as diferentes datas, o tempo de duração e os locais de realização de cada uma das entrevistas.

Quadro 2 – Aspectos das entrevistas narrativas

Nº	PARTICIPANTES	DATA	TEMPO	LOCAL DA ENTREVISTA
1	Samauma	22/05/2019	01:20:49	ORVAM
2	Mamorana	27/05/2019	00:56:18	ORVAM
3	Seringueira	12/06/2019	01:37:57	ORVAM
4	Mangueira	04/07/2019	00:55:54	Residência familiar
5	Andiroba	05/07/2019	02:00:29	UNAMA
6	Copaíba	09/07/2019	01:00:43	Residência - Barcarena-PA
7	Maçaranduba	08/08/2019	01:37:18	Residência - Icoaraci - PA
8	Castanheira	17/08/2019	01:35:49	UNAMA
9	Sucuuba	27/08/2019	00:58:26	UNAMA
10	Palmeira	18/11/2019	01:19:32	UNAMA

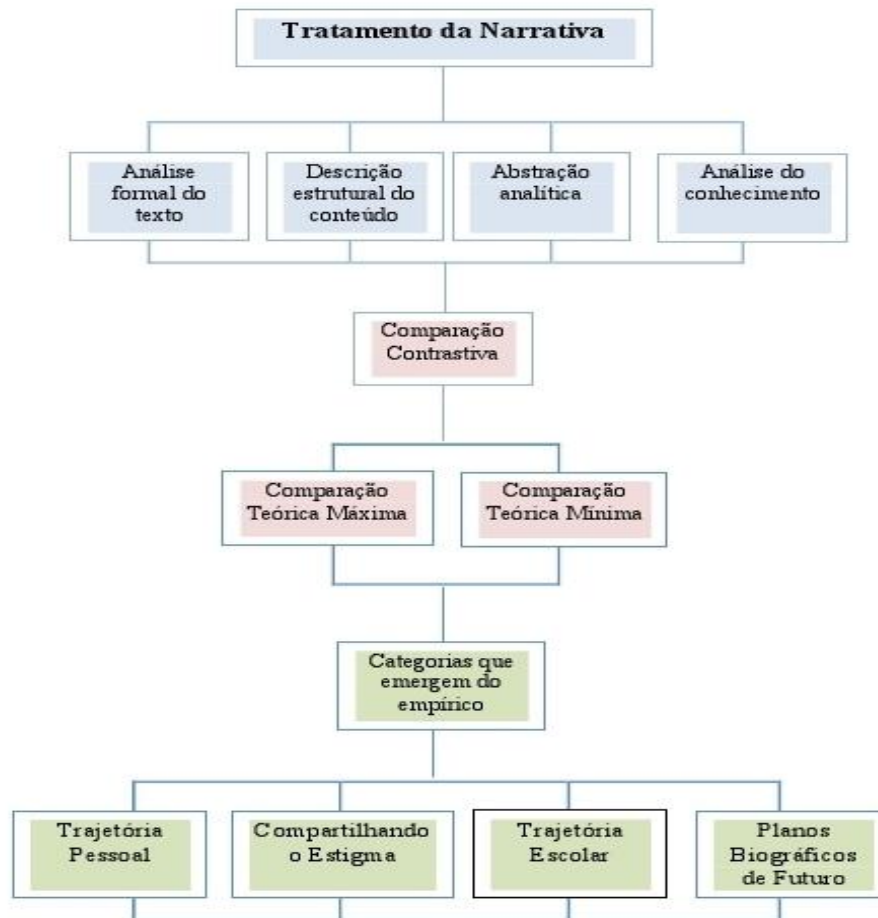
Fonte: Arquivos da pesquisa, 2019.

O tratamento do *cópus* da pesquisa teve início com o processo organização e análise das entrevistas narrativas e a interpretação dos dados. Nessa etapa, foi

necessário um olhar para o *como* foi, e não apenas para o *que* foi dito, buscando identificar as referências utilizadas pelas participantes durante a narração, considerando que nelas estão ancoradas a concepção de mundo e percepções de vida que marcam e definem suas experiências. Para Jovchelovitch e Bauer (2015, p.96), "as referências contrastam 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. Nesta direção, "o pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias em que o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos" (p.95).

Ao visualizar as preposições e pressupostos não verbalizados, mas experienciados e revelados em suas ações, pode-se identificar as percepções que as mulheres escalpeladas fazem de suas próprias experiências. As entrevistas gravadas foram transcritas mantendo-se as características da linguagem das entrevistadas, sem correção, indicando apenas as pausas, as "codas", os suspiros, risos e interrupções ocorridos durante as entrevistas. Abaixo apresento um fluxograma do processo de organização e análise dos dados para melhor visualização dos passos realizados nesta fase da pesquisa.

FIGURA 2: Fluxograma do processo de organização e análise dos dados



Fonte: Elaboração da autora

Conforme a proposta das teorias schützenianas, o primeiro passo após a realização das entrevistas refere-se à **análise formal do texto**, a qual consiste na transcrição na íntegra das entrevistas gravadas e na procura de variados textos, seus elementos marcadores de inicialização e finalização de um novo tema, observando-se os argumentos e explicações que as participantes entrevistadas introduziram no decorrer da história. Nesta fase levei em conta

[...] somente dados textuais que apresentam o processo social de forma contínua, ou melhor, que o trazem à tona, permitem uma análise “sintomática” dos dados, que inicia com uma apresentação textual dos dados e uma descrição completa da sequência dos mesmos. Mas justamente essa dimensão de uma análise completa dos dados só pode ser realizada tomando-se como referência os indicadores formais da estrutura textual. Os principais indicadores formais no texto narrativo são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de

apresentação e que daí em diante começa a seguinte [...]. (SCHÜTZE, 2011, p. 04, grifo do autor):

Neste primeiro passo, Schütze (2011) orienta para a necessidade de eliminarmos inicialmente as passagens não-narrativas, centrando a atenção na análise do texto narrativo "puro", identificando-se os elementos indexados, aqueles que indicam referências concretas: Quando?, Quem fez?, Onde? O quê? Por quê?, que compõem a trajetória de cada entrevistada. Esses dados foram retirados das entrevistas e dos formulários de perfil socioeconômico preenchidos pelas participantes. Para exemplificar esta etapa de análise, apresento no Quadro 3 trechos da entrevista narrativa de Samauma, realizada na ORVAM, em que procuro identificar os elementos indexados das narrativas.

Quadro 3 - Elementos Indexados

Quando, Quem, Onde, O quê? Por quê?
<p>Samauma é solteira, tem 21 anos de idade e é natural do município de São Sebastião da Boa vista. Hoje mora em Belém com sua tia materna. Antes do acidente, Samauma morava com seu avô e estudava em São Sebastião da Boa Vista. Sua casa fica na margem do rio, próximo do colégio e da igreja e de uma vila, onde ela costumava brincar com seus primos.</p> <p>Ela se declara indígena e de religião católica, mas sua família é evangélica.</p> <p>Seu acidente ocorreu no dia 26 de dezembro de 2007, logo depois do Natal, quando tinha 10 anos de idade. Ela teve escalpe total, com arrancamento das sobrancelhas.</p> <p>Quando estava internada no hospital, a professora da sua localidade de origem enviava as provas e os exercícios da escola pela sua mãe para que ela não perdesse os deveres escolares. Por essa razão, não parou de estudar, mesmo estando hospitalizada.</p> <p>Seu primeiro atendimento foi no Hospital Metropolitano, onde passou três dias, tendo sido transferida no dia 29 de dezembro de 2007, para a Santa Casa de Misericórdia do Pará, que ficou três meses internada na enfermaria e um mês na Casa de Apoio, dentro do próprio Hospital. Quando teve alta do hospital, retornou para sua localidade e para a escola. Entretanto, devido ao longo tratamento (cinco cirurgias para enxerto de pele), mudou-se para Belém e deu sequência a seus estudos.</p> <p>Ela não trabalha. Seu esforço concentra-se nos estudos.</p> <p>Em 2015, concluiu o Ensino Médio. Nos anos de 2016 e 2017, fez cursinho, mas não passou no vestibular. Em 2018, dedicou-se aos estudos para o vestibular em casa. Ao mesmo tempo, fez um curso de informática. No ano de 2019, ela conseguiu se matricular no ensino superior, no curso de Psicologia de uma faculdade particular.</p>

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2020.

Após as análises dos elementos não-narrativos, centrei esforços na textualização da entrevista narrativa e interpretação da narrativa como um todo, buscando construir um quadro de referência contendo as estruturas de ação das mulheres ribeirinhas escarpeladas, identificando os textos estritamente **narrativos**, **argumentativos** e **explicativos**, assim como momentos de inicialização e

finalização (coda) de novos tópicos, para dar início à **descrição estrutural do conteúdo**, indicada como o segundo passo de análise, momento em que verifiquei a maneira *como* a narrativa estava se desenvolvendo, identificando as expressões que marcam as variadas *estruturas processuais* da biografia das participantes:

Os “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); (SCHÜTZE, 2011, p. 4).

O objetivo central da identificação desses marcadores é a visualização de todas as “etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamentos de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (WELLER, 2009, p. 07).

Cabe destacar que nem sempre é possível identificar com clareza todas as estruturas processuais propostas. Contudo, o objetivo é buscar visualizá-las nas narrativas para dar início ao terceiro passo da análise, denominada por Jovchelovitch e Bauer (2015) de **abstração analítica**, momento em que o pesquisador foca sua atenção nos elementos indexados relacionados às experiências pessoais, acontecimentos e ações. Nessa direção, o meu esforço analítico estava centrado na identificação das “expressões estruturais abstratas de cada período da vida”, ordenando-as umas com as outras, reconstruindo a história de vida como um todo (sedimentação da experiência biográfica) “desde a sequência biográfica das estruturas processuais dominantes em cada fase de vida até a estrutura processual dominante na atualidade” (WELLER, 2009, p. 7 - 8).

Assim, sistematizando os acontecimentos, foi possível identificar nas narrativas das participantes desta pesquisa, não somente os detalhes revelados em passagens específicas de vida (eventos centrais), mas ainda fazer “uma distinção entre os aspectos que são específicos da biografia do entrevistado e aqueles que podem ser generalizados, ou seja, que podem ser encontrados em outras biografias” (WELLER, 2009, p.08).

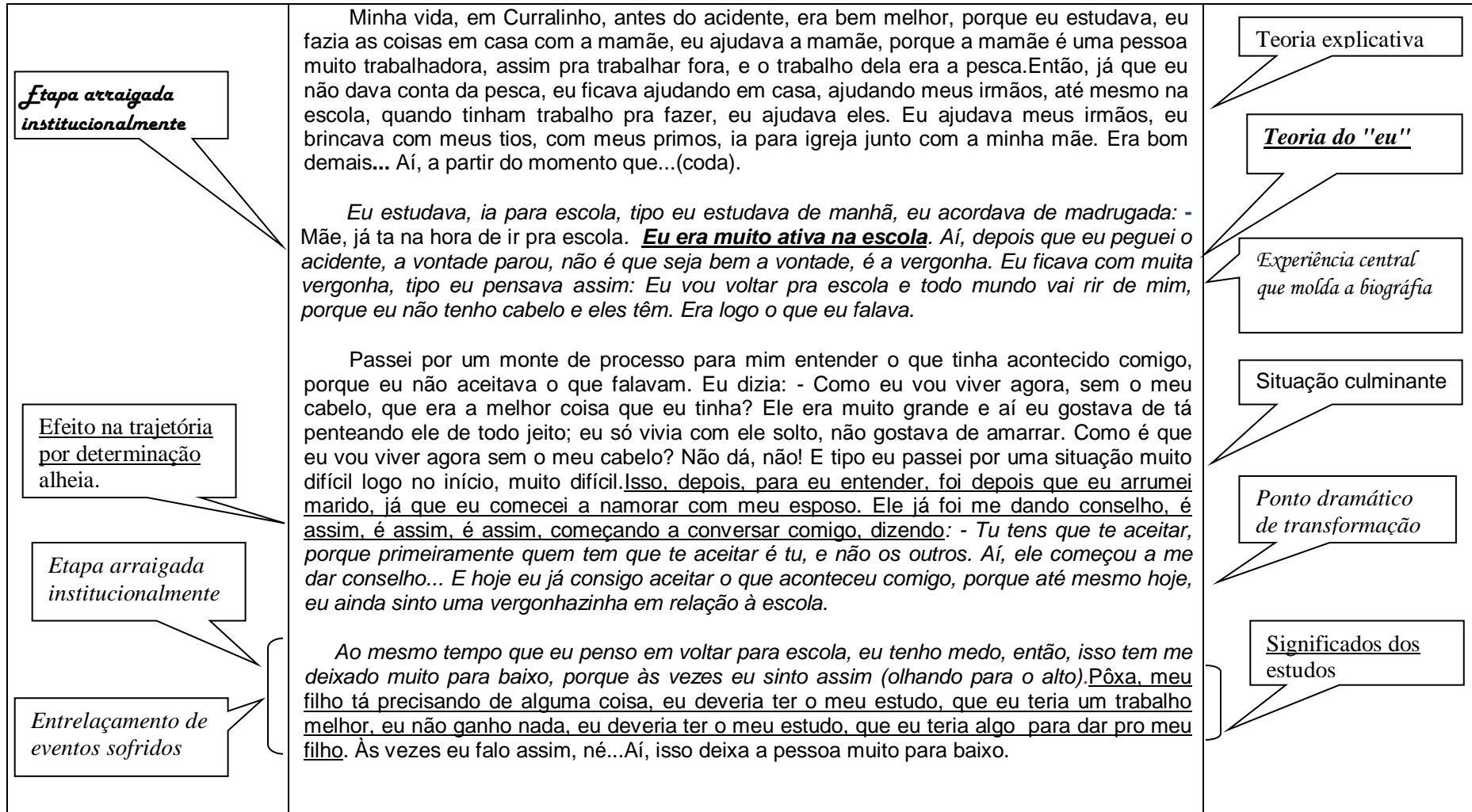
Após a identificação das experiências e a sucessão dos eventos centrais da biografia, iniciei o quarto passo denominado **análise do conhecimento** com a

investigação dos elementos não-indexados (juízo de valor) que constituem as teorias biográficas das mulheres escalpeladas, buscando identificar os aportes teórico-argumentativos próprios de cada biografia. Tratava-se, portanto, de selecionar os trechos explicativos e argumentativos, os juízos de valor, as opiniões e as avaliações sobre as suas identidades, que permitiram identificar as reflexões e as teorias operativas das entrevistadas. Para Weller (2009, p.08), se não conhecermos "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".

Para a realização da **análise do conhecimento** foi necessária a construção de um esquema, em que busquei identificar as teorias sobre o "eu", ou autodescrição biográfica; teorias explicativas; avaliação da trajetória biográfica, ou teoria sobre a biografia; explicações ou construções de fundo; projetos biográficos; modelos ou teorias que orientam a ação; descrições abstratas; avaliações gerais e teoria comentadas. (WELLER, 2009). Este recurso possibilitou-me identificar nas narrativas as estruturas processuais das trajetórias socioeducativas das participantes desta pesquisa, o que auxiliou nas análises dos próximos passos desta metodologia.

Para exemplificar, apresento esse modelo de análise aplicado a um trecho da entrevista narrativa de Mamorana.

Quadro 04 - ANÁLISE DO CONHECIMENTO DA ENTREVISTA NARRATIVA TEXTUALIZADA DE MAMORANA.



No quinto passo da análise, Shutz (2011) propõe o distanciamento dos casos individuais para fazer uma **comparação contrastiva mínima e máxima** dos diferentes trechos narrativos em conformidade com o objetivo da pesquisa. Nessa etapa, foram observadas as “estruturas processuais fundamentais no curso da vida, que são mais ou menos efetivas em todas as histórias de vida (p.6). Por meio da **comparação constrastiva mínima** foi possível verificar passagens que revelam semelhanças entre as narrativas das mulheres escalpeladas, sendo possível analisar os contextos estruturais que permeiam particularidades de cada biografia, como experiências negativas e suas consequências na trajetória biográfica, com a função de elucidar as categorias surgidas das análises das consequências negativas, ou positivas, para elas. A teoria schützeriana recomenda também a verificação de diferenças **contrastivas máximas**, sendo este o sexto passo da análise, por meio do qual busca-se identificar diferenças acentuadas nas narrativas, mas que ainda apresentem pontos de comparação. Esta estratégia, segundo Weller (2009), tem 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. 10).

Para realizar esta etapa, optei por construir um Quadro 4 comparativo de semelhanças e singularidades para visualizar a construção de um **modelo teórico** sobre cada trajetória biográfica das mulheres vítimas de escalpelamento na região amazônica.

Na coluna do meio estão as semelhanças encontradas nas narrativas biográficas das participantes, referindo-se às estruturas processuais das trajetórias socioeducativas fundamentais no curso da vida, que são mais ou menos efetivas, listando-as pelas letras maiúsculas. Na terceira coluna, destaco as particularidades das participantes:

Quadro 5 - Semelhanças e Diferenças das Entrevistas Narrativas

Participantes	Contrastiva Teórica Mínima Semelhanças/ Núcleo comum							Contrastiva Teórica Máxima Diferenças Acentuadas
	A	B	C	D	E	F	G	
Samauma			x	x	x	x	x	
Mamorana	x			x		x		Orgulha-se de ter sido boa aluna
Seringueira		x		x	x	x	x	Recebe Benefício do INSS Acidentou-se na fase adulta
Mangueira		x		x	x	x	x	
Andiroba		x		x	x	x	x	Sofreu abuso sexual
Copaíba				x	x			Escalpe parcial imperceptível
Maçaranduba		x	x	x		x		Acidentou-se com 3 anos de idade; vivenciou a violência de gênero na família
Castanheira			x	x	x		x	Recebeu indenização do Estado
Sucuuba	x		x	x	x	x		Crença de que o sofrimento pode ensinar; Foi abandonada pela mãe no hospital; Orgulha-se de ter sido boa aluna
Palmeira			x		x	x		

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2020.

- A) Culpa o pai ou mãe pelo acidente;
- B) Marcas do preconceito familiar
- C) Marcas do apoio na trajetória escolar;
- D) Marcas do preconceito na trajetória escolar;
- E) Marcas do apoio entre iguais;
- F) Visão de futuro centrado na escola;
- G) Marcas físicas no rosto.

O objetivo desta análise é a identificação de oportunidades de trajetórias coletivas, assim como as oportunidades e contextos de vida de grupos específicos; no caso desta pesquisa, das mulheres vítimas de escarpelamento. Desta forma, 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. (WELLER, 2009,p.10).

Cabe ressaltar que, por meio das etapas de verificação, confrontação e diferenciação das entrevistas narrativas, não estou interessada em encontrar "verdades absolutas", mas, ao buscar divergências e convergências nas trajetórias biográficas, é possível compreender o fenômeno socioeducativo a partir da perspectiva de diferentes participantes, ou seja, explorando-se as experiências dessas mulheres por meio da investigação de suas trajetórias biográficas, compreendendo a realidade por elas vivenciada.

Em Educação, a abordagem (auto)biográfica utilizada nesta pesquisa amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, os modos de ser, ver, fazer e de biografar resistências e pertencimentos. Neste sentido, esta pesquisa aponta indícios sobre as resistências e as escolhas nas trajetórias de vida das mulheres ribeirinhas escalpeladas, traduzindo as marcas socioeducativas reflexos de suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e, portanto, de formação. Corroboro com Bosi (1979) quando afirma que, em uma pesquisa, somos concomitantemente sujeito e objeto. Sujeito quando indagamos, procurando saber, e objeto quando atentiosamente ouvimos, registramos, "sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças" (BOSI, 1979, p. 36).

Neste sentido, o texto que escrevo é um texto narrativo em que se entrelaçam diferentes vozes oriundas da minha história (referências e experiências), das mulheres escalpeladas e a do diálogo que estabeleço com os autores para a reconstrução dos sentidos das práticas socioeducativas a serem apresentadas na próxima seção, as quais estão organizadas a partir de quatro eixos, os quais nos deteremos nas seções subsequentes:

1. O processo de construção das práticas socioeducativas: as sociabilidades em territórios negados;
2. Aprendizagens de si por meio das práticas socioeducativas das mulheres escalpeladas;
3. As práticas socioeducativas e a sociabilidade na inserção escolar e social;
4. Corpos-vidas marcados na Amazônia ribeirinha.

3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS: A SOCIABILIDADE EM TERRITÓRIOS NEGADOS.

Ao mergulhar no cotidiano ribeirinho amazônico, *locús* de interação socioeducativo das participantes desta pesquisa, pretendo discutir nesta seção, alguns entraves que influenciaram e influenciam na formação social, educacional e identitária dos povos da região amazônica. São ribeirinhos, quilombolas, indígenas e tantos outros historicamente marcados pelos interesses dos colonizadores, dos exploradores ou de grupos internacionais, que teimam em homogeneizar as diversas territorialidades, ao negar as identidades desses povos. Dessa forma, ao delinear algumas reflexões sobre o contexto sociocultural, político, econômico e educacional deste *locus*, objetivo evidenciar as marcas de vulnerabilidade¹⁸ dos corpos das mulheres ribeirinhas vitimadas pelo escalpelamento, as quais se traduzem não somente nas marcas físicas provocadas pelo acidente, mas também nas práticas socioeducativas, que, certamente, interferem nos processos de sociabilidades, de produção da existência, e nas condições materiais do seu viver.

Parto da exposição das contradições socioculturais existentes na região amazônica com o intuito de nos aproximar do cotidiano em que as mulheres ribeirinhas escalpeladas estão inseridas para, a partir daí, em outro momento da tese, chamar a atenção, em particular, para as estruturas políticas socioeducacionais "vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades (CASTRO; ABRAMOVAY, 2005, p.55), que apontam a existência de um abismo entre aqueles que pensam e planejam as políticas públicas educacionais e os que verdadeiramente experimentam os desafios educacionais nos territórios ribeirinhos da Amazônia.

É nesta direção que busco dar visibilidade às condições de exclusão impostas a essas populações pelo poder público, uma vez que o escalpelamento vivido por essas mulheres, vai muito além do acidente propriamente dito, porque existem as

¹⁸ A categoria vulnerabilidade social utilizada nessa pesquisa relaciona-se à ausência de direitos e acessos desiguais. Sobre essa categoria Adorno (2001) explica: "Mais usualmente utilizada em nossos dias pelos movimentos sociais e de direitos humanos, a expressão vulnerabilidade social sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade e reflete uma nova maneira de olhar e de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e sua relação e dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça" (p.11).

condições para que ele possa existir. Neste sentido, o escalpelamento possui múltiplas dimensões, particularidades e conjunturas interligadas relacionadas às históricas situações de vulnerabilidade social que suscetibilizam a população ribeirinha ao acidente por escalpelamento, em que as consequências não se restringem às marcas físicas que as mulheres terão que carregar para toda a vida, mas significam ao mesmo tempo as marcas dos diferentes abandonos e esquecimentos experienciados por elas.

Considero que o *escalpelamento físico* é apenas uma das múltiplas dimensões que este acidente possui, pois ele já é resultado da negligência com que o Estado trata o homem/mulher amazônico. As mulheres ribeirinhas são, portanto, primeiramente, vítimas do que denomino de *escalpelamento político-institucional*, fruto de um longo processo de colonização que resultou na invisibilidade de seus territórios, na negação e/ou violação dos seus direitos, e convivem com demandas e necessidades históricas as tornam passíveis a vulnerabilidade social.

Observo como ponto de partida a contínua ausência do poder público na prevenção e garantia do direito de ir e vir - previsto na Constituição Federal - como a segurança nos rios da Amazônia, que precariza a população ribeirinha, diante da negligência com que o Estado trata o homem/mulher amazônico, um não-cidadão, à medida em que não goza dos seus direitos constitucionais. Neste caso, devido à falta de fiscalização nos rios por parte dos órgãos competentes, o que acaba resultando no *escalpelamento físico* em si, o acidente, que provoca não apenas dores e marcas físicas, mas também marca o ser mulher pela quebra de sua identidade feminina, pela desfiguração do seu corpo e ainda pela negação dos direitos a atendimento médico de qualidade.

Como se já não bastassem as violências sofridas por estes dois escalpelamentos, estas mulheres terão ainda que aprender a conviver com o que denomino de *escalpelamento socioeducativo*, que ocorre no processo das práticas socioeducativas após o ferimento da pele, uma vez que, ao retornarem ao convívio social e escolar após o acidente, quase sempre são vítimas de preconceitos, de uma reação que “demarcará a diferença, o preconceito e a possível exclusão por se distinguirem dos padrões estéticos estabelecidos como normais e aceitos socialmente. (ALMEIDA; AZEVÊDO, 2003). Assim, ao problematizar as práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escalpeladas, demonstro que estas possuem corpos ameaçados, pois se encontram em um estado de escalpelamento

por terem que conviver com as múltiplas dimensões do acidente que expressam, em síntese, as múltiplas formas das situações de risco e suscetibilidade a que estão submetidas.

3.1 O escalpelamento político institucional na Amazônia

Ao falarmos de Amazônia, necessitamos compreendê-la levando-se em conta as diversas perspectivas dos diferentes sujeitos individuais e coletivos - povos, etnias, nacionalidades, grupos, classes sociais em seus processos de territorialização na região. Para que possamos interpretar essas características socioculturais, necessitamos reconhecer que é fundamental compreendermos os enredos que tecem as múltiplas territorialidades e conhecermos os conflitos enfrentados pelas protagonistas desta pesquisa que vivem em uma Amazônia bem distante daquela vista como “santuário”, “futuro do Brasil”, “reserva de recursos”, “pulmão do mundo”, como se costuma pensar. A Amazônia, ao contrário, “revela uma realidade dura de miséria e violência e que desafia a ‘ecologia conservadora’ a pensar a questão social junto com a questão ecológica” (GONÇALVES, 2005, p.16).

Para Corrêa e Hage (2011, p.02) são as particularidades regionais e locais que compõem a Amazônia, que precisam ser reconhecidas em suas heterogeneidades produtivas, ambiental e sociocultural. Necessitamos, conforme os autores, ampliar nossa visão e concebê-la em sua diversidade *biossocioculturalterritorial*, tendo por base as suas territorialidades,

[...] 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 (CORRÊA; HAGE, 2011, p.01).

Essas particularidades, caracterizadas pelas múltiplas formas com que estes povos relacionam-se com o seu território na Amazônia, são fruto de um longo processo de colonização que resultou em uma mistura de culturas, bagagens simbólicas, míticas e materiais, efeito daquilo que Corrêa (2007) denomina de

hibridização cultural. Contudo, cabe lembrar que este processo de colonização e, portanto, de formação das identidades socioculturais e territoriais na região, não foi algo que ocorreu de forma pacífica, mas resultado de conflitos, lutas e negociações oriundas da imposição dos padrões culturais dos colonizadores¹⁹ sobre os valores e saberes dos indígenas e povos que habitavam a região e resulta nas marcas das desigualdades sociais, que ainda hoje persistem na vivência corpórea de crianças, jovens e mulheres da Amazônia.

Amantino (2011) enfatiza que a história dos índios, primeiros habitantes do Brasil, está ligada à história de diversos tipos de violência, não somente à história do controle sobre suas vidas e cultura, mas à história de controle do corpo propriamente dito por aqueles que queriam domesticar os índios.

De um corpo puro, sem pecado, a um selvagem perigoso e pecador, foi um movimento relativamente rápido. Os índios sempre foram analisados pelos religiosos, pelos cronistas, pelos colonos e pelas autoridades a partir do que eles acreditavam faltar nessas culturas, ou melhor, do que não condizia com o que se esperava de uma cultura evoluída. Todos os elementos considerados ausentes provocaram um sentimento de que se tratava de bárbaros, na maioria das vezes perigosos. Foram associados ao estado bruto, muito próximo à natureza - também bravia, sendo a condição de antropófago a mais grave de todas. Estavam em um estado tão primário que nem mesmo poderiam ser classificados como sociedade (PRIORE ; AMANTINO, 2011, p.40).

Os povos amazônicos, conforme Gonçalves (2005), foram moldados com critérios externos (de fora), definidos em função do enfrentamento de discursos de poder “*na e sobre a Amazônia*”²⁰, resultantes de lutas ideológicas no jogo de poder, que historicamente foram pouco a pouco construindo uma ideia de verdade *sobre e da* região amazônica. Concebida pelos exploradores, esta construção imagética sobre a região amazônica deixou de fora suas particularidades regionais, não observando toda a multiplicidade “socioecológico-cultural” (GONÇALVES, 2005, p.19), existente na região. Contudo, para além da visão ideologizada dos colonizadores, dos exploradores ou dos interesses do capital internacional sobre a região amazônica, existe outra realidade vivida por essas populações.

¹⁹ Espanhóis, holandeses, portugueses, franceses, japoneses, asiáticos, ingleses, sírio-libaneses, judeus, nordestinos brasileiros, entre outros.

²⁰ Para Gonçalves (2005) existe um jogo de poder que se trava *na e sobre a Amazônia*.[...] 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. (p. 17-18).

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).

Nesse sentido, por ser o homem\mulher amazônico fruto de conflitos e da confluência de distintos sujeitos sociais, Fraxe *et.al* (2009) afirmam que, para entender o modo de vida dos povos amazônicos, é necessário desvendar seu cotidiano e perceber que, por trás da "paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas repletas de contrastes e contradições, as quais mascaram diferenciações sociais que têm entravado processos de emancipação social e política" (p. 30).

Ambiente repleto de água, de paisagens exuberantes e continentais, a Amazônia sempre foi objeto de interesses dos colonizadores e de divergências políticas relacionadas a sua exploração e ocupação que influenciaram e influenciam diretamente a formação social, educacional e identitária de crianças, adolescentes, jovens e adultos da região. Isso explica o fato de a Amazônia possuir uma história fundamentada em tipos variados de servidão, escravismo, ausências e silenciamentos, marcada por contradições socioculturais que invisibilizaram e invisibilizam, ainda hoje, a diversidade de identidades amazônicas, bem como, oportunidades de melhores condições de vida a seus povos.

É preciso garantir o devido respeito à natureza vulnerável da Amazônia e de seus povos, que historicamente convivem dentro de um contexto de ocupação, de investidas e interesses internacionais, produtores da invisibilidade e negação das múltiplas territorialidades amazônicas, para que possamos compreender a "situação educacional de suas populações, analisando, quantitativa e qualitativamente, os resultados e os diversos fatores e condições que estão produzindo esta situação, de modo a poder melhor direcionar as ações relativas à educação" (CAVALCANTE; WEIGEL, 2007, p. 2). Em outras palavras, compreendo que os interesses político-econômicos que cercam a região amazônica exercem grandes influências na educação que é gerada, mediada e/ou reproduzida para as novas gerações, refletindo na sociabilidade desses povos e, em especial, na situação de vulnerabilidade das mulheres ribeirinhas, que ainda hoje sofrem com os acidentes

por escalpelamento em embarcações que circulam sem a devida proteção no eixo dos motores.

Nas pesquisas que abordam os desafios e as contradições socioculturais existentes na região amazônica (NELI, 2003; HAGE, 2005; MOLINA, 2006, PONTES, 2012), verifica-se a recorrente insistência da necessidade de reconhecimento social dos povos do campo, que historicamente encontram-se invisibilizados nas políticas públicas, as quais não são considerados em suas diversas territorialidades. Entretanto, as pesquisas chamam atenção para o fato de que a garantia de visibilidade para essas populações perpassa necessariamente pela inclusão de novos referenciais para a educação que se realiza nesses territórios, para que se reconheça a heterogeneidade sociocultural amazônica, evidenciada na diversidade de práticas e manifestações culturais que teimam em ser homogeneizadas por discursos colonizadores, ecológicos e ambientalistas que reforçam uma identidade regional única, sem levar em consideração as divergências políticas e os antagonismos sociais existentes na própria região.

Neste cenário, se a intenção é garantir os direitos humanos e, em especial, o direito à educação a todos os sujeitos e populações que vivem na Amazônia, necessitamos garantir uma educação que tenha como foco não apenas o reconhecimento da heterogeneidade sociocultural de crianças, adolescentes, jovens e adultos do campo, mas, sobretudo, que compreenda-os imersos nos contextos sócio-históricos em que habitam, possuidores de corpos-vida plurais. Trata-se, portanto, de encará-los como sujeitos portadores de experiências formativas e conteúdos socioculturais permeados de vivências corpóreas, resistência e valores, geradores de novas epistemologias pedagógicas para referenciar a educação nas múltiplas "Amazônias". Para Fraxe *et.al* (2009), a Amazônia - em suas potencialidades idiossincráticas e diversos modos de ser amazônico -,

existe, resiste, re-existe e (re) inventa os percursos de uma história marcada pela desigualdade e interiorização, imposta por um projeto civilizatório que tem como marca a domesticação das múltiplas alteridades amazônicas (p. 32).

Precisamos, portanto, dar visibilidade às experiências dessas populações portadores de corpos colonizados, ocultados historicamente, marcados por desigualdades sociais, por preconceitos, segregação e racismo. Spivak (2010) ressalta que "se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem

história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade" (p. 10). É a partir dessa condição que desejo compreender a significação existente na produção discursiva das narrativas das mulheres ribeirinhas escalpeladas em um movimento de reconhecimento da concretude de suas experiências, histórias de vida, valorização do seu processo de produção de conhecimento e de existência. Na visão de Arroyo (2017), isso significa "desocultar corpos" carregados de vivências e histórias silenciadas, para "entender, sobretudo, seus saberes, valores e identidades, feitos de resistências por emancipação." (p.13).

Desocultar corpos é, portanto, desocultar não somente a violência promovida contra a cultura e os corpos dos primeiros habitantes da Amazônia, mas desocultar a violência epistêmica que vai para além de não reconhecer o conhecimento produzido por essas populações, mas também de compreender como a produção de uma narrativa específica difundiu a ideia que ainda hoje se tem sobre os povos e a Amazônia, a qual nos remete a uma visão estritamente ambientalista, que não leva em consideração o homem/mulher que habita a região. São discursos colonizadores ideológicos propagados mundo afora por representantes de agências internacionais e nacionais, que, muitas vezes vendem uma ideia de Amazônia apenas como uma região paradisíaca, floresta virgem, patrimônio da humanidade, entre outros. Sob esse prisma, Oliveira e Schor (2008, p.19) afirmam que as cidades da Amazônia não têm visibilidade, pois não são pauta de pesquisas internacionais e de debates ambientais, configurando-se nos dizeres dos autores como um verdadeiro "buraco negro", que ignora as populações e as peculiaridades sociopolítico-culturais existentes na região.

Hage (2006) complementa que no próprio processo de modernidade e urbanização por que passou o Brasil é possível observar a produção de uma visão que homogeneiza a cultura, configurando uma realidade sócio-histórica responsável por ocultamentos históricos que silenciaram e silenciam os povos e as territorialidades²¹ amazônicas. Como exemplo, Veiga (2002) destaca que o Instituto

²¹Aqui estou amparada em Hage e Oliveira (2011, p. 144-145), que compreendem território "como uma dimensão social construída pelos grupos sociais, de mediações espaciais (escola, igreja, plantação, transporte, etc.) que proporcionam o efetivo poder material e simbólico desses grupos".(...). Trata-se portanto, de compreender que esses grupos territorializam-se, apropriam-se de forma, de maneira diversa, ensejando múltiplas territorialidades, integrando "as dimensões ecológicas, econômicas, políticas e culturais de forma diferenciada, conforme sua identidade sociocultural e o tipo de relação que essa identidade assume com a natureza, em determinado

Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ao classificar as populações da área urbana, concebe as cidades (sede municipais) e vilas (distritos) com características rurais também como urbanas. A respeito disso, o autor pondera que

[...] o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra muito peculiar, que é única no mundo. [...] De um total de 5.507 sedes de municípios 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 (VEIGA, 2002, p.31).

Esse raciocínio equivocado presente no processo de urbanização do Brasil nascido no *Estado-Novo*, no governo Getúlio Vargas, por meio do Decreto Lei 311, de 1938, conforme o autor, instituiu noção de desigualdade regional, pois legitima a oposição entre área urbana e rural, ao classificar uma como sinônimo de desenvolvimento e modernidade, e a outra como espaço de inferioridade e atraso.

Também corroboram as pesquisas de Silva *et.al.* (2012), ao constatarem a existência de uma discordância entre a realidade e a legislação nos diversos documentos do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que adotam o vocábulo rural e urbano baseados em recortes empíricos para identificar o local ou domicílio do aluno ou da escola, classificando-os sem ter em vista os diferentes povos, que vivem na região com suas especificidades, na elaboração das categorias utilizadas no recenseamento. Este descompasso, identificado pelos autores, está diretamente relacionado ao fato de "que o INEP não dispõe de normativa referente à caracterização da escola como sendo urbana ou rural, mas segue as orientações fornecidas pelas Secretarias de Educação dos Estados, conforme o Decreto 7.352/ 2010" (SILVA *et.al.* 2010, p.17) que confere ao Município a responsabilidade de delimitar a área urbana, e conseqüentemente acaba por restringir à condição de ser do campo às pessoas que aí trabalham. Sobre isto os autores argumentam:

Ora, conforme informações disponíveis, pessoas residentes em área rural podem ser trabalhadoras em área urbana. Assim, também, crianças e

momento histórico". Neste sentido, "as territorialidades são dinâmicas e mutáveis (e não universais e imutáveis), expressando, de acordo com cada circunstância, uma determinada identidade territorial".

adolescentes residindo em áreas rurais frequentando escolas no rural ou no urbano podem ter seus pais trabalhando em área urbana. Por outro lado, a concepção de que o conceito de escola do campo seja estendido àquelas situadas em área urbana, desde que atendam — predominantemente à população do campo —, parece uma restrição incontornável para a análise de condições educacionais da população rural: como saber se a escola urbana frequentada por alunos residentes em área rural acolhe predominantemente alunos do campo? (SILVA *et.al*,2012, p.20)

Na verdade, prevalece nesse decreto a recorrente necessidade de agregar categorias, sem reconhecer a ampla diversidade sociocultural e as particularidades produtivas das populações que constituem a Amazônia. Dessa forma, variados povos, comunidades tradicionais, garimpeiros, pescadores, ribeirinhos, das ilhas, entre outros, não constam nos recenseamentos oficiais nomeadamente, pois os processos classificatórios os agrupam em categorias ocupacionais, como trabalhadores e assalariados rurais; e definições identitárias como “povos e comunidades tradicionais quilombolas”, “indígenas”, ou de acordo com os modos de ocupação da terra, como “assentados” e “acampados da reforma agrária” (SILVA *et. al.* 2012). Nos dizeres de Fraxe *et.al* (2009, p.32), o que se observa é a eterna tentativa do poder estatal de homogeneizar a Amazônia revelando "não só uma perspectiva geopoliticamente equivocada, mas, sobretudo, um afastamento da diversidade étnica e cultural que precisa ser entendida e admitida na sua singularidade".

Essas classificações criadas pelas instituições governamentais, para efeito de recenseamento e pesquisa, nos revelam a ausência de critérios que reconheçam os processos identitários das populações camponesas, tornando-se uma evidência do silenciamento dos territórios amazônicos, fato que pode ser constatado no Censo Escolar de 2017, que apresenta escassez de informações quanto às 63 mil escolas localizadas no campo. Ganham destaque, no Censo, apenas as escolas existentes em áreas de assentamentos (4,5 mil); em áreas remanescentes de quilombos (2,4 mil) e em terras indígenas (3,1 mil), deixando de fora outras comunidades do campo que também apresentam rica diversidade. Por essa razão, Schabach (2012) nos adverte que:

[...] as populações do campo estão relacionadas entre si, não são excludentes. Um ribeirinho, por exemplo, pode ser extrativista ou trabalhador rural. Os critérios de composição dos grupos são inespecíficos: ocupação e atividade ocupacional (por exemplo: trabalhadores assalariados rurais, pescadores artesanais), forma de produção agrícola (agricultura familiar), grupos diferenciados por sua atividade econômica e localização

geográfica, etnia ou cultura (por exemplo: quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, caboclos, povos da floresta) (...) (p. 3-4)

Foi diante da falta de critérios observados no Censo que o Grupo de Estudos e Pesquisa do Campo na Amazônia - GEPERUAZ-UFGA constatou a urgência de tornar evidente a heterogeneidade das populações do campo na Amazônia, realizando um levantamento mais detalhado com base nos microdados do Censo Escolar de 2011, o que trouxe à tona uma expressiva diversidade de formações camponesas entre as escolas na área rural, apontando a presença de

1.263 escolas localizadas em áreas de assentamento rural; 329 em colônias agrícolas; 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 (CRUZ; HAGE, 2013, p.1179).

Esses dados revelam que, na contramão de uma visão colonial ideologizada das estatísticas apontadas pelo IBGE, Ministério da Educação (MEC) e INEP, ou dos interesses internacionais sobre a Amazônia, encontramos crianças, jovens e adultos imersos em diversas realidades, com diversas maneiras de perceber, significar o mundo e agir sobre o território, as quais não são apropriadamente declaradas pelos órgãos nacionais produtores de dados estatísticos.

Conforme Almeida (2007), os critérios que mobilizam e agrupam essas populações são heterogêneos e as especificidades do trabalho, natureza, diferenças sociais, culturais, econômicas e religiosas não se enquadram nas definições de rural/urbano, pois estas são nomeações que pouco dizem sobre os processos identitários, as orientações de suas ações políticas e as significações que os unem, mesmo que se encontrem de alguma forma ligados por critérios de organização política ou por usos diferenciados dos recursos naturais.

Observa-se ainda que, embora no vasto território amazônico os projetos colonizadores e as atuais investidas de exploração nas diversas localidades da região se apresentem de formas diferentes - com o surgimento de variados povoados, com diferentes *habitus* e formas de se relacionar com seus territórios -, "há um aspecto que se manteve comum entre os grupos sociais da Amazônia: a sua relativa invisibilidade social e política" (FRAXE *et. al*, 2009, p.31).

Ao percorrer a história dos processos de colonização, urbanização e modernidade do Brasil nos auxilia, portanto, a entender a origem da condição de vulnerabilidade a que estão submetidas as mulheres ribeirinhas escalpeladas, que nasce fundamentada em um discurso de classificações, o qual ao invés de selecionar e organizar, partindo do reconhecimento da diversidade territorial amazônica, homogênea e mascara as diferenciações sociais, dificultando ainda mais que os levantamentos estatísticos sobre a educação do campo sejam percebidos como um retrato da realidade. Muito pelo contrário, acabam provocando a invisibilidade desses povos e de suas mazelas sociais.

É nesse contexto que despontam ações reivindicatórias de movimentos organizados, na Amazônia, que mobilizam os povos/etnias/grupos/classes sociais em situação de subalternidade para demandar ações em prol do coletivo com vistas à emancipação social e política da região, ou seja, "desses corpos precarizados vêm os apelos para rever valores sociais, políticos e pedagógicos" (ARROYO, 2019, p.11). Esses movimentos sociais lutam, portanto, pelo direito à cidadania e pela educação que desejam, mas que leve em conta suas especificidades. Para Gonçalves (2005),

são lideranças sindicais, de populações tradicionais, produtores familiares, entre outros, que questionam o modelo civilizatório imposto a essas populações; são novos sujeitos que participam do 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") (p. 128).

São, portanto, as novas identidades amazônicas que lutam pela afirmação das suas territorialidades, que expressam a concretude dos sujeitos amazônidas, despontado como portadores de outro léxico teórico-político, pautado em referenciais de desenvolvimento próprios, apropriação material, simbólica e mítica dos recursos naturais, ou seja, que pensam na convivência, e não na exploração de seus recursos. Conforme Hage (2018), estas novas identidades querem e são "protagonistas de seu presente/futuro, através das ações de resistência e re-existência, se reterritorializam e afirmam suas territorialidades" (p. 04).

No entendimento de Arroyo, Caldart e Molina (2005), é nesse contexto que a contradição sociocultural amazônica se apresenta nos processos de aprendizagem, normalmente operando por meio de práticas pedagógicas e currículos descontextualizados da realidade local, ignorando o tempo e os modos de vida e produção dos ribeirinhos, um mundo, portanto, silenciado e ocultado nos espaços escolares. Oliveira (2009) reforça esse entendimento afirmando que o ocultamento sociocultural tem origem na falta de ação por parte do Estado, que viola "os direitos humanos elementares",desenhando assim "uma territorialidade na negação e na exclusão dos direitos e da existência humana e social" (p.93).

Esta é a realidade educacional/social que marca associabilidades das mulheres vítimas de escalpelamento, que vão se constituindo enquanto sujeitos de "vidas ameaçadas" (ARROYO, 2019), em meio a processos subalternizantes e vulnerabilizantes oriundos da omissão e/ou o recuo do poder público em seu papel de proteção social e garantia dos direitos à saúde, transporte seguro e educação, que permeiam o modo de ser e existir na Amazônia.

No entendimento de Carmo e Guizarde (2018), a negligência aos direitos básicos pelo poder público não somente dificulta a superação das vulnerabilidades vivenciadas por essas mulheres, mas também cria ciclos de reprodução de situações de opressão, uma vez que o contexto em situação de vulnerabilidade contorna "as formas de expressividade dos sujeitos, exercendo influências sobre as maneiras como estes se posicionam na sociedade e como se enxergam" (p.08).

Observo no diálogo com os autores,a repetida denuncia sobre o distanciamento existente entre aqueles que planejam as políticas públicas educacionais para a região e os que verdadeiramente experimentam as suas vivências individuais e coletivas nos seus territórios. Aí está a síntese da persistência e permanência da opressão: o domínio das instituições sociais sobre os saberes das experiências dessas populações. Saberes oriundos da vivência subalternizados pela dominação epistemológica europeia-científica, como bem nos lembra Boaventura Souza Santos (1940),

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.(p.13)

É em razão disto que os anseios por mudanças nas práticas educativas e políticas públicas adotadas para a educação desses povos exigem uma perspectiva de educação que se abra para os saberes da resistência dos saberes subalternizados, abrindo caminhos para construção de novos pilares pedagógicos e princípios políticos formuladores de outros referenciais para a epistemologia pedagógica na região amazônica.

As demandas de diversas ordens das populações amazônicas não são novas, mas históricas. O que há de novo é a existência de outros sujeitos, novos atores coletivos que emergem por intermédio dos movimentos sociais do campo - que entram em cena na sociedade amazônica, reivindicando serem reconhecidos como humanos portadores de cultura, saberes e direitos.

Conhecer as experiências e vivências das mulheres escalpeladas, protagonistas desta pesquisa, nos auxilia a desvendar a condição de vulnerabilidade social e opressão em que os sujeitos envolvidos nos processos socioeducativos se encontram e a pensá-los como a "síntese dos processos tensos entre humanização-desumanização, campo nuclear para todo humanismo pedagógico" (ARROYO, 2019, p.14).

Compreendo, como pesquisadora, que o desafio desta pesquisa é promover mudanças de posturas e concepções com vistas a termos um outro olhar para a educação desenvolvida nos espaços escolares, para que se conceba alunos e professores como sujeitos corpóreos, sócio-históricos, inseridos em uma realidade específica com seus condicionantes econômicos, políticos e históricos, complexos e diversificados, e que estes sujeitos com seus saberes de experiência e resistência, se tornem parte intrínseca da sua formação.

Ao refletir sobre a condição de vulnerabilidade social quanto aos aspectos político-educacionais que caracterizam a realidade das mulheres ribeirinhas escalpeladas, é possível perceber como se dá o processo de construção das desumanas práticas socioeducativas com uma subjetivação silenciosa, que lhes formam e informam o quão desvalorizadas são diante dos interesses capitalistas, que ignoram seus direitos, identidades territoriais, educação, saúde e transporte seguro nos rios da Amazônia ribeirinha. Nascer e crescer nesse contexto tem como consequência a produção de corpos com vidas ameaçadas, exploradas pela ganância dos colonizadores que financiam a exploração da região e desrespeitadas

pelo Poder Público que as forçam a crescer envoltas de insegurança e incerteza de um futuro, comprometendo desta forma na sociabilidades das mulheres ribeirinhas.

Seguindo essa linha, é imperioso contextualizar como e em que circunstâncias os acidentes ocorrerem, portanto, trago, na subseção 3.2, as narrativas em que as mulheres ribeirinhas escalpeladas descrevem as dores, argumentam sobre o desconhecimento deste tipo de acidente, como ocorreram os primeiros socorros e o longo atendimento hospitalar a que tiveram que se submeter. Elas revelam, mais uma vez, as marcas dessa desvalorização social que contornam as sua condição social e as evidentes na falta/fragilidade de políticas e serviços públicos básicos na Amazônia ribeirinha.

3.2 O acidente por escalpelamento: entre as marcas físicas e a vulnerabilidade institucional.

Os acidentes por escalpelamento em eixos expostos de motores de barcos, que trafegam nos rios da Amazônia, embora causem surpresa para público do Centro-Sul do País, ocorrem desde a década de 70 e, provavelmente, o desconhecimento sobre essa fatalidade seja fruto da invisibilidade da população amazônica. De acordo com Loureiro (1992), a introdução de motores a diesel nas embarcações, na década de 1970, que impulsionaram no Brasil a expansão da pesca comercial, em conjunto com os planos governamentais que propunham o aumento da produção, incentivaram no caboclo ribeirinho a necessidade de se adequar às novas tecnologias.

Contudo, os modelos de motores mais frequentes utilizados pelos ribeirinhos, conforme Bastos (2006, p. 56), são geralmente clandestinos "comprados em oficinas, vindos de fazendas que não os usam mais como geradores de energia ou para captar água"; portanto, são motores pesados e não-apropriados para as pequenas embarcações que trafegam nos rios da Amazônia. Estes, por sua vez, são adaptados de forma rudimentar pelos ribeirinhos, que instalam o motor no centro da embarcação - local ocupado por passageiros -para não prejudicar a estabilidade da navegação, deixando exposto o eixo do motor, que se estende até a hélice, mecanismo este responsável pelo arrancamento do couro cabeludo de mulheres na região. É nesse contexto, conforme Almeida (2016, p. 70), que surgem os acidentes,

"quando os músculos, remos e velas que impulsionavam as vidas dos ribeirinhos nas longas distâncias são substituídos por motores e máquinas que encurtam distâncias e aumentam a produção".

Ao considerar que meu intuito com a pesquisa do tipo (auto)biográfica é enfatizar as vozes das mulheres escarpeladas por entender que estas são as protagonistas de suas histórias de vida, optei por apresentá-las utilizando os trechos de suas narrativas orais em que descrevem seus acidentes por escarpelamento e expõem as situações de vulnerabilidade a que estão submetidas.

Residente do interior do município de São Sebastião da Boa Vista, interior do Pará, Samauma conta que seu acidente aconteceu no dia 26 de dezembro de 2007, logo depois do Natal, quando ia para a casa de sua tia Esmeralda, no rio Chaves, próximo de sua casa. No dia do acidente, acordou cedo e tomou banho. Ela lembra os detalhes da roupa que usava, um shortinho e uma blusa rosas e uma viseira. Antes de sair, fez um rabo-de-cavalo baixo em seu cabelo e partiu acompanhada de duas primas e dois primos.

No meio da viagem, sua prima, que tinha cabelos curtos, passou para a parte de trás do barco e deitou-se próximo ao eixo da embarcação. Em seguida, Samauma também decidiu juntar-se à prima e foi para a parte de trás do barco para deitar-se ao lado dela. Nesse momento, quando sentou-se e inclinou-se para deitar, sua prima alertou-lhe sobre seus cabelos, mas já era tarde. Ela diz:"- A ponta do meu cabelo entrou assim, na greta da tábua. Aí, eu gritei e desmaiei na hora e com a força que puxou meu cabelo o motor parou" (SAMAUMA,SSBV). A partir daí, ela não lembra de nada e desmaiou. Sua narrativa baseia-se em relatos de pessoas que estavam no barco. Nesse momento, quando seus cabelos se enrolaram no eixo da embarcação, a viagem foi interrompida e todos tiveram que voltar. Samauma havia perdido todo o couro cabeludo e as sobrancelhas. Ela conta os detalhes:

Eu não sentia dor nenhuma, eu não sentia dor, nem ardor, e aí três pessoas tiveram que me segurar pra mim (sic) não puxar a pele que cobria meus olhos. - Porque essa pele aqui da minha testa, ficou virada para cima dos olhos, então eu só enxergava vermelho (por causa do sangue) (SAMAUMA, SSBV)

Quando chegaram de volta a casa e informaram sua mãe, Samauma foi logo levada para o hospital no município vizinho de Curralinho, para fazer o primeiro curativo, e depois encaminhada para Belém, uma vez que em São Sebastião da Boa

Vista, onde ela morava, o aeroporto ainda estava em construção. Na capital, ela ficou internada por três dias no Hospital Metropolitano, sendo depois encaminhada para a Santa de Misericórdia do Pará (FSCMPA). Quanto ao acidente, Samauma diz que não tinha conhecimento do perigo de os cabelos se enroscarem no eixo da embarcação e que muitas pessoas sequer ouviram falar sobre escalpelamento, quando ela conta o que aconteceu:

Eu não sabia, até porque eu via que os meus primos sempre deitavam lá. Na hora, eu não vou pensar (colocando os dedos na cabeça indicando o pensamento); eram meus primos, homens! Como é que o cabelo deles vão pegar lá?. E, nesse dia, foi a minha prima que eu vi, mas também, ela tinha o cabelo curtinho e, o meu era grande, só que eu não parei para pensar na hora nisso (SAMAUMA,SSBV).

O desconhecimento também aparece no relato de Mamorana, que inicia sua narrativa contando que seu acidente ocorreu em 2007, quando tinha nove anos de idade, reforçando que também não tinha conhecimento anterior sobre o acidente: "- Nunca tinha ouvido falar. Não tinha proteção no barco do meu avô... Porque, a gente não sabia do acidente, a gente nunca tinha ouvido falar desse acidente em Curralinho" (MAMORANA, CURRALINHO).

Mamorana argumenta que seu pai já havia alertado para que ela não ficasse perto do motor porque correria o risco de machucar a perna quando próximo do eixo, mas ela desobedeceu e foi sentar-se ao lado do irmão, chamado por ela de "Biquinho", com o qual é muito próxima até os dias de hoje, mesmo ela morando em Belém e ele no município de Curralinho. O acidente de Mamorana aconteceu

num barquinho pequenininho do meu avó. Eu estava vindo da casa da minha avó para casa da gente que era bastante longe, era umas 4, 5 horas de viagem e a gente já estava chegando em casa. Era umas quatro e meia, eu acho, quando aconteceu o acidente (MAMORANA, CURRALINHO).

Ela relata que, na hora do acidente, sentou-se e baixou sua cabeça e que seus cabelos longos desceram para o rosto, caindo pelo meio de suas pernas... "- Eu não desmaiei, eu fiquei olhando, eu vi tudo, mas eu não lembrava... e eu perguntei depois o que aconteceu e minha mãe dizia: Tu bateu a tua cabeça muito forte" (MAMORANA, CURRALINHO).

Ela conta que chegou ao hospital de Breves com perda total do couro cabeludo, entretanto não sentia dores na cabeça, mas por todo o corpo. "- Porque quando o motor me pegou, eu fui parar debaixo do eixo, eu rodei debaixo do eixo e

machuquei o meu braço, foi muita força que eu fiz no corpo todo" (MAMORANA, CURRALINHO). Após seu primeiro atendimento, foi encaminhada para o Hospital da Santa Casa de Misericórdia, em Belém.

Na época do acidente, Mamorana conta que seu pai não possuía embarcação, a família usava o barco de seu avô, mas hoje em dia a embarcação da família é toda regularizada pela Marinha, um barco grande com o dispositivo de proteção no eixo do motor. "- Hoje ele (seu pai) já tem mais cuidado, porque antes a gente não sabia. Agora, não, agora a gente sabe que tem como se prevenir" (MAMORANA, CURRALINHO).

Mangueira, outra vítima de escarpelamento, revela que também desconhecia o acidente, entretanto não soube informar se seus pais também desconheciam. Quando questionada sobre o assunto, ela diz: "- Não, eu mesmo não. Eu não sei meu pai e minha mãe, mas eu não, eu não sabia" (MANGUERIRA, SBBV). Ela conta que seu acidente ocorreu em 2004, quando tinha nove (09) anos de idade, mas que ainda hoje existem muitos barcos trafegando sem proteção no município de São Sebastião da Boa Vista.

Seu avô andava numa pequena embarcação, em que colocava na parte da frente o açai, sobrando apenas um pequeno espaço na parte de trás, que ficava o eixo do motor. Foi nesse espaço que Mangueira, sua avó e sua prima se alojaram. A viagem começou por volta das 5h da tarde e por volta de 11 horas da noite Mangueira sentiu sono e foi se agasalhar:

O meu cabelo era comprido, batia abaixo da cintura. Eu pedi para deitar na coxa dela (sua prima). Enrolei o cabelo e deitei, mas quando eu deitei ele (o eixo) puxou, pegou a ponta (do cabelo) e puxou. Quando ele puxou, a minha cabeça entrou para debaixo de uma tábua que fica em frente do eixo. Foi que uma ponta da tábua bateu no meu olho direito e a outra pegou no meu pescoço (MANGUEIRA, SBBV).

Seu acidente provocou a perda parcial do couro cabeludo e o esmagamento da córnea direita. Naquele momento, lembra, o motor parou por ele mesmo quando seu cabelo, que era grande e cheio, enroscou-se no eixo do motor. Mesmo assim, diz ela, o motor só parou porque estava funcionando em baixa rotação devido ao fato de o rio ser pequeno, estreito e ter muitas curvas. Foi nesse momento que seu tio foi olhar o que havia acontecido. "Foi quando ele lumiô com a lanterna e ele me viu lá debaixo da tábua, já com o couro cabeludo saído e ainda seguro no eixo. Meu

tio pegou o terçado, cortou (o cabelo), tirou a minha cabeça debaixo e quebrou a tábua" (MANGUEIRA, SBBV).

Ela conta que o barco de seu tio não era veloz, por isso a viagem em busca de socorro seria longa. Seu socorro só foi possível com a ajuda de um conhecido que emprestou um motor de voadeira para que eles pudessem regressar mais rapidamente para São Sebastião da Boa Vista em busca de ajuda.

Quando chegou na cidade, eles fizeram o primeiro atendimento. Ligaram para Belém e mandaram o avião e me trouxeram pro Pronto Socorro. Eu não desmaiei, eu apenas fiquei bem fraca devido à perda de sangue. Eu fiquei bem fraquinha, mas não cheguei a desmaiar. Eu consegui olhar as coisas, mas não tinha força. Eu não tinha ideia do que tinha acontecido. Naquele momento, não doeu. Para mim não tinha acontecido nada, né?. Só minha avó, meu tio e os outros que viram que perceberam que o caso era bem grave (MANGUEIRA, SBBV).

Mangueira encerra seu relato contanto que, mesmo sabendo do acidente ocorrido com ela, os barcos da família de seu pai ainda permanecem sem proteção nenhuma até hoje, situação que é demasiado temeroso. Sobre as campanhas de informação e prevenção da Capitania dos Portos, ela afirma que não vê nenhum material de divulgação no município que reside e nem nas escolas.

Já Copaíba, natural do município de Barcarena, também sofreu a perda do couro cabeludo por escarpelamento, mas com uma característica diferente - em uma embarcação com o eixo do motor localizado fora do barco - também conhecido na região como "motor rabudo" ou rabeta. No hospital, segundo ela, disseram que aquele era o primeiro caso de "escalpe em rabudo (barco)". Na verdade, disse ela, as pessoas não acreditavam que o acidente por escarpelamento poderia acontecer nesse tipo de embarcação. Copaíba conta que pegou emprestado o motor de um tio que mora ao lado de sua casa para passear de barco com as tias, irmãs de seu pai, que passavam o fim de semana em sua casa, no município de Barcarena. Na volta, aconteceu o acidente.

O meu cabelo era bem grande, ele era cacheado e eu gostava de usar ele solto. O meu cabelo enrolou, foi puxando fio por fio na ventoinha do motor rabudo e quando puxou tudo de uma vez, foi rasgando e foi aquele desespero, desespero de todo mundo. E eu vim a desmaiar no momento e não lembro mais. Eu só lembro quando eu acordei. Eu tava na ambulância indo para cidade de Barcarena. De lá teve aquele processo de eles costurarem a minha cabeça (parada longa), a anestesia não pegou, aí eu senti toda a dor de costurar minha cabeça (pausa longa, seguida de choro) (COPAÍBA, BARCARENA).

Após o acidente, Copaíba recebeu os primeiros socorros em Barcarena, onde ficou internada por dez dias, recebendo alta em seguida. Os médicos alegavam que não havia necessidade de encaminhá-la para Belém.

Eu fui para casa, só que o meu rosto estava muito inchado, minha cabeça toda inchada, o meu rosto ficou todo negro. Eu sentia dor, muita dor todos os dias e o inchaço não desinchava. Quando pegava na cabeça e amassava, parecia que tinha alguma coisa dentro. (COPAÍBA, BARCARENA).

No dia marcado para a retirada dos pontos, os médicos mandaram que ela fosse encaminhada para Belém porque a ferida na cabeça estava infeccionada. Ela foi então para a Santa Casa de Misericórdia do Pará, onde foi submetida a exames. Depois, os médicos disseram que ela teria que abrir novamente a cabeça e que poderia perder ainda mais couro cabeludo devido à infecção.

Ele (o médico) abriu, limpou e pediu para ficarmos no hospital para vê se ia nascer cabelo, porque se não nascesse ele ia ter que tirar (parte do couro cabeludo). E o roxo do meu rosto não sumia, mas o cabelo foi nascendo, aí eu fui me animando para vida (COPAÍBA, BARCARENA).

O acidente por escalpelamento deixou marcas, não somente físicas, mas traumas, uma vez que hoje em dia ela manda cortar seus cabelos todas as vezes que ele cresce.

Eu não gosto mais dele grande, que eu tenho medo. Quando eu olho para ventilador, eu tenho medo. Quando eu olho para máquina de açaí, eu tenho medo, tudo que roda, para mim, pode pegar o cabelo de alguém. Eu ando de barco, só que agora eu não dirijo mais. Agora meu pai tem uma voadeira e onde ele pilota fica longe do motor (COPAÍBA, BARCARENA).

O acidente por escalpelamento de Castanheira, outra participante desta pesquisa, aconteceu na manhã de um sábado, por volta das seis horas da madrugada. Como estava em período de férias escolares, ela e sua irmã foram acompanhar seus pais na pesca. Ela conta que sua mãe saía para pescar aos sábados, vendia peixe aos domingos, o que dava uma renda em torno de R\$ 250 a R\$ 300 por semana para o sustento da família. Foi no retorno da pescaria que tudo aconteceu. No barco, Castanheira acordou e foi ajudar a arrumar a rede de pesca e o pescado, e já por volta das seis da manhã saíram do porto, da ilha em que estava com a família, pois, como diz ela:

Lá é ilha que arrudia para todo lado. Nós não sabia do acidente e aí, o pai colocou todas as coisas na frente do barco, um isopor assim cheinho de peixe, que eles pescaram a semana toda lá e nós fomos todo mundo sentar para trás do barco. Aí, umas quase 7 horas da manhã já, nós tava bem sentado assim: eu, minha mãe, a minha irmã e meu pai em pé pilotando no leme. Na época era tudo (o motor) aberto ainda. Eu com pé no eixo, a minha mãe disse: - Tira o pé daí que vai quebrar tua perna! Eu tirei, mas eu fiquei com a mão no volante e ela falou: - Tira a mão daí, e eu tirei. Eu botei a mão na água, aí eu lembro que eu peguei uma folhinha seca e quando eu levantei essa folha eu já tava de baixo do eixo, já tinha acontecido. Foi rápido. Eu não dormi, eu não fui tirar água, nada disso. A mãe fala que foi um banzeiro, que aqui chama maresia, né? Foi um banzeiro forte que deu que balançou e na hora eu caí e eu passei por baixo; eu não senti puxando, eu senti passando por baixo do eixo; eu senti a minha blusa saindo, que rasgou atrás, arrancou a pele da minha costa. E eu me levantei e todo mundo olhando. E eu: - O que tá acontecendo? Tudo vermelho a minha vista e quente meu corpo (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

Nesse momento, sua mãe começou a gritar e ela voltou ter lembranças do que aconteceu em seguida:

Eu lembro que eu olhei a minha irmã já tava em pé do outro lado e ela gritou. Eu me lembro direitinho ela falando e chamando meu nome. Aí, eu passei a minha mão na cabeça e grudou na pele. Eita! E a minha mãe gritando, gritando. Aí, pegaram uma toalha e enrolaram. O cabelo ficou lá; o pai não conseguiu desligar (o motor), aí minha mãe me largou lá onde eu tava e foi lá na frente desligar, porque o pai já tava sem saber o que fazer. Aí, o cabelo, o pai conseguiu tirar de lá, mas ficou cheio de óleo do motor, aí não prestou mais para nada (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

Castanheira teve perda total do couro cabeludo, sobrancelhas e do pavilhão auricular esquerdo, mas conta que não sentia dor alguma. Ela recorda que na hora em que sua mãe começou a gritar vinha passando um barco que trazia um primo de seu pai, e foi aí que eles gritaram por ajuda.

Passamos pro barco dele e deixamos o pai sozinho lá no meio do rio. O pai passou a tarde todinha para chegar em casa e era coisa perto, tipo uns cem metros para chegar, mas o motor não funcionou mais. Aí, ele veio remando desorientado. Eu acho que eu andei nesse barco uns dez minutos só e me colocaram numa voadeira para eu poder chegar no porto de Altamira, mas aí, nessa hora que o vento deu, aí começou a doer, doer pa porra! (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

Quando ela chegou ao porto de Altamira, muitas pessoas já sabiam do acidente e dois carros já aguardavam para prestar-lhe os primeiros socorros. "Me colocaram no carro de um amigo e falavam que eu não era mais gente, era só um corpo que estavam levando para pedra. Quando eu cheguei no hospital eu apaguei"

(CASTANHEIRA, ALTAMIRA). Ela passou cinco dias no hospital de Altamira porque seu estado era grave.

Depois eu acordei, ninguém esperava que eu acordasse, tava todo mundo dizendo que era só um corpo enrolado que ia para pedra. Eu tava no isolamento e quando a minha mãe saía, entrava uma enfermeira e ia fumar lá no meu quarto, porque eu era um caso perdido. Tem um médico, que até hoje ele é vereador lá em Altamira, que falou que não ia gastar tempo, nem recurso para me enviar para Belém porque eu já era um caso perdido. Então, não ia nem dá tempo de me mandar. Era aquela correria, gente para lá, gente para cá, quando eu vi me fizeram curativo no quarto, sem anestesia. Começaram a puxar, era uma puxação que eu só dei um grito. Quando eu me acordo eu tô na ambulância para ir pro aeroporto. A gente veio de avião fretado, eu a mãe, a enfermeira e o piloto. Passamos duas horas de viagem para cá (Belém). A mãe fala que foi outra médica que me encaminhou, só que eu não sei quem foi (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

Já em Belém, Castanheira foi direto para a Santa Casa de Misericórdia do Pará, onde ficou internada por três meses, mas com retornos periódicos para implantação de próteses e enxertos, quando necessários, totalizando 37 enxertos, sendo o mais recente deles no período de produção de dados desta pesquisa.

O acidente que Sucuuba sofreu ocorreu às vésperas no Ano-Novo de 2010, quando ia atravessar a Baía do Guajará para fazer compras. A mãe lhe havia entregue uma moeda. Ela estava com os cabelos soltos porque tinha jogado fora suas "xuxas", das quais não gostava. Durante a viagem, sua moeda caiu no vão do motor, momento em que ela se abaixou para tentar pegá-la.

Foi na hora que me pegou no eixo (do motor) e me puxou para baixo. A minha mãe falou que já tinha tirado todo o meu cabelo e quebrado meu braço, quando eu tava debaixo do eixo e o parafuso de pressão ia torando o meu pescoço (SUCUUBA, PORTEL).

Foi quando as pessoas na embarcação a puxaram e viram que ela perdera todo o couro cabeludo. Ela recorda que havia muita gente e que ela gritava muito e saía muito sangue, mas não sabia de fato o que havia acontecido.

Ou eu pegava táxi ou eu pegava moto. Só que ninguém queria me levar que tava saindo muito sangue e ia sujar o táxi. Aí, me levaram de moto e, quando chegou no hospital, eles queriam fazer meu curativo à força por eles não entenderem esse acidente, mas minha mãe não deixou e eles me deram anestesia e eu fui acordar em Breves (SUCUUBA, PORTEL).

Já no município de Breves, ela recorda que estava com o rosto todo inchado. Ela foi colocada em uma maca e a partir daquele momento não recorda mais o que

era noite ou dia e, como não comia, foi "colocada na incubadora" (foi entubada) (SUCUUBA, PORTEL). Em seguida, foi encaminhada para Belém, onde ficou internada no Pronto Socorro Municipal de Belém e, depois de uma semana, foi para a Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA). "Todos os dias eles faziam curativo, e como eu não tinha feito enxerto, ele doía muito. Minha vida no hospital foi muito triste" (SUCUUBA, PORTEL).

E o que poderia ser um alento para a menina de nove anos, a companhia da mãe, tornou-se uma triste recordação, pois fora abandonada pela própria mãe no hospital.

Eu queria ficar com minha mãe, era ela meu apoio. Só que ela me largou na Santa Casa; ela me batia lá dentro, por isso o meu enxerto rejeitava e tinha que fazer tudo de novo. Quando nos fomos pro Espaço Acolher ela saía e me deixava sozinha lá. Só que lá tem uma regra que não pode deixar os pacientes sozinhos. Porque como os pacientes tomam remédio, eles não vão lembrar muito direito de tomar o remédio. Ai tem que ter os pais - Foi quando chamaram meu pai, porque ela (mãe) saía horas da noite, ia beber e não tinha condição dela ficar comigo desse jeito. Meu pai teve que ir pro Conselho Tutelar, teve que ir colocar o nome dele no meu registro, foi, aí que minha vida mudou completamente. Quando a minha mãe tava no interior ela era uma pessoa companheira que queria sempre ajudar, mas quando veio para Belém ela mudou, ela se transformou numa mulher que praticamente, ninguém sabia que ela ia se tornar (SUCUUBA, PORTEL).

O acidente se Sucuuba também provocou mudanças na sua rotina de vida e de sua família. No caso dela, a desintegração familiar. Ela acredita que foi por causa do acidente que a mãe separou-se do pai e que a abandonou. Esse sentimento deixou marcas afetivas que até hoje carrega consigo.

O acidente de Maçaranduba, outra participante desta pesquisa, ocorreu quando ela tinha 3 anos de idade, em 1997, no município de Bagre, resultando na perda total do couro cabeludo, da sobrancelha esquerda e de metade da orelha esquerda. Apesar da pouca idade, ela diz recordar que, na ocasião, acompanhava seus avós em um culto evangélico, em Bom Jardim, localidade no furo de um rio no município de Bagre. Eles foram para o culto no barco de um vizinho, num sábado pela manhã, e retornaram na manhã de domingo, depois da "escola bíblica".

Maçaranduba conta que nunca gostou de ver sandálias fora dos pés, por esse motivo, quando a embarcação se aproximou da cidade de Bagre, ela começou a juntar as sandálias dos avós, mas as suas estavam embaixo do eixo do motor. Foi quando sua avó a advertiu: "Não, minha filha, deixa, deixa que a gente pega quando o barco parar" (MAÇARAMDUBA, BAGRE). Mas Maçaranduba não deu atenção ao

que sua avó dizia, que mesmo desconhecendo o acidente por escarpelamento a advertiu sobre o perigo de estar próxima ao eixo, pois o mesmo poderia queimá-la. Ela recorda:

Eu era moleca, estava com 3 anos. Meu cabelo era longo, batia na bunda. A minha mãe já tinha cortado, só que ele tava enrolado. Aí que eu me abaixei, ele desenrolou, passou por cima (do eixo) e trançou. Minha avó me agarrou pelo meio e começou a gritar. Aí o vovô pediu pro homem parar o motor, mas só que o motor não parava, ele parou por ele mesmo. Quando ela viu o cabelo, ela pegou e jogou na água. Aí um homem que estava pescando ali perto foi que pegou o cabelo e trouxe de volta e disse: leve lá pro hospital, quem sabe eles dão um jeito (MAÇARANDUBA, BAGRE).

Ao chegar ao município de Bagre, Maçaranduba embarcou em uma voadeira para o município de Breves, localidade em que recebeu os primeiros socorros. Os amigos se mobilizaram e conseguiram um carro para levá-la ao aeroporto, que já havia um helicóptero esperando, que a trouxe para Belém. Quando chegou à capital, foi encaminhada para o Hospital Pronto Socorro Municipal (HPSM), onde recebeu atendimento. Foi lá que ela fez todo o tratamento para enxerto de pele. Somente quatro anos depois passou a ser tratada na Santa Casa de Misericórdia do Pará.

Outro relato que também atesta desconhecimento total sobre o acidente é o de Seringueira, que data do ano de 1995, quando diz que: "Na época que eu sofri o acidente, com 22 anos de idade, eu nunca tinha ouvido nenhum caso de escarpelamento. Jamais podia imaginar!" (SERINGUEIRA, MUANÁ). Seringueira, jamais poderia imaginar que ela própria poderia ser uma vítima, mas aconteceu, em Muaná.

Um belo dia a gente saiu para passear. Saí de casa para ir para casa da minha irmã, que mora no outro rio. O barco era de um vizinho nosso, que a gente pegou emprestado. A gente saiu cedo de manhã e, na volta, por volta de 1 hora da tarde...eu vinha sentada no banco de trás e tinha a *táubua*, só que nessa divisa da *táubua* ficou aquela *brestinha* (frestinha) assim, e o eixo não tinha coberto. O cabelo bem longo eu amarrei quase na metade, só que ele vinha bem embaixo (indicando o início do quadril). Aí eu deitei na coxa de um primo e joguei o cabelo por cima das pernas dele e fiquei deitada e o sol vinha pegando nas pernas. Jamais podia imaginar ... Quando eu senti, foi só puxar assim (para trás). (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Seringueira teve perda total do couro cabeludo e das sobrancelhas e teve, conforme relata:

Sorte por não ter quebrado o pescoço, porque seu primo a segurou. Eu acho que foi uma questão de cinco segundos... eu acho que foi o tempo que

ele enrolou lá, né? E quando puxou, foi só de uma vez, e quando ele viu eu já estava sem cabelo. Eu senti...não sei nem onde eu fiquei, eu acho que eu fui e voltei (risos). Aí, eu só fiz assim (coloca as mãos na cabeça), passei a mão e não tinha mais nada na minha cabeça. Senti aquela quentura e o sangue jorrando (fazendo gestos com as mãos demonstrando que o sangue jorrava para os ombros e os seios). (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Nesse momento, o cabelo enroscado no eixo fez com que o motor da embarcação parasse, chamando a atenção dos demais passageiros do barco:

Aí, eu praticamente fiquei na mesma posição que eu tava. Eu não desmaiei, eu fiquei só vendo o movimento do povo. A dor era tanta que, para falar a verdade, eu nem sei o que eu sentia naquela hora. O médico falou que quando a dor é muito extensa, você passa a não sentir ela. Então, foi o que aconteceu comigo. A dor era muita que eu não senti (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Ela conta que precisou também trocar de embarcação para chegar ao hospital e que já não tinha mais forças porque o socorro demorou muito, uma vez que já haviam se passado cerca de cinco horas até chegar ao hospital, em São Sebastião da Boa Vista.

Eu só lembro quando fui atendida, depois não lembro mais nada. Dessa vez eu apaguei e só fui acordar era uma meia-noite, tava toda enfaixada. Até aí eu não tinha nem ideia se eu ia ficar sem cabelo. Eu vim saber depois aqui em Belém, acho que depois de um mês e pouco. (SERINGUEIRA, MUANÁ, 12/06/19).

Em São Sebastião da Boa Vista, o médico que a atendeu disse que não poderia dar conta do caso e que seria melhor levá-la de avião para Belém. Mesmo assim, fez curativo e passou duas noites no hospital até embarcar para Belém, quando o ferimento já estava praticamente infeccionado. Ela conta ainda que teve dificuldades para encontrar um hospital que pudesse tratá-la na capital.

Eu ainda fiquei andando por aí atrás de hospital até que um tio-irmão da minha mãe, que trabalhava na Beneficente (Portuguesa), conseguiu que eu me internasse lá. Eu fiquei lá durante cinco meses. Cada mês eu fazia uma cirurgia para fazer o enxerto. Tirava a pele da perna para colocar na cabeça. Esse um mês era o tempo que ele precisava para cobrir uma área e assim ele ia fazendo (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Como seu tratamento foi um processo longo, aos poucos toda a família dela passou a morar em Belém depois do acidente. E mesmo depois que ela saiu do hospital, levou mais de um ano para se recuperar. Outro relato que informa o desconhecimento do acidente é de Palmeira que diz:

Eu não sabia do acidente, não conhecia ninguém em Portel que tivesse passado por isso. Eu fui conhecer que tinha outras pessoas escarpeladas quando eu tinha uns 18 anos. Eu pensava que só eu era assim, daí eu só fui ter o conhecimento que tinha outras quando eu tinha uns 17 anos. Quando eu vim para Belém é que eu fui conhecer as outras. - Eras²² mãe tem muitas meninas! A gente se admirou. Tem de todos os municípios e elas estão todas no Espaço Acolher, de Bagre, de Altamira, Porto de Noz, Oueiras, de Abaetetuba, de Mojú, de muitos lugares, eu conheço muitas meninas (PALMEIRA, PORTEL).

O acidente de Palmeira ocorreu em 1997, no mês de agosto, quando tinha 06 anos de idade e segundo ela, os meses de julho, agosto e dezembro são os períodos em que verifica-se mais ocorrência deste tipo de acidente nas regiões ribeirinhas do Estado do Pará, em virtude do aumento de deslocamento pelo período de férias. Ela conta que nesse período seu tio estava passando as férias em sua casa e pediu para visitar seus avós que moravam em uma comunidade distante cerca de 30 minutos de barco

O meu tio queria ir lá na casa da vovó e minha mãe resolveu levar ele lá, era meia hora de viagem. Nós estávamos no barco do meu avó materno. Fomos pela manhã e voltamos pela tarde. Quando ia próximo de casa, eu ia na parte de traz, eu e mais dois irmãos meus. Na verdade não foi porque eu caí, porque eu escorreguei, mas foi que eu joguei o cabelo. Eu lembro perfeitamente disso. Eu disse olha como eu faço com o cabelo. Aí eu joguei a primeira vez. Eu joguei a segunda vez para mostrar para eles de novo, que era grande chegava aqui na bunda. Aí o eixo descoberto pegou o meu cabelo. Eles (irmãos) eram todos com diferença de um ano pro outro, eu com 6 anos, outro com 7 e outro com oito e eles pequenos gritavam desesperados tentando me arrancar de lá (do eixo). Quem tá na frente não sabe o que tá acontecendo atrás do barco e os meus irmãos gritavam desesperados e o meu tio ao invés de parar o motor, ele foi lá e me arrancou a força. Quando ele puxou foi que acabou de sair o resto do cabelo e uma parte da orelha, aí, eu já não lembro mais de nada. Eu só fui lembrar no outro dia quando a gente veio para Belém de avião. Eu fiquei em Portel uma noite e vim para Belém pela manhã. A minha mãe fala que eu não desmaiei, mas eu não me lembro de nada, só disso que te falei. Eu não sabia o que estava acontecendo, porque tipo assim, depois que acontece a pessoa não sente a dor, ou a dor é tão forte que ultrapassa e você começa a não sentir mais nada. O meu tratamento eu tive sorte que não teve rejeição de pele, eu fiz uma cirurgia e já aceitou. Eu fui para cirurgia fiz o procedimento e ficou faltando só uma parte para cobrir, que eu fiz no outro dia. Porque eu já ouvi casos de meninas que ficaram um ano internada (PALMEIRA, PORTEL).

Deixo para o final o relato de Andiroba, por considerá-lo o mais detalhado e revelador das marcas da vulnerabilidade social a que essas mulheres estão submetidas na região amazônica. Andiroba é natural de Lábrea, pequeno município ribeirinho do interior do Estado do Amazonas. Seu acidente aconteceu em 1982,

²²Gíria (dialeto genuinamente paraense).

quando tinha nove anos de idade, "num tempo que sequer se ouvia falar desse tipo de ocorrência" (ANDIROBA, LÁBREA), o que para ela também era desconhecido, fato que, segundo seu relato, abalou a cidade de Lábrea, mobilizando prefeito, vereadores, uma espécie de alerta para as demais famílias que utilizavam o rio como meio de transporte. Em seu relato, ela diz:

Eu nunca tinha ouvido falar sobre esses acidentes e essas histórias. a gente andava de barco, que não tinha proteção nenhuma. Era aquele maldito eixo grosso! Onde que eu imaginava que aquele negócio ia pegar minha cabeça, nunca! (ANDIROBA, LÁBREA).

Andiroba lembra com detalhes como tudo aconteceu. Foi por volta das duas e meia da tarde, hora do almoço:

Tinham três pedaços de Pacu numa panela e eu corri na frente do meu tio para pegar o primeiro pedaço, eu ainda empurrei ele e foi na hora que eu abaixei. Foi uma coisa louca, quando eu abaixei: eu só senti aquele negócio me levando para debaixo e o meu rosto entrou dentro da água e o eixo ficou em cima da minha nuca, mas eu não senti dor, dor nada. Aí, eu segurei com as mãos no eixo. Até hoje o médico que me atendeu disse que eu era o milagre dos milagres. Primeiro, porque não quebrou meu pescoço e nem meu braços, porque tinha de tudo para quebrar meus braços. Eu aguentei debaixo do eixo segurando com as mãos. Foi quando meu tio percebeu e meu pai pegou um machado para cortar meu cabelo. Quase ele tinha cortado a minha cabeça. Só que cortou e foi aí que ele levou um pedaço da minha orelha (ANDIROBA, LÁBREA).

Além do couro cabeludo arrancado e de parte da orelha esquerda cortada, Andiroba também sofreu queimaduras nas mãos devido ter segurado no eixo do motor. "Por sorte, Deus foi tão maravilhoso!" (ANDIROBA, LÁBREA), diz ela, que apareceu um rapaz em uma voadeira e a levou para a cidade com seu pai, acelerando o atendimento. Do contrário, a embarcação de seu pai levaria cerca de 5 horas para chegar à cidade, evidenciando mais uma vez as longas distâncias no socorro para com quem vive nessa região. Ela sofria dores durante o percurso até chegar à cidade e ser levada de carro para o hospital, em Lábrea. Sobre seu primeiro atendimento, Andiroba recorda:

Quando eu cheguei lá, eu nunca esqueci, eu lembro até hoje: o Dr. chegou, tinha uma pia, ele pegou minha cabeça, botou debaixo daquela torneira, pegou uma escova e escovou minha cabeça todinha! Ele escovou minha cabeça sem dó, sem piedade, e eu gritava desesperada. O meu pai saiu porque eu gritava: me ajuda, me ajuda, me ajuda, pai! E ele esfregando minha cabeça com a escova, escovou todinha. E falou: - Você vai sentir dor pro seu bem. Ele cortou o resto do cabelo, limpou, tirou todo o sangue,

tirou tudo debaixo da torneira com a escova e lavou com sabão toda a minha cabeça, porque a minha cabeça ficou no osso. Ele limpou tudo, depois fez o curativo, e falou: - Eu salvei sua vida! Porquê? Porque o óleo tinha ficado, aquele óleo preto, grosso, então ele limpou para não infeccionar (ANDIROBA, LÁBREA).

Apesar de considerar violento o primeiro atendimento recebido no hospital, em Lábrea, Andiroba diz que quando chegou a Manaus (AM) os médicos elogiaram os primeiros socorros feitos pelo médico por causa da limpeza para evitar infecção. Mas a dor nas mãos queimadas, já com grandes bolhas de água, era insuportável, tanto que ela pedia para o pai cortá-las para acabar com seu sofrimento.

Mas o sofrimento maior ainda estaria por vir, quando de sua chegada a Manaus. Foi lá que começou a sua luta pela sobrevivência nos hospitais:

A gente viajou para Manaus. Lá começou a minha luta. Em tudo. Chegamos lá, a gente não conhecia nada, né? Fui pro Hospital Getulio Vargas. Eu comecei todo o meu trabalho, toda a minha luta em 1982, porque eu fiz meus enxertos e eles não davam certo porque havia rejeição da minha pele. Lá no hospital, eu peguei pneumonia; peguei hepatite; eu caí da cama no centro cirúrgico. Foram me botar, só que eu não sei se o lençol rasgou ou se a cama afastou e eu caí, aí o enxerto todo saiu. Fui para UTI, fui pro isolamento, tudo isso eu sofri no hospital. Quando eu já estava, acho, que com 7 meses no hospital, eu sofri abuso. Um rapaz me aliciava quando ele fazia curativo em mim. Porque quando você fazia o curativo, antigamente, eles faziam só uma casinha, COM O lençol, não botavam nada aqui na sua perna. Aí, ficava aquele sangue escorrendo. Ele (enfermeiro) colocava outro lençol embaixo e aquele sangue ficava lá escorrendo, ficava tudo pretinho, aí depois eles colocavam Riforcina e você ficava sem roupa, né? Só com um lencinho aqui em cima e as partes de baixo não ficava roupa e esse rapaz, quando ele ia fazer o curativo, ele ficava passando a mão nas minhas partes e eu chamava a enfermeira e sempre eu contava para ela, mas ela achava que eu tava mentindo. Eu não sei por que ela achava isso, que eu tava mentindo. Aí, quando foi um dia eu tava dormindo, ele veio; a moça do lado fingiu que tava dormindo e ela viu quando ele foi pegando no meu seio e passando a mão nas minhas partes. Eu me assustei quando acordei e gritei. Aí, foi que ela falou que aquele rapaz, o enfermeiro, estava pegando nas partes e nos seios. Aí, meu pai vinha chegando e foi uma confusão doida. Depois dessa história, foi descoberto que ele também molestava uma moça que estava em coma. Essas coisas tudo eu passei no hospital (ANDIROBA, LÁBREA).

O pai de Andiroba foi quem acompanhou seu tratamento hospitalar por sete meses e, durante esse tempo, ela conta que a família era tudo o que tinha:

Para mim, eu amo a minha mãe, mas meu pai, primeiro Deus; depois ele. Ele dormia debaixo da minha cama, ele aguentava todas as piadas das pessoas. Aí uma moça simpatizou dele e lavava a roupa dele. Meu pai sofreu muito comigo, passou por muita coisa (ANDIROBA, LÁBREA).

Nos meses em que passou internada no hospital, quando seu pais não estavam, Andiroba era acompanhada por uma Assistente Social. Ela conta que sua saga na busca pela cura começou quando regressou para sua cidade de origem, Lábrea.

Eu nunca mais voltei no médico, não tinha a menor informação de como eu ia cuidar da minha cabeça. Ela ainda tava meia feridinha. Eu trabalhava na roça com meus pais, carregava saco de mandioca na cabeça, carregava água, aquelas latas. Só que eu achava que aquilo não prejudicava, porque eu não tive essa informação. Quando aconteceu o acidente comigo, a gente não tinha essa informação sobre do que ia acontecer no futuro, do que eu tinha que me prevenir, não tinha. Aí, nascia umas bolinhas aqui, nascia umas bolinhas ali, inflamava e passava remédio. Por exemplo: passava óleo de andiroba, melhorava, secava. Aí quando tava seco, eu começava de novo. Eu sempre senti as dores de cabeça e quando foi em 2000 (ano), comecei a ter crises fortes, era uma dor de cabeça que eu não conseguia abrir o olho, isso aqui meu, em volta do olho, ficava tudo empoado a inchar e eu comecei a ir pro Pronto Socorro. Os médicos, faziam ressonância tudo para ver se eu tinha tumor, só que eu não tinha. Eu não tinha tumor, não tinha sinusite. Mas minha cabeça começou a espocar umas bolhas, foram espocando, espocando e ficando no osso. Eu ia no médico e o médico, me passava pro outro, até que um dia pediu para eu ir na cirurgia plástica. Só que a 1ª consulta foi uma decepção, porque ele falou que eu tava velha, o osso estava atrofiando, não tinha mais jeito e que se doesse era para ir no médico, tomar um remédio para passar a dor e empurrasse com a barriga. Todos os cirurgões plásticos de Rondônia que eu conheço, era um que me empurrava pro outro. Agora tu imaginas de 2000 até hoje, eu ainda tô com problema. Quando foi em 2015 ela (médica) começou a fazer novas cirurgias. Só que ao invés de ficar bem, ficou pior. Porque antes a pele não saía na mão e começou a sair na minha mão, a pele. É tipo... Ela me operava, passava duas, três semanas no Hospital e eu ia para casa. Só que eu não tinha recurso nenhum para fazer o curativo, ela não me dava aquela autorização para eu fazer o curativo no hospital. Então os postos de saúde não queriam me atender, porque era enxerto e eles não tinham o material certo para fazer o curativo e aí isso foi agravando. Eu chegava com ela e ela internava de novo, aí eu fazia outra cirurgia, internava de novo, fazia outra cirurgia. Isso eu fiquei nessa luta de 2015 até 2017. Eu chegava a dormir com a minha cabeça para fora da cama, para não bater em nenhum canto, mas o meu pescoço ficava doendo. Foi quando uma amiga me disse que em Belém tinha uma casa de peruca, que passou na televisão. Foi quando em 2018, a minha irmã pesquisou e achou a ORVAM. Eu liguei e a Assistente Social conversou comigo me explicou que tinha a Santa Casa, que é um ponto de referência só para moças escalpeladas. Ela me direcionou para o Espaço Acolher, que me orientou para eu trazer um encaminhamento da minha cidade. Eu fui no posto de saúde e peguei o encaminhamento para poder ficar no Espaço Acolher, quem pagou minhas passagens foi minha amiga, me deu um dinheiro, e foi assim que eu vim para cá, dia 27 de fevereiro de 2018 (ANDIROBA, LÁBREA).

As narrativas percorrem um fio condutor, ao enfatizarem a demora na prestação de primeiros socorros, as dores deixadas pela tragédia, incluindo até

mesmo o estupro de uma das vítimas - mazelas que exemplificam um quadro generalizado de omissão do Poder Público de saúde na Amazônia.

Outra percepção diante das narrativas refere-se ao desconhecimento total sobre esse tipo de acidente diante do perigo que corriam quando estavam próximas do eixo exposto do motor da embarcação, fato curioso considerando que os acidentes já ocorriam desde a década de 70. Esse desconhecimento, presente em suas narrativas, nos revela um quadro ainda mais grave, quando observa-se os dados fornecidos pela Marinha do Brasil indicando a ocorrência de 41 acidentes entre os anos de 1979 a 1999, conforme podemos observar no quadro abaixo, pois nos dão a medida exata da inoperância para a prevenção destes acidentes de barco nos rios da Amazônia e da falta de fiscalização por parte dos órgãos responsáveis pela navegação na região.

Quadro 06: Escalpelamento no Estado do Pará de 1979 à 1999

Ano	Acidentes	Ano	Acidentes	Ano	Acidentes	Ano	Acidentes
1979	3	1985	0	1991	2	1997	3
1980	1	1986	0	1992	2	1998	5
1981	2	1987	0	1993	2	1999	6
1982	1	1988	0	1994	2	Total	
1983	2	1989	3	1995	2	20	41
1984	2	1990	0	1996	3	anos	acidentes

Fonte: MARINHA DO BRASIL: Capitanias dos Portos da Amazônia Oriental

De acordo com o registro da Marinha do Brasil (2018), podemos observar ainda a inexistência de acidentes nos anos de 1985 a 1988 e nenhuma ocorrência registrada em 1990. A ausência de acidentes e os baixos índices registrados por esta instituição em muito se deve, de acordo com o Instituto Innovare²³ (2010), pela

²³O INSTITUTO INNOVARE é uma associação sem fins lucrativos que tem como objetivos principais e permanentes a identificação, premiação e divulgação de práticas do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e de advogados que estejam contribuindo para a modernização, a democratização do acesso, a efetividade e a racionalização do Sistema Judicial Brasileiro. Para atendimento de seus objetivos, o Instituto Innovare realiza anualmente o Prêmio Innovare, promove palestras e eventos gratuitos, publica livros e artigos, produz documentários e realiza pesquisas sobre temas da Justiça. Disponível em:

falta de dados exatos sobre a quantidade de vítimas de escarpelamento e das que já foram submetidas a cirurgias reparadoras, assim como dos resultados obtidos nos respectivos tratamentos, pois muitas vão a óbito no próprio município de origem sem que se faça o devido registro, evidenciando dessa forma a existência de subnotificação, sem que os dados sejam incluídos nos registros feitos em Belém.

Os dados oficiais dos acidentes por escarpelamento na Amazônia paraense só começaram a ser notificados novamente em 2000, devido à atuação da sociedade civil, como a Associação de Mulheres Vítimas de Escarpelamento do Amapá (AMVEA) e do trabalho da OSCIP Sarapó, que passa a desenvolver ações visando à prevenção de acidentes e à reorganização do atendimento hospitalar nos próprios municípios ribeirinhos, especificamente no Pará, capacitando profissionais para o atendimento de primeiros-socorros e encaminhamento das vítimas para Belém. Foi, portanto, a ação das organizações-não-governamentais que, ao fazer o levantamento dos acidentes, forçou os órgãos oficiais a fazerem os registros dos acidentes e desenvolver ações preventivas e de fiscalização nos transportes hidroviários na Amazônia.

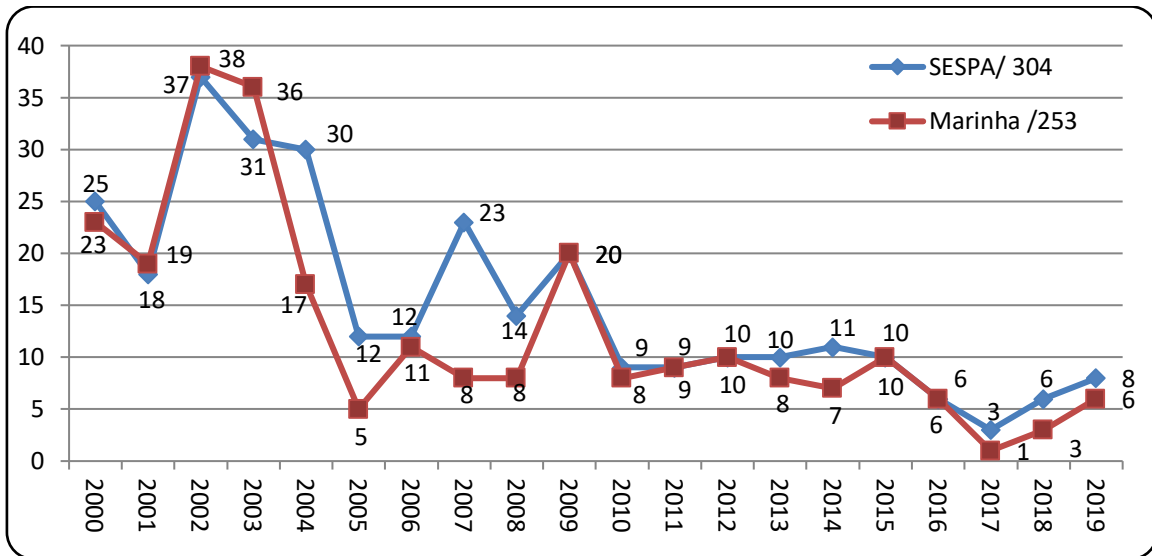
Com exceção de Andiroba, Seringueira e Palmeira, que acidentaram-se na década de 90, mesmo diante das ações empreendidas pela OSCIP Sarapó em parceria com o Governo do Estado e a Marinha do Brasil, observo que a população ribeirinha além de desconhecer o perigo que representam os eixos expostos dos motores, também verifico, em suas narrativas, a denúncia sobre a fragilidade e o desamparo que sofrem quanto ao atendimento hospitalar em virtude da descentralização dos serviços médicos e da falta de profissional especializado para o atendimento, tanto no interior do Estado quanto na capital, Belém. Cabe destacar que o atendimento somente tornou-se reorganizado e regulamentado no Pará, em 2006, com a criação do Programa de Atendimento Integral às Vítimas de Escarpelamento – PAIVES, que centralizou o atendimento das vítimas de escarpelamento na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA). Em seu relato, Seringueira observa que houve uma melhora no atendimento às vítimas. Antes disso, porém,

Esse espaço era bem longo naquela época, né? Agora, não, agora eu vejo as meninas, quando sofrem (o acidente), é rapidinho que eles fazem (o atendimento). Aí, com a Santa Casa e o apoio do Espaço Acolher, a pessoa fica um pouco na Santa Casa, faz o procedimento e já vai pro Espaço Acolher para se recuperar lá (SERINGUEIRA, MUANÁ).

De acordo com Magno *et al.* (2012, p. 4), a criação, em 2006, do PAIVES, mantido pela Santa Casa de Misericórdia do Pará, ocorreu em virtude "do aumento dos casos, do desconforto frente aos pacientes, com suas sequelas, que desfiguram, gerando um incomodo social perante a problemática amazônica". Sua criação se deu em decorrência do projeto de erradicação do escalpelamento idealizado pela Defensoria Pública da União, que se desenvolve a partir de duas linhas de atuação, a saber: ações reparadoras e ações preventivas. De acordo com a defensora pública Strada (2010),

[...] nas ações reparadoras, a Defensoria Pública da União orienta a vítima sobre seus direitos, providência a documentação para o recebimento da indenização com base no seguro DPEM, garante a cirurgia plástica reparadora, além de estimular a vítima para frequentar cursos de capacitação visando a sua ressocialização. O acesso a justiça é feito por meio da abertura do Processo de Assistência Jurídica - PAJ na unidade da Defensoria Pública da União local, com a presença da vítima, e, a partir daí, será providenciado todos os documentos necessários desta, além do preenchimento da Ficha de Identificação da Vítima de Escalpelamento (PROJETO INNOVARE, 2010).

Para dimensionar o problema e encontrar as vítimas, foi assinado em 2005, um acordo de cooperação mútua com o Departamento de Proteção e Defesa do Consumidor (DPC), a Marinha do Brasil, o Ministério da Saúde, entidades da sociedade civil e a Rádiorá. Porém, mesmo diante dessas novas ações, ainda pude identificar alguns problemas quanto ao registros de ocorrência de acidentes, pois, de acordo com dados da SESPA (2019), só no Estado do Pará, de 2000 a 2019, foram registrados 304 acidentes - dados que diferem do fornecidos pela Marinha, que registra 253 acidentes nesse período.

Gráfico 1 - Escalpelamento no Estado do Pará de 2000 a 2019

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2019.

A discordância entre os dados estatísticos revela uma integração deficiente entre as instituições que amparam as vítimas de escalpelamento no que tange aos registros oficiais de casos. A Capitania dos Portos, órgão responsável pela fiscalização de embarcações irregulares, alega ter dificuldades para cumprir a missão de fiscalizar os rios amazônicos devido à extensão dos rios da região e, principalmente, do grande número de barcos construídos nos quintais dos ribeirinhos ou em estaleiros clandestinos, não dispondo de dados oficiais sobre a quantidade dessas embarcações irregulares. De acordo com o estudo de MATOS *et al*, (2013, p. 2717)

Estima-se que no Pará existam cerca de cem mil embarcações sem registros oficiais na Capitania dos Portos, e a maioria delas, construídas de forma artesanal. O difícil controle das embarcações se dá pela vastidão territorial do Pará (1.248.042,515 km²), onde dos 144 municípios paraenses, 72 têm influência hidrográfica.

Sobre esta realidade, Palmeira relata: "Eu não sei dizer se ainda tem muito barco sem proteção, porque como eu moro na cidade (Portel), eu não gosto muito de ir pro interior, lá eu sei que ainda tem" (PALMEIRA, PORTEL).

Em virtude do crescente número de acidentes registrado a cada ano, em 2001, a OSCIP Sarapó, em parceria com os técnicos da ALBRÁS Alumínio Brasileiro S.A., criou o primeiro protótipo do dispositivo de segurança para cobrir os eixos dos motores. Entretanto, foi somente em 2009, que a Lei nº 11.970, de 6 de julho foi

instituída, tornando o uso obrigatório deste dispositivo de proteção no motor e eixo das embarcações, ficando os proprietários que descumprirem a legislação sujeitos a terem o barco apreendido. Em conformidade com o Projeto de Erradicação do Escalpelamento idealizado pela Defensoria Pública da União, foi criada, em 2008, a Comissão Estadual de Erradicação dos acidentes, que tem como um de seus objetivos ações de orientação e organização para a instalação gratuita do dispositivo de proteção.

Como podemos observar no Gráfico 1, as Organizações-não-governamentais e governamentais têm envidado esforços visando à diminuição dos acidentes, mas parece que ainda está longe de sua erradicação, visto que em 2019, conforme o G1 Pará²⁴ (2019), a Secretaria de Saúde do Pará (SESPA) informou que já aconteceram 12 acidentes em 2019, o dobro do ano anterior, sendo o último ocorrido em 23 de dezembro de 2019, com uma menina de 7 anos, no município de Oriximiná, oeste do Pará, que teve perda total do couro cabeludo. Durante a elaboração desse relatório de pesquisa, tomei conhecimento da ocorrência²⁵ de outro acidente por escalpelamento nessa mesma localidade, dado início aos registros estatísticos de 2020, uma marca histórica de 50 anos de escalpelamentos na Amazônia.

Para Assistente Social Matos (2019), "falta informação, faltam educação e recursos nos interiores onde acontecem a grande maioria dos acidentes". Aliado a esta situação, Matos (2019) aponta ainda

a falta de verba para o desenvolvimento de ações mais efetivas nessas localidades. É preciso que haja previsão orçamentária para esse problema grave no Pará. A despesa que o Estado tem para tratar uma vítima desse tipo de acidente chega até dez vezes mais que teria na prevenção do acidente (SINDEPA, 2019).

Neste sentido, corroboro com o entendimento de Silva Júnior (2014) quando afirma que as medidas para a erradicação desses acidentes na Amazônia, são implantadas "de forma, no mínimo, atabalhoada" (p.04). Para este Defensor Público federal a Lei 11.970/2009, que torna obrigatório o uso do dispositivo de proteção nas partes móveis do motor, não levou em consideração a situação econômica/cultural

²⁴ Portal O Liberal, site G1 Pará. **Casos de escalpelamento quase dobram no Pará em 2019.** Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/12/26/casos-de-escalpelamento-quase-dobram-no-para-em-2019.ghtml>. Acesso em: 26 de dez. 2019.

²⁵ Portal O Liberal, site G1 Pará. **Novo caso de escalpelamento é registrado em Oriximiná.** Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8225297/>. Acesso em : 09 de jan. 2020.

dos ribeirinhos, em que "o mundo real e o mundo jurídico se afastam". Ele aponta duas situações a serem observadas: a primeira refere-se ao fato de que a Marinha brasileira tem como principal foco de suas ações legislativas a navegação comercial, "dando pouca atenção à realidade amazônica", uma vez que não possui os registro e nem atua com eficácia na vistoria de embarcações de pequeno porte, que, via de regra, não estão habilitadas para a navegação. Como segunda, ele destaca a falta de capacitação para a formação de pilotos de embarcações nas regiões ribeirinhas. Diz ele:

Em regra, não há, nas cidades ribeirinhas, um sistema oficial de capacitação para a condução de embarcações, mesmo aquelas de uso comercial, sendo a pilotagem de barcos e canoas uma atividade que passa de pai para filhos – desde a mais tenra idade as crianças são colocadas dentro dos barcos, nos quais também exercem atividades de auxiliar de pilotos, seja retirando água que entre no barco, seja remando. As embarcações amazônicas são, portanto, em sua maioria, clandestinas e seus condutores não-habilitados (SILVA JÚNIOR, 2014, p.03).

A condução de embarcações nesses territórios amazônicos faz parte da rotina diária dos ribeirinhos, que utilizam os rios como ruas, para ir à igreja, à escola e levar o alimento para a sua família. Puni-los, tirando seu meio de trabalho e sustento, na visão de Souza Júnior (2014), constitui-se no que ele chama de "medida jurídica atabalhoada". Neste contexto, o desconhecimento da situação econômica/cultural dos ribeirinhos na Amazônia por parte do Estado e da Marinha se reflete na Lei 11.970/2009, que tornou-se uma "mera edição de um ato normativo", por isso não tem promovido a erradicação dos acidentes. Porém, de acordo com Souza Júnior (2014, p. 03),

[...] transformou o uso de motores inadequados em infração administrativa, sem levar em consideração a pobreza da população ribeirinha ou a sua dependência do transporte fluvial. Assim, caso a vítima ou algum familiar seja o proprietário da embarcação, a família atingida pelo grave acidente ainda responderá a longo procedimento administrativo perante a Marinha do Brasil, resultando em sua representação ao Tribunal Marítimo para a instauração de processo punitivo.

Cabe esclarecer que a maioria dos acidente ocorre em embarcações familiares, em que o piloto é o pai, avô ou tio das vítimas, impedindo que seja feita a denuncia junto ao Tribunal Marítimo, o que acarretaria punição aos membros da família que pilotavam o barco na hora do acidente, não bastassem as sequelas do escalpelamento em si. A narrativa de Samauma expõe bem essa tensão: 'A gente foi

na época na Marinha e aí a Marinha disse que era pra minha mãe denunciar. E ela disse que não, porque é o tio dela" (SAMAUMA,SSBV).

Amparado em Benjamim (2019, p. 139), Souza Júnior (2014, p.04) afirma que estamos diante do que ele denomina de "acidente de consumo", do ponto de vista econômico, posto que todos os "produtos colocados no mercado devem cumprir, além de sua função econômica específica, um objetivo de segurança" ao consumidor que o adquire. A causa dos acidentes fluviais na região amazônica são os motores a diesel adquiridos e readaptados nas embarcações, e não os barqueiros. Portanto, esses motores, se considerados como produtos comerciais no mercado, põem em risco o consumidor que o adquire e os respectivos passageiros, no caso em questão, os próprios barqueiros e as mulheres ribeirinhas - muitas delas seus parentes - todos passíveis de sofrerem algum tipo de acidente, e não somente as mulheres, mas homens também, pois há registros de desaluvamento de pênis por ação do eixo do motor, quando o fio do *short* se enrosca no eixo do motor descoberto.

O acidente por escalpelamento também pode ser analisado sob o âmbito de questão de saúde pública, pois envolve o tratamento de vítimas que passam por longo processo traumático e oneroso, tanto para o Estado (MAGNO, *et al.*, 2012), no que se refere aos gastos com o tratamento das vítimas, quanto para os seus familiares, que precisam se deslocar de suas localidades para acompanhá-las, provocando assim mudanças na rotina dessas pessoas, gerando impacto na renda familiar devido aos gastos generalizados provocados pelo acidente. Neste sentido, as narrativas já evidenciadas, nesta subseção, não trazem apenas as dores físicas provocadas pelo acidente, mas revelam as marcas da desestrutura familiar sob vários aspectos, inclusive econômico, em virtude do longo e dispendioso tratamento hospitalar.

É o caso de Seringueira, que contou com o acompanhamento da mãe, irmãos e irmãs em Belém, também vítima da desestruturação familiar provocada pelo acidente, visto que a sua necessidade de tratamento comprometeu a rotina de toda a sua família.

Mesmo saindo do hospital, eu ainda voltava lá (em Belém) para fazer curativo. Aí, revezava, ficava a minha irmã um dia e no outro dia outra pessoa. Quando eu fazia a cirurgia eu precisava que alguém ficasse comigo, mas quando eu ia só fazer os curativos eu podia ficar só. Mas, a minha mãe ia me visitar todos os dias (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Palmeira, por sua vez, relata que seu acidente também provocou mudanças na rotina da família, pois seu pai, seu tio e mãe tiveram que se revezar durante dois meses para acompanhá-la ao hospital. Sobre isso ela relata ainda que: "A mamãe veio e eu tinha um irmão de seis meses e ele ficou sem mamar, teve que desmamar as pressas, porque ela tinha que vir para Belém para ficar comigo no hospital, foi um transtorno" (PALMEIRA, PORTEL).

Andiroba também teve que enfrentar a desestruturação familiar, uma vez que sua família estava de mudança para a capital do Amazonas quando o acidente aconteceu, trazendo na pequena embarcação todos os seus pertencentes, mas o sinistro provocou uma cisão, uma vez que tiveram que gastar o pouco que trouxeram com o seu tratamento médico.

Aí acabou tudo porque quando acontece isso, acaba com a família, porque se você tem um plano para fazer alguma coisa, aquele seu dinheiro em outra coisa que você nem pensava que ia acontecer. Como a família muda, muda totalmente. A minha família ficou sem nada, sem nada, porque foi quando a gente veio com tudo nosso naquele barquinho: tava lá do fogão ao pote dentro daquele barco. Na época nós era seis filhos, eu a mais velha. Eu tinha um irmãozinho de uma ano, no braço da minha mãe, e a gente tava com tudo planejado (chorando): sair do interiorzinho e ir morar na cidade. Meu pai tinha comprado uma casa e a gente ia ter outra vida, se estabilizar e viver melhor, mas não foi isso que aconteceu. Acabou tudo. Foi preciso até meu pai vender a casa, porque o dinheirinho que a gente tinha acabou, porque a minha mãe não tinha como trabalhar. Quem ia ficar com meus irmãos? Então, quando acontece um acidente desse, desestrutura toda a família (ANDIROBA, LÁBREA).

Em função de todas as consequências que estes graves acidentes acarretam na vida das vítimas e de seus familiares, o poder público tratou de providenciar legislações que amparassem o direito dessas vítimas, garantindo-lhes tratamento digno e a própria sobrevivência. Com esse objetivo foram desenvolvidas ações pelas esferas governamentais com o objetivo de equiparar o escalpelamento total à invalidez permanente para efeito de indenização, por intermédio da elaboração de leis específicas que pudessem ampará-las. Nesse contexto, foram criados o Projeto de Lei 1.879/2007²⁶, que dispõe sobre a assistência e previdência às vítimas

²⁶ O PL 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 e foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 2016, que estabelece a oferta e a realização de cirurgia plástica reparadora de sequelas de lesões causadas por atos de violência contra a mulher pelo Sistema Único de Saúde (SUS). As regras estão presentes na Lei 13.239/2015.

de escalpelamento, sancionado, além das leis 8.742/1993²⁷, do Decreto Lei 6.214/2007²⁸ e do Projeto de Lei 2.911/2008²⁹, que complementa as anteriores no que dizem respeito à previdência. (GUIMARÃES, BICHARRA, 2012).

Ente as ações que integram o Projeto de Erradicação do Escalpelamentoda Defensoria Pública da União, coordenado pela Defensora Pública Federal Luciene Strada constam, ainda, a cirurgia reparadora, o fornecimento de expansor de pele e assistência psicológica pelo Sistema Único de Saúde. Além disso, as vítimas têm direito a um Seguro Obrigatório - DPEM³⁰ no valor de R\$ 13,5 mil em caso de escalpelamento total; e de R\$ 7.500, para escalpo parcial. A legislação prevê também a concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC-Loas³¹) (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008).

Penso que o pagamento do benefício assistencial é a medida de maior potencial, por considerar em que as vítimas e suas famílias têm suas rotinas afetadas para a obtenção de recursos visando garantir o seu sustento. Entretanto, o que se observa, conforme as narrativas das mulheres escalpeladas, é a dificuldade para se conseguir os benefícios já garantidos em lei, pois nem sempre as vítimas preenchem os requisitos necessários para a obtenção do benefício previdenciário, seja pela falta de registros das embarcações, seja por desistirem do tratamento, deixando de receber o laudo médico que garantiria a sua inclusão no programa de atendimento e acesso aos benefícios previstos em lei, conforme observo nas narrativas a seguir:

A dificuldade de eu obter o meu benefício era esse, porque o barco não tinha registro, foi o que a Marinha informou. Durante todo esse tempo, eu fui várias vezes no INSS. Porque, o nosso acidente não é considerado uma

²⁷ Dispõe sobre a organização da Assistência Social, determinando o Benefício da Prestação Continuada (BPC).

²⁸ 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).

²⁹ 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.

³⁰ O seguro DPEM foi instituído pela Lei nº 8.374, de 30/12/91, que em seu artigo 1º alterou a alínea "I" do artigo 20 do Decreto-lei nº 73, de 21/11/66. Tem por finalidade dar cobertura aos danos pessoais causados por embarcações ou por sua carga às pessoas embarcadas, transportadas ou não transportadas, inclusive aos proprietários, tripulantes e condutores das embarcações, independentemente da embarcação estar ou não em operação. Entretanto, no caso de acidente ocorrido fora do território nacional, somente terão cobertura as pessoas embarcadas ou transportadas em embarcações de bandeira brasileira. Disponível em: <http://www.susep.gov.br/setores-susep/cgpro/cores/dpem>.

³¹ O Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família.

deficiência, por isso que o INSS não aceita. Nós temos as mãos e as pernas para trabalhar. Ixi, uma longa história. Depois que a gente teve apoio de umas assistentes sociais que olharam mais para esse lado. Porque umas ganham e outras não? Então, a maioria que ganham, como diz: é por debaixo dos panos, tem um jeitinho né? Eu nunca tive ninguém para dá um jeitinho para mim, aí eu fui e esperei a boa vontade do INSS até um dia que chegou uma carta para mim, em janeiro, para receber o benefício. Agora como vai fazer isso se os barcos não tem registro? Tudo para dificultar. É tipo assim: a Marinha manda uma carta para testemunha vir depor e eu corri atrás, tudo isso eu fiz e nada. Até que agora o Dr. Vitor que é o nosso médico tá dando uma agilizada, porque é difícil. Eu perdi o meu benefício de transporte porque eu vim me embora do interior? Porque tem que fazer o tratamento. Eles dão uma passagem através do TFD³² e através dele você consegue o benefício, porque quando você vem, o médico assina a cada consulta e solicita para você voltar e você tem que ter aquela passagem para você voltar no dia da consulta. Como eu vim embora do interior eu abandonei esse benefício, eu fui trabalhar como doméstica, uns 6 anos. A dificuldade de eu receber o meu benefício é também porque o nosso acidente não é considerado uma deficiência, por isso que o INSS não aceita. Nos temos as mãos e as pernas para trabalhar. Só que eles não vem a cicatriz que é horrível (SERINGUEIRA, MUANÁ, 12/06/19). Depois que eu voltei (sua localidade) eu não queria mais vim pro retorno porque eu morria de medo de ficar internada de novo e desde aí eu parei, mas fiquei tentando pegar o benefício (BPC), mas como eu não tinha o laudo médico eu não conseguia, aí quando eu passei no concurso, eu desisti mesmo. Eu só fui voltar pro meu tratamento em 2014, quando passei no concurso e foi aí que o diretor da escola perguntou para mim se eu tinha benefício e eu disse que não. Então ele me encaminhou para Assistente Social no CAPS e foi aí que eu comecei o tratamento de novo e passei a ter esses retornos que eu tô tendo até hoje (PALMEIRA, PORTEL). Eu fui aquela criança que nunca parei de trabalhar. E a gente nunca teve esse negócio de benefício, essas coisas, a gente nem sabia, nós não fomos orientados para nada disso. Mas eu já ouvi isso dentro de casa. Ah..., mas só porque tu tens isso na cabeça tu achas que é certo tu receber um benefício? Eu não acho isso certo, porque tem gente que tem coisa pior que isso e não recebe. Só que a pessoa olha para ti e não sabe o que a gente passa, porque dói muito. Eu sinto dor desde 2000. É muita dor de cabeça que a gente sente (ANDIROBA, LÁBREA).

Castanheira é a única das participantes desta pesquisa que conseguiu obter sua indenização pelo DPEM, no valor de R\$ 13,5 mil, em 2009, uma verdadeira conquista sobre a qual ela relata: "Antigamente, nós tinha alguém, nós tinha alguém sim, para ajudar, nós tinha quem fosse atrás do nosso benefício" (CASTANHEIRA, ALTAMIRA), referindo-se à OSCIP Sarapó.

Observo que os problemas na execução dessas políticas públicas estão presentes nas narrativas dessas mulheres vítimas de escarpelamento, mesmo que

³² O Tratamento Fora Domicilio (TFD) é efetivado pela Portaria SAS nº 055, de 24 de fevereiro de 1999, a qual tem por objetivo garantir o acesso de pacientes de um município a serviços assistenciais em outro município, ou ainda, em caso especiais, de um Estado para outro Estado. O TFD pode envolver a garantia de transporte para tratamento e hospedagem, quando indicado. O TFD será concedido, exclusivamente, a pacientes atendidos na rede pública e referenciada. Nos casos em que houver indicação médica, será autorizado o pagamento de despesas para acompanhante.

não tenham conhecimento específico sobre a legislação. As narrativas dão conta de que os motores readaptados e sem cobertura continuam em uso ainda hoje e que o atendimento médico não abrange todo o território amazônico, estando restrito a Belém, o que dificulta o deslocamento de vítimas e seus familiares visando dar continuidade ao tratamento na capital paraense. Além disso, conforme Silva Junior (2014, p.05), "a Defensoria Pública da União, órgão com atribuição para a promoção da justiça e defesa das vítimas objetivando garantir seus benefícios, presta atendimento tão somente nas capitais dos Estados da região e no município de Santarém/PA", obrigando as vítimas a se deslocarem para essas localidades. Nos relatos das mulheres ribeirinhas escalpeladas, é recorrente ainda a reclamação na demora para conseguirem seus direitos; o trâmite burocrático com o preenchimento de formulários; insuficiência de equipes médicas para a realização de perícias e de assistentes sociais do INSS para fazer a avaliação do contexto social para que tenham acesso ao BPC, fatores que dificultam cada vez mais o acesso aos benefícios garantidos em lei.

Como se constata, para a promoção do acesso à Justiça, não basta a existência de leis, mas verifico a necessidade de se obrigar o Estado a cumpri-la, implantando adequadamente as políticas públicas previstas nas legislações, além de auxiliar as vítimas e seus familiares nos diversos processos, com o objetivo de garantir o atendimento integral às vítimas por parte do Estado (SILVA JUNIOR, 2014).

Conforme os relatos das mulheres ribeirinhas escalpeladas, existem ainda muitos barcos sem proteção, ou com caixotes de madeira improvisados recobrando o eixo do motor, mas que não impedem a ocorrência de acidentes, evidenciando que a campanha preventiva de conscientização destes acidentes de barcos, por parte dos órgãos responsáveis, foi inoperante. Cabe destacar que, apesar de a instalação do equipamento protetor no eixo do motor ser oferecido gratuitamente pela Marinha desde 2009, os barqueiros não procuram o Ministério da Marinha por medo de represálias, fogem da fiscalização, temendo receberem multas ou ainda terem seus barcos apreendidos. Alegam que existe um processo longo e burocrático para a instalação da proteção no eixo do motor, o que acarreta prejuízos, pois teriam que parar suas atividades econômicas no deslocamento para a capital para a instalação desses protetores. Contudo, para as mulheres vítimas de escalpelamento, os acidentes ocorrem devido à falta de consciência dos ribeirinhos, que teimam em não

seguir as normas de segurança e a obrigação legal de cobrir os eixos dos motores das embarcações.

O barco do meu tio, até hoje não tem proteção, minha mãe até fala para ele colocar a proteção. Aí, todo mundo fala assim, que Deus o livre não aconteça, mas é aquela coisa, ah... não acontece comigo, mas se acontecer com alguma dos filhos dele aí sim, que ele vai querer botar a proteção, mas Deus queira que isso não aconteça (SAMAUMA,SSBV)

Tem muita família que sabe, mas não previne, eu sou uma experiência própria. Olha aí o meu estado... até hoje eu não tenho cabelo! Eu falo assim: - Mãe como pode? E eu vou para igreja com a mamãe e eu vejo aqueles motores lá e as meninas sentadas atrás, como é que pode? Todo mundo sabe o que aconteceu comigo e não é só um caso que tem lá, tem outra senhora lá que aconteceu pertinho de mim. Então, eu fico pensando: por que isso? Eu acho que querem que aconteçam mais acidentes, porque tem criança de 6 anos que o pai libera e deixa lá (perto do eixo). A mamãe sempre alerta: - Olha, não deixa, não deixa, porque aconteceu com a minha filha. Mas, mesmo assim as pessoas não estão nem aí. Dá para tu vê que tem muitas embarcações que não têm cobertura! Na minha época, eu não sabia e o meu pai fala que queria ter conhecido antes esse acidente, porque não tinha acontecido com a filha dele e hoje as minhas primas todas têm o cabelo comprido e eu vejo elas tirarem água lá atrás todas com o cabelo comprido. Eu não passo nem perto, porque eu tenho medo (MAMORANA, CURRALINHO).

Lá (Portel) não tem muita campanha sobre como evitar, algumas vezes a Marinha distribui folhetos, mas só agora esses tempos (atualmente), mas é pouco (PALMEIRA, PORTEL).

Sobre as campanhas de prevenção de acidentes por escarpelamento, Maçaranduba relata que só ocorrem às "vezes, quando chega no período que aconteceu, mais aqueles acidentes, aí eles tocam no assunto, sabe? Mas de dizer que teve uma palestra para dizer e informar, não. Muito menos nas escolas" (MAÇARANDUBA, BAGRE).A questão, portanto, é de gestão, e não técnica, uma vez que já se conhece o acidente, a solução já foi criada, a Lei já está em vigor, mas ainda se faz necessário que a Capitania dos Portos desenvolva ações mais eficazes para garantir a segurança no transporte fluvial. Como os acidentes não acontecem constantemente, mas se acentuam nos períodos de férias, os relatos das vítimas informam não haver um trabalho permanente de prevenção em suas localidades.

Para Palmeira e Andiroba a ocorrência dos acidentes se deve em muito à falta de responsabilidade dos donos de embarcações, e não da Marinha. Em suas narrativas elas contam.

A gente não entende, parece que quanto mais existe a informação mais acidente acontece, acho que é porque as pessoas pensam: - Ah nunca vai acontecer comigo. E quanto menos se espera acontece e aí não tem mas jeito. Na verdade depois que aconteceu eles tomaram providência, mas a

pessoa só faz depois que acontece, não tenta evitar antes. É como o acidente de moto. O fulano não usa capacete, porque ele acha que nunca vai sofrer o acidente, ele acha que não é obrigatório ele usar, aí vai e acontece o acidente e vem o traumatismo, por que não estava com capacete. E assim eu falo do barco, eles não cobrem o eixo (PALMEIRA, PORTEL).

Teve uma apresentação que a gente fez em uma faculdade e tinha uma integrante que ela falava que eles escondiam os barcos, por causa do bendito medo de tomarem, levaram. Aí não é pior? Quando a Marinha vinha e chegava no local, dois dias antes todo mundo escondia os barcos. Não é pior você esconder uma coisa que no futuro vai te prejudicar? É igual como uma pessoa que dirige sem carteira, você leva multa porque não que pagar, tem que legalizar. Aí vem uma blitz e te pega e você tem que pagar mais ainda. A pessoa parece que quer sempre ficar empurrando entendeu? Se nem você cuida das tuas coisas, do teu filho e da tua casa, como você vai querer que os outros cuidem. Eu sei que a Marinha tem que fazer o serviço dela, mas o ser humano é muito teimoso e muito egoísta. O que eu tenho para deixar para dizer para as mães, principalmente para as mães que hoje ainda está acontecendo essas coisas (o escalpelamento), que cuide mais do seu filho, não queiram que os outros cuide dos filhos para você. Porque eu ouvi uma conversa, ah a Marinha é culpada. Não, não é a Marinha que é culpada, não é o governo que é culpado, não é o presidente que é culpado. O culpado são os pais (ANDIROBA LÁBREA).

É possível observar na narrativa das mulheres escalpeladas a equivocada tendência de culpar as próprias vítimas e os barqueiros pelo estado de vulnerabilidade que o acidente provoca. Permeia nas narrativas dessas mulheres a ideia de que tudo se resolveria por vontade pessoal do barqueiro, no sentido de se regularizar junto à Marinha, incorporando a noção de que tudo dependeria apenas de uma mudança voluntária de comportamento, que deveria partir do próprio indivíduo, para que o problema do escalpelamento fosse erradicado, como se fosse possível aos sujeitos terem a noção de si próprios dentro de determinadas condições de vulnerabilidade sócio-históricas. Seguindo esta linha de raciocínio, os sujeitos do campo são duplamente punidos, posto que são vítimas, mas simultaneamente também os responsáveis pelos seus infortúnios, incorporando-se a ideia de que todas as pessoas deveriam ter responsabilidades para alterar as suas condições de vida, tornando-se por elas mesmas, menos vulneráveis, dentro de uma visão social que enfatiza a meritocracia.

Compreendo, no entanto, "que a vulnerabilidade não é uma essência ou algo inerente a algumas pessoas ou grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias que podem ser minimizadas ou revertidas" (CORRÊA, 2010, p. 25). Em outras palavras, diante da inoperância e ausência do Estado, planta-se a ideia de que cada ribeirinho deve fazer sua parte para se proteger dos

acidentes ou ainda solucionar outros problemas de ordem institucional relacionados a violência, segurança, desemprego, entre outros.

Em meio a essa noção de culpabilização dos sujeitos do campo, a família é chamada a exercer o protagonismo na proteção e cuidado de seus filhos, sendo responsável pelo fracasso em não protegê-los, cabendo também à própria família criar as condições necessárias para a mudança das condições de vulnerabilidade em que vivem. Ao olharmos para o não-dito dessas narrativas, posso identificar que recai ainda com mais intensidade a responsabilidade sobre a mulher, "acrescida pela sobrecarga simbólica de incapacidade frente às dificuldades impostas pelo capital" (CARMO; GUIZARD, 2018, p.09), uma visão conservadora sobre o papel de mulher na proteção de sua família, o que reforça a desigualdade de gênero, não levando em consideração a corresponsabilidade do Estado na proteção das famílias, deixando de cumprir seu papel social, posto que as próprias mulheres são historicamente vítimas das múltiplas dimensões do escalpelamento, ou seja, ciclos de vida imersos em vulnerabilidade social.

Esse processo de culpabilização das vítimas e de seus familiares também pode ser observado no Plano Estadual de Saúde do Estado do Pará (2012), em que evidenciei o reforço dessa ideia que responsabiliza a cultura do sujeito amazônico pela sua situação de vulnerabilidade, ao afirmar que, além do eixo do motor descoberto, um dos fatores que influenciam o escalpelamento é "a questão cultural, da preferência pelo uso de cabelos longos e soltos pelas mulheres da região" (p.179).

A situação das mulheres escalpeladas, é importante ressaltar, não é culpa da cultura do uso dos cabelos longos, como sugere o referido Plano Estadual na tentativa de imputar à própria vítima a culpa pelo seu acidente, mas decorrente da precariedade dos transportes hidroviários na Amazônia. Essa precariedade vem sendo historicamente ignorada pelo poder público. Esta afirmação pode ser observada também nos documentos da Defensoria Pública da União, que acionou o Tribunal Marítimo ao detectar a ocorrência de inúmeros casos de escalpelamento na Amazônia e "a ausência de uma campanha profilática dirigida ao usuário e aos proprietários de embarcações sobre os riscos de se viajar e manter uma embarcação sem proteção no eixo do motor, no viés da questão cultural" (INSTITUTO INNOVARE, 2010, s.p.).

É público e notório que quando se fala de transporte hidroviário, na Amazônia, as próprias características naturais da região já exigem prudência e cautela. Por outro lado, o poder público, na condição de agente regulatório, deixa a desejar no que tange ao cumprimento do seu papel institucional de suprir as populações ribeirinhas com as devidas condições de segurança da navegação. O que se percebe, em alguns casos, como no Plano Estadual de Saúde do Estado do Pará (2012), é uma inversão de valores, na medida em que tenta atribuir ao próprio ribeirinho a responsabilidade por essa navegação segura, quando sequer são oferecidos cursos de pilotagem para esse tipo de embarcação, como ocorre com os condutores de veículos automotores, onde o Estado se faz presente na regulação da atividade, com legislações que preveem rígidas punições e multas aos infratores.

Atribuir-se simplesmente a uma questão cultural as causas desses acidentes, que até hoje fazem vítimas - a maioria mulheres, crianças e jovens -, caracteriza-se no mínimo como omissão do Estado no cumprimento do seu dever institucional de proteger essas populações por meio não somente de legislações que estabeleçam regras e punições, mas principalmente de fiscalizar os rios da Amazônia e orientar condutores e passageiros. Talvez por essa razão, diante da incapacidade do poder público em dar conta da fiscalização e orientação de uma área tão ampla de rios, ou mesmo de sua incapacidade física, seja por falta de pessoal ou de aparelhamento, os acidentes por escarpelamento ainda hoje são frequentes nos rios da região. É nesse momento em que nos deparamos com a vulnerabilidade institucional, aquela que nos dizeres de Corrêa (2010, p. 33) "se articula com às limitações e incapacidade do Estado de fornecer, igualmente, recursos materiais e simbólicos e sua inoperância em atender às necessidades básicas de uma população".

Ao considerar a realidade vulnerabilizante das populações amazônicas, já mencionadas nesta pesquisa, minha argumentação consiste em chamar atenção para os contextos desiguais e injustos socialmente oriundos da omissão do poder público em sua função de proteção social, o que cria ciclos de reprodução de situações de opressão e abandono não só no sentido da desigualdade no acesso a políticas e serviços públicos, como também na dimensão pessoal e subjetiva dos sujeitos do campo, o que culmina por influenciar e marcar a maneira como essas mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento pensam sua realidade, como se posicionam diante dela e, ainda, como se enxergam.

Não é sem razão que os postulados de Paulo Freire argumentam que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor, uma vez que "a verdade do opressor reside na consciência do oprimido" (1987, p.05). Neste sentido, a compreensão das mulheres vítimas de escarpelamento, baseada na noção de que sair do estado de vulnerabilidade é apenas uma questão de responsabilidade própria do indivíduo frente ao problema enfrentado, resume uma visão simplória e individualista incutida pelos discursos das políticas públicas que reduzem à simples vontade individual, racionalizada e consciente o enfrentamento das situações adversas.

Apoiada no entendimento de Carmo e Guizarde (2018), chamo a atenção para o aspecto social da vulnerabilidade, argumentando que o estado vulnerável não está relacionado apenas à condição natural, a situações e/ ou contextos individuais, mas está associado a situações e contextos socioeconômicos mais amplos, sobretudo coletivos, tendo a ver com a preponderância de conjunturas macrossociais relacionadas a partir da interação de múltiplos fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, que condenam os sujeitos a um modo de vida precário, sem acesso a educação, saúde, emprego e renda. Nesse contexto, os sujeitos

ficam privados ou acessam com mais dificuldade os meios de superação das vulnerabilidades vivenciadas, sejam tais meios materiais ou capacidades impalpáveis, como a autonomia, a liberdade, o autorrespeito. É nesse sentido que se torna possível associar a vulnerabilidade à precariedade no acesso à garantia de direitos e proteção social, caracterizando a ocorrência de incertezas e inseguranças e o frágil ou nulo acesso a serviços e recursos para a manutenção da vida com qualidade. (CARMO E GUIZARDE, 2018 p.07)

São, portanto, múltiplas as dimensões do escarpelamento, porque múltiplas as determinações que incidem sobre a condição de vulnerabilidade a que estão submetidos os sujeitos do campo e as mulheres vítimas deste acidente na Amazônia. Sob a argumentação de Carmo e Guizard (2018, p.09), a vulnerabilidade expressa a síntese de situações que suscetibiliza as pessoas e grupos que "possuem demandas e necessidades históricas de diversas ordens", que possuem capacidades, mas se "encontram em um estado de suscetibilidade e risco devido à vivência em contextos de desigualdade, injustiça social". É neste contexto, em função da cidadania fragilizada, que a população ribeirinha da Amazônia torna-se mais suscetível à vulnerabilidade, o que definitivamente afasta a visão reducionista que

considera apenas o aspecto individual como causa da permanência do estado de vulnerabilidade, tendo como consequência os acidentes por escalpelamento. Para Carmo e Guizard (2018, p.07), esta visão reducionista termina por cercear a "livre expressão e lutas dos sujeitos, escondendo a dimensão coletiva da vivência das populações em contextos de produção de vulnerabilidades".

Vulnerabilidade e capacidade estão inseridas em um igual processo de luta por superação, ou seja, na vulnerabilidade reside o germe para o seu próprio enfrentamento. Dessa forma, será exigida do Estado, por meio dos serviços públicos, maior aproximação possível com o cotidiano da vida das pessoas, pois é nele que riscos e vulnerabilidades se constituem (ibid., p.07).

Neste sentido, se a Capitania dos Portos tem hoje uma imagem junto aos ribeirinhos de órgão repressivo, no sentido de agente fiscalizador, verifica-se a necessidade de outra forma de aproximação e diálogo com os ribeirinhos e barqueiros, por intermédio de uma abordagem menos formal, e a inclusão destes nas discussões em busca de soluções para o enfrentamento deste grave acidente. Há ainda a necessidade de maior compromisso dos gestores municipais na luta pela erradicação dos acidentes por escalpelamento, pois não basta apenas o Estado fazer campanhas e mobilização sem que os gestores municipais assumam o papel fiscalizador e se responsabilizem pela fiscalização e orientação da população. Refiro-me a uma mudança de estratégia, passando-se a atuar não somente na fiscalização, mas também na orientação dos envolvidos, no desenvolvimento de um trabalho articulado com as comunidades locais e os movimentos sociais, para que tenha efetividade e, portanto, ações mais suscetíveis de sucesso (ALMEIDA, 2016).

Percebo, diante dos dados analisados nesta subseção, o engajamento dos órgãos públicos e das organizações não-governamentais no enfrentamento desses graves acidentes na Amazônia. No entanto, persiste a falta de articulação com o poder público para direcionar ações que envolvam com mais empenho os Ministérios da Previdência, Saúde, Transportes e Trabalho (emprego e renda), pois somente uma ação conjunta destes poderes poderia impactar a luta pela erradicação dos acidentes, por intermédio de medidas de prevenção e assistência às vítimas de escalpelamento que tenham real efetividade.

É imperioso, portanto, a participação de representantes das Secretarias de Educação e Saúde Municipais e, sobretudo, a participação da população por meio de associações de pescadores, movimentos sociais, líderes comunitários e demais

instituições locais ligadas à questão para que tenham poder decisório, não podendo essas ações serem tomadas nos gabinetes, longe da realidade amazônica dessas localidades ribeirinhas, mas pensadas junto com a comunidade do lugar, dos sujeitos envolvidos nesta realidade. Este, portanto, o grande desafio para que possam desenvolver ações que garantam e protejam os direitos humanos dessas populações.

Ao ouvir os relatos sobre a tragédia que viveram quando acidentadas, as mulheres ribeirinhas trazem a história da memória da violência do acidente alinhavada a violência sofrida pelo *escalpelo político-institucional*, que vai além de reconhecer a omissão do poder público em garantir direitos à população ribeirinha quando escalpe o direito de trafegar com segurança nos rios da Amazônia, mas evidencia a incapacidade de respostas das instituições públicas às necessidades dessas mulheres, diante das dificuldades enfrentadas para obter os primeiros socorros médicos e o posterior atendimento hospitalar especializado nos territórios ribeirinhos, assim como a dificuldade de acesso aos benefícios já previstos em lei.

Neste contexto, o poder público, que deveria desenvolver ações reparadoras à violência sofrida pelas mulheres ribeirinhas, é ele o próprio promotor de outras violências que deveria combater, quando cria e implementa políticas públicas descontextualizadas, promovendo a violência dos órgãos burocráticos, a violência do Estado, a violência do serviço público, uma violência "invisível", mas frequentemente observada, a violência institucional, que se apresenta como política de um "Estado que deixa de ser protetor das vidas para ser gestor de mortes" (ARROYO, 2019, p.31)

Do exposto até o momento, é possível inferir, que o processo de construção das práticas socioeducativas das mulheres ribeirinhas será ordenado por meio dessas múltiplas dimensões, considerando que o *escalpelo político-institucional* tem como consequência os *escalpelos físicos* das mulheres ribeirinhas, resultado de brutais processos desumanização como a histórica desvalorização sociocultural, oriunda de um modelo de desenvolvimento colonialista que pouco contribuiu para o crescimento da região amazônica. Junto a isto, observo ainda, a ausência da proteção do Estado e a violação dos direitos sociais como educação e saúde, direitos fundamentais não observados pelo poder público, que se refletem na violação da dignidade humana, na sociabilidades desta mulheres. De

acordo com Sarmiento (2003, p.71), é fato que “o homem tem sua dignidade aviltada não apenas quando se vê privado das suas liberdades fundamentais, como também quando não tem acesso à alimentação, educação básica, saúde, moradia, etc” (SARMENTO, 2003, p. 71).

Na próxima seção trago as narrativas orais que revelam as práticas socioeducativas que permeiam o processo de formação dessas mulheres, agora com seu novo corpo, que resulta no *escalpelamento socioeducativo* devido ao estigma de serem mulheres ribeirinhas, agora, escalpeladas.

4 APRENDIZAGENS DE SI POR MEIO DAS PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS DAS MULHERES RIBEIRINHAS ESCALPELADAS.

Vou na ribeira do rio, que está aqui ou ali. E do seu curso me fio, porque, se o vi ou não vi, ele passa e eu confio (FERNANDO PESSOA, s.p.).

Este estudo (auto)biográfico, por estar centrado na vida das mulheres escalpeladas, a história narrada e vivenciada por elas, não perpassam necessariamente pela mesma dimensão temporal em que originalmente os fatos ocorreram, mas trazem à tona a "dimensão dos processos formativos e indicações sobre a realidade social, na fusão da sua subjetividade com a estrutura social" (SILVA, 2020, p.03) em que estão inseridas.

Neste sentido, objetivo neste primeira etapa é analisar como as mulheres escalpeladas compreendem a sua realidade a partir das práticas socioeducativas geradoras de aprendizagens em seus territórios de origem, experiências vividas que lhes constituíram como mulher ribeirinha. É, portanto, na dimensão da experiência vivida que estou interessada quando, nesta seção, interpreto as narrativas das mulheres ribeirinhas escalpeladas, concebendo-as como fruto de um conjunto de experiências sociais, práticas socioeducativas ocorridas no mundo da vida, em contextos múltiplos, o que permite apreender a biografias delas como fruto das suas ações e de suas intencionalidades quando revivem e narram as histórias construídas em seus territórios sociais .

Nesta direção, no esforço de situar o território³³ social das mulheres ribeirinhas escalpeladas, iniciei as entrevistas narrativas solicitando que as entrevistadas contassem sua história de infância, antes do acidente, pois não estou interessada nos fatos em si, mas em compreender a partir de qual quadro de referências as participantes desta pesquisa interpretam a realidade o mundo e norteiam suas ações e escolhas.

Para compreender as vivências e as marcas das aprendizagens socioeducativas antes do acidente, iniciei a 1ª etapa da entrevista desencadeando o

³³ Aqui estou amparada em Hage e Oliveira (2011, p. 144) que compreende território "como uma dimensão social construída pelos grupos sociais, de mediações espaciais (escola, igreja, plantação, transporte, etc.) que proporcionam o efetivo poder material e simbólico desses grupos".(...). Trata-se portanto, de compreender que esses grupos territorializam-se integrando "as dimensões ecológicas, econômicas, políticas e culturais de forma diferenciada, conforme sua identidade sociocultural e o tipo de relação que essa identidade assume com a natureza, em determinado momento histórico".

potencial gerador narrativo apontado por Shutze (2001). A intenção nesta etapa era proporcionar um ambiente agradável, sem os entraves entre entrevistador e entrevistado provocados pela minha intenção de pesquisa e as possíveis explicações seletivas que, quase sempre, interferem no desenvolvimento da narrativa.

Ao reviver as memórias das experiências, foi possível trazer à tona as singularidades da vida ribeirinha e o sentido atribuído por elas à relação estabelecida com as águas. Assim, ao problematizar as questões socioculturais do cotidiano ribeirinho, busco chamar atenção para as práticas socioeducativas e as aprendizagens que perpassam pela dinamicidade das águas, as quais atravessam e marcam o modo de ser e viver ribeirinho. É na dimensão social que compreendo o que nos diz Tocantins (1988, p. 233), quando afirma que nos territórios ribeirinhos "o homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana na Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional".

Nesta direção, do ponto de vista das relações sociais, foi possível encontrar semelhanças nas narrativas das mulheres escalpeladas, quanto ao papel social que desenvolvem na convivência familiar, visto que desde muito cedo, na rotina das crianças do campo, experienciam o trabalho por meio das atividades domésticas. Vista como trabalho familiar, as atividades domésticas se dividem entre o cuidar da casa e dos irmãos, além das responsabilidades com os estudos e o trabalho junto com os pais, quando aprendem desde criança a lidar e guiar embarcações. No entendimento das mulheres entrevistadas, estas são atividades normais (rotineiras) de uma infância ribeirinha.

Minha vida era normal antes do acidente. Eu morava com meu avô, a gente morava na casa do meu avô, eu morava e estudava lá (SSBV), era um pouco próximo do colégio e, como eu tenho vários primos, a gente ia junto para escola, pro rio, e daí que minha vida era normal lá, eu fazia tudo. A gente brincava muito no rio. A minha casa fica bem na beira assim do rio, bem na margem do rio. Eu brincava nele (rio) com meus primos, minhas primas, fazia as coisas com minha mãe, com meu avô. A gente ia para escola, para igreja, a gente mora perto da igreja também, perto de uma vila. Isso para mim que é uma vida normal, porque eu fazia tudo (SAMAUMA,SSBV).

Eu morava no interior com os meus avós e tinha uma vida normal. No interior o que criança gosta é de tomar banho e correr no terreiro (risos). A gente brincava bastante. Eu tenho dois irmãos. A gente estudava no interior; depois a gente veio morar e estudar na cidade, em São Sebastião da Boa Vista. Era uma escola bem legalzinha até. A gente vai de barco, no barco que faz o transporte dos alunos. Quando eu fiz 7 anos eu ajudava na

colheita do açaí, eu e meu irmão, que já era maior; a gente tirava açaí juntos, eu e ele (pai) (MANGUEIRA, SSBV).

A minha vida era a vida de toda adolescente que mora na beira do rio. A gente aprendia a guiar motor, a gente que tá no meio de tudo, porque a gente tá naquela fase mesmo agitada. O meu pai não tinha filho homem, só era mulher, e a gente era três meninas e só morava eu com eles; minhas irmãs já tinham casado e tudo que ele precisava eu queria fazer para ele; ele não podia ir em certos lugares, então eu ia e eu aprendi a guiar todos os motores que ele tinha (COPAÍBA, BARCARENA).

A vida era assim, normal: andava de barco todos os dias, nossa rua lá é o nosso rio. Virava motor, nunca me preocupei, nunca tinha ouvido falar (do acidente). Vida normal, casa simples, tenho dez irmãos, seis mulheres e quatro homens. Meu pai era carpinteiro, pescava só para nossa alimentação. Criou todos os filhos assim. Tirava açaí, palmito. Minha mãe fazia cestos. Nossa casa era no Furo Abacatal, meu pai morou 40 anos lá. Meu irmão mora lá ainda. Lá se pesca e caça... se quiser, vende lá mesmo. Tem comprador de açaí. Hoje em dia tá moderno, mana! (risos). Passa comida na porta para você comprar, basta você ter dinheiro, né? Passa carne, passa frango, que eles matam na cidade. A carne que passa lá vem da cidade e o vendedor passa vendendo (SERINGUEIRA, MUANÁ).

O rio é apresentado nas narrativas das mulheres ribeirinhas escalpeladas como o centro das brincadeiras e também como aquele que gera a sobrevivência e os saberes das águas. Nos dizeres de Seringueira, o rio é a rua para os ribeirinhos, mas para Alves (2008), ele é também "o espelho que reflete e refrata a identidade do caboclo amazônida. O contato com as águas do rio é quase visceral, uma vez que depende dele para quase tudo" (p. 40). É por meio do trabalho no rio que os ribeirinhos garantem o alimento e o sustento da família, seja pela pesca ou utilizando o rio para comercializar os produtos da caça, do extrativismo de produtos florestais como açaí, ou comprar a produção do centro da cidade ou da própria comunidade.

Nas narrativas das mulheres ribeirinhas escalpeladas também é possível identificar que a vida em suas localidades não é uma vida isolada como se costuma pensar, mas possui uma dinâmica entrelaçada à vida da cidade urbana, seja pela venda de seus produtos ou compra de mercadorias vindas da cidade. Nesta direção, é desafiador para mim como pesquisadora buscar compreender como o ir e vir entre o urbano e os territórios ribeirinhos promovem um movimento de interação socioterritorial pela incorporação de demandas e serviços urbanos, sem com isso modificar o modo de vida e trabalho do homem/mulher ribeirinho. Isto é, o campo do urbano complexifica-se, mas as estruturas agrárias se mantêm com suas particularidades territoriais marcadas pelos recursos naturais provenientes das florestas e das águas.

Isto sugere também compreender a cultura nos territórios ribeirinhos como ações sociais (trabalho, alimentação, escola e brincadeiras) interligadas ao território

urbano, pois "marcadas pelo relógio natural impresso e expressado pelo movimento dos rios, responsáveis pelo vai e vem das pessoas" (POJO, *ET.AL.*2014, p 190). Isto é, são as dinâmicas econômica, social, cultural, identitária e simbólica dessas populações que perpassam pela floresta e pelo rio que estabelecem e produzem o sentido vivido a partir dessas mesmas relações.

Ainda sobre as sociabilidades das mulheres escalpeladas, as narrativas evidenciam uma matriz comum oriunda das tradições, costumes normas e papéis sociais que orientam as ações delas. Revelam, ainda, a afinidade, o afeto e o vínculo destas com o rio, o qual se dá em uma relação construída desde a infância na interação com o ambiente, a família e os amigos, em que aprendem desde muito cedo o manuseio com os recursos naturais na plantação, colheita ou na pesca e a arte de conduzir barcos, remar, "rodar motor", banhar-se no rio e conviver com trajetos escolares modificados, diariamente, pelos movimentos de enchente e vazante das marés. Estas são ações sociais geradoras do conhecimento de si entrelaçado ao "contato íntimo com a natureza, seja pelas águas, florestas, terras ou com o próprio homem [...] que proporciona a compreensão e apreensão do meio que os rodeia" (MORAES, 2008, p. 118), constituindo, dessa forma, as subjetividades, a identidade nativa, que marcam as sociabilidades das mulheres ribeirinhas escalpeladas.

Disto se evidencia que o modo de vida e o processo de construção do conhecimento das mulheres ribeirinhas escalpeladas estão atrelados às experiências vivenciadas na relação com a natureza e com os recursos naturais, conhecimento este constituído com sentido de pertencimento ao lugar, que marca as formas de viver e compreender o mundo; são, portanto, representações e valores enriquecidos à base da observação, dos desafios e enfrentamentos vivenciados nesse cotidiano e repassados de geração para geração.

Essas mulheres, apesar de possuírem uma matriz comum como o fato de serem ribeirinhas, vivenciaram a infância de formas distintas, apresentando interpretações diferentes sobre este período da vida, como sinaliza a narrativa de Castanheira ao relembrar as memórias saudosas de sua infância.

Nós (ela e sua irmã) ficava boiando no rio e atentando, terça, quarta, quinta na sexta. Eu pescava e até cortei o dedo ticando peixe para nós duas. Minha mãe brigava, catava piolho em mim, catando piolho e me dava cascudo. Nós boiava querendo atravessar de uma beira para outra. Uma vez, quase que a gente morre afogada. A gente pensava que era perto, mas

no meio era fundo, aí nós voltamos rapidinho (risos). Para falar a verdade, eu andava muito de barco, adoro! Comer peixe na praia, sabe? Assado na pedra, só farinha mesmo e sal. A gente comia assim. Nós pegava o peixe na hora, assim que o pai trazia, só rapava, jogava o sal na barriga e pronto. Assava lá na pedra e comia, eu e minhas colegas. As minhas colegas que eu chamo é minha sobrinha, que eu confiava e a minha irmã, só. Aí nós sentava na pedra... aí nós comia peixe horrores! (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

É possível evidenciar a identidade ribeirinha na narrativa de Castanheira quanto à relação estabelecida com o rio. As brincadeiras, bem diferentes das brincadeiras comuns da cidade urbana, em que os saberes das águas não estão presentes, comprovam que o rio é um dos elementos reveladores das especificidades do mundo cotidiano que marcam o modo de ser e viver dos ribeirinhos, palco de brincadeiras que propicia o desenvolvimento da criação e da imaginação infantil, onde pode-se observar que a toda brincadeira infantil "atribui-se uma função social e humana, a qual ela desempenha em suas ações" (LEONTIEV, 2006, 133). Nesta direção, Sarmiento e Pinto (1997) adverte sobre a necessidade de compreender a condição das crianças como atores sociais de pleno direito, transmissores e produtores de cultura na sociedade, o que "implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura" (p.20).

As respectivas narrativas também abrem caminho para compreender que o saber relaciona-se à condição social e cultural humana, mas também perpassa pela sua condição corpórea. Nos dizeres de Pojo e Loureiro (2011, p.23), trata-se de um saber em que "o tempo do rio, o tempo do brincar, o desafio do contato do corpo com a água é que determinam o momento de iniciar ou de terminar a brincadeira, o jogo". Aí está a questão que coloca o corpo como central neste estudo, atentando para o fato de que os referenciais sociais e culturais estão inscritos nos *corpos-infância* das mulheres escarpeladas ribeirinhas, e como tais as experiências socioeducativas do tocar e ser tocada pela terra e pelo rio estabelecem relações entre a corporeidade e as subjetividades que alinhavam as identidades sociais e culturais coletivas construídas cotidianamente. Cunha (2000, p. 18-24) reforça essa compreensão ao reafirmar que os saberes das águas são merecedores de reflexão e reconhecimento, posto que a água, para o ribeirinho, é lugar de passagem/travessia/deslocamento entre furos, mas é também "de contato corpóreo quando se toca nas águas, mergulha-se em sonhos, purifica-se o corpo e a alma".

Reafirmo a necessidade de trazer as questões relacionadas à corporeidade de crianças, jovens e adultos do campo para os debates educacionais, argumentando ser a dimensão corporal uma questão urgente para a pedagogia na Amazônia, a qual necessita ser evidenciada como meio de conscientização a respeito de quem somos em tempos de globalização, diante de outras culturas, ou seja, termos a consciência de nossas raízes e de nossa existência enquanto ser que cria linguagem a partir do entorno e da espacialidade, posto que gestos, maneira de andar, falar, valores e símbolos de nossa cultura perpassam por outra forma de linguagem, a corporal. Não é sem razão que Boaventura de Sousa Santos (2010) nos adverte que:

O colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nação colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade! (SANTOS, 2010, p.11).

Assim, quem se permite mergulhar no universo amazônico ribeirinho compreende que há muitos saberes da ordem da linguagem não-verbal que poderiam ser merecedores de atenção e confiança no espaços educativos, e não somente a linguagem verbal oral ou escrita; a linguagem do próprio universo, por meio dos sons, do sentir, do tocar, dos movimentos das árvores, dos ventos, das marés, das chuvas entre tantas, que produzem outras formas de saberes e de comunicação humana que não necessariamente se estabelece por meio da linguagem verbal e do saber racional tão valorizados pela educação tradicional.

Arroyo (2012a) é enfático em afirmar que introduzir nos debates educacionais a dimensão corporal de crianças, adolescentes e jovens do campo, concebendo-os em suas totalidades corpóreas, significa refletirmos pedagogicamente sobre as vivências de corpos que se “movimentam na diversidade de resistências e de lutas sociais contra os ditames da dominação econômica, cultural e social” (p.11), reconhecendo-os como sujeitos de luta, coragem, de bravura e até gestos de rebeldia.

A narrativa de Palmeira revela a resistência ao falar de sua infância, memória de uma infância interrompida pelo acidente por escalpelamento, sofrido quando tinha seis (06) anos, memória de um período da vida que passou sem poder vivenciá-lo, mas adaptando-se ao novo corpo, reagindo e enfrentando os desafios com que se deparava.

Lá no interior o que a gente faz muito é tomar banho o dia inteiro no rio, pular na água e, agora, a gente já não pode muito (devido ao acidente). Olha o meu caso que eu perdi a parte da orelha, não posso tomar banho de rio. Eu fui proibida durante um bom tempo. Eu cheguei a ter problema e tinha que colocar algodão no ouvido. Aí, vai mudando a nossa rotina. Eu não vou poder brincar uma bola, porque eu não vou poder tá correndo. Porque no interior já viu.... mulher gosta de tá misturada jogando bola. Depois que eu comecei a entender eu tive que parar, porque eu ia pegar uma queda, uma cabeçada que seria algo muito grave. Daí a gente vai tendo algumas restrições e vai aprendendo a lidar. (PALMEIRA; PORTEL).

A narrativa dá indícios para que se pense que a infância de Palmeira foi roubada pelo escalpelamento, pois brincar no rio, subir em árvores e até jogar bola, práticas comuns a todas as crianças que vivem no interior ribeirinho, tornaram-se proibidas devido às feridas físicas do escalpelamento, que lhe interditaram o corpo.

As águas são, portanto, merecedoras de reflexão e reconhecimento nesta pesquisa, pois para as mulheres ribeirinhas escalpeladas elas se constituem um símbolo cheio de significados e contradições, pois representam a magia, a liberdade, a beleza, o lazer e a vida, mas também uma realidade repleta de incertezas, destruição, dificuldades, ameaça e morte de algumas práticas e de sonhos futuros.

A experiência com a interdição do corpo, após o acidente por escalpelamento, também marca a biografia de Andiroba. Em sua narrativa, ela conta que depois do seu retorno para a cidade de Lábrea, sua rotina de atividades domésticas e no auxílio aos pais na roça mudaram após o acidente.

Depois (do tratamento médico) eu fui para minha cidade. Aí foi quando começou a minha saga. Eu nunca mais voltei no médico, não tinha a menor informação de como eu ia cuidar da minha cabeça. Ela ainda tava (a cabeça) meia feridinha. Eu trabalhava na roça, com meus pais, carregava saco de mandioca na cabeça, carregava água, aquelas latas. Só que eu achava que aquilo não prejudicava, porque eu não tive essa informação. Quando aconteceu o acidente comigo, a gente não tinha essa informação sobre do que ia acontecer no futuro, do que eu tinha que me prevenir, não tinha! Aí, nascia umas bolinhas aqui, nascia umas bolinhas ali, inflamava e passava remédio. Por exemplo: passava óleo de Andiroba. melhorava, secava, aí começava tudo de novo, era um problema (ANDIROBA, LÁBREA).

É possível observar que não são apenas as marcas das especificidades ambientais, sociais, culturais e territoriais que estão presentes nas memórias (auto)biográficas das mulheres ribeirinhas escalpeladas, mas também, as marcas das diferentes formações de infâncias que ocorrem nesses contextos, antes e após o acidente por escalpelamento. Refiro-me às marcas do abandono institucional, que aparecem na narrativa de Andiroba, sobre a falta de informação e acompanhamento médico necessários para a continuidade do seu tratamento. A saga de Andiroba, ao

que me parece, não se iniciou com o seu retorno para a localidade, mas faz parte de sua história de vida como mulher ribeirinha, que vive subordinada a um Estado que não cumpre a sua função de protetor de vidas e "assume a função de ameaçador, exterminador de vidas [...] negras, indígenas, quilombolas, das águas e das florestas" (ARROYO, 2019, p.31). A saga de Andiroba é a história de vida repleta de ameaças, incertezas, abandonos, desamparo, violências, incidentes e acidentes, experienciados em um contexto de "*violências de Estado* que deixa de ser protetor de vidas para se tornar o gestor de mortes" (ARROYO, 2019, p.31, grifo do autor).

O desamparo³⁴ é um sentimento primário e recorrente vivenciado de forma diferente pelas mulheres escarpeladas e que se apresenta nas vivências de injustiças institucionais, de agressões ao direito do ser humano, justo viver desde a infância, e que também estão presentes nas violências familiares. São essas vivências que Maçaranduba traz em sua narrativa.

Eu moro com a minha avó desde os meus oito meses, porque quando eu nasci o papai e a mamãe estavam meio brigados. Então meu pai me deu para ela. Tipo assim, brigou separou, eu não quero, eu também não. Aí, a minha mãe era muito nova, ela foi para Belém trabalhar e o meu pai também não é daqui, a família dele toda de Belém e para completar ainda tinha aquele negócio de "não é menino eu não quero" entendeu? Então foi isso que ele disse para minha avó, que se fosse homem ele ia ficar, mas se fosse mulher ele ia dá. Aí um dia eu até falei para ele que Deus castigou ele por causa disso, porque a gente somos 3 mulheres, não tem homem. Aí, de homem que já tem agora é meu filho, que ele já puxou para ele e para onde ele vai ele quer levar junto. Então eu digo para ele. - Deus te castigou por causa disso. Porque, com a minha outra irmã que é deficiente do olho. Quando ela era pequena ela furou o olho dela brincando no quintal. Com ela aconteceu a mesma coisa. Ele falou que se fosse um menino ele ia ficar, mas se fosse uma menina ele ia dá de novo. Que quando a minha mãe engravidou de novo da minha irmã pequena, que está com 13 anos, a mamãe falou que ela dessa vez ia ficar com a menina que era para ele parar de ficar fazendo promessa (MAÇARANDUBA, BAGRE).

As marcas da violência de gênero praticadas pelo pai são a experiência central que molda a biografia de Maçaranduba. O preconceito de gênero, herança das sociedades antigas de caráter patriarcalista detentores de postura machista e excludente, também presentes no cotidiano de homens/mulheres ribeirinhos, no caso dela, iniciou ainda no ventre materno, pela rejeição de seu pai que a abandonou, entregando-lhe para outros, por ser menina. Maçaranduba, ao interpretar seu acidente por escarpelamento, assim como o de sua irmã que ficou cega,

³⁴O desamparo que o sujeito vivencia diante de situações potencialmente traumáticas não é algo novo que se instala no momento em que tais situações se apresentam. É um estado que ressurge no psiquismo e que reconduz o sujeito a uma vivência primordial, já esquecida, embora não completamente sobrepujada (ZAVARONI; VIANA, 2015, p.335)

desenvolve a teoria explicativa afirmando que tais fatos foram um castigo de Deus aplicado ao pai, por ter renegado as filhas, ou seja, sua teoria proveniente do sentido criado, experienciado e reproduzido em sua narrativa, traz à tona a história de sua trajetória biográfica permeada de memória social, arraigada na instituição familiar e religiosa, que deixaram marcas das tensas experiências de gênero que atravessam o seu processo de sociabilidade.

Como no caso de Maçaranduba, as lembranças da infância de Sucuba também revelam a dimensão pessoal e coletiva das experiências socioeducativas partilhadas com o grupo familiar, que resultou em uma infância marcada pelo desamparo, tristeza e descontentamento com os conflitos familiares, o que lhe causava sentimentos amargos, desolação e até da incorporação a vontade de tirar a própria vida para libertá-la de seus sofrimentos, trazendo consigo um sentimento de culpa, conforme sua narrativa:

Morar em Portel era praticamente, por uma parte feliz por outra muito triste. Meu pai trabalhava no mato com roça de mandioca e a minha mãe também. Mas, meu pai e minha mãe brigavam muito e eu me sentia muito culpada, eu sempre me senti culpada por tudo que aconteceu. Entendeu? Por isso eu queria colocar o mundo na minha cabeça. A minha avó brigava muito com a minha mãe, a minha irmã não gostava da minha avó. Então era praticamente só briga na minha família. Eu sempre achei que as brigas eram culpa minha e eu tava começando a pegar depressão com 9 anos e por isso eu queria morrer para ver se acabava o sofrimento da minha família. Depois de um tempo do meu acidente a minha mãe foi embora, ela me abandonou, foi quando eu comecei a pegar depressão mesmo, entendeu? Que eu achava que ela não me queria mais, que era minha culpa por ela não querer ficar comigo (SUCUUBA, PORTEL).

A memória de infância arraigada institucionalmente deixa lembranças ruins, mágoas e dificuldades na relação familiar e tem moldado a biografia como um todo. Sucuuba, que foi se formando e se constituindo como mulher, tendo como acesso as experiências-referência vividas por sua mãe.

Ela abandonou meus irmãos, abandonou a mim e foi isso que me deixou com raiva, eu fiquei com muita raiva dela, no começo. E o que me deixa triste as vezes é porque ela tá fazendo tudo de novo o que ela fez comigo, ela tá fazendo com meus irmãos. Ela tá deixando eles. A minha irmã tem só 10 anos. E por ela ter morado muito no interior, a minha irmã, agora que trouxeram ela pra cidade, porém ela é aquela criança que não entende. Ela foi criada de um jeito rebelde, ela acha que tem que ser rebelde. O meu outro irmão também, eles foram criados com ela e eles todos são rebeldes. E todo o marido que ela arruma, eles não gostam dos meus irmãos. Porque, porque ela criou eles rebeldes. E eles acham que a vida é assim entendeu? Ser tudo com ignorância (SUCUUBA, CURRALINHO).

Teorizando sobre si, Sucuuba se vê como uma pessoa de coração bom, não vingativa, que soube relevar seus conflitos familiares, pois sua atitude hoje é de perdão. "Hoje eu não consigo odiar ela (mãe). Até meu pai me crítica, por eu ter um coração muito bom. Eu não consigo odiar ninguém, eu sempre trato a pessoa com o maior carinho". Este etapa de sua vida é uma experiência tão tensa e forte que Sucuuba, não conseguiu narrar sobre as brincadeiras de crianças e ou dos lugares que costumava ir, posto que são lembranças ruins de sua infância que mais marcaram-lhe a memória, como a culpa pelas brigas familiares e também pelo acidente por escalpelamento.

Todos temos lembranças e saudades de nossa infância, tempos de brincadeiras em que as preocupações não nos inquietavam. No caso das mulheres ribeirinhas, esse tempo se revela nos banhos de rios, jogos e brincadeiras, em narrativas carregadas de nostalgia e algumas narrativas de poucas lembranças dessa época. Em outro momento, percebe-se também a existência de uma infância (des)querida, marcada pelo trauma do abandono e pelos acidentes por escalpelamento que lhes roubam a infância e a adolescência, trazendo-lhes à tona fatos que gostariam de esquecer.

Dessa forma, percebe-se que as mulheres escalpeladas, ao narrarem suas histórias de vida, demonstram carregar as marcas de diferentes práticas socioeducativas que atravessam os seus processos de sociabilidades, com a presença de "corpos-infância" (ARROYO, 2012a). As suas narrativas revelam como o corpo se torna um componente da ação social dessas mulheres ribeirinhas, por ser ele portador de especificidades e de experiências sociais, culturais, éticas, estéticas e corpóreas únicas, múltiplas e diversificadas. Mas também evidenciam como o corpo-infância torna-se sinônimo de sofrimento e desalento. Para o escritor Bartolomeu Campos Queiroz (1983), que, segundo ele, também teve uma infância sofrida, "a dor do parto é também de quem nasce (p. 27)." Em outras palavras, o nascer também é sofrimento se considerarmos que algumas infâncias estão longe de ser apenas a etapa das brincadeiras, fantasias e felicidades, como se costuma pensar, pois logo ao nascer já somos "adornados não apenas com roupas, mas com a roupagem metafórica dos códigos morais, dos tabus, das proibições e dos sistemas de valores" (PORTER, 1992, p. 325), que aprisiona o corpo e que grudam hábitos, identidades e modelos de ser, na pele.

Por intermédio das narrativas, foi possível conhecer como as próprias vítimas de escarpelamento se veem nesses corpos vulnerabilizados pelo desamparo familiar e institucional, ao exporem as marcas-falantes das violentas relações sociais, étnicas e de gênero sofridas, corpos precarizados pela ausência de proteção familiar e/ou do Estado. Para Pinheiro (2010), se ao nascer já ganhamos toda uma carga simbólica de tradições e de opressão que faz da infância um espaço-tempo de angústias e sofrimentos, é fato que o nascimento também é confronto, pois "infância e corpo não são apenas continuidade, mas luta que estabelece diferenças, descontinuidades e mudanças de direção. Se há luta corporal, a resistência está posta como uma força presente, tornando o processo ativo" (p. 23).

É sobre a história de luta e de resistência contra a opressão do corpo que este estudo se debruça ao delinear o processo de construção das marcas das experiências socioeducativas das mulheres ribeirinhas, deparando-se com imagens corpóreas rasgadas e quebradas pela rejeição aos seus corpos, seja pela marca do escarpelamento, seja pela marca das violências de gênero- experiências que, apesar do acidente, em muito assemelham-se aos corpos que nascem com a marca da fêmea, mulheres vítimas de preconceito e violência com histórias de vida permeadas de tensões, escolhas, desafios, desilusões, de resistências, encontros, contingências e lutas por pertencimento, respeito e direito de viver com dignidade.

É assim que as mulheres ribeirinhas escarpeladas trazem suas experiências, percepções e os sentidos que marcam suas trajetórias de vida. Contudo, se conviver com a rejeição de seus corpos, até então, perfeitos, já era difícil, conforme as narrativas das mulheres ribeirinhas, como será viver com o corpo marcado fisicamente pelas cicatrizes do escarpelamento? Que identidade corpórea é possível ter-se quando se sabem sem cabelo, orelhas e/ou sobrancelhas? A seguir, analiso os tempos difíceis que as mulheres ribeirinhas enfrentaram após tornarem-se escarpeladas.

4.1 Espelho meu: quem agora sou eu?

O acidente por escalpelamento foi uma experiência traumática para todas as mulheres ribeirinhas participantes desta pesquisa, seja pela violência física sofrida, seja pelo desespero em busca de socorro para sobreviver, como já vimos nas narrativas anteriores³⁵, mas as experiências traumatizantes não param por aí, pois elas custaram a ter consciência do que de fato aconteceu.

Por fundamentar-se em uma abordagem que utiliza as narrativas (auto)biográficas, a pesquisa permitiu que as entrevistadas narrassem com liberdade e escolhessem a forma ou a lembrança das experiências vividas nas suas trajetórias de vida, sem minha interferência. Nesta direção, das dez (10) entrevistadas, apenas quatro (04) escolheram narrar sobre as tensões vividas no momento em que souberam que perderam os cabelos, destacando que seus familiares não informaram imediatamente as consequências do acidente, pois já sabiam o quão chocante essa revelação seria para elas.

Mamorana, que acidentou-se quando tinha nove (09) anos, conta que somente dois meses após o acidente ficou sabendo que perdera todo o couro cabeludo, pois todos em sua volta a poupavam da verdade. Em seu entendimento, o acidente machucara apenas a cabeça e ela não tardaria a se recuperar e retornar para casa. Ela inicia sua história sobre a revelação descrevendo sua relação com seus cabelos:

O meu cabelo eu não parava de pentear, não tinha creme que durasse, porque eu vivia passando e penteando (risos). Aí, eu fui pedir o pente. Eu disse: - Mãe, eu tô há muito tempo sem pentear o cabelo, ele já tá duro! Eu falei bem assim (risos). Dá para senhora tirar e soltar esse negócio? Tira essa atadura do meu cabelo, porque eu vou pentear o meu cabelo agora, me dê um espelho! Quando eles trouxeram o espelho e eu me vi, eu fiquei muito agitada em ver o que tinha acontecido com o meu cabelo. Aí, eles aplicaram um remédio, eu dormi; quando eu acordei fui começando a entender o que tinha acontecido comigo. Passei por um monte de processo para entender o que tinha acontecido comigo, porque eu não aceitava o que eles falavam. Eu dizia:— Como eu vou viver agora, sem o meu cabelo, que era a melhor coisa que eu tinha? Ele era muito grande e eu gostava de tá penteando ele de todo jeito. Eu só vivia com ele solto, não gostava de amarrar. Como é que eu vou viver agora sem o meu cabelo? Não dá, não! Eu passei por uma situação muito difícil logo no início, muito, muito difícil (MAMORANA, CURRALINHO).

Assim como Mamorana, Mangueira tinha 9 anos quando acidentou-se e também relata a revolta, tristeza, depressão e o longo período em que passou acusando sua mãe por ter perdido seus cabelos. Ela conta que ficou sabendo que

³⁵ Subseção 3.1.

estava sem cabelos por intermédio de sua avó, que a acompanhava no hospital em Belém.

Quando eu fiquei sabendo, logo no início fiquei bem revoltada com a minha mãe. Porque quem me mandou vim para cidade foi ela e eu não queria vim e ela disse que eu precisava vim porque eu tinha que estudar, que já tinham começado as aulas. Aí quando aconteceu tudo, quando eu soube, eu me revoltei com ela, que eu dizia que a culpada disso tudo tinha sido ela, porque eu não queria vir; se eu não tivesse vindo não tinha acontecido. Quem ficou comigo foi a minha avó porque eu não queria saber dos meus pais. Eu ficava no hospital quando eles vinham eu me cobria todinha e não queria olhar pra eles. Foi nesse período eu fiquei meio tristonha, bem revoltada com a história, não aceitava! Mas foi aí que a minha avó foi conversando comigo, que eu tinha que ter força para eu ficar bem, ficar melhor logo para mim voltar para casa. O cabelo para mim era a minha maquiagem do meu rosto, porque o que dá o "coiso" não é nem a maquiagem, não é nada, é o cabelo, eleé que dá o formato do nosso rosto. Quando eu me olhei no espelho eu chorei bastante e tipo assim, aquela fisionomia que eu tinha antes, ela não tinha mais, ali não era mais eu, era outra pessoa, totalmente diferente daquilo que eu era (MANGUEIRA, SSBV).

Nas narrativas, a dificuldade de aceitação do novo corpo é central. Se para elas já é difícil entender-se e identificar-se com esse novo corpo, como será para as outras pessoas? A imagem refletida no espelho não é mais a de outrora, sem cabelos e, em alguns casos, sem as orelhas e/ou as sobrancelhas. Os sentimentos de tristeza e inconformação geram revolta direcionada aos próprios familiares. Afinal, alguém tem que se responsabilizar e explicar o porquê de tudo isso ter acontecido com elas. Sem respostas para tantas perguntas, elas acabam acusando os pais pelo acidente, quando, na verdade, a meu ver, os verdadeiros responsáveis por tamanha violência sofrida é a história de descasos para com a população ribeirinha que convive com o abandono.

As narrativas também demonstram que a percepção de feminilidade está intrinsecamente relacionada à simbologia que envolve o corpo e o cabelo. Ambos são aspectos tomados pela cultura na construção da representação social e da beleza étnica ou de gênero em nossa sociedade. No caso das mulheres entrevistadas, os cabelos são uma forte marca das identidades cabocla e indígena. As lembranças de Andiroba, que se acidentou aos nove (09) anos, também giram em torno da revolta por perder os longos e loiros cabelos e do choque vivido quando soube.

Eu fiquei sabendo quando eu fiz o curativo, que eu passei a mão, na parte que restou. Eu falei: – Pai, porque o meu cabelo não está aparecendo aqui? E ele sempre me enrolando. Aí, a assistente social chegou e conversou

comigo. Eu perguntei pra ela por que o meu cabelo não ficava desamarrado? Porque eu pensei que só tinha puxado, mas tinha ficado cabelo. E eu não podia passar a mão, porque estava ferida. Nesse dia, eu consegui tocar na cabeça, porque já tinha secado as bolhas. Aí que a assistente social falou que a máquina tinha puxado meu cabelo, mas dizendo pra mim que eu ia ter meu cabelo: - Você ficou dodói, mas você vai ficar boa, mas com o tempo você vai ter o seu cabelo. Mas vai demorar muito? (Porque o meu cabelo era loiro). Quando sair isso da tua cabeça, depois vai nascer o teu cabelo, o teu cabelo vai voltar. Ela falava isso pra mim e eu fui criando aquilo na cabeça. Quando foi bem no meio do tratamento, eu conheci uma psicóloga, que começou a me preparar para aceitar. Ela dizia: –Olha, o teu cabelo não vem mais, e eu dizia: - Vem sim! Eu chorava, ficava estressada quando ela dizia que o meu cabelo não ia mais crescer. Foi quando eu percebi que o meu cabelo não ia vim mais e eu fiquei muito triste e foi aí que eu comecei a não acreditar mais nas pessoas, porque ela dizia pra mim que o meu cabelo vinha e o meu cabelo não veio (chorou). Às vezes eu me pego pensando qual o teu maior desejo? É o meu cabelo e a minha cabeça. Assim, pegar o couro cabeludo com a mão, uma coisa que nunca mais eu pude fazer (ANDIROBA, LÁBREA).

A narrativa sobre a experiência com os profissionais, que deveriam estar preparados para auxiliá-las na fase pós-cirúrgica, foi tão traumatizante para Andiroba a ponto de marcar negativamente o estabelecimento das futuras relações, pois passou a desacreditar nas pessoas.

A experiência com estes profissionais, durante a internação hospitalar, não foi negativa para todas das mulheres escarpeladas. Diferentemente de Andiroba, Seringueira recorda com carinho e narra o apoio que teve desses profissionais:

Eu tive apoio psicológico, quando eu estava dentro do hospital eu já sai preparada. A psicóloga conversava com a gente: - Olha, uma coisa eu vou dizer pra vocês, de qualquer maneira vão falar. Se tu és bonita, eles vão falar, se tu és feia, eles vão falar. Aqui onde tu estás é uma coisa, quando tu saíres daqui vai ser tudo diferente. Realmente elas tinham razão. Quando eu saí do hospital eu queria voltar pra lá (risos). Que doidera! (risos). Eu queria voltar pro hospital, que lá ninguém mexia comigo, ninguém fazia pergunta, ficava lá com a minha cabeça com curativo. Eita... foi muito ruim no começo! (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Seringueira perdeu todo o couro cabeludo e as duas sobrancelhas aos 22 anos. Em sua narrativa, a experiência de sair à rua e aprender a conviver com o olhar do espelho social não foi fácil, pois deixar a segurança e proteção do ambiente hospitalar, em que todos sabiam o que havia acontecido com ela, para enfrentar olhares de espanto, rejeição e curiosidade que seu novo corpo causava nas pessoas, foi tão traumatizante que as primeiras experiências no convívio social a fez querer voltar para o hospital e para a segurança que sentira naquele espaço.

Já Samaúma, que se acidentou com 10 anos, relata que foi aproximadamente depois de uma semana que o médico informou sua mãe que ela ficaria não somente

sem os cabelos, mas também sem as sobrancelhas. Para ela, este foi um aspecto específico e de grande impacto e sofrimento. Em sua recordação sobre o fato, ela diz:

O grande impacto do meu acidente foi esse. Foi a sobrancelha. Eu sempre achava, e até hoje eu sempre penso assim: – Ah, é só colocar uma peruca, um chapéu e pronto. Só que quando ele disse que eu fiquei sem a sobrancelha, aí, foi que eu chorei, fiquei desesperada. – Como é que eu vou ficar sem a sobrancelha? Como é que vai ficar meu rosto? (SAMAÚMA, SSBV).

Samaúma explica que até aquele momento não sabia das inúmeras cirurgias que teria que fazer para retirada de peles da perna para enxertar na cabeça e rosto, pois não havia realizado nenhuma. Por isso, ela conta: "Eu imaginava que ia ficar uma coisa horrível, que não ia conseguir me olhar no espelho, que as pessoas iam me olhar assim pensando que eu sou um monstro, sei lá..."(SAMAÚMA, SSBV). Apesar disso, ela diz não sentir grande impacto quando se olhou no espelho pela primeira vez, por estar com curativos. Com o tempo, ela foi gradativamente se acostumando com sua imagem e aceitando mais a sua nova aparência, sem a sobrancelha.

Encarar o novo corpo e o medo de viver estigmatizada pela aparência que agora possuem é algo assustador para essas mulheres, pois quem de fato conseguirá vê-las como verdadeiramente são se agora estão desfiguradas, parecendo "um monstro"? Conforme Goffman (1981), o medo da rejeição e a busca de aceitação são sentimentos que acompanham, por muito tempo, as pessoas estigmatizadas, obrigando-as a reinventarem suas relações, em um longo processo de aceitação de si, no qual terão que aprender a conviver consigo e com os outros.

São diversos, tensos e intensos os processos de aprendizagens socioeducativas para adaptar-se física e psiquicamente ao novo corpo. A relação entre corpo e humanização fica evidente nas narrativas (auto)biográficas das mulheres escalpeladas e reafirma a concepção de que todos nós, humanos, somos totalidades humanas corpóreas e, sendo totalidades humanas corpóreas, em que o corpo humano se quebra e se machuca, o processo de humanização também se quebra, altera-se o processo de produção da sociabilidade em virtude do medo de ser estigmatizado. Não podemos esquecer que estas mulheres, quando acidentaram-se, eram meninas em processo tênue de humanização, próprio de sua idade, entre 6 e 9 anos. Neste sentido, o que aí se quebra não é apenas o corpo,

mas é todo o processo de humanização que passa pelo corpo e afeta a produção da subjetividade, da identidade, da autoestima e da autoimagem, pois vínculos, interações, valores e até a comunicação foram interrompidos na trajetória de vida das mulheres ribeirinhas escalpeladas, o que inclui não somente a vida social, mas também escolar, familiar, profissional, religiosa, entre outros.

4.1.2 Sobre as memórias do viver como escalpelada: marcas sociais e familiares.

É chegada a hora de sair do hospital e retornar ao convívio social e escolar. Para as mulheres ribeirinhas, agora, escalpeladas, esta é uma etapa da história de vida carregada de tensas aprendizagens socioeducativas, permeadas de preconceito e discriminação que marca o processo de produção da sociabilidade dessas mulheres. Nesta subseção trago as narrativas das mulheres estudadas e analiso como as elas e contextualizam o sofrimento que viveram, no momento em que souberam que perderam os cabelos, o pavilhão auricular e as sobrancelhas e que carregariam estas cicatrizes por toda a vida. As narrativas revelas os tensos processos de aprendizagens socioeducativas no retorno ao convívio social após o acidente, momento em que é possível delinear o início da aprendizagem de autoisolamento em função do medo da rejeição a sua aparência. Cabe destacar, que não foram todas as participantes que abordaram o impacto sofrido quando retornaram para o município de origem - das 10 apenas 4 escolheram contar este momento de suas histórias.

Copaíba, por exemplo, conta que quando deixou o hospital ainda estava com inchaço no seu rosto, o qual demorou a sumir. Devido a esta aparência, vivenciou diversos momentos de preconceito e curiosidade. Ela narra com tristeza a percepção do preconceito e estranheza que sofreu em uma das vezes que foi ao hospital, em Belém, para realizar uma ressonância:

As pessoas me olhavam achando que eu tinha pegado porrada, me olhavam assim mesmo, com um olhar diferente, e eu me senti mal com aquela situação e eu preferi não sair nem pra escola. No período de 2011 eu fiquei em casa eu não saía, eu não ia mais pra igreja e nem pegava em motor de jeito nenhum, nenhum tipo de motor, pra mim a minha vida tinha que ser lá, só lá em casa. (COPAÍBA, BARCARENA).

A percepção da discriminação também aparece na narrativa de Mamorana, ao abordar o incomodo que sentiu quando dos primeiros momentos de exposição social. "Eu percebia o olhar das pessoas pra mim na rua, eu chegava em casa destruída, começava a chorar, chorar, chorar. Por que aconteceu isso comigo? Por que arrancou meu cabelo?" (MAMORANA, CURRALINHO). Diante do incômodo em não saber lidar com os olhares de espanto e reprovação, as mulheres optam, em última instância, pelo isolamento radical.

O mal-estar gerado pelo olhar diferente do outro informa que a imagem está em desacordo com o que se espera de um corpo normal. Este sentimento também é abordado por Andiroba ao narrar sobre a percepção do preconceito social.

Às vezes a gente ouve muita coisa das pessoas, as pessoas te olham diferente e a gente quer se esconder. Lá onde a gente mora, as pessoas eram muito cruéis, eu não sei se ainda são tão cruéis, eu não gosto de lá. Eu vou na casa da minha mãe, mas volto logo, é coisa de ir e voltar. Quando eu chego naquela cidade eu quero sumir, eu só vou lá por causa dos meus pais e de duas amigas que eu tenho, se não eu não iria. Lá é muito dolorido pra mim (ANDIROBA, LÁBREA).

A narrativa de Andiroba é carregada de mágoas em relação ao seu lugar de origem, oriundas das marcas do preconceito e da discriminação social que se fizeram presentes nas práticas socioeducativas no município que residia. Assim, o medo da exibição é recorrente e diante desse entendimento as mulheres escarpeladas se escondem e se isolam, evitam o convívio social, os olhares e opiniões que as desqualificam. A rejeição à sua aparência, marcou tão negativamente o processo de sociabilidade a ponto de ela querer esconder-se e evitar o convívio social. Cabe destacar que esta é a primeira característica que permeia o processo de interação social das mulheres escarpeladas, ou seja, a aprendizagem ocorre sob o ponto de vista dos normais que as desqualificam por sua aparência levando-as a querer o isolamento. Esta aprendizagem também está presente na trajetória de vida de Samauma, ao narrar a experiência que marcou sua vida quando retornou a sua localidade de origem.

Uma vez, na rua de casa, eu fui comprar um crédito (de telefone celular) com a minha prima, quando eu tinha treze, quatorze anos. Eu era acostumada a comprar crédito na outra rua, sendo que na rua de casa vende. Aí eu falei: – Vamos comprar aqui mesmo na rua de casa e lá perto estava tendo um aniversário. Comprei o crédito. Na hora de vir embora, um homem puxou a minha peruca. Nessa época eu usava uma touquinha, hoje em dia não, se puxarem vão ver tudo (as cicatrizes)! Ele puxou e ficava balançando e exibindo a peruca de uma lado para o outro. Eu fiquei em choque, eu só ficava olhando e em choque. Tinha uns meninos lá da rua que gritavam: – Dá, dá o cabelo

dela, dá a peruca dela! E ele só fazia achar graça. Aí, veio uma mulher e puxou (a peruca) da mão dele, me deu. Eu gritei pela minha prima que tinha ido embora sem mim e disse: –Tu não viu, um homem ali puxou a minha peruca? Eu estava em choque, quando ela começou a andar (na bicicleta) foi que eu fui voltando aos poucos pra terra, e eu comecei a chorar. Cheguei em casa chorando, chorando e falei que eu não queria mais sair pra rua. Porque pra mim, naquele momento, foi como se todo o mundo tivesse visto (a careca). E aí, eu falei: - Não, não quero mais sair pra rua! Fiquei com muita vergonha. Meu primo, que mandou eu colocar o crédito, se sentiu até culpado. A minha mãe biológica estava lá, só que a minha mãe não sabe falar muito, não sabe lidar com essas situações. A minha tia chegou, a que eu moro com ela, e falou: -Vai lá, vai ver quem é esse homem, porque se eu for lá eu vou fazer briga e eu não quero isso. Aí, minha mãe e minha outra tia foi lá e no caminho ela dizia: - Tu vai me mostrar quem é esse homem! E eu com medo de mostrar, porque esse homem era alto, bem alto e era forte, bem forte, e eles estavam bebendo. Ele já tava chapado (risos). Chegando lá eu apontei o homem e a minha tia foi lá, pegou no braço dele e perguntou: – Por que você fez isso? E começou a brigar com ele. Aí, ele falou: – Ah, porque eu pensava que era um travesti. Aí ela disse: - Sim, e se fosse um travesti não é pra você fazer isso com as pessoas e agora ela está em choque, não quer sair pra rua, ela está toda estranha. E ele ainda disse que trabalhava no Conselho Tutelar. Aí, a minha tia disse: – Nem parece (SAMAUMA,SSBV).

Um ponto fica muito claro na memória das trajetórias das mulheres escarpeladas: o mal-estar diante dos olhares normatizantes que as desqualificam, momento crítico de sua interação social. Goffman (1981) esclarece que, no processo de aprendizagem do autoisolamento oriundo da falta do "*feedback* saudável do intercâmbio social cotidiano com os outros, possivelmente a pessoa estigmatizada torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa" (p.14).

A narrativa de Samaúma também demonstra sutilmente outra forma de preconceito, não manifesto por marcas visíveis tatuadas em corpos, mas pela orientação sexual, por uma condição que transgride ao dito normal, quando o autor da agressão verbal tenta defender-se justificando o fato de ter retirado a peruca da cabeça de Samaúma por pensar tratar-se de um travesti. Mesmo nesse caso, o escárnio ainda assim manifesta-se, torna-se presente na pele daqueles que sofrem discriminação. No caso da menina escarpelada, a vergonha e o medo da exposição, principalmente de ter suas cicatrizes expostas, produzem insegurança em relação à maneira como a sociedade irá identificá-las e recebê-las. É neste contexto que a vergonha se apresenta como um sentimento de ordem pública, que desponta quando os indivíduos percebem-se como transgressores dos valores morais e estéticos de uma determinada sociedade, um sentimento que se intensifica quanto maior for a importância dada a quem testemunhou o ato desonroso e/ou vexatório.

Le Betron (2007) esclarece que "o corpo não existe em estado natural, mas sempre será compreendido na trama social de sentidos" (p.32), ou seja, o corpo

possui uma superfície simbólica, lugar onde se ancoram as representações culturais, normas e valores historicamente construídos por uma determinada sociedade. A sociedade, dessa forma, ao estabelecer critérios para categorizar e normatizar os sujeitos, os classifica, instaura divisões, atribui rótulos que criam estereótipos, fixa modelos de normalidade e anormalidade, e de forma sutil – ou por meio da "violência simbólica" – a sociedade separa, distingue e discrimina (SILVA, 1999).

É neste sentido que o corpo das mulheres escalpeladas emaranha-se ao contexto sócio-histórico que reverbera e o interpela para a aquisição de *habitus*, referente ao seu lugar e grupo social (BOURDIEU, 2002). Em outras palavras, cada sociedade tem "seu" corpo, um corpo que obedece às regras, padrões e rituais desta. Mas o que acontece com aquele corpo que não obedece a tais regras? Para Goffman (1981), o indivíduo que possui um traço diferente da expectativa dos normais será estigmatizado. A diferença explícita no corpo, seja física, de classe social, étnica ou de comportamento de gênero se impõe e "afasta aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Um estigma, é, então, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo" (p.07).

O retorno para o convívio social após o acidente é, portanto, um momento crítico na trajetória de vida das mulheres estudadas. Contudo, elas não são as únicas, as práticas socioeducativas vivenciadas no espaço escolar deixaram marcas indeléveis em suas memórias, cicatrizes difíceis de sarar. A seguir analiso como essas mulheres estabeleceram relações interpessoais e viveram experiências socioeducacionais com o novo corpo marcado pelas cicatrizes do escalpelamento, nomeadamente, na escola.

5 AS PRÁTICAS SOIOEDUCATIVAS E A SOCIABILIDADE NA INTERAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL

Outro desafio percebido nas narrativas das mulheres escalpeladas diz respeito às relações sociais estabelecidas no espaço escolar após o acidente, que também revelam momentos de tensão nos processos de sociabilidade. O objetivo nesta seção é, portanto, identificar as práticas socioeducativas vivenciadas pelas mulheres estudadas e analisar a partir das narrativas as marcas negativas que a escola deixou, não somente na relação entre colegas de sala, mas também pela ausência de apoio profissional escolar adequado para as escalpeladas. Abordo, aqui como as marcas do escalpelamento socioeducativo proveniente das sociabilidades, carregadas de preconceito interferem nos processos de aprendizagens de si e contribuem para a formação negativa da sua autoimagem, promovendo a sua exclusão no espaço escolar.

Mangueira inicia a narrativa sobre sua experiência como estudante falando com orgulho das boas notas/conceitos que tinha. Contudo, as primeiras experiências com o *bullying* sofrido teve como consequência o abandono escolar.

Eu era boa aluna, eu nunca repeti ano, minhas notas eram boas, mas eu parei devido isso (*bullying*). Eu tinha duas amigas dentro da sala que a gente era bem próxima, elas me ajudavam, conversavam comigo, mas... não quis mais estudar. A minha vida na escola, depois do acidente, foi bem triste, porque, devido eu ter o problema de visão, eu tinha também o problema do escalpelamento. Então, tem muitos garotos na escola, meninos, meninas, que às vezes assim... eles olham pras pessoas, mas pra eles aquilo ali não é nada, pras pessoas que não sentiram. Só sabe quem sente. Eu passei por muito *bullying* na escola e quem me defendia era meu irmão, e ele só parava na secretária todo tempo por causa de mim. Minha mãe até ia na escola reclamar, mas eles não tomavam providência nenhuma. Nessa história, quem sofria era eu. Na hora do recreio, quando eu estava lanchando ou andando lá, os meninos que estavam me bulinando dentro da sala vinham por trás de mim e puxavam meu chapéu e corriam com o chapéu na mão, me deixavam ali, e eu ficava sem ação nenhuma, ficava lá. Quem tentava me defender era meu irmão. Meu irmão corria atrás deles, ia, dava neles, era aquela coisa. Mas isso que eles faziam era um constrangimento ainda maior. Ficar no meio de todo mundo ali, no meio de todos os colegas, daquele jeito, é uma coisa muito ruim, é triste... Teve um rapaz que tirou meu chapéu e os outros vinham e batiam na minha cabeça, eles faziam chulipa, né? Eles vinham e batiam assim... Aí, eu só fazia botar a mão assim e chorava. Isso foi uma coisa que até hoje eu lembro. Esse rapaz que fez isso comigo, aconteceu um fato com ele e ele morreu. Mataram ele com uma facada na garganta. Bem feito! Pra eles tudo bem, eles acham que é só uma brincadeira apenas, mas eles não sabem que ali eles estão abrindo uma ferida que vai durar pra vida toda, que vai ficar sempre ali sangrando, a gente vai lembrar, agente vai se entristecer... Aí, foi com o tempo, eu não quis mais estudar, eu parei, parei na 5ª série (MANGUEIRA, SSBV).

O retorno para a escola após o acidente foi um momento crítico na vida das mulheres escarpadas, pois tinham que conviver com a estranheza dos olhares, a curiosidade infantil e a discriminação quanto a sua aparência. Para Mangureira, a convivência na escola após o acidente "foi bem triste" (MANGUEIRA, SSBV). As passagens trazem as lembranças do constrangimento vivido quando puxavam seu chapéu, deixando exposta as cicatrizes, cicatrizes que, pelo que ela nos diz, não estão apenas na carne, deixaram marcas na alma, "abrindo uma ferida que vai durar pra vida toda, que vai ficar sempre ali sangrando, a gente vai lembrar, agente vai se entristecer" (MANGUEIRA, SSBV). A falta de apoio profissional também é abordado por Mangureira, ao dizer que sua "mãe até ia na escola reclamar, mas eles não tomavam providência nenhuma" (MANGUEIRA, SSBV), fato que teve como consequência a desistência escolar.

Os processos biográficos arraigados institucionalmente, no caso aqui, na instituição escolar, também estão presentes na narrativa de Mamorana, que inicia sua narrativa falando como gostava de ir à escola e da boa aluna que era antes do acidente.

Eu estudava, ía pra escola, eu estudava de manhã, eu acordava de madrugada: - Mãe, já tá na hora de ir pra escola. Eu era muito ativa na escola. depois que eu peguei o acidente a vontade parou, não é que seja a vontade, é a vergonha. Eu ficava com muita vergonha, eu pensava assim: Eu vou voltar pra escola e todo mundo vai rir de mim, porque eu não tenho cabelo e eles têm. Era logo o que eu falava. Aí, quando eu voltei pra escola eu vivia do ladinho do meu irmão, eu dizia: - Olha, se tiverem rindo de mim, tu me fala (risos). Um falava pro outro, eu sentava do ladinho do meu irmão. Aí, alguns colegas meu começaram a se chegar comigo, sentar do meu lado, e eu não sei se era pena de mim ou se era querendo rir (risos). Aí, eles sentavam e diziam: - Poxa, porque aconteceu isso!? (lamentando). Aí, eu ficava pensando e dizia: - Não, mas eu não gosto que falem. Eu vou falar pra professora! Eu falava, porque a professora era minha tia e achava que ela ia me proteger. Algumas meninas... sempre tem umas no meio que fica só querendo futucar, aí começaram a apelidar: - Ela não tem cabelo, eu tenho cabelo! Aí, isso começou, né?... Começou muito, muito! Inclusive, até a minha prima começou também: - É porque tu não tem cabelo é por isso que ninguém senta perto de ti. Aí, eu fui só me sentindo mal e sendo que eu não era sozinha na escola, porque eu tinha alguns colegas. Eu não tive colega mulher, mas homem. A maioria dos meninos sentavam do meu lado, me davam o maior apoio, me ajudavam, porque eu fiquei tipo esquecida (memória) e eles me ajudavam muito, muito e isso me incentivava mais um pouco, mas depois que começou essas... frescurinhas eu disse: - Não, mãe, não dá mais pra mim, eu fico com muita vergonha porque elas falam alto e todo mundo ouve, aí eu fico com vergonha, eu não quero mais estudar. E foi que eu parei e não voltei mais. Eu fiquei um mês na escola, isso se foi um mês, porque um dia já era insuportável, era como se fosse um ano pra mim. É tipo pensar assim: - Ai meu Deus, isso não vai terminar logo pra eu ir embora pra casa? Porque, tu olhar e todo mundo te olhando, se cutucando. Ah, eu não venho mais amanhã e a minha mãe pelevava pra mim voltar. Se foi um mês ou dois, no máximo, isso foi muito. No período que eu passei na

escola isso me deixou muito pra baixo, então eu pensava que todo lugar que eu fosse iam me tratar desse jeito. - Ah, ela não tem cabelo, ela é careca, eu pensava que em todos os lugares que eu fosse eu ia ser recebida assim. Isso ficou na minha mente por muito tempo. Hoje que eu já consigo sair na rua, eu não conseguia nem sair na rua. (MAMORANA, CURRALINHO).

Mamorana gostava de estudar, mas a falta de respeito por conta dos colegas que experienciou quando do seu retorno escolar a afastou dos estudos. Mesmo que ainda contasse com o apoio de alguns colegas da escola, em particular, meninos, isto não foi o suficiente para sua permanência. Em seus excertos é recorrente o sentimento de vergonha que sentia por não ter mais os cabelos, seguido da provocação das colegas, que diziam: "tu não tem cabelo... é por isso que ninguém senta perto de ti" (MAMORANA, CURRALINHO). Nas lembranças arraigadas institucionalmente, viver um dia na escola "já era insuportável" (MAMORANA, CURRALINHO). A convivência a "deixou muito pra baixo" (MAMORANA, CURRALINHO), a ponto de interferir em sua sociabilidade fora do espaço escolar, pois passou a acreditar, por muito tempo, que todos a receberiam dessa maneira.

Samaúma, outra escalpelada, também ressalta sua preferência por amizades com meninos e a proteção que proporcionavam, argumentando que eles são menos curiosos do que as meninas.

Eu sempre tive mais amizades com meninos, porque os meninos não tocavam em relação ao meu acidente, não tocavam nesse assunto, é como se eu não tivesse sofrido o acidente. Eles não falavam em momento algum. Já as meninas, não. Elas já queriam saber como foi, já queriam ver como é sem peruca. Isso eu tenho vergonha de mostrar. Eu ficava na sala, na aula e outras pessoas que vinham e ficavam olhando pra mim lá na sala e aí os meninos falavam assim: - Sim, o que é, o que veio fazer aqui? Tipo, ficavam tirando satisfação por mim (SAMAÚMA, SSBV).

Os olhares curiosos, a vergonha de expor suas cicatrizes e o constrangimento também estão presentes na narrativa de Samaúma. Ao abordar a experiência central que molda sua biografia evidencia que os constrangimentos vividos em sala de aula não partiam apenas de colegas ou professores (as), mas, no seu caso, foram provocados pela falta de preparo da própria diretora escolar, conforme sua narrativa a seguir:

Na época em que cursava a 4ª série, eu usava um chapeuzinho rosa de lã, com fiozinhos de lã que imitavam cabelos longos. Lembro que a diretora foi na sala de aula para avisar que tinha um passeio da escola e ela disse: - A gente vai fazer um passeio e nesse passeio é pra todo mundo ir com a farda da escola, não é pra ninguém ir com o chapéu rosa feito um palhaço! Ela falou assim mesmo. Como eu estava escrevendo, não estava prestando

atenção no que ela falava... Mas, depois que a diretora saiu da sala, meus amigos contaram o que a ela falou e eu comecei a chorar. Fui pra casa e cheguei chorando, falando que não queria mais sair, que eu não queria ir pra escola, que eu não queria mais nada, só queria ficar em casa. Aí, no outro dia, eu não quis ir pra aula, passei uma semana pra voltar a ir pra aula (SAMAÚMA, SSBV).

O constrangimento parece ser um sentimento comum que permeia as relações das mulheres escalpeladas no espaço escolar. Entretanto, Samaúma não critica a escola, apesar da experiência constrangedora vivida com a diretora.

Minha professora me tratava normal, como tratava todos os alunos. A mesma atenção que ela dava pra eles, ela dava pra mim. No caso, quando eu não ia, pois tinha que fazer cirurgia, eu avisava e ela passava as atividades pra minha mãe e a minha mãe levava pra mim. Todas as professoras colaboraram e entenderam. (SAMAÚMA, SSBV).

Já a relação com as outras professoras é classificada por ela como normal diante do tratamento não diferenciado que ela lhe dispensava, ou seja, as professoras exerciam igualmente a docência e a função técnica de ensinar e aplicar avaliações, mas não abordavam questões relacionadas ao acolhimento ou interferência quanto às relações desrespeitosas que a aluna escalpelada sofria.

A narrativa de Samaúma expressa a cultura escolar que ainda predomina nas escolas ribeirinhas, como currículo cognitivista, hegemônico da escola tradicional, centrado na aplicação de conteúdos e na medição de resultados, isto é, práticas fundamentadas em didáticas de ensino voltadas apenas para a função do desenvolvimento da aprendizagem intelectual, desprezando a função de socializar e formar seus alunos de forma mais ampla, contemplando outras dimensões humanas e não somente as cognitivas.

Mamorana, por sua vez, ressalta que nem todos os professores são insensíveis às dores, dilemas e tensões que permeiam as relações em sala de aula.

Algumas são boas, agora tem umas que (balança a cabeça negativamente), não dá pra suportar! Elas já chegam mal humorada na escola. Somente a professora boazinha foi quem falou do meu acidente, ela disse: - Hoje foi o meu retorno pra escola, como todo mundo sabe a Mamorana passou por um acidente, então eu vou explicar um pouco pra vocês e eu não quero nenhum rindo do outro aqui dentro (da sala), principalmente dela. Então, na turma dela, ninguém ria de mim, ninguém cutucava em ninguém, ninguém nem me olhava, todo mundo direitinho. As outras professoras, não, elas deixavam, porque pra acontecer tem que deixar. Então, acontecia, porque elas deixavam, porque elas estão lá na frente, elas que tinham que chamar e falar (MAMORANA, CURRALINHO).

Ao ressaltar as diferenças na atuação das professoras, Mamorana argumenta que a chacota e o riso debochado direcionado a ela só "aconteciam, porque elas

deixavam". As professoras deveriam, portanto, saber gerir a sala de aula e as questões relacionais entre os alunos, argumenta. Compreendo que saber agir diante das situações que envolvem um universo de valores e concepções éticas exige preparo da função docente, sendo estas partes imbricadas nas interações cotidianas, requerendo, portanto, preparo pedagógico numa dimensão atitudinal, mais do que conhecimentos de técnica de ensino, ainda priorizados nos cursos de formação de professoras.

Em dissertação de mestrado realizada por mim com as/os docentes que atendem vítimas de escarpelamento nos municípios ribeirinhos paraenses, foi possível identificar a fragilidade de formação destes/as para lidar com outras dimensões do processo de formação humana, como as dimensões corporal e atitudinal dos estudantes, tão evidentes na diversidade de corpos que diferem uns dos outros, em classe, gênero, raça/etnia, idade, cultura, religião e experiências. Estas são, certamente, tensas questões imbricadas nas interações estabelecidas com grupos de alunos e que têm desafiado os/as docentes a repensarem seus valores pedagógicos e a construir uma ética profissional que não hierarquize essas diferenças (ALMEIDA, 2016).

Todavia, cabe ainda destacar que em regiões ribeirinhas na Amazônia os desafios docentes relacionam-se à falta de infraestrutura e dificuldades de transporte devido às longas distâncias e carência de material pedagógico adequado, assim como a ausência de políticas que favoreçam a implantação de práticas de formação continuada específica para os/as docentes. É nesse contexto de carências de ordem político-econômica que os/as docentes desenvolvem seu trabalho ao longo de sucessivos governos, que insistem em ignorar o contexto adverso da Amazônia ribeirinha. Não é sem razão que esta situação tem suscitado inúmeros debates entre os movimentos sociais e os órgãos oficiais, em defesa de uma educação e formação de professoras que levem em conta a realidade da região amazônica.

Mesmo diante de tantos entraves para o exercício docente, como a falta de preparo para a compreensão das questões que envolvem a corporeidade dos/as alunos, certamente não posso afirmar que todos os/as professoras/as possuem olhares e atitudes negativas em relação a eles. Deve-se, portanto, reconhecer o esforço de muitos para acolhê-los com afeto e ações positivas.

Sobre essas ações positivas, Mamorana destaca que havia atitudes diferenciadas por parte de algumas professoras. Ela relembra com carinho da

professora de Língua Portuguesa - aquela que mais lhe deu atenção - conforme a narrativa abaixo:

Tinha uma professora de português que ela era muito boazinha comigo, porque eu fiquei com um problema na cabeça em relação a escrever. Ela ia lá e dizia pra todo mundo: - Vamos esperar ela, um tem que esperar o outro. E todo mundo ficava me esperando. Ela era tão boazinha comigo que quando chegava a aula dela eu já ia feliz pra escola e dizia: - Mãe eu já vou pra escola, porque hoje é a minha professora boa que vai dar aula. (MAMORANA, CURRALINHO).

Apesar do apoio de alguns colegas e da professora "boazinha", Mamorana não soube lidar com a rejeição que sofria no espaço escolar, o que teve como consequência o abandono dos estudos. Castanheira, outra vítima, lembrando seu tempo de estudante, não o vê como ruim àquela época, embora também sofresse com o *bullying* praticado pelos colegas de sala de aula, mas conta que encontrou apoio em sua professora "defensora", o que resultou na sua não desistência da escola.

Eu ia pra escola normalmente. As meninas me olhavam, perguntavam, mas eu andava sempre com uma professora do meu lado, ela era a minha defensora. Porque as crianças, ainda mais as da 3ª série, só molequinho, tudo quer saber, tudo quer ver. Hoje em dia eu já vi uns 3 (colegas) da época do acidente que lembra como foi. Eu recebi várias cartinhas também da minha turminha que a professora promovia. A de educação física (professora), eu falo com ela até hoje. (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

As narrativas de Castanheira, assim como a de Mamorana, revelam a existência de atitudes positivas diferenciadas de professores/as dispostos a ultrapassar o as técnicas e as didáticas cognitivistas para empreender relações de afeto e acolhimento. Corroboro com a visão de Arroyo (2014) quando diz que “a mesma escola é tudo isso. O mesmo corpo profissional é tudo isso. É uma instituição carregada de tensões, contraditórias, não está isenta aos paradoxos, conceitos e preconceitos sociais” (p.98).

Em outras palavras, ensino, aprendizagem, ordem e afeto são ações imbricadas que fazem parte do universo escolar. Apesar das imposições, disciplinas e relações de poder que constituem o fazer escolar, há muitos profissionais da educação que buscam aproximar-se dos/as estudantes, conhecer melhor suas trajetórias de vida, contribuindo para o desenvolvimento da alteridade, sensibilidade, cuidado, amizade e afetos, criando novas metodologias de ensino para impulsionar o ensino e a aproximação, como identifiquei nesta pesquisa.

Neste contexto, para Castanheira a humanidade, o carinho, a ética e o compromisso de alguns professores são as marcas mais positivas que ela carrega das lembranças de seus tempos de escola. Conforme Arroyo (2014), esta é a marca da "humana docência que aparece para além da docência neutra" composta apenas de competência técnica (p. 242).

Castanheira, mais adiante, constrói uma das teorias sobre si para explicar seu comportamento em sala de aula: "Na escola, eu também não falava nada, eu nunca nem respondi presença. Eu tinha que sentar aqui, na frente da professora (risos). Esse negócio de tá fulerando lá no final da turma, jamais" (CASTANHEIRA, ALTAMIRA). Castanheira diz ter sido uma criança de poucas falas e amizades devido a sua timidez.

E eu acho que o meu caso é totalmente exclusivo, porque se tu falar com umas meninas antigas vão tudo te dizer que só ouviam a minha voz quando eu chorava pra encher o expansor. Eu arrumava amizade de vez em quando, era raro, mas eu arrumava. Eu não andava com um grupo, tipo um bonde, igual às meninas anda hoje, tudo escandalizando na rua. Dá até vergonha (risos). Eu andava com uma, duas no máximo" (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

A timidez também é uma característica de Palmeira, conforme seu relato sobre o preconceito sofrido na escola:

Na escola eu perdi um ano, pois foi justamente no ano que eu entrei, porque nessa época entrava com 6 anos na escola. Quando entrei na escola eu já era escalpelada e que eu me lembre eu nunca sofri, que eu me lembre porque eu era criança e quando acontece as coisas nessa época a gente acaba esquecendo, mas eu não me lembro. Referente a aula que pesa muito é o preconceito. Eu nunca tive esse problema de ser apelidada. Eu sempre, eu tive muita sorte, referente a isso, os meus colegas eles todos já sabem do problema, e sempre tentavam me ajudar, até na faculdade foi assim, desde o início, Ensino Médio, Fundamental, eu nunca tive problema dessa marca. O problema meu é o que eu já crio, como a timidez, eu sou muito tímida, e eu passei a me isolar; eu sou muito quieta e isso acaba me atrapalhando. Mas, sobre o preconceito, eu nunca tive, que eu me lembre. A não ser quando eu era criança, já adulta eu não me lembro (PALMEIRA, PORTEL).

Palmeira não abordou durante a entrevista nenhuma lembrança relacionada às atitudes das professoras, uma vez que seu relato transparece normalidade em todas as relações estabelecidas com elas. Cabe aqui destacar que o acidente de Palmeira aconteceu quando ela tinha 6 anos de idade e não lhe deixou cicatrizes no rosto, como a perda das sobrancelhas ou rasgos na pele, portanto, não é perceptível visualmente o trauma que sofreu, mesmo quando usa peruca. Assim como Palmeira, Sucuuba tinha a mesma idade quando se acidentou. Por não ter

sequelas em seu rosto, sua aparência não causava estranhamento aos colegas em sala de aula. Sobre sua aparência, ela relata:

Lá na minha escola, eu estudava e as pessoas ficavam me zoando, entendeu? Mas não era por causa da peruca, não era tanto por eu ter perdido meu cabelo, era por usar boné, porque eu tinha vergonha. Aí, ficavam me apelidando de caldeirão, porque era um cabelo (peruca) grandão, que eu colocava com o boné, e eu achava que era brincadeira, eu levava na brincadeira. Eu ia lá na escola, mas depois da escola, quando eu chegava em casa, eu chorava muito. Aí, eu perguntava pra Deus: - Por que as pessoas não gostavam de mim, por que elas me odiavam? Aí quando eu tava no 4º ano, eu parei, porque eu me senti mal, entendeu? Então eu parei de estudar, porque meu pai, tinha que trabalhar pra me sustentar, eu não recebia o benefício, e ele me deixava sozinha; então isso me deixava muito triste, por eu não ter ninguém perto de mim, entendeu? Então eu parei de estudar. (SUCUUBA, PORTEL).

Penso que esses dois fatores - ser criança e não ter cicatrizes aparentes -, provavelmente contribuiu para que essas mulheres não reconhecessem o preconceito tão fortemente sofrido na escola. Contudo, Sucuuba, apesar de achar que os apelidos eram brincadeiras de criança, não deixou de sofrer ao identificar a rejeição. Nos dizeres de Bilenky (2014, p.139), a percepção de seu valor próprio é ameaçada e ela se sente mal no sentido de inferior. Neste contexto, surge o sentimento de desamparo "em virtude dessas experiências de humilhação e vergonha, a criança se sente reduzida a um estado de inutilidade, miséria afetiva e depauperamento (p.139), pois não sabe como se proteger das agressões psicológicas sofridas.

Palmeira também menciona a existência do preconceito em sala de aula, apesar de não lembrar tê-lo vivido, por ser muito criança. Ela teoriza sobre si dizendo que não é o acidente ou a discriminação que mais a incomoda, mas a sua timidez: "eu sou muito tímida, e eu passei a me isolar assim, eu sou muito quieta e isso acaba me atrapalhando" (PALMEIRA, PORTEL).

Sobre dificuldades, constrangimentos e as tensas situações que experienciou na escola, decorrentes do acidente quanto criança, Castanheira diz não as ter internalizadas, pois escolheu distanciar-se dos aspectos ruins desta etapa de vida.

Na escola eu sofria preconceito, mas não ligava, nunca liguei; se eu ligasse, eu tava muito azeda hoje. Eles diziam palavras que passavam na minha mente, mas eu não gravei, entendeu? Então eu nem lembro. Até eu ficar com uns 13 anos, eu ficava agarrada na minha professora. Tem coisas que eu não me lembro. Tem menina que fala pra mim, tu lembra disso? Eu falo... não, não lembro. Eu me lembro das partes boas, que nós brincávamos. Eu e algumas meninas da minha rua, eu e umas quatro, no máximo. Nós brincávamos na minha rua, de bicicleta, pulava corda e eu

nem me preocupava com o cabelo (peruca); quando eu ia me preocupar ele já tava tudo pro alto. Mas nunca aconteceu, que tem menina que fala que já brigou na escola, já brigou no jogo de bola, já arrancaram o cabelo da cabeça dela, o chapéu já puxaram. As minhas colegas sempre me defenderam, elas escutavam, mas não me diziam, mas depois elas iam lá resolver as coisas com as brigonas, mas eu não me envolvia (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

Mais adiante na entrevista, Castanheira narra que sempre buscou afastar-se de situações conflituosas e teoriza: "Então, eu procurava nunca me envolver nesse B.O. (Boletim de Ocorrência). Então, eu passava bem longe. O B.O. tava aqui, então eu já saía assim. Nunca me envolvi em briga, nunca... ixi!" (CASTANHEIRA, ALTAMIRA). Compreendo que as experiências-referências guardadas nas lembranças de Castanheira passam pelas escolhas de interpretação que ela própria fez delas, as quais modificam o vivido, constituindo-se, portanto, na subjetividade que ela construiu a partir de suas experiências socioemocionais. Neste sentido, mesmo que tenha vivido constrangimentos, situações conflituosas diante de sua aparência como escalpelada, Castanheira optou por não internalizar sentimentos ruins de sua convivência no espaço escolar. "Eles diziam palavras que passavam na minha mente, mas eu não gravei. Eu me lembro das partes boas", ressalta.

Conforme o que preconiza Vigotski (2003), de que a experiência emocional é um processo contínuo com base na trajetória de vida de cada indivíduo, de acordo com o seu contexto social, cultural e familiar, desta forma, as interpretações das experiências das mulheres escalpeladas se diferenciam no espaço escolar, pois é particular a forma como elas se apropriam dos significados sociais e conferem sentido a essas experiências. É, portanto, com essa experiência emocional que interpretam e dão sentido a determinadas situações, moldando suas ações diante da realidade. Entretanto, cabe destacar, conforme o autor, que as interpretações, significados e sentidos dados à realidade não se dão de forma isolada, mas são produzidos em processo contínuo e dialético com base em suas trajetórias de vida, portanto não se apresentam como causa e efeito, mas como situações simultâneas entre si e em permanente reconstrução (VIGOTSKI, 2003).

Nesta direção, os sentidos dados diante destas experiências são constituídos a partir da experiência individual, portanto, subjetiva das mulheres escalpeladas associada a experiência coletiva. Se para Samaúma, Castanheira e Palmeira o retorno escolar não deixou marcas tão negativas, o mesmo não ocorreu com Andiroba, que carrega marcas traumatizantes das experiências vividas no espaço

escolar. Das experiências-referências de sua relação com colegas, professores e a direção escolar, Andiroba classifica professores e amigos, na sua época de estudante, como insensíveis e considera as atitudes da direção da escola perversas e reprováveis, não indicadas para os que trabalham com educação, ainda mais quando se trata de uma escola religiosa.

Aí vem a parte mais difícil: a escola. Eu estudava numa escola de freiras. Eu não concluí meus estudos. Porque, os professores, na realidade, na minha época, os professores não ligavam muito se o garoto vai te caçoar ou não vai. Eles não ligavam muito, porque era quase normal um caçoar do outro. Então, não importava o meu defeito. Então, qualquer pessoa que tivesse defeito, um caçoava o outro, entendeu? Então, o professor não chegava e falava. Eu nunca vi meus professores chegar, em momento nenhum, no colégio que eu estudava, que era um colégio de freiras, e dizer: – Olha, você não pode fazer isso com o coleguinha porque isso é feio. Não, eu nunca vi isso, isso nunca aconteceu na minha sala! Muito pelo contrário. Eu tinha uma professora, que uma vez eu fiquei chateada porque o menino tava tirando o pano da minha cabeça e fazendo chulipa. Eu dizia: - Olha professora, esse menino tá fazendo isso comigo! Eu lembro da frase dela falando assim: – Mas tu não tem cabelo! Tipo assim, eu tava reclamando daquilo e ela simplesmente falou : – Tu não tem cabelo! Porque tu tá achando ruim? Eu era muito perseguida, muito, muito, na escola. Meus colegas sempre tiravam meu pano. Aquilo foi me dando uma raiva. Tirar o lenço é como se tu ficasses nua no meio de um monte de gente. A primeira vez que eu fui tirada, foi na hora da saída e que vinham outros alunos de outra escola dos padres. Aí, ele (o colega) escolheu pra tirar meu lenço bem no meio do encontro dos alunos das duas escolas, das freiras e dos padres. Nossa Senhora, naquele dia eu queria morrer! Eu queria tá em qualquer lugar, menos ali. Aí, ficavam jogando meu pano, aí eu lembro que uma menina tirou a blusa dela de farda e cobriu minha cabeça. Só que o que eu achava mais triste é que quando chegou no ouvido da diretora, ela falou que o ocorrido foi fora da escola e ela não podia fazer nada. Aí, eu não quis mais ir pra escola, passei uma semana indo todo dia no mato. Eu fingia pro meu pai que ia pra escola e quando chegava perto da escola, eu entrava no mato, ficava lá sentada no mato. Aí comia fruta, ingá e eu ficava pensando que hora era e quando eu via alguém passando da escola, aí eu ia me misturava e fazia de conta que estava vindo da escola. E eu falava pra minha irmã: se tu contar que eu não fui pra escola eu vou te bater. Tu sabe o que fizeram comigo, aí ela não contava. Passei uma semana no mato escondida. Meu pai descobriu porque tem um papel que o professor manda pra saber por que eu estava ausente. Eu não aguentava mais, tiravam meu pano quase todo dia, batiam na minha cabeça! Eu era excluída das brincadeiras. - Ah, essa careca não vai, não! Ah, essa pelada não vai, não! Então, aquilo tudo ia me machucando, entendeu? Só que isso tudo era normal, a minha professora achava que isso tudo era normal. Sempre quem conversava alguma coisa era a diretora (a Irmã). - Não faça isso na sua coleguinha, que machuca, ela fica doente, ela não pode, a cabeça dela vai ferir. Também não era todas as vezes. Ela só falava quando via que tava de mais frequente. Mas eu nunca tive aquele apoio dos meus professores, nunca tive aquele apoio da diretora. Eu achava perversa por ser um colégio de freira, entendeu? Então, eu achava perverso, tinha umas coisas que elas não se metiam, na minha época, não (ANDIROBA, LÁBREA).

No decorrer da entrevista ao narrar sobre a discriminação, humilhação, preconceito e falta de apoio profissional em sua trajetória escolar, Andiroba relembra uma experiência culminante que marcou sua biografia como um todo.

A minha avó por parte do meu pai, era daquelas índias bem assim (tradicional), que não usava roupa antigamente. Aí, eu contava pra ela. – Vó, tá acontecendo isso e isso. Aí, ela foi e me ensinou a cortar. Ela disse: – Você vai aprender a se defender. Ela me deu um agilette, eu nunca esqueci. Mandou botar entre meus dedos (indicador e maior de todos) e quando a pessoa viesse me caçoar, eu cortasse a pessoa. E tinha um menino que ele me caçoava demais, eu já tava cansada de apanhar dele! E ele era bem mais alto do que eu. Eu lembro que tinha um auditório, que toda vez que a gente entrava tinha que cantar o Hino Nacional, e um menino falou: – Olha, eles disseram que vão te pegar e tirar tua touca lá fora, vai rasgar todinha e fazer tu ir pra casa sem pano! Eu falei: – Ah é, então, tá bom. Esperei e quando ele vinha passando, peguei o agilette, pulei em cima dele e cortei o nariz dele. E eu falei pra ele: – Tu é o primeiro (apontando o dedo indicador). Tinha outro menino que perturbava muito a minha vida, ele me batia, tirava minha touca, me dava chulipa e teve uma vez que ele feriu com a pedra, ele jogava pedra em mim, ele era de me apedrejar. Então, aquilo eu já estava agoniada. Aí, vinha eu e minha irmã da escola, subi num pé de árvore, que era justamente na passagem dele. Eu subi e fiquei lá em cima e deixei a minha irmã de isca lá. Quando ele viu a minha irmã, logicamente ele pensou, ela tá aqui. Só que ele não imaginava que eu tava lá em cima. Quando ele chegou bem embaixo, eu soltei (a pedra), cortou a cabeça dele e ele caiu no chão; que quando ele caiu, já saiu sangue do nariz. Foi muito feio, muito feio mesmo. Eu desci e falei: - Eu não falei que eu te pegava? E fui me embora. Aí, levaram ele pro hospital e tinha mais dois coleguinhas. Chamaram os pais e aí, como era caso sério, né? os pais dele foram na delegacia e me denunciaram. E como eu era uma criança, meu pai foi comigo, mas quase o meu pai fica preso. Porque ele (garoto) quase morre mesmo, ele ficou quase com traumatismo craniano. Ficou muito feio, era uma pedra mesmo! Mas só que nunca imaginei que eu fosse quase matar ele, pensei que só ia fazer o que ele fazia comigo, machucar e pronto, não tinha a menor ideia que aquilo ia fazer o que causou. Ele ficou muito tempo internado, teve que sair da cidade, porque lá não tinha recurso. Foi uma coisa muito grave o que eu fiz. Depois disso eu comecei a ter moral e o pessoal da escola já ficaram com raiva de mim e falavam: Lá vem a canibal, doida. O do agilette foi o segundo aí, foi quando eu saí da escola, porque o meu pai falou que não aguentava mais de tá em porta de delegacia. Hoje ele pede perdão, ele diz: – Minha filha, eu não entendia muitas coisas, eu sei que você sofreu muito, por essa história da escola. Às vezes ele me batia pra me ir pra escola. Eu dizia: - Eu não vou pra escola por causa disso, disso... E ele dizia: – Você vai porque você tem que estudar pra passar e pra poder trabalhar e você vai. Porque você é careca! Então tudo aquilo, ajuda no teu coração, na tua cabeça, tu fica meia triste (ANDIROBA, LÁBREA).

Inconformada com as humilhações, xingamentos e falta de apoio dos profissionais da educação, Andiroba responde com violência e machuca fisicamente colegas de escola na busca por afirmar-se. Contudo, se antes ela era apenas uma criança estigmatizada por sua aparência física, agora passa a ser estigmatizada por sua conduta violenta, ganhando por conta disso apelidos como canibal e doida. As

respostas violentas para se defender das discriminações sofridas lhe imputam outro defeito, além do estigma físico, desta vez de ordem comportamental/atitudinal.

As lembranças da trajetória escolar interrompida decorrente do preconceito, da discriminação e da falta de apoio escolar também estão presentes nas narrativas de Maçaramduba, que teve escalpe total, é outra entrevistada que se queixa de humilhações e constrangimentos que a levaram a abandonar a escola.

Eu chegava na escola, as pessoas diziam: - Ah porque tu é isso, porque tu é aquilo, os meus colegas me caçoavam, diziam que eu não tinha cabelo, que eu era careca, que eu era isso, que eu era aquilo. Uma vez eu ainda briguei, eu cheguei abrigar, peguei um menino que quase matou ele, que se não tirassem ele da minha mão, eu tinha matado ele (risos). Mas serviu de lição pra ele, nem tanto pra mim, foi pra ele, porque nunca mais ele me mexeu e serviu pros outros também. A partir do momento que eu fiz isso, ninguém mais, nunca mais mexeu comigo. Aí, eu sentei e falei pra mamãe que eu não ia mais estudar, eu não queria mais. O que eu fazia, eu ia embora pro interior com a minha avó, aqui em Bagre mesmo. Meia hora daqui até lá. Então, eu me escondia. Então, eu chegava em casa e dizia: - Olha mãe, eu não vou mais estudar, eu não quero mais! Às vezes eu lutava com aquilo, ia, ia até no meio do ano, que quando eu chegava no meio do ano pra lá eu não ia mais, eu já desistia, entendeu? Naquela época eu falava, sim. Eu chegava e conversava com eles, teve até um (professor) que foi meu conselheiro, eu ainda cheguei a falar pra ele, só que ele dizia que ele não podia fazer nada. Então, era difícil, porque eu chegava em casa, eu falava pra mamãe e a mamãe ia bater pra lá (escola), aí, chegava lá, a outra criança dizia que não, não, não, que não tinha feito nada. Aí, desde quando eu fiz isso (bater) que ele (professor) veio e me chamou atenção, aí, eu disse pra ele que ele não poderia falar nada pra mim, porque eu já tinha falado milhões de vezes pra ele o que tava acontecendo e ele não ligava (MAÇARANDUBA, SSBV).

Ao contrário de Maçaramduba, que precisou enfrentar preconceitos de colegas de classe por causa da sua condição de escarpelada, Seringueira conta que não vivenciou preconceitos dessa ordem pelo simples fato de não frequentar a escola à época em que o acidente aconteceu, pois já tinha 22 anos e não estudava mais. Entretanto, apesar de não trazer marcas negativas das aprendizagens oriundas das relações no espaço escolar, ela conhece muitas experiências de outras mulheres escarpeladas. É a partir delas que desenvolve a sua teoria sobre o papel da escola na construção do estigma:

Eu já ouvi muitas histórias de meninas que retornaram pra escola e lá puxam o lenço da cabeça e a pessoa fica arrasada. Eu queria poder entrar, sentar na sala de aula sem ser criticada por ninguém, eu queria, um direito meu. Porque isso não acontece? A gente já participou de várias palestras, em faculdades, umas 2 ou 3 vezes, pra escutar um pouco sobre inclusão. Um dia falaram sobre o escarpelamento, estavam debatendo e eu estava lá em pé só escutando. A professora e os alunos, tudo na sala. Eles falavam sobre prevenção. Um aluno levantou e fez uma crítica: - Por que elas não usam chapéu pra proteger a cabeça em vez de ficar exposta pra arrancar o

cabelo? Eu acho que deveria existir uma lei que respeitasse, né? Ou então, você usar uma boa peruca, onde você entrasse numa sala e ninguém percebesse o que aconteceu com você. Eu acho que vai ser sempre assim na sala de aula, ficar junto com os outros é muito complicado. Pelo menos na hora de sair pra fazer lanche, nessa hora é que começa, fora da sala de aula. Às vezes, na sala, tá uma beleza, mas aí saiu de lá...Aí, se tu te isolas, já querem saber porque tu não te juntas (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Seringueira considerou um desrespeito a fala do aluno, que deixou transparecer que a culpa do acidente seria da própria irresponsabilidade das vítimas por não se prevenirem com o uso dos bonés. Para Seringueira, não houve um posicionamento por parte da professora no sentido de trabalhar a atitude discriminatória do aluno. Provavelmente a professora também desconhece o fato de que vítimas e seus familiares desconhecem por completo o perigo a que estão submetidos por ignorarem³⁶ os riscos. Seringueira ainda argumenta: "deveria existir uma lei assim que respeitasse" (SERINGUEIRA MUANÁ). A lei³⁷ existe e preconiza o acesso e permanência com qualidade à escola regular como direito fundamental e subjetivo de todos, entretanto ela não é o suficiente para promover mudanças e garantias dos direitos já estabelecidos por ela, pois as escolas, conforme os estudos de Amaral (2019),

continuum despreparadas para trabalhar com turmas heterogêneas, com estudantes de diferentes deficiências, sejam físicas, sensoriais ou cognitivas, ou crianças de diferentes religiões e culturas, enfim; as escolas têm estado alheias à diversidade humana que vive a sociedade atual (p.97).

Neste cenário, verifico o desrespeito à legislação pela falta de informação por parte da sociedade quanto ao direito e à promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência, o que cria barreiras para a inclusão. Não me refiro aqui somente a barreiras de acessibilidades físicas e arquitetônicas, mas, sobretudo, a obstáculos não visíveis, como os estereótipos, estigmas, atitudes, julgamentos, preconceitos e a discriminação praticados fora e dentro do espaço escolar - atitudes, por vezes, inconscientes e de difícil reconhecimento por parte de quem as pratica, mas que dificultam e interferem nas sociabilidades e nos processos de inclusão.

³⁶ "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).

³⁷ Lei de Diretrizes e Base da Educação de dezembro de 1996 - LDB 9394/96.

Na opinião das mulheres escarpeladas, a escola discrimina todos que não estão dentro do padrão corporal estabelecido pela sociedade, e ainda apontam a falta de ações informativas e educativas para evitar atitudes discriminatórias por parte das escolas.

Eu tenho um coleguinha, que hoje tá rapaz. Ele já estuda pra Breves. Ele passava muita dificuldade, quando falavam pra ele: - Ei, pretinho! Eles diziam assim: - Deu certo, ela não tem cabelo e ele é bem pretinho. Falavam mesmo assim pra gente (MAMORANA, CURRALINHO).

Na escola onde eu estudava tinha uma menina que ela era deformada por queimadura, que deformou a metade do rosto dela. Ela sofria muito, muito mesmo, eu via o sofrimento dela na escola e eu nunca vi nada na escola pra amenizar aquilo, nunca teve uma palestra sobre isso que aconteceu, sobre o comportamento dos alunos, a gente acompanhava o sofrimento dela de perto e era difícil (COPAÍBA, BARCARENA).

Porque, tinha eu com meu defeito e tinha um rapaz que era hanseniano e ele tinha ficado com sequelas; então, era outro que sofria também. Chamavam ele de leproso, um monte de coisa. Então, era uma escola, muito perversa (ANDIROBA, LÁBREA).

Nos excertos das narrativas, fica evidente como as mulheres escarpeladas percebem, enfrentam e compreendem que as barreiras atitudinais (CEZAR, 2010) são um obstáculo que permeiam as sociabilidades no espaço escolar, evidentes, aqui, na ausência do respeito e acolhimento aos corpos "pretinhos", ou com imagens "deformadas", que dificultam a acessibilidade a uma convivência fraterna na escola.

Mamorana aborda, ainda, as frequentes queixas sobre a curiosidade e ofensas que sofria: "às vezes eu reclamava, mamãe ia (na escola) e já queria até fazer confusão. Eu reclamava e dizia: – Diretora, tá acontecendo isso, isso... E ela dizia: – É normal, são crianças! Aí, isso deixa a pessoa muito magoada, aí não dá" (MAMORANA, CURRALINHO). Na concepção de Copaíba e Mangueira,

não é todo mundo que sabe lidar com aquilo (discriminação) e tem muita gente que não tem coração. O ser humano, hoje em dia, é muito pra aparência, tem gente que olha e ri; às vezes as pessoas não sabem o que aconteceu e tem pessoas que riem. Quando eu voltei a estudar, usava chapéu ainda, tinha gente que perguntava, por que tu tá de chapéu? Por que tu tens um roxo aqui no olho? Porque foi desinchando, mas aquele roxo passou muito tempo pra sumir. Eu respondia, mas tinha muita gente que ria, até mesmo porque escola, né? Adolescente... (COPAÍBA, BARCARENA).

Tem escola que as pessoas, ali dentro, pra eles lá é como se tudo isso fosse normal, têm umas não, que elas (pessoas) ainda têm aquele carinho, aquele afeto de tratar as pessoas conforme as suas necessidades. Mas, tem escola que as pessoas com deficiência ali dentro não têm aquele apoio, que possam ter aquele carinho maior ali pra poder prosseguir e ir avançando cada vez mais. Eu tenho certeza de que se tivesse um atendimento melhor, um abraço ali de alguém que tivesse ali dando força, dia após dia, a pessoa não ia ter a chance de desistir, ela ia só crescer. Mas hoje muitas não têm (MANGUEIRA, SSBV).

Conforme as narrativas das mulheres, ainda que não sejam todo o corpo docente e a gestão, o que se verifica é o silenciamento de alguns atores da escola frente as questões conflitantes relacionadas ao corpo e à indisciplina dos alunos.

Mana, na escola é horrível. Diretora não dá jeito, professora não dá jeito. Principalmente escola pública! Eu acho muito difícil a professora e a escola ajudar, porque hoje em dia tá tão avançada as críticas, porque a professora que está lá dentro, não pode se impor. Então, eu vejo por esse lado (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Ao expressar um juízo negativo e descrente sobre o corpo docente e os/as estudantes na atualidade, Seringueira argumenta que a indisciplina e o desrespeito por parte dos alunos são fatores que impedem a ação dos/as professores/as no trato das questões relacionadas a atitudes preconceituosas e à discriminação em sala de aula. Corroboro com a visão de Arroyo (2014, 2012b), Dayrell (2014a, 2014b), Abramo (2005), Abrantes (2003) e Pais (2002) quando afirmam que as condutas indisciplinadas e gestos violentos dos alunos/as não são traços personalísticos, mas resultado dos brutais processos de socialização vivenciados no trabalho, na escola, na família e na comunidade. São os alunos/as do campo, urbanos ou das periferias, com vidas quebradas pela barbárie da sociedade, que vêm colocando em questão o sistema educativo, suas ofertas, a formação de professores e as consequentes posturas e ações pedagógicas que continuam a não considerar as "tensões e ambiguidades vivenciadas por esses sujeitos, ao se constituir como aluno num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição" nos processos de aprendizagem. (DAYRELL; LEÃO; REIS, 2007, p. 1107).

Essas são as evidências que orientam a direção dessa tese e a abrangência do meu olhar como pesquisadora da educação, pois, ao problematizar a condição atual das mulheres que carregam as marcas físicas e sociais do escalpelamento, busco colocar em destaque a dimensão corpórea de crianças, adolescentes e jovens que carregam corpos marcados pelas desigualdades sociais, raciais, de gênero e étnicas, corpos-vida vítimas do *escalpelamento socioeducativo*, já que suas vivências dilemas e tensões corpóreas experienciadas insistem em ser silenciadas nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, tornando-as uma aprendizagem negada.

Para os estudiosos do campo da juventude, estamos vivendo o desafio de redefinir os imaginários que temos da categoria aluno, assim como de docência e

pedagogia, para que possamos nos afastar dos olhares de infâncias e adolescências como símbolos de maldade, imoralidade e violência, para nos aproximarmos mais da realidade a que estes estão submetidos, reconhecê-los em suas necessidades e suas demandas próprias, considerando que estes possuem um modo particular de ser, viver e sobreviver na atualidade fruto de experiências sociais. Podemos superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno e dar-lhe outro significado se aprendermos a concebê-lo "na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo e escalas de valores próprios" (DAYRELL, 1996, p. 05).

É nesta direção que Arroyo (2014) adverte sobre a necessidade de um olhar mais atento e sensível para as dimensões atitudinais e éticas no campo pedagógico, no sentido de refletirmos sobre o viver, sobreviver dos/as alunos/as e sobre o dever ético-profissional dos docentes de compreender e acompanhá-los nos processos de construção/recuperação da autoimagem destruída, identidades e subjetividades roubadas.

Neste contexto, a necessidade de aproximação, informação e diálogo são atitudes apontadas por três participantes desta pesquisa, ao abordarem o papel da escola acolhimento de vítimas por escarpelamento. Segundo Palmeira, "o que a escola pode fazer é chamar e falar sobre o assunto, esclarecer o que é, como aconteceu" (PALMEIRA, CURRALINHO). Manguiera afirma, por sua vez, que o acolhimento passa certamente pela promoção de atitudes afetuosas em relação às vítimas; Já Maçaranduba ressalta o diálogo, enquanto Copaíba além do diálogo destaca a necessidade de uma prática pedagógica que não diferencie.

Eu acho que primeiramente a gente tem que conversar, porque tem umas do meu tipo que já não precisa tanto (risos), mas tem umas que precisam, tem muito essa dificuldade, principalmente no começo. Precisa de alguém pra conversar, pra saber o que ela tá sentindo, o que ela tá achando. Ela precisa de alguém que entenda ela, que venha dizer que ela tem que mudar, que tem que se aceitar. Então é isso que ela não tá tentando, ainda não compreendeu, que talvez não seja a escola, não seja o professor, não seja o aluno, ela tem que se aceitar primeiro, pra depois os outros virem aceitar ela, porque se ela não se aceitar primeiro não tem como aceitarem ela. Eu acho que é a conversa, a base da conversa, acima de tudo. Porque, como diz a minha avó: A gente nunca sabe o que o mudo quer, ele não fala (risos) (MAÇARANDUBA, BAGRE).

Primeiro eu acho que nem é bom diferenciar tanto, porque todo mundo é... as pessoas são iguais, mas eu acredito que a escola tinha que ajudar as pessoas que não conseguem ainda a lidar com aquilo. A escola não tem aquela preparação pra ensinar os alunos a lidar com aquela pessoa que sofreu o acidente. Então é por isso que eles não sabem na realidade o que aconteceu, eles riem. Então, eu acho que a conversa, o diálogo entre os

alunos deveria reunir todos e fazer uma palestra sobre aquele assunto (COPAÍBA, BARCARENA).

A partir de alguns excertos sobre as práticas socioeducativas no espaço escolar, posso inferir que essas mulheres carregam tensões das experiências de aprendizagem socioeducacionais que lhes informam que seu corpo está preso às expectativas normativas da sociedade, "preso no espelho do social, objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e de significações" (LE BRETON, 2007, p. 77), alheio a sua vontade. Há uma pedagogia dos corpos que opera na escola e que cuida minuciosamente na sua construção baseada em visões normatizantes que aprisionam o corpo a um modelo ideal, disciplinando-os, oprimindo-os e/ou silenciando-os.

Nesta direção, as mulheres escalpeladas aprendem de maneira violenta que sua aparência está presa às visões normatizantes de um modelo de corpo ideal, que por não possuí-lo mais, não podem reclamar e devem aceitar os apelidos como algo normal, pois precisam se aceitação nessa nova condição corpórea, afinal, é como dizem as professoras: "- Porque, tu tá achando ruim? Tu não tem cabelo! Minha professora achava que isso tudo era normal" (ANDIROBA, LÁBREA); "É normal... são crianças!" (MAMORANA, CURRALINHO); "Na escola é como se tudo isso fosse normal"(MANGUEIRA, SSBV).

De acordo com Le Breton (2007, p. 72) "[...], o processo de discriminação repousa no exercício preguiçoso da classificação: só dá atenção aos traços facilmente identificáveis (ao menos a seu ver) e impõe uma versão reificada do corpo". Nesta direção Guattari (2005) afirma que "uma criança, por menor que seja, vive sua relação com o mundo e com os outros de um modo extremamente produtor e criativo. É a modelização de suas semióticas através da escola que a conduz a uma espécie de processo de indiferenciação" (GUATTARI, 2005, p. 262). Para Louro (2000a) é como se as marcas devessem nos falar dos sujeitos.

Esperamos que elas nos indiquem - sem ambiguidade - suas identidades. [...] Então, ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência de seu corpo.[...]. O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Pretendemos reconhecer a identidade - aquilo que o sujeito é - e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é - a diferença. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito é isso, e, conseqüentemente, ele não é aquilo. (p.21).

Nesta análise, verifica-se a necessidade de se refletir e se apropriar, no contexto da infância, da noção de correção de um corpo defeituoso para trabalhar a ressignificação do corpo inclusivo, que antes de tudo é de um ser humano. Trata-se, portanto, de desenvolver-se um trabalho de reflexão e conscientização na escola, sobre questões que envolvem o preconceito e a discriminação que inscrevem identidades nos corpos. Problematizar tais marcas com as alunos significa levá-los a refletirem sobre o que falam, o que pensam, favorecendo a desconstrução de estereótipos e crenças históricas equivocadas, pois muitas vezes elas nem sabem que suas atitudes são preconceituosas. É na alteridade que nos constituímos e, neste sentido, é inaceitável conceber normal práticas discriminatórias sob a justificativa de serem crianças.

É necessário trabalhar algumas fragilidades infantis, como o não domínio pleno da discursividade nessa fase da vida, além do domínio de si, que certamente implicará a consciência do cuidado *do* e *com* o outro, erguendo-se a partir da sua necessária relação de alteridade. Entretanto, ao analisar as narrativas das mulheres, entendo que não foi o cuidado, o respeito e o acolhimento que elas conheceram no espaço escolar, mas foi na presença de tratos duros, de olhares minuciosos, julgadores, curiosos, classificadores e segregadores existentes nesse cotidiano que elas experienciaram a diferença tatuada em seus corpos, como marca definidora de sua identidade, como bem afirma Seringueira: "Eu sei a dificuldade que a pessoa tem quando tem uma deficiência, eu senti na pele isso" (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Foucault (2006a, 2006b) nos auxilia a entender que o corpo não é apenas um emaranhado de órgãos, mas é uma superfície simbólica em que se ancoram representações produzidas socialmente e por discursos científicos que o torna um suporte do exercício de poder pelas imposições e significações que legitimam o corpo ideal. Neste sentido, pode-se concluir que todo indivíduo é constituído desse emaranhado de discursos de verdades, tornando-se um coletivo encarnado, um social incorporado.

Cabe questionar de que maneira essas relações de poder, regulações políticas, regras, valores e representações sociais adentram nos espaços escolares, refletindo-se nas práticas educativas. De acordo com Guerra e Pey (1996), as escolas e os processos de escolarização passam a ocupar a centralidade da pauta nas macropolíticas do Estado, tornando-se máquinas disciplinares a serviço da sociedade de controle, auxiliando na disciplina do corpo individual, na construção da

subjetividade das identidades, produzindo o *saber-fazer* e o *saber-ser* dos indivíduos. (GUERRA; PEY, 1996).

Percebo, então, que é pelo processo de escolarização que o corpo adquire o *hábitus*, incorporado a esse corpo pelo trabalho/pedagógico realizado na escola, de forma prolongada, isto é de "disposições duradouras", [...], no sentido de serem encarnadas, tatuadas de maneira irremediável" nos indivíduos (BOURDIEU, 2002, p. 165) e, ou ainda, pelo processo de fabricação de "tecnologias do eu", o que se dá, conforme Foucault (2001), pelo adestramento do corpo e pela interiorização, não somente de regras de condutas e práticas, mas igualmente das representações sociais que circulam como verdades no interior das escolas. Trata-se, de acordo com Louro (2000a), de disposições que estabelecem distinções e divisões as quais produzem marcas identitárias de gênero, sexualidade, raça e classe social em "um processo onde se reconhecem, que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças". (p.61).

Neste sentido, Foucault (1983, p. 121) afirma que, no processo de escolarização, pode-se perceber a presença de uma estética da existência corporal, efeitos dos dispositivos de poder que produzem o disciplinamento dos corpos nas instituições escolares por meio de classificações, hierarquizações, técnicas de vigilância, punições, regulamentos minuciosos das inspeções e do "controle das mínimas parcelas da vida e do corpo" (FOUCAULT, 1983, p. 121) dos indivíduos, funcionando como repressores e produtores de corpos dóceis, úteis e disciplinados para o sistema. É assim que a escola torna-se um "microespaço de poder", um dispositivo de controle do corpo, operado por meio de uma pedagogia que reprime as manifestações do corpo por meio dos discursos sobre *o que se pode* e *o que se deve fazer* com ele, tornando os indivíduos normais e harmoniosos ao convívio social.

Em decorrência disso, a lei (proibições, regras, origem) toca o corpo desde a infância, tingindo-o por valores, crenças e regras sociais que costumam ser transmitidas, mas dificilmente questionadas. É neste sentido que a própria socialização dos corpos-infância na escola é marcada por regras e adaptação ao ritmo de uma vida já estabelecida. Desde a mais tenra idade, os corpos-infância têm, com ou sem afeto, suas emoções, alimentação, higiene e seus ritmos biológicos, tanto física quanto psicologicamente, moldados à organização de uma determinada sociedade.

Não é sem razão que Deleuze e Guattari (1997) são enfáticos ao afirmarem que nossos corpos não somente foram forjados em modelos de relações binárias - menino/menina -, como também tornaram-se conformados aos valores e comportamentos próprios da subjetividade capitalista, que, por tornarem-se produtivos e utilitários, têm suas etapas silenciadas pelo roubo da infância. Para Kohan (2003), a infância é deixada de lado por ser inútil e indeterminada, devendo ser rapidamente ordenada, corrigida, moldada e disciplinada às convenções sociais.

A escola, conforme Giroux (2013), constitui-se um espaço narrativo privilegiado que pode reforçar a desigualdade e a subordinação. Para muitos estudantes, a escolarização pode significar vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou “sofrem a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e expulsão” (p.88). Tradicionalmente, argumenta o autor, essa realidade tem sido uma cultura de exclusão, que tem ignorado as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos culturais politicamente subordinados. Alinhado a esta concepção, Arroyo (2012b) postula que a exclusão epistemológica dos corpos está diretamente relacionada com a inferiorização dos coletivos como o indígenas, quilombolas, ribeirinhos, dentre outros.

Neste sentido, as práticas pedagógicas homogeneizantes ao padronizar corpos e comportamentos, visando à construção de uma realidade ideal, igualitária, não-segregadora, produzem o efeito contrário, promovendo a exclusão em lugar da inclusão. Como exemplo disso, percebo que ainda se fala muito sobre conteúdos e idade certa para cada série escolar, mas não se fala de vidas incertas que chegam às escolas, com indagações desestabilizadoras que pesam em seus corpos quebrados pela fome, pelo trabalho explorado, pela falta de moradia, saúde e educação. Em outras palavras, as práticas pedagógicas homogeneizantes que ainda persistem no espaço escolar, ignoram os corpos quebrados das mulheres escalpeladas, que ocupam as cadeiras escolares, "quebrados" não apenas pelo escalpelamento físico, mas pelo *escalpelamento político-institucional* que as condenam a não terem um justo processo de humanização.

É sobre estas subjetividades rasgadas que as narrativas das mulheres escalpeladas me faz refletir, me interroga e obriga a reconhecer a diversidade sociocultural de corpos ocultados em suas desigualdades sociais e que vão se formando também, nas constantes interações escolares que estabelecem,

construindo marcas/presenças negativas das experiências socioeducativas, inclusive, com seus/suas professores/as. São, portanto, estas subjetividades quebradas que interrogam o sentido ético, político e pedagógico das escolas que se desdobram do interior das salas de aula para os pátios escolares. Conforme Arroyo (2014), carregamos da escola uma "pluralidade de sentidos formadores, de marcas deixadas na formação de nossa personalidade.[...] valores, emoções, posturas e convicções. Sentimentos de nós, dos outros e do mundo" (p. 241).

Isto é, se a escola potencializa aprendizagens diversas, ela pode também deformar as identidades de classe, raça e gênero, formando autoimagens positivas ou negativas. É esse movimento de arquitetura de identidades, forjadas *pela e nas* relações de poder e saber no espaço escolar em que visualizo o *escalpelamento socioeducativo* das mulheres estudadas, ou seja, é a partir da aparência de seu corpo que as práticas socioeducativas carregadas de preconceito, atravessam os processos de formação e sociabilidade delas, afetando com isso a construção da subjetividade, identidade e autoimagem, provocando a exclusão social.

5.1 "Égua, e agora? Quem vai me querer?: sobre as memórias do viver e (re)existir como escalpelada.

Após ter identificar as práticas socioeducativas vivenciadas pelas mulheres estudadas minha intenção nesta subcesão é analisar o processo de construção das práticas socioeducativas decorrentes das sociabilidades do corpo marcado pelas cicatrizes. Analiso, a partir das narrativas das mulheres escalpeladas, como elas compreendemos a sua reinserção social e as relações interpessoais que estabelecem e como desenvolvem as estratégias para enfrentar o escalpelamento socioeducativo que sofrem.

Ao analisar as narrativas, observei que a vergonha é uma questão recorrente nas biografias das mulheres escalpeladas, sendo este o sentimento que permeia as sociabilidades, tanto no processo de reinserção escolar, quanto social e torna-se a marca mais evidente das práticas socioeducativas experienciadas por elas.

O sentimento de vergonha as toca quando percebem a intromissão do outro pelo constrangimento de ter que encarar os olhares de reprovação. Na interpretação delas, a curiosidade provoca o constrangimento e a dificuldade de se verem como não portadoras dos atributos corporais desejados: "queriam saber como foi, ver

como é sem peruca. Isso eu tenho vergonha de mostrar" (SAMAUMA,SSBV); "Eu ficava com muita vergonha, todo mundo vai rir de mim, porque eu não tenho cabelo e eles têm" (MAMORANA, CURRALINHO).

Mas, afinal, o que é este sentimento de vergonha tão poderoso que imobiliza as mulheres escalpeladas? Nos dizeres de Bilenky (2014,p.133),"a vergonha é um sentimento social que surge quando o olhar do outro vê o que não deveria ser visto". Para a autora, ele é um sentimento narcísico que "está no centro do processo de construção da subjetividade e é fundamental como regulador dos vínculos sociais" (p.143). Nesta direção, por ser constitutivo do ser humano, ele é multifacetado, podendo aparecer com diferentes intensidades

em distintas gradações, provocando reações que vão de bloqueios mais pontuais até grandes dificuldades de desenvolvimento, ou mesmo a impossibilidade de interação social; pode recobrir um pavor de desaparecimento e surgir como defesa contra a emergência de angústias sem nome, ou pode ser aquilo que deflagra uma inibição de exposição – exposição que revelaria a distância com o ideal; manifesta-se como resultado de um olhar que não legitima os desejos e o mundo interno do sujeito, levando-o a se esconder e proteger desse olhar julgador, que se torna torturante quando projetado para muitos outros olhares; mas também, sentimento básico do ser humano, diz respeito à dignidade e é fundamental como regulador dos vínculos sociais (BILENKY, 2014, p.143).

Dessa forma,quando as mulheres escalpeladas estão diante da presença do outro, ocorre o reforço da autoexigência e da autodepreciação em decorrência da quebra entre a imagem que se têm de si e a imagem do corpo ideal. Bilenky (2014) ressalta que a vergonha não está presente desde o início da vida humana. Para a criança ele aparece

na fusão, indiferenciação eu-mundo do início da vida; a criança não percebe a existência de si e do outro. Mas, quando começa a pensar e a usar a linguagem, ela pode separar-se do mundo que a cerca. A vergonha entra em cena a partir do momento em que o outro passa a existir conscientemente para a criança e, com ele, seu olhar. (p. 138)

A fase de criança destacada pela autora é abordada pelas mulheres escalpeladas ao abordarem as diferentes percepções em fases distintas de sua biografia. Sucuuba, por exemplo,diz: "Eu não entendia o que era *bullying*, o que era isso.Mas quando eu fui crescendo, aí que eu fui entender que não era brincadeira, que era bullying; aí eu fui começando a me sentir mal na escola" (SUCUUBA, PORTEL).

Na interpretação da maioria das mulheres estudadas, o maior impacto do acidente de fato não é na infância, mas na adolescência, fase em que a preocupação com o corpo e a aparência tornam-se centrais.

Na infância é uma coisa que tudo tu releva, tu não entende, a gente dá careta, põe língua, mas na adolescência é aquele momento que tu tá querendo ser mulher; tu queres te arrumar tudinho e quando as pessoas te olham, aí tu já ficas triste. Aí, tu não vais mais aceitar te chamarem de pelada, careca, pernas de Zebra ou de qualquer outra coisa. Então, essas coisas tu não gosta, tu quer esconder. No meu caso eu não usava bermudinha, eu queria esconder, pra ninguém enxergar minhas pernas. Tu tá até bonita, mas cadê teu cabelo? Então, na adolescência, com certeza, é mais difícil. Tu quer namorar, quer mostrar que é bonita, embora tu te maqueies, mas a parte principal, que eu tenho a certeza que isso se passa na cabeça de toda adolescente, é o cabelo, que tu não tem. Aí vai tudo por água abaixo. Hoje as pessoas pensam muito em internet. A gente já vai pensar na nossa situação de 12 anos pra frente, os peitinhos vai nascendo, a gente vai se sentindo mulher, aí você vai começar a refletir. Ah..., é muito chato. Quando a gente é criança a gente não tem aquele pensamento de como vai ser minha vida, meu futuro, você não pensa isso. Eu só pensava em brincar de boneca, eu não pensava, no meu acidente, não pensava nisso. Você só começa a pensar e ver o que é real, como foi o meu caso, de ver que o negócio não era bem como você pensava quando na fase de 7 até 10 anos. Olha, eu tô te dizendo isso porque lá no Espaço Acolher tem uma menina de 9 anos que só pensa em estudar, ela não pensa na cabeça dela. Ela fala, eu quero aprender a ler; quero estudar, quero saber ler, então, em momento nenhum eu vi ela falando como vai ser minha cabeça, como vai ser eu no futuro. Naquela fase de criança você só pensa em brincar e como se livrar da dor. Eu não posso avaliar tanto porque isso vai de pessoa pra pessoa, de geração pra geração (ANDIROBA, LÁBREA).

Pro adolescente é pior ainda, acostumada a ter uma vida, uma rotina, já se vê daquele jeito de repente; mudar de uma hora pra outra a aparência. Acredito que pra mulher o cabelo é essencial pra ela se sentir bem, com seu cabelo, e perder isso na adolescência, a orelha, a sobrancelha, o rosto repuxa. A gente fica em depressão profunda, difícil de sair (COPAÍBA, BARCARENA).

O meu acidente aconteceu quando eu tinha 6 anos, já cresci me entendendo escalpelada. Porque quando a gente passa pelo acidente, quando a gente é criança, não muda nada, quando a gente vai começar a entender é lá pelos 10 anos. Aí a gente já vai começar a entender o que realmente aconteceu. Aí já vai ficando mais difícil, mas quando a gente é criança a gente não liga muito. A gente que convive com as meninas do Espaço Acolher, a gente vê que aconteceu aquilo e pra elas tá tudo certo, tá feliz, e aí quando completar 10, 12 anos, aí vai entender o que realmente é. Aí vai querer ser igual às outras. Tipo assim, eu não posso certas coisas, eu não posso ir na praia porque eu vou ter vergonha de colocar um biquíni devido eu ter cicatrizes nas pernas, das retiradas de pele para colocar na cabeça (PALMEIRA, PORTAL).

Eu acho que a minha última barreira, que eu já passei em relação ao acidente pra conseguir lidar, foi que logo que tirou a pele da perna pra fazer o enxerto, aí eu ia pra escola, fazia educação física só de calça, eu morria de vergonha. Se tinha alguma festinha lá, eu ia de calça, sempre de calça. Eu ficava de shortinho, só dentro de casa, nem na rua eu não saía, só andava de *leg* até o joelho, morria de vergonha. Eu vi algumas meninas que quase não apareciam as marcas e perguntava, o que vocês passam? Aí, elas diziam nada, eu ando assim, eu acho que pegar sol, fica moreno e some. Aí, foi que eu comecei a ficar de shortinho em frente de casa, comecei a ir na padaria de *short* e aos poucos eu fui, fui, mas só ficava no

bairro. Teve a festinha da escola e as meninas combinando de ir de bermudinha, disseram que era pra eu ir também de bermudinha, e eu disse: – Não, eu não vou de bermudinha (risos). Elas insistiram e eu disse que levaria a bermuda na bolsa, mas não sei se vou usar aqui. A minha prima também levou na bolsa e quando chegamos lá, fomos trocar no banheiro. Eu não queria sair da porta do banheiro, porque os meninos iam ficar falando e olhando estranho. Tinham duas colegas minhas que nunca tinham visto e disseram deixa eu ver. – Ah, mas é isso aí? Nem dá pra ver direito. Vem que tu tens uns pernãos. Aí, elas me convenceram e eu já saí e fiquei no meio de todo mundo de bermudinha. Depois disso, quando tinha educação física eu já ia de bermuda, e andava de ônibus se vinha pra ONG, já não tinha mais aquela vergonha (SAMAÚMA, SSBV).

Presente na maioria dos relatos, a vergonha surge como elemento que prejudica o processo de sociabilidade das escarpeladas. No caso delas, de forma mais intensa, por atingir sua autoestima, diante de olhares que reprovam sua aparência física, caracterizando-as como diferentes, marcadas por um estigma.

A vergonha que inicialmente se manifesta como simples pudor para todos os seres humanos, atinge as mulheres em um grau de sofrimento tão intenso, abrindo feridas no ser de difíceis cicatrização, pois ficam duradouras na memória. É sobre esta memória que as narrativas das mulheres escarpeladas nos falam ao abordarem as brutais práticas socioeducativas vivenciadas. "Ele puxou e ficava balançando e exibindo a peruca. Eu fiquei em choque, com vergonha. Eu só ficava olhado e em choque. Naquele momento, foi como se todo o mundo tivesse visto (a careca)" (SAMAÚMA, SSBV); "Eu ficava sem ação nenhuma, ficava lá... Ficar no meio de todo mundo ali, no meio de todos os colegas, daquele jeito, é uma coisa muito ruim, é triste" (MANGUEIRA, SSBV); "Tirar o lenço é como se tu ficasses nua no meio de um monte de gente. [...] eu queria morrer! Eu queria tá em qualquer lugar, menos ali" (ANDIROBA, LÁBREA).

Samauma, complementa sua narrativa revelando os tensionamentos e desassossegos das mulheres escarpeladas frente às relações que estabelece com o corpo, preocupações ampliadas para uma jovem de 21 anos que carrega um corpo marcado por cicatrizes

Isso eu tenho vergonha de mostrar (a careca). Tem algumas meninas aqui na ONG que já tiveram namorados que já mostraram. Aí, eu fico pensando... Eu não sei como vai ser, como eu vou ser. Eu não sei, eu acho que quando eu tiver um marido, acho que eu nunca vou mostrar, mas eu não sei como é que vai ser, né? (risos) Porque sei lá, acho que a pessoa vai pensar assim: ela é diferente (SAMAÚMA, SSBV).

A relação com os/as parceiros/as é outra incógnita para essas mulheres diante da exposição ao outro, o que as torna impotentes. A vergonha em expor a

careca e suas cicatrizes é, portanto, uma tortura para essas mulheres, pois elas assinalam" a confissão de uma derrota, a revelação de uma fraqueza, a perda das aparências e da dignidade e a imagem do seu mundo interior desmascarado aos olhos do outro" (GREEN, 2003, p. 1657)³⁸. A vergonha é a desqualificação que aparece; a imagem que se quebra diante de todos os olhares; a delação da imperfeição sem possibilidade de reparação é a vontade de desaparecer, de sumir, de morrer, de estar em qualquer outro lugar, menos ali.

Seringueira, ao rememorar as práticas de discriminação vividas na adolescência, narra sobre o momento em que experienciou a desqualificação do novo corpo, marcado pelas cicatrizes e como este interferiu no processo de sociabilidade.

Eu sei que existe o preconceito. Por quê? Porque quando eu sofri o acidente, eu não era gorda, eu era magrinha, belíssima de corpo. Aí eu fui pra uma festa uma vez, lá em Muaná. Tinha um menino lá, em Muaná, e eu afinzona dele e ele afinzão de mim, só que o preconceito dele não deixou ele ficar comigo, porque eu usava lenço e todo mundo sabia o que tinha acontecido comigo, cidade pequena, sabe como é... Eu sei disso por quê? Porque depois ele veio falar comigo. Ele me falou arrependido. Aí, depois disso, foi um tapa na cara e eu pensava. Égua, quem vai me querer? E foi assim que começou a história (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Seringueira lembra com orgulho do corpo esbelto que tinha quando sofreu o escalpelamento, mas acredita que nem mesmo esse corpo, dentro dos padrões estéticos, fora suficiente para suplantar o fato de não mais possuir sobranças e cabelos. Ela sentia-se, portanto, uma mulher incompleta, que tinha a deficiência como um "traço", uma marca, que a tornava inferior às outras mulheres ditas normais, afastando-a daqueles que poderiam dela se aproximar, pois a sociedade não considerava outros atributos que possuía. Mas as marcas do preconceito social, nesta fase da vida, não impediram que ela encontrasse quem não tivesse vergonha de estar ao lado de uma mulher sem cabelos, com cicatrizes. Ela casou-se posteriormente ao acidente, mas mesmo assim não escapou da discriminação, que apresentou-se em outra relação:

A mãe dele [do marido] tinha preconceito. Aí, eu enfrentei de novo, eu já tinha dificuldade de ter uma pessoa e agora vou sofrer o preconceito da minha sogra! Foi terrível! Ela tinha vergonha de mim, tinha vergonha de me apresentar pra alguém (SERINGUEIRA, MUANÁ).

³⁸ Tradução minha.

No caso de Andiroba, não houve escapatória. Não foi a sogra, mas o próprio marido quem a discriminou. A desqualificação não surgiu, portanto, de estranhos, mas dentro da própria família, daqueles que partilham uma relação cotidiana mais íntima com ela. Andiroba narra com tristeza sua percepção do preconceito que sofria por parte do seu próprio companheiro.

Eu tenho uma relação de 20 anos, mas também tem seus altos e baixos. Hoje em dia eu sei que ele tem vergonha de mim. Antes eu não sabia que não tinha, agora eu sei que ele tem. Porque se eu saio com uma pessoa pro supermercado, pro banco, e a pessoa faz de tudo pra não tá perto de mim, tá longe, é porque aquela pessoa não se sente bem do meu lado (ANDIROBA, LÁBREA).

Andiroba revela já ter aprendido o que significa possuir um estigma particular – e mais que isso – ter aprendido a estrutura da interação, de como o estigma se manifesta e quais as consequências de possuí-lo. Nesse caso em particular, a rejeição e a insegurança em função de sua aparência também recaem sobre o marido, que tenta afastar-se dela para também não ser alvo do preconceito de que a mulher é vítima. O que mais machuca é ela ter consciência de que a pessoa que deveria estar solidariamente ao seu lado também engrossa o condão da discriminação, posto que o companheiro também percebe que a aparência dela atrai olhares desagradáveis. Dessa forma, "ambos experimentam as causas e efeitos do estigma" (GOFFMAN, 1981, p.15), mais um momento crítico que terão de aprender a superar.

Ao analisar o corpo deficiente, Le Breton (2007, p. 73-74) afirma que "nossas sociedades ocidentais fazem da "deficiência" um estigma [...]. Fala-se então de "deficiente" como se em sua essência a pessoa fosse um ser "deficiente", ao invés de "ter" uma deficiência" (2007, p. 73-74, grifo do autor). Nesta direção, quando nos encontramos frente a um estranho, usamos sua aparência corporal para localizá-lo em alguma das categorias preexistentes já conhecidas por nós, passando a adjetivar os sujeitos, deixando de substantivá-los, ou seja, o que passa a "caracterizar o sujeito não é seu atributo de sujeito (substantivo), mas sim o seu adjetivo estigmatizador (deficiente, disforme)" (PANELLA, 2017, p. 178).

Aqui cabe salientar, portanto, que não estamos isentos dos estereótipos construídos em nossa cultura, sendo esse universo cultural que, muitas vezes, influencia os apressados julgamentos sobre o corpo deficiente. É sobre esse julgamento que Seringueira fala ao lembrar das experiências de discriminação social

que marcaram sua trajetória biográfica e de como percebia o preconceito. Com o olhar disperso no passado, ela balança a cabeça com um movimento de confirmação e diz: "É... existe o preconceito, sim, ah, se existe! Tem as piadinhas" (SERINGUEIRA, MUANÁ). Na opinião dela, o que mais incomodou em seu processo de sociabilidade foram as piadinhas que ela era obrigada a ouvir.

Tem as piadinhas...Quando eu trabalhava na casa de família, eu trabalhava num prédio. Eu saía de manhã com um lenço, levava a peruca dentro da bolsa; quando eu chegava lá no prédio eu colocava, porque eu tinha vergonha de sair lá de casa com a peruca (risos). Porque tinha uma galera que sentava na rua, aí quando tu passava eles já estavam lá só te esperando pra te atentar (coloca a mão na cabeça com um sentimento de pesar e desespero). Quando eu vinha de peruca e eles ficavam caçoando, eles falavam: – Olha o Zacarias! Eles ficavam falando um monte de coisa, sabe... Aí, no outro dia tu já não tinha mais vontade de passar por ali, tu tinha que mudar o caminho.[...] Às vezes no outro dia eu nem ia trabalhar. Eu sentia vontade de meter a mão sabe.. Acho que o que mais me incomoda é o apelidar; as pessoas perguntarem o que aconteceu eu nunca me incomodei em responder; às vezes os meus próprios irmãos iam logo falando. Mas esse negócio de ficar fazendo gracinha, piadinha, apelidando, isso aí era o que mais incomodava (SERINGUEIRA, MUANÁ).

As cicatrizes do escalpelamento no corpo de Seringueira, que perdera todo o couro cabeludo e as sobrancelhas, eram evidentes, mesmo com o uso da peruca, e esta marca, por ser visível, torna-se "um poderoso atrativo de olhares e de comentários, um operador de discursos e de emoções" (LE BRETON, 2007, p. 75).

As análises das narrativas revelam outra característica que permeiam as interações sociais das mulheres escalpeladas: a aprendizagem do saber-se estigmatizada que surge da curiosidade que elas provocam quando próximas de outras pessoas, devido às cicatrizes que possuem ou o uso de perucas. Para elas, a curiosidade é um ponto crítico no contato com os outros, que também gera mal-estar e desconforto, sentimentos com os quais aprenderam a lidar no processo de sociabilidade. Sobre isto, Sucuuba diz hoje ter clareza dessa condição do ser humano: "Me incomodava muito, mas de uns anos pra cá eu fui entendendo que é do ser humano. O ser humano é muito curioso. Ele quer saber o que a pessoa tem" (SUCUUBA, PORTEL).

A exibição das mulheres escalpeladas expõe a curiosidade, até certo ponto, mórbida do ser humano. Para Samaúma é muito incomodo conviver com pessoas olhando fixamente para ela, apesar de ter consciência que todo ser humano é um ser essencialmente curioso. Ela narra uma das estratégia que desenvolveu para lidar com tal situação.

É como eu falo assim: se eu não tivesse sofrido o acidente, eu ia olhar pra pessoa assim...Aí meu Deus, o que aconteceu com ela?! Porque, querendo ou não, existe essa curiosidade, a pessoa nunca viu aquilo e se pergunta o que é isso, né? Só que eu acho que as pessoas não devem ficar olhando com aqueles olhares, com aquela expressão. Quando a pessoa me olha, eu finjo que não estou olhando, finjo que não estou vendo, me finjo de lesa, né? (coloca a mão no queixo e olha para o horizonte), não estou vendo nada (SAMAUMA,SSBV).

Os corpos marcados pelas cicatrizes do escalpelamento expõem cruamente as mulheres a invasões de sua privacidade, mais agudamente experimentadas quando percebem que as observam fixamente, querendo compreender o que veem ou ainda com olhar de compaixão. Mangueira também reflete sobre essa questão, ao lembrar de uma conversa que tivera com uma amiga, momento em que falava do mal-estar que a curiosidade provoca nelas.

A gente (as mulheres escalpeladas) estava conversando. Ela é de Bagre e tem o mesmo problema (escalpelamento). Ela falou que às vezes a pessoa tá ali do teu lado, conversa e te vê ali de chapéu, ou de touca, a pessoa fica curiosa, mas ela tem vergonha de falar pra ti, de perguntar o que é que tu tem. De repente perguntar e dizer eu quero ver e tu dizeres que não. Aí, a pessoa fica ali se roendo de curiosidade. Assim, não dá. eu tento mostrar pras pessoas olhar e ver logo. Eu sou assim, eu não sinto vergonha. Eu me sinto melhor desse jeito (MANGUEIRA, SSBV).

As análises das narrativas evidenciam que a curiosidade torna-se uma violência, mesmo que em alguns casos ocorra de forma sutil, sempre acompanhando-as a cada deslocamento e encontros cotidianos. Assim, na opinião das mulheres escalpeladas acercados olhares curiosos sobre elas evidenciam que as pessoas não as reconhecem como tal, não conseguem definir o que veem. Mas quando fitam o olhar para elas, não evitam a violência simbólica, fato que se renova a cada relação estabelecida, interferindo no processo de sociabilidade e contribuindo negativamente para a construção da autoimagem e autoestima.

Cabe salientar que o mal-estar vivido e recorrente nas narrativas não é um sentimento experienciado apenas pelas mulheres escalpeladas, mas também pelos que as percebem, os ditos normais, ou seja, ambos os lados enfrentam diretamente as causas e efeitos do estigma. Para Le Breton (2007, p. 75), a pessoa que porta uma deficiência é "um homem do meio-termo", gera mal-estar no outro pela falta de clareza na sua definição social, pois "ele nem é doente, nem é saudável, nem morto, nem completamente vivo, nem fora da sociedade, nem dentro dela, etc. Sua humanidade não é posta em questão, mas, no entanto, ele transgride à ideia habitual de humano" (LE BRETON 2007, p. 76).

A curiosidade mórbida dos seres humanos ensina as mulheres que a todo momento serão abordadas por estranhos, provocando uma relação social angustiante. Não é sem razão que Goffman (1981) afirma que "o estigmatizado percebe cada fonte potencial de mal-estar nas interações sociais", uma vez que nelas estão presentes a "consciência do "eu" e a "consciência do outro" (p. 18). Isto é, elas sabem, são conscientes de que não mais possuem os atributos físicos esperados, mas não sabem o que realmente o outro está pensando delas ou em qual categoria estão sendo classificadas: aleijada, retardada, monstruosa, assustadora ou doente, representações que surgem comumente na busca para definição do que elas aparentam após o acidente. Por outro lado, o outro, que ignora a real situação do que vê, mas julga, também sabe que está diante do olhar apurado delas para identificar-lhe qualquer movimento preconceituoso. Assim, ambos estão prontos a ler significados de suas ações, sejam elas intencionais ou não.

É diante dessas interações angustiantes que as mulheres escarpeladas vão construindo suas sociabilidades, com escolhas e reações que variam entre o retraimento ou a agressividade como resposta defensiva às situações desagradáveis que são obrigadas a enfrentar. Seringueira narra sua reação:

Outro dia eu fui na Igreja, era a missa de um mês (de morte) da minha sogra. Chegamos cedo e sentou uma senhora atrás de mim, veio por trás, olhou pra mim e disse: – Posso te fazer uma pergunta? Eu já até imaginava o que era (risos). – É peruca, né? Aí, a minha irmã olhou feio e eu disse: – Não, deixa que eu respondo. E eu disse: – É sim. E ela disse: – É porque é tudo tão certinho assim. Mas até ela dizer isso ela já tinha me dado uma (situação desagradável), porque ela não falou baixo, ela falou alto quando perguntou. Também lá, na escola da minha filha, já ouvi umas quantas piadinhas das coleguinhas. Os alunos falam: – Ah tia, sua franjinha..., não sei o quê e me expõem. Aí, eu já dou uma chamadinha neles e explico! – Eu uso a franjinha porque eu tenho cicatriz na testa e eu uso pra esconder, porque eu sofri escarpelamento (SERINGUEIRA, MUANÁ).

As reações agressivas a situações desagradáveis que vivem nem sempre partem das mulheres escarpeladas, mas muitas vezes de familiares, que as protegem de violências. Samaúma relembra como sua tia-mãe a protegia da curiosidade dos outros.

Antes, quando eu cheguei aqui (Belém), eu sempre saía com a minha tia, com que eu moro, que eu chamo de mãe. Quando eu ficava internada, ia pro hospital e fazia curativo, era com ela. Ela que me levava. Eu não sabia andar aqui, era ela que me levava pra todos os lugares e aí, quando alguém ficava olhando muito assim, ficava assim (faz um olhar de desdém). Ela olhava pra pessoa e fazia assim: (faz uma expressão de enfrentamento). E eu sempre achava graça, e às vezes as pessoas falavam também assim: –

Ah, o que foi isso, foi queimadura, foi? Aí ela dizia: – Foi queimadura! (falando com os lábios cerrados, demonstrando irritação com a pergunta) (SAMAUMA,SSBV).

A marca da proteção familiar está presente também na narrativa de Mangueira, ao relatar a reação de seu pai sempre que a vê com a cabeça descoberta, expondo as cicatrizes do escalpelamento aos olhares curiosos.

Eu já não sou vergonhosa, já quem tenta se envergonhar por mim já é minha família, que dizia que eu não posso ser assim (me expor). Até tanto meu pai não gosta muito, tipo assim: se eu estiver aqui sem chapéu, sem nada, e chegar uma pessoa estranha, ele logo fala: – Vai colocar o teu chapéu ou alguma coisa pra cobrir tua cabeça. E eu, já não, eu me sinto bem sem nada, para pessoa ver! (MANGUEIRA, SSBV).

Já Castanheira, que perdeu todo o couro cabeludo, as sobrancelhas e a orelha esquerda, aos 9 anos, não aborda sua relação com os pais, mas revela como percebe a proteção de seu marido.

Meu marido gosta desse cabelo que eu estou usando, o cabelo preso, ele não gosta que eu use o grande. Eu não ligo, eu uso o cabelo como eu quiser, mas ele se incomoda dos outros olhar pra mim. Tipo aqui, aqui eu não tenho orelha, aí ficam olhando e ele não gosta. Eu nem olho, eu nem tô vendo que a pessoa tá me vendo, mas ele tá vendo, entendeu? (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

As marcas do apoio familiar também aparecem na narrativa de Mamorana, que demonstra revolta com seu pai na adolescência por ele não ter coberto o eixo do motor da embarcação para evitar o acidente, mas valoriza os conselhos que lhe deu sobre como ela deveria encarar o que lhe aconteceu para aceitar a sua nova condição.

Com 16 para 17 anos eu comecei a colocar a culpa no papai. Eu dizia: - Pai, a culpa é do senhor por eu não ter cabelo, porque o senhor não cobriu o eixo (risos). Mas o meu pai sempre fala pra mim: – Minha filha, você deveria agradecer a Deus, porque acho que seu acidente não é nada, porque seria pior se você não tivesse uma perna, um braço, se você não tivesse sua visão, mas você tem. Você só não tem o cabelo, isso é de menos, você coloca um chapéu e fica perfeito. Ele sempre fala isso pra mim. Hoje eu já fico ouvindo, né? Mas antes eu não aceitava! Isso depois, para eu entender, foi depois que eu arrumei marido já, que eu comecei a namorar com meu esposo. Ele já foi me dando conselho, é assim, é assim, é assim, começando a conversar comigo, dizendo: – Tu tens que te aceitar, porque primeiramente quem tem que te aceitar é tu, e não os outros. Aí, ele começou a me dar conselho e hoje eu já consigo aceitar o que aconteceu comigo, porque até mesmo hoje eu ainda sinto uma vergonzinha em relação à escola (MAMORANA, CURRALINHO).

Diferentemente das marcas do apoio familiar que Mamorana conta ter tido, Andiroba relata que foi por meio de estranhos que chegaram as palavras de conforto para a aceitação do seu novo corpo. Em sua percepção este é um ponto dramático de transformação em sua trajetória biográfica.

Eu mudei mais o meu pensamento quando eu conheci dois gêmeos, que se chamavam Cosme e Damião, na praça da Matriz, em Manaus, dentro de uma caixa de papelão. Foi naquele tempo que eu te falei que passei um ano sem sair do apartamento. Eu tive que deixar um dinheiro pros meus pais e quando eu cheguei bem no centro de Manaus, eu estava com muita fome e eu parei num lanche e eu olhei assim e vi aquelas duas pessoas dentro de uma caixa de papelão e eu não entendi por que eles estavam ali dentro. Aí chegou um rapaz, pegou o suco e derramou no rosto de um; aí eu olhei e vi que eles não tinham braços e nem pernas. Aí, eu perguntei pro rapaz do lanche e ele me contou quem eram eles, e fiquei muito chateada com o outro rapaz que jogou o suco na cara deles e eu fiquei com muita raiva dele. Eu só fiquei com essa raiva com aqueles meninos que eu agredi na escola. Eu perguntei se eles estavam com fome e eles disseram que tavam. Aí, eu comprei comida e dei pra eles. Aí, eu fiquei olhando, eles agradeceram e ficaram feliz de eu ter matado a fome deles e eu comecei a chorar, chorar e disse que fiquei chateada com aquilo e me chamei de burra naquela hora, burra mesmo! Porque eu chorava porque eu não tinha cabelo, aí eles me deram um tranca e me fizeram chorar mais ainda pelos conselhos. Aqueles conselhos caíram assim, sabe? – Menina, você é louca, você anda, não acredite nos outros, sabe o que é mais lindo? É aqui dentro. (apontando pro coração). Você viu o que o rapaz fez com nós? Quem eu vou achar lindo, ele ou você? Hoje eu queria as minhas pernas pra ir ao banheiro, eu queria as minhas mãos pra me coçar e você tem isso e nós não temos e somos felizes, não tão felizes por estarmos nessa caixa. (porque parece que os pais tinham morrido). – Você tem tudo isso. Ele disse: – Que cabelo?! - Mas eu quero meus cabelos. E ele falou: – Não, você usa um lenço, peruca, e aí você senta na mesa, pega um garfo, colher, pega a comida e bota na boca, ninguém vai jogar comida no seu rosto. Eles me falaram tanta coisa que quando eu saí dali eu chorei, chorei dentro do ônibus e quando eu cheguei. Aí, eu mudei a ideia de ser coitadinha. Aí, quando o garoto veio falar umas merdas pra mim, eu falei: – Eu sou mais do que você! Foi a primeira vez que eu tive coragem de falar pro menino. Eu sou mais do que você, você não é nada. A minha visão melhorou mais, com certeza, mas não foi 100% (ANDIROBA, LÁBREA).

As marcas do apoio, seja familiar ou não, impressas na biografia de Mamorana e Andiroba, estão ancoradas na formulação da teoria compensatória. Os conselhos dos familiares ou amigos baseiam-se na comparação de seu caso com outros mais graves para minimizar as sequelas. Isto é, ensinam a olhar para situações piores do que a delas e procuram demonstrar que o caso delas poderia ser mais grave e têm a intenção de provocar nas mulheres a força para superar o sofrimento e as sequelas do acidente. Apesar de auxiliar na aceitação da sua nova condição, a lógica compensatória não tem 100% de eficácia, como bem frisa Andiroba. Palmeira, por sua vez, argumenta e esclarece porque essa teoria de compensação não é eficaz.

Porque a pessoa não vai dizer assim: olha eu aceitei e tô numa boa. Ninguém aceita, aceita porque é obrigado, aceita porque não tem alternativa. Eu vou escolher? Eu escolhi assim, tá tudo certo. Não! A pessoa aprende a conviver com aquilo, com aquela deficiência, porque não tem outra opção. Ou convive com ela, ou então...(PALMEIRA, PORTEL).

Compreendo que também está presente nesse processo de autoaceitação a incorporação do ponto de vista dos ditos normais e suas expectativas normatizantes, as pré-concepções que imputam exigências do que elas deveriam ser, assim como as exigências que elas próprias fazem de si, pois elas também possuem padrões incorporados da sociedade, tornando-se suscetíveis ao que os outros veem e dizem delas e do seu corpo marcado. Por esse motivo, Palmeira deixa evidente que no processo de sociabilidade das mulheres escalpeladas o que ocorre, na verdade, é que todas elas aprendem a conviver com o estigma, não a superá-lo. Adaptam-se e encontram formas de enfrentar o preconceito e por não estarem isentas dos valores, normas e padrões estéticos exigidos, terminam concordando que, de fato, estão em desacordo com o que deveria ser. Assim, vergonha, revolta, rejeição e medo tornam-se sentimentos que surgem naturalmente quando elas percebem que não possuem os atributos estéticos dos padrões exigidos pela sociedade, revelando em suas narrativas "o medo de que os outros possam desrespeitá-las por algo que elas exibam, significando que sempre se sentirão inseguras em seu contato com os outros" (GOFFMAM, 1981, p.14), o que reforça a sua autoexigência e a autodepreciação.

Além do preconceitos, a rejeição é outro problema, dando origem a maus-tratos em suas relações.

Eu passei um ano sem sair do prédio que eu trabalhava; só ia jogar o lixo. Foi uma fase em que eu nunca esqueci o que o filho de uma patroa fez comigo. A gente ia pra chácara deles e ele me chamou e disse: – Você não vai! Ele tinha apenas 10 anos: – Você não vai, porque você é uma empregadinha, você não tem cabelo e a gente tem vergonha de você. – Minha mãe não te fala, mas a gente tem vergonha de ti! Eu te juro que eu nunca esqueci o que aquele menino me disse. Naquele dia o chão acabou ali. Eu tinha 18 anos quando isso aconteceu, foi aí que nasceu a ideia de que ninguém gostava de mim e eu me escondia (ANDIROBA, LÁBREA).

A questão do medo da rejeição e da aprendizagem de que estão desqualificadas levanta o problema da busca por aceitação por parte de Andiroba, que conta ter lançado mão de estratégias a qualquer preço para ser aceita...

Eu conheci rapazes que falavam pra mim, por exemplo: - Se eu namorasse eu tinha que aguentar os abusos sexuais, porque eu era desse jeito; então eu tinha que aguentar todos os abusos sexuais dele. Assim... fui muito

abusada. Então isso foi uma fase da minha vida que eu não desejo pra ninguém. A minha adolescência não foi boa; aí eu engravidei, tive filho, dei meu filho e, depois, quando eu tinha 18 anos, eu usei droga; me droguei bastante. Eu achava que era a única solução que eu tinha de ter amizade, entendeu? Eu cheguei a comprar as amizades, porque não tinha amizade. Assim, eu achava que as pessoas não gostavam de mim; então tinha que comprar. Eu trabalhava muito, recebia meu salário e dava quase todo pros meus amigos, que não era amigo. Pra mim era assim: Se a pessoa sentasse perto de mim, não ia me aceitar como eu era; aí tinha muitas pessoas que se aproveitavam disso. Tipo assim: Ah, ela paga tudo pra gente; me ligavam, de ir me buscar em casa, mas tudo interesse. Então, isso é muito ruim. Eu tive uns vários relacionamentos muito chatos, muita humilhação e não é bom, de jeito nenhum (ANDIROBA, LÁBREA).

Como se já não bastasse a violência psicológica oriunda da rejeição à aparência de seu corpo, Andiroba relata ter sofrido com a violência sexual na adolescência. Sabe-se que a relação desigual de poder em razão da opressão de gênero, existente entre o binômio homem-mulher, é uma histórica prática de discriminação que ocorre por meio da dominação dos corpos de todas as mulheres, mas no caso de Andiroba ela se apresenta agressiva devido a sua fragilidade psicológica, o que a torna ainda mais suscetível a aceitar as relações violentas de opressão e machismo na busca por aceitação.

A narrativa de Samaúma traz à tona outro problema que vivenciou em seu processo de sociabilidade: a exigência de exposição e educação do estigmatizado para lidar com a sua situação social na relação com o outro para o alcance de benefícios e aceitação social.

A minha irmã diz assim: – Se fosse eu que tivesse sofrido o acidente, eu não ia usar nem peruca e nem chapéu, eu ia sair assim mesmo! Aí eu: – Claro que tu não ia fazer isso (sorrindo, fazendo o movimento negativo com a cabeça). Lógico, claro que não, que tu não ia fazer isso. Tu fala isso porque não é contigo. Porque eu acho, porque a pessoa só sabe o que é, qualquer situação, a pessoa só sabe quando ela passa por aquilo. Uma vez também no Espaço Acolher, tinha um fotógrafo lá. Ele queria fazer uma passeata com as meninas sem as perucas para as pessoas verem o que era o escalpelamento, porque as pessoas olham pra gente e já sabem que a gente passou por uma situação terrível, né? E aí, ele falou, que sem a peruca elas vão ver o que realmente é, e a pessoa vai se sensibilizar ainda mais. Eu até entendo ele, mas ele pensa assim, e as outras pessoas, aquelas que gostam de fazer graça, tirar sarro da gente, como é que vai ser? Se todo mundo pensasse que nem ele, nem precisaria usar peruca, né? Mas aí tem essas pessoas que não entendem, pessoas que gostam de tirar graça (SAMAUMA,SSBV).

Aprender a conviver com as consequências do estigma traz a tona momentos conflituosos na trajetória biográfica das mulheres escalpeladas, posto que significa aprender a aceitar-se para ser aceita, isto é, aprender a conviver com olhares de compaixão, curiosidade e/ou reprovação, isto é, escolhem agir eticamente para não

ter sua imagem manchada diante dos outros. Goffman (1981, p. 97) denomina esta aprendizagem de "natureza do bom ajustamento", processo em que internalizam o entendimento de que

as observações indelicadas de menosprezo e de desdém não devem ser respondidas na mesma moeda. O indivíduo estigmatizado deve não prestar atenção a elas ou, então, fazer um esforço no sentido de uma reeducação complacente do normal, mostrando-lhe, ponto por ponto, suavemente, com delicadeza, que, a despeito das aparências, é, no fundo um ser humano completo. Demonstrando dessa forma que ele tem um controle superior da situação (p. 101).

Ao falar sobre a dificuldade para lidar com o preconceito social, Seringueira aborda a necessidade de apoio profissional no processo de aceitação de si, ressaltando a importância deste para aprender a lidar com os efeitos do estigma.

Existe um preconceito muito grande. Apesar de você já estar preparada pra aquilo, né? Não te machuca mais como antes que tu vivia escondida, vivia isolada pra ninguém saber o que tu tinhas, porque tu usavas aquele lenço... ter sempre a tua família por perto pra te proteger. Porque não tem um acompanhamento de um profissional, de um assistente social, psicólogo, principalmente um psicólogo, pra poder levar aquela pessoa de volta pra vida e pra sala de aula... (SERINGUEIRA, SSBV).

Os excertos da narrativa de Seringueira evidenciam dois momentos críticos no processo de socialização das mulheres escalpeladas: a fase do isolamento que deriva do fato de já saber possuir um estigma; e a fase de saber minuciosamente quais as consequências de possuí-lo. São, portanto, nesses momentos que se pode observar a necessidade de apoio profissional para aprender a lidar com o estigma.

Para Goffman (1981) esse processo de socialização ocorre por meio de instruções repassadas por profissionais (psicólogos, assistentes sociais) aos indivíduos estigmatizados para que desenvolvam habilidades para lidar com os normais. Trata-se de um "código de conduta" (p.101) que auxilie os normais a compreender o que veem.

O indivíduo estigmatizado não deveria sentir mais amargura, ressentimento ou autopiedade. Ao contrário, deveria cultivar um modo de ser alegre e espontâneo. Disso se segue, logicamente, uma fórmula para tratar com os normais. As habilidades que o indivíduo estigmatizado adquire ao lidar com uma situação social mista deveriam ajudar aos outros que se encontram nela (GOFFMAN, 1981, p.100).

A aprendizagem do "bom ajustamento" (GOFFMAN, 1981, p. 105), portanto, é o entendimento de que, quando abordada por estranhos, a pessoa estigmatizada deve ser simpática e educada, cumprindo, dessa forma, a norma para não ser, mais

uma vez, rejeitada e novamente estigmatizadas, desta vez, por um comportamento agressivo. Mesmo sentindo-se vítimas de preconceito e alvo de olhares que discriminam, as mulheres escarpeladas aprendem que devem contornar a situação de forma complacente e tratar com normalidade uma anormalidade social, ou seja, a curiosidade, até mórbida, de alguns indivíduos, o que ainda não é trabalhado dentro da própria sociedade, pois não está preparada para lidar com a diferença, principalmente no que tange a questões estéticas.

O que percebo nesta complacência, é uma inversão de papéis. A vítima do preconceito, estigmatizada, é quem deve ajustar-se a essa anormalidade social, ou seja, precisa tratar com banalidade a sua própria condição, como se nada sofresse, com o intuito de não machucar quem a discrimina, evitando que este se veja de fato como seu algoz, poupando-o de um sentimento de culpa.

O bom ajustamento, na verdade, camufla a injustiça e a dor sofridas pela pessoa estigmatizada, afastando dos ditos normais a responsabilidade por esse fardo. Sua discrição e tolerância visam evitar que novamente sejam rechaçadas, dando a sensação de superação, de uma falsa normalidade.

Ao analisar o comportamento do bom ajustamento, identificado por GOFFMAN (1981), percebo que ele acaba, de fato, por reforçar crenças e valores que sustentam e criam subjetividades, tanto de quem discrimina quanto da mulher escarpela que é vítima, uma espécie de pedido de desculpas à sociedade por não seguir seus padrões estéticos e universalmente aceitos.

As partir das narrativas, as mulheres desenvolveram a teoria de que o mal-estar passa quando elas esclarecem aos agressores o que aconteceu com elas. Este entendimento é a expressão do "mecanismo de adaptação" (GOFFMAN, 1981, p.33) à sua nova condição. Neste sentido, elas preferem explicar, contar sua história para tranquilizar os efeitos do mal-estar que o estigma lhes causam, evitando com isso o olhar diferente do agressor.

As pessoas olham e veem que eu sou diferente, mas depois que eu conto e a pessoa começa conviver direto, a pessoa fica normal, né? Agora, quando eu chego num local e quando é novo pra outra pessoa, elas ficam olhando e se perguntando por que ela usa peruca; é porque a pessoa não conhece (PALMEIRA, PORTEL).

Às vezes a pessoa pergunta: – O que foi que aconteceu com você? Eu falo normal. Uma vez eu fui no banco com a minha tia, na hora que eu ia me sentar, só tinha um lugar pra sentar, teve um senhor que me chamou. - Vem cá, vem cá. Eu fui lá e já perdi a vaga né? .(risos) : – O que foi que aconteceu contigo? Aí, eu falei normal né? (risos). Quando eu tô conversando com algum menino, mesmo que eu não esteja afim dele, mas

eu sempre conto: - Olha eu sofri um acidente. Eu sempre gosto de deixar bem claro, porque é como eu sempre falo. Tem meninas que não gostam de falar sobre o acidente, mas eu falo, só que comigo não, quem me pergunta eu falo. Pra mim, é como eu falo com as outras meninas, quanto mais pessoas souberem, quanto mais vídeos espalharem, melhor, entendeu? Porque aí, todo mundo sabendo, não vai ter aquele negócio. Égua, o que foi que aconteceu com aquela menina!? Não vai ter aquele olhar diferente. Por isso que eu falo assim, se quiser divulgar, pode divulgar. Eu saía pra rua e as pessoas ficavam me olhando diferente, entendeu? E é isso que eu falo, quanto mais pessoas souber, melhor, até pra evitar também o acidente (SAMAUMA,SSBV).

Lá (na escola da filha) praticamente todo mundo sabe o que aconteceu comigo. Aí, já tem uma diferença muito grande. Quer dizer, se eu não falasse, ela (a pessoa) ia continuar fazendo crítica. Aí eu falei até pra professora. Um dia a gente levou um cartaz, se quisesse ter uma palestra a gente dava uma palestra lá, até pra prevenir, porque às vezes a gente sai pra passear de barco, orientar, né? Nas escolas, é muito importante a gente fazer isso. Porque tem gente daqui da cidade que pegou o barco e sofreu o escalpelamento (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Diante do exposto e das narrativas, podemos inferir que as mulheres escalpeladas convivem com variadas situações angustiantes no contato social e escolar. Estas são, sem dúvida, fontes de mal-estar que as obrigam a desenvolver mecanismos de adaptação, travando suas próprias batalhas de identificação e aceitação.

Em meio às experiências socioeducativas, as mulheres vão aprendendo técnicas de adaptação para minimizar a tensão que permeia a interação social. Falar sobre o acidente, esclarecer sobre o porquê da aparência física ou o uso de perucas são atitudes que reduzem a dor que o estigma causa. Assim, mesmo que dissimuladamente, elas mantêm um envolvimento espontâneo no conteúdo público da interação, como resposta defensiva ao estigma.

Nesta direção, dentre os mecanismos de adaptação desenvolvidos pelas mulheres vítimas de escalpelamento, identifico as estratégias de pertencimento como enfrentamento às discriminações, revelando-se também como práticas de resistências incorporadas biograficamente. Estes mecanismos, ou estratégias de adaptação, são desenvolvidos por meio das relações estabelecidas com seu grupo-de-iguais na ORVAM e no Espaço Acolher³⁹, lugar de encontro, abrigo e

³⁹ O Espaço Acolher é uma instituição que objetiva assegurar o pleno desenvolvimento das vítimas e familiares acompanhantes, com práticas inclusivas de educação, saúde e atividades sociopedagógicas, culturais, 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 vítimas, garantindo a continuidade do processo de educação através da Classe Hospitalar.

acolhimento das vítimas. Samaúma narra sobre a sociabilidade estabelecida nessa primeira instituição:

Eu gostava muito de vim pra cá (ORVAN), porque eu sentia que aqui era o meu mundo e em casa não, parecia que aqui era o meu mundo porque aqui eu me sentia bem. Aqui, todo mundo sabe que eu sofri o acidente, então ninguém vai me olhar diferente, agora em casa, não. Através da ONG, eu ganhei autoconfiança, com certeza, porque aqui as Assistentes Sociais... Aqui no início tinha psicólogo, agora ainda tem, mas não com a frequência que tinha antes. Eu vinha pra cá quase todo dia, essa era a minha rotina, casa, escola e ONG, eu sempre vinha pra cá; então aqui eu passei a ver as coisas diferentes, passei a aprender as coisas (SAMAUMA, SSBV).

Na ORVAM, bem como no Espaço Acolher, as mulheres escarpeladas buscam apoio, dão e recebem afeto e dividem experiências com as que compartilham o estigma de ser escarpelada, como companheiras de sofrimento, e aprendem com os profissionais a conduta apropriada, uma fórmula para lidar com as violências simbólicas sofridas pós acidente.

A ORVAM pra mim é tudo! Gosto, amo vim pra cá. Porque ela foi pra mim, que me tirou aquela vida que eu não tinha. Eu tinha uma vida fechada, de não falar sobre o escarpelamento. No começo era meio estranho, fizemos alguns encontros com as pessoas, pra fazer aquela rodada, onde você vai contar a sua história, mesmo chorando... conta tudo o que aconteceu. Coisa que você nunca faz, aprendemos a fazer (SERINGUEIRA, MUANÁ). Lá no Espaço Acolher as meninas me ajudam muito. Eu vejo a autoestima das pessoas que tão lá, que são aquelas pessoas que brincam, fazem palhaçadas, entendeu? São aquelas pessoas que tão sempre felizes. Então, todas as meninas que conheço, todas nós se damo bem. A gente ajuda uma a outra quando uma tá precisando, uma tá triste, a gente vai lá, anima. Então, lá é praticamente a nossa segunda casa. A gente até brinca com nossos acidentes hoje, coisa que não tinha coragem. Então, todo mundo lá se dá bem. Então, na Orvam e no Acolher, eles estão sempre apoiando nós, que não vai ser assim, eles estão sempre dando conselho. Quando a gente chega lá eles perguntam se a gente tá bem, se a gente tá precisando de alguma coisa, praticamente é maravilhoso chegar lá, entendeu? (SUCUUBA, PORTEL).

Eu conheci a ORVAM em 2017. Foi aí que eu ganhei a minha primeira prótese (peruca), que hoje eu não dou (risos). Depois que conheci a ORVAM, as outras meninas que não conhecem eu que levo, que ajudo a elas pra conhecerem. Porque no Espaço Acolher, muitas que vêm não sabem e ainda usam chapéu. É assim: aquele processo que eu passei, de chapéu, hoje pra mim já me agonia ver outra pessoa assim. Daí, eu ajudo elas com prótese, e isso é uma felicidade muito grande pra gente; é uma autoestima ali que a gente vai conquistando mais pra encarar a vida do jeito que ela é. Lá no Espaço Acolher tem muitas, muitas meninas, e aí cada uma vez que tem consulta, que elas vêm, aparece uma diferente. Quando uma diferente chega lá, a gente vai, se aproxima, puxa uma conversinha, aí já pergunta como foi que aconteceu teu acidente, vai se conhecendo. Às vezes já fica tão próxima, tão próxima que parece que é família mesmo, de sangue, que quando vai embora a gente chora, oh ! (embarga a voz). A gente se dana a chorar da pessoa que vai e a gente que fica. E já uma mãe delas chama a gente de filha e a gente chama de mãe pra elas e as pessoas que olham acham que a gente é de fato filha e mãe. A gente se

apega muito lá dentro. Tanto que cada uma é um caso, um mais médio, uma situação maior, outras menor, e aí quando é aquela situação mesmo trágica a gente mesmo se assusta! Já com a gente que foi um pouquinho, imagina com uma menina dessa que foi tudo, meu Deus! (MANGUEIRA, SSBV).

Antes era muito fechada pra falar sobre esse assunto, eu me emocionava muito e eu achava difícil falar e, com o tempo, aprendi com as meninas do Espaço, aprendi a contar, aprendi a parar com esse negócio. Num tem jeito mesmo. (PALMEIRA, PORTEL).

Onde que eu tiraria isso (a touca) aqui na tua frente? Isso foi um tabu que eu quebrei, quando vim aqui pro Espaço Acolher. Eu achava que tudo que acontecia comigo era porque eu era diferente, porque não tinha cabelo, por causa disso, por causa daquilo. Então eu coloquei muito achismo em cima de mim, entendeu? Depois que vi as meninas no Espaço, eu vi que não era tão assim como pensava. Não é só eu, tem as meninas também, que tem outras pessoas que tem o mesmo problema e que são "felizes" (fazendo sinal de aspas). Eu vejo as meninas se arrumando, de peruca, falando sobre namorado, querendo estudar, pensando no futuro. E eu fico olhando..., é porque eu nunca tinha visto. Eu vejo isso e penso: Meu Deus, o quanto eu fui boba em algumas partes! Como que eu fiquei pensando comigo mesmo me maltratando? E também fiquei vendo que tem muitas pessoas com mais problemas. Agora, que a gente sofre, sofre, mas a gente tem mais o principal, que são as nossas mãos, as nossas pernas pra andar por nós mesmos. Mas aqui desde quando cheguei, eu me surpreendi muito (ANDIROBA, LÁBREA).

As novas formas de sociabilidade que se gestam entre as mulheres escarpeladas nascem principalmente da socialização nesses espaços institucionais, em que desenvolvem relações de amizade e afeto, para enfrentar a violência que vivenciam nas relações sociais com os normais. São nesses espaços socioeducativos que elas aprendem a dividir as dores, aprendem modos de ser, modos de se relacionar, modos de experimentar, modos de aprender, com uma dinâmica particular de ritos e processos de afirmação que perpassam em diversos planos e dimensões, incluindo seus corpos, e assim aprendem a lidar com as consequências do escarpelamento e a adaptar-se física e emocionalmente ao estigma que sofrem. Nesses espaços as vítimas também aprendem com os profissionais códigos de conduta pessoal, "não só instruções sobre como tratar os outros, mas também receitas para uma atitude apropriada em relação ao seu 'eu' e ao outro" (GOFFMAN, 1981, p. 92)". As vítimas escarpeladas mais antigas também ensinam as que estão chegando, pois sabem do sofrimento que estão passando e passarão quando retornarem ao convívio social e escolar.

Eu tava falando de uma menina que foi recentemente o acidente dela. Ela vai sofrer como nós sofreremos, ela vai sofrer, porque ainda não caiu a ficha que ela vai ter que se aceitar, entendeu? E até agora ela ainda não se aceitou. Então isso, nós tava falando que ela vai sofrer, por ela achar que todo mundo vai criticar ela lá na frente. Ela tem 11 anos, uma hora ela vai conseguir vencer esse preconceito. E a gente senta com ela, dá conselho

pra ela, fala que não é bem assim, que ela tem que ter o amor próprio dentro dela. Então, nós fala pra ela que o amor próprio é essencial pra ela vencer (SUCUUBA, PORTEL).

Neste conjunto de mecanismos de adaptação e de batalhas no enfrentamento do estigma, engloba-se também o entendimento de que elas não podem, e não querem, ser identificadas apenas pelas suas desvantagens físicas, como evidencia a narrativa de Andiroba:

Tua irmã chega pra ti e fala. - Ah, tu nunca vai casar porque tu é careca, tu nunca vai ter isso, porque tu é isso. Então, isso te machuca muito! Hoje, pelas experiências que eu passei, sempre eu falo pras mãezinhas agora. - Nunca trate seu filho diferente um do outro, ele não é inválido, ele é perfeito, igual aos outros, nunca trate assim, porque a gente se machuca. Eu cansei de ouvir assim dos meus pais. - Ah, a gente não vai fazer isso, porque a Andiroba não pode, porque ela não pode pegar sol, porque ela é careca. Ou então assim: - Ah, se ela não fosse assim, a gente ia. Você tá entendendo? Então, isso não é bom pra pessoa, não é... a pessoa vai achar que é, mas não é. É muito ruim! (ANDIROBA, LÁBREA)

Esse trecho da narrativa de Andiroba expressa fortemente a sua reação à discriminação que sofreu no seu grupo familiar. Os cuidados dos pais não foram internalizados como proteção, mas como marca da diferenciação que lhes impuseram, pois ela não queria se sentir inferior. Como ela mesma teoriza em outra passagem de sua narrativa:

Você não é diferente, mas tem pessoas que às vezes faz você acreditar que você é diferente, que você é incapaz. Eu fui culpada de ter abaixado minha cabeça, de não ter ido atrás do que eu realmente queria, por medo. Porque você não tem que deixar acontecer, tenho que lutar e não deixar acontecer. Eu não vou deixar mais ninguém me bater e passar por cima de mim. Agora eu tenho essa consciência, que eu sou um ser humano, que eu tenho direito igual a todos. Eu só não tenho cabelo (ANDIROBA, LÁBREA).

Maçaranduba também rejeita o tratamento diferenciado, por temer ser tratada com desigualdade.

Até quando eu vim fazer a minha matrícula [escola] eles [coordenadora] prescreveram umas coisas que eu não poderia fazer, só que aí eu conversei. Primeiro, foi que eles [coordenação] colocaram que na mesma sala que eu ficasse teria que ter menos pessoas, por causa que eu não podia escutar muito barulho, por causa da dor de cabeça; eu não poderia ter uma sala muito cheia, porque eu poderia ter alguma coisa por causa do problema de visão e precisaria sentar perto do quadro. Então, eu falei pra ela [coordenação] que não, que por mim não ia ter isso, que eu não queria isso. Eu falei que não queria ter essa diferença das outras pessoas; os mesmos direitos que as outras pessoas tinham, esse direito eu queria ter (MAÇARANDUBA, BAGRE).

A partir de uma análise mais atenta sobre as narrativas das mulheres escarpeladas, foco não apenas no *que* foi dito, mas também no *como* foi dito e no *não-dito*, isto é, no que ficou nas entrelinhas, busco identificar as referências utilizadas no decorrer da narração, as passagens explicativas e argumentativas, os juízos de valor, as opiniões e avaliações sobre as suas identidades, o que permitiu identificar as reflexões, teorias operativas e abstração dessas mulheres escarpeladas como teóricas "do seu eu" (SCHÜTZE, 2011, p.03).

Se o indivíduo é fruto de um conjunto de experiências sociais em contextos múltiplos, temos que levar em conta a dimensão da "experiência vivida" para compreendê-lo, pois é ela que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos (THOMPSON, 1984). Neste sentido, apesar de as mulheres construírem a imagem de si a partir das informações sociais que as outras pessoas já construíram sobre elas, não podem deixar de observar a liberdade que possuem em relação àquilo que elaboram sobre si.

A indesejabilidade percebida de uma propriedade pessoal particular, e sua capacidade para acionar esses processos de normalidade e estigmatização, têm a sua própria história, uma história que é regularmente mudada por uma ação social intencional (GOFFMAN, 1981, p.118).

Em outras palavras, as mulheres escarpeladas, estigmatizadas, não se definem como diferentes de qualquer outro ser humano, embora as pessoas próximas o façam. Oliveira e Vieira (2015, p. 49) orientam que a ênfase recai no papel ativo dos sujeitos na construção das formas e dos conteúdos das sociabilidades, que não estão fundamentados nas zonas cristalizadas das instituições normativas de antemão, mas constitui-se na liberdade criativa da relação social, nos investimentos subjetivos, complexos e diversos. Isto é, uma vez que os processos de sociabilidade não se dão por meio da reprodução do social, mas são processos abertos à liberdade dos indivíduos e não apenas a normas e valores preestabelecidos. Neste sentido, na sociabilidade das mulheres escarpeladas tramam-se as escolhas, as intersubjetividades, a reflexão, o reflexo e a reflexividade ao mesmo tempo, em um processo contínuo de transformação.

Percebo também nas narrativas das mulheres escarpeladas que, quanto mais complexas e desafiadoras são suas trajetórias autobiográficas, maior é a vontade de superá-las e dividir com outras suas dores visando a uma superação conjunta. Porém, a forma como atribuem sentido a sua própria experiência revela como cada

uma elabora a sua subjetividade e o enfrentamento às dificuldades, ao que se chama de "processo de aceitação" (GOFFMAM, 1981) da condição de mulher escarpelada, do próprio corpo e de si, o qual varia de acordo com a percepção micro e macro, individual e coletiva, subjetiva e objetiva. São esses processos de aceitação fundamentados nas escolhas e nos enfrentamentos experienciados que agora darão sedimento à construção de uma nova feminilidade, autoestima e reconhecimento de si, como ilustra a passagem a seguir:

Fui eu mesma que quis mudar, porque se eu fosse esperar... Aos 14 anos eu comecei a me interessar em cuidar desse cabelo, porque todo mundo olhava pra mim e via que era uma peruca. Aí, eu falei pra mim, não, eu tenho que mudar, eu tenho que ver o que eu faço pra mudar essa situação. Aí, eu comecei a cuidar melhor desses cabelos aqui (perucas), eu comecei a fazer trancinha, penteados, eu comecei a treinar neles. Aí, minhas colegas, minhas colegas que eu falo, é minha irmã, minha sobrinha, minha prima, porque colega de fora, eu não tenho nenhuma. Não é questão de falta de confiança, é que eu não sou de colegagem. Aí, eu comecei a arrumar e cuidar do cabelo, hidratar, que eu só pensava que podia lavar só com xampu e só vivia duro. Aí eu comecei a colocar duas horas no creme, aí melhorou. Aí, foi que quando eu tava com 16 anos que eu comecei a cuidar melhor desses cabelos. Eu era muito louca com os meus cabelos. Eu sentia que as pessoas tavam olhando muito assim, sabe, e tava olhando por quê? Eu sempre usei franjinha e eu gostava na época, mas não podia dar um vento que eu já tava assim, arrumando (risos). Em 2016 eu fiz a sobrançelha a primeira vez. Quem doou pra mim foi uma ONG de Curitiba-PR. Eles conversaram com um salão lá, em Altamira, e entraram num acordo e eu fui fazer. Quando eu cheguei lá (no salão). Aí, meu Deus, eu vou fazer a sobrançelha! Eu não sei nem se vou usar, vou ficar de franja e sobrançelha, mas eu fiz. Eu passei dois meses pra me adaptar a essa sobrançelha. Eu botava um pouquinho a franja pro lado, fui abrindo aos poucos. Aí, eu ganhei um cabelo grandão que não tinha franja, eu fiquei pensando que eu ia cortar a franja nele (risos). Teve um dia que eu saí com o cabelo aberto. Ah, foi o ó! (risos) Pra mim tava todo mundo vendo, me olhando. E tava muito mais natural, normal do que tá de franja. Eu comecei a mudar, porque eu mesmo, até o meu marido falava, parecia uma máscara, uma pequena máscara, porque qualquer cabelo que eu colocasse não mudava meu rosto (devido à franja). Esse cabelo aqui (mostra uma foto no FB), tem 15 anos. Eu ainda tenho ele, tá guardado. Aí, eu comecei a usar o cabelo aberto, aí, eu vi que eu comecei a me ver de novo. E com o cabelo aberto, ixi, eu me sinto muito melhor, eu me sinto a minha carinha. Eu comecei a imaginar... Eu era pra ser assim se tivesse o meu cabelo natural. Então eu vou ser assim. Agora eu troco de cabelo, de cor. Antigamente eu trocava de cabelo, uma vez por ano, na virada do ano, porque na minha percepção ninguém ia notar que eu troquei de cabelo. Na minha mente, olha só... Vou trocar na virada do ano e ninguém vai vê que eu troquei. Hum, até parece! Hoje em dia, não. Ontem eu saí de cabelão, hoje eu saí de cabelinho. Nem ligo se vão olhar, se não vão olhar (CASTAMHEIRA, ALTAMIRA).

É nesse movimento, entre a longa aprendizagem do encobrimento à aceitação das sequelas do acidente por meio de estratégias de pertencimento, enfrentamento e resistência no sentido de afirmar-se, que as mulheres estudadas

buscam outros possíveis caminhos, criam alternativas para driblar o já estabelecido como normal. Nesta direção, ao teorizarem sobre si, assim se definem:

Eu me sinto mais forte, mas ativa até pra olhar na rua, que antes eu não tinha vontade, tinha vergonha. Hoje, não, hoje eu saio com ele (marido) e os colegas dele apoiam muito a gente. Eles sabem do meu acidente, nenhum fala nada e isso é muito bom pra mim (MAMORANA, CURRALINHO).
Hoje eu tenho orgulho de ter a família que eu tenho pra me apoiar (a voz embarga). Primeiro eu tive que me acostumar comigo mesmo, pra depois passar aquela coisa boa pra outra pessoa. Não me sentir mal, não me sentir constrangida. Mas aí, com o tempo, eu fui me acostumando e hoje eu já sou bem acostumada com o que eu sou e com tudo isso que eu sou hoje. Eu faço de tudo pra ajudar aquelas meninas que estão passando agora pelo o que eu passei. Eu tento fazer de tudo pra ajudar. Hoje eu não tenho medo da escola, pois hoje, se me caçoarem, eu fico quientinha ali e fico orando pra eles terem uma vida boa. Porque hoje eu já me acostumei com a minha história, sou feliz hoje e tudo o que vier não me atinge mais, já bate aqui e volta, não entra mais. Hoje eu sou forte (MANGUEIRA, SSBV).
Hoje eu lido bem com meu corpo, eu não vou chegar com uma pessoa e dizer: eu sou infeliz porque eu uso peruca, não. Hoje eu entendo que tudo que acontece ou é pra pior ou é pra melhor. Então o meu acidente foi pra melhor, entendeu? Então a fatalidade me fez enxergar que tudo eu posso vencer. Não há nada impossível, quando eu coloco, dentro de mim que eu posso vencer, que eu posso ser feliz, que eu não preciso, tipo, das pessoas que me julguem. Eu mudei quando eu coloquei dentro de mim, que enquanto eu deixasse elas fazerem o que quiserem comigo, eu nunca ia ser feliz; eu tinha que colocar amor próprio dentro de mim. Eu sofri esse acidente, mas eu não morri. Eu tenho que ter felicidade dentro de mim. E eu tenho que tá pronta, porque eu sei que tem pessoa que vai me julgar, que vai me criticar, mas eu tenho que entender que eu não tive culpa do acidente, foi uma fatalidade, aconteceu. Hoje eu olho pra mim, eu já não me critico como eu me criticava. Hoje eu chego pra mim e falo: hoje eu sou vitoriosa, porque eu venci os meus medos. O medo que eu tinha de sair na rua. Eu tinha muito medo de sair na rua e as pessoas me criticarem. Porque, por exemplo: mesmo que eu tivesse cabelo, as pessoas iam me julgar, né? Eu coloquei dentro de mim que tem tanta pessoa que tem o cabelo dela, ela é praticamente uma pessoa linda, mas tipo assim, ela é julgada. Então vou ter que aceitar que eu vou ser julgada de uma tal maneira (risos). As vezes eu acordo feliz, às vezes eu acordo triste, porque tipo assim: poxa, se eu tivesse meu cabelo, eu ia ser tudo aquilo que eu sonhei! Mas aí eu penso: Não, é bom usar peruca, porque eu posso trocar, com o meu cabelo, eu não posso trocar (risos). Eu tenho várias, tenho lisa, tenho cacheada. Então eu gosto de usar, hoje eu entendo que eu amo usar peruca. Quando eu uso uma peruca nova é uma felicidade, eu já não tô me importando com a opinião das pessoas, se a pessoa não for gostar, mas eu gostei. Então o meu gosto não é o que vai agradar todo mundo. Por exemplo: eu posso usar a peruca que eu quiser. Pode ser vermelha, loura, preta, cacheada, eu posso usar. Então isso é legal, porque eu tô, praticamente, não com o mesmo cabelo. E gosto todo tempo, às vezes eu tô usando cacheada e às vezes eu tô usando lisa sempre. Porque eu gosto mais de lisa, mas eu amo as perucas que eu tenho. (SUCUUBA, PORTEL).
Então, naquela época a opinião das pessoas valia muito pra mim, entendeu? Eu me incomodava muito. Mas hoje, não. Hoje o que falam, ou o que deixam de falar de mim, já é totalmente diferente. Eu ainda tenho assim comigo algumas coisas, porque tem coisas que eu não posso fazer, eu tenho vergonha de certas coisas, de eu ir fazer certas coisas, como ir à praia, mas outras coisas, não. A opinião das pessoas já não me importa mais. Se a pessoa me xinga aqui, eu viro a cara pro outro lado e vou me embora, não falo mais nada. Que é como eu falei, que eu já não ligo mais.

Porque eu me aceito! Eu gosto de mim do jeito que eu sou, entendeu? Então, eu lido muito bem com isso e eu não tenho problema nenhum (MAÇARANDUBA, BAGRE).

Hoje em dia eu encaro as pessoas, eu gosto de encarar, porque antes eu colocava uma peruca e eu não encarava, passava de cabeça baixa. Era um preconceito nosso mesmo, era um medo que a gente tinha de alguém chegar, puxar teu cabelo. Aí eu ganhei essa força, que em vez de tu me deixar sem graça, eu te deixo sem graça, respondendo a tua altura. Antes me deixava assim, hoje em dia não, eu encaro (SERINGUEIRA, MUANÁ).

Mas hoje eu fico pensando assim: Se fosse como e sou hoje, eu pensaria totalmente diferente. Eu pensaria daquelas pessoas que me machucaram que praticavam *bullying* comigo, eu já pensava que elas são sofredora, e não eu. Porque se eu vou machucar o outro, eu não tenho amor comigo, eu não sou amada pelas pessoas, eu não tenho amor. Então, pra chamar atenção dos outros eu pratico maldade com as pessoas, achando que eu sou o bom. Eu observo hoje em dia assim: Que aquelas pessoas que faz maldade com os outros, elas não são felizes, elas fazem de tudo pra chamar atenção. Como tem esses assassinatos na escola né? Aquelas pessoas não são felizes. Elas fazem isso pra deixar uma marca, pra dizer eu sou isso! Porque tem muitas pessoas que agride os outros e a pessoa fica com medo dele. Aí a pessoa diz fulando tem medo de mim, porque eu sou o cara. Ele não é o cara, ele é um idiota. Um cara tentando substituir alguma coisa que tá faltando dentro dele. Então hoje eu já penso assim, eu não me aceitava. Eu não vou mentir dizendo que me aceitava, porque eu não me aceitava. Então hoje, é como eu to te falando, hoje eu vejo que...tem muitas pessoas ainda, que nós escarpeladas, como eu conversei com as meninas no Espaço Acolher, temos vergonhas de nós, de nós mesmas, a gente não se aceita. Muitas já se aceitam por causa da peruca.

Hoje eu penso que eu sei que é necessário ter uma beleza, a beleza da mulher, mas eu penso que tem muitas pessoas por aí que queriam as pernas pra poder andar, queriam os braços pra poder comer, as mãos e não tem e eu só não tenho o cabelo (ANDIROBA, LABREA)

As marcas físicas e socioeducativas decorrentes dos processos de sociabilidades das mulheres escarpeladas, que doem de maneira diferente em cada uma, são reveladoras do seu aprendizado do mundo da vida, do mundo intersubjetivo da cultura e dos valores ancorados em seus corpos: - um encadeamento de sentidos que elas tiveram que interpretar na busca por caminhos para lidar com os desafios que lhes foram impostos, obrigando-as a reinventarem os convívios nos diferentes espaços sociais e educacionais em que estão inseridas. Em outras palavras, agora, como intérpretes da sua realidade, elas apresentam a sua percepção de si em função da nova corporeidade e evidenciam que, ao atribuírem um novo sentido e explicação às experiências e enfrentamentos vividos, revelam o papel ativo na construção e elaboração da teoria do seu "eu", uma autodescrição biográfica, condição essencial para uma nova aprendizagem. Assim, ao recusarem o estado de vítimas, elaboram, na relação com seu entorno, novos projetos biográficos de futuro, visando à conquista de seus espaços e do direito de viver com dignidade e respeito.

6 CORPOS-VIDA MARCADOS NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA

O conjunto, ao mesmo tempo codificado e móvel que forma este corpo, escapa à compreensão, tanto quanto à língua. Percebem-se performances particulares, que seriam os equivalentes a frases ou estereótipos: comportamentos, gestos, ritos. [...] Esse corpo tão rigorosamente controlado é, por paradoxo, a zona opaca e a referência invisível da sociedade que o especifica. Ela se obstina em codificá-lo sem poder conhecê-lo (DE CERTEAU, 2002, p.408).

Após quinze anos de envolvimento com a temática do escalpelamento na Amazônia ribeirinha, entendo que devemos problematizar as práticas socioeducativas e os processos de sociabilidades nas vivências corpórea social e escolar das crianças/mulheres, posto que são vítimas dos escalpelamentos evidentes nos processos de dominação e exploração a partir das relações de poder/saber que marcam seus corpos-vida e afetam a formação da subjetividade e identidades, tornando-as submissas, sujeitadas e interditadas à própria vida.

Nesta direção, objetivo discutir nesta seção a centralidade do corpo nos processos de aprendizagem como fenômeno que se produz e reproduz *na e pela* por meio de nossas instituições sociais, argumentando sobre a necessidade de conhecermos a trajetória de construção do que denomino de corpos-vida marcados na Amazônia, que foram se constituindo pelas marcas das desigualdades socioeconômicas impostas pelos colonizadores e que, ainda hoje, incidem nos processos de subjetivação das mulheres escalpeladas. Meu esforço, em um segundo momento, é analisar, por meio das narrativas das mulheres ribeirinhas escalpeladas na Amazônia, a luta, a resistência e a rebeldia daquelas que não se vergam às instituições sociais e ao passado/presente de exploração de seus corpos-vida, mas enfrentam aqueles que teimam em negar e silenciar suas potencialidades.

São inúmeras as perspectivas utilizadas para discutir a categoria corpo. Contudo, a noção, já anunciada nesse estudo, distancia-se da concepção biológica de corpo como conjunto de órgãos, baseando-se na ideia de que o corpo é possuidor de uma superfície simbólica, lugar onde se ancoram representações culturais, normas e valores historicamente construídos por uma determinada sociedade.

Já há algum tempo, conforme Le Breton (2007), o fenômeno corpo é objeto de pesquisas sociológicas dedicadas à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural. Nessa pesquisa, o corpo aparece como objeto de

possibilidades de enfoques e suscita uma série de reflexões acerca de sua epistemologia de formas inter-relacionais, como corpo eclesial, corpo-máquina, corpo disciplinado, corpo-sujeito, ou ainda, corpo contemporâneo, corpo-saúde, corpo-comunicação, corpo-mente, corpo consumo, entre outros, despontando para aquilo que se pode chamar de um novo paradigma⁴⁰ emergente na contemporaneidade. Como objeto de representações, o corpo

[...] é uma simbolização sócio-histórica característica de cada grupo. Há um corpo grego, um corpo indiano, um corpo ocidental moderno [...]. Eles não são idênticos, tampouco são estáveis, pois há lentas mutações de uma imagem a outra. Cada um deles pode ser definido como um teatro de operações: recortado conforme os quadros de referência de uma sociedade, ele fornece um cenário às ações que esta sociedade privilegia - maneiras de se comportar, de falar, de se lavar, de fazer amor, etc (DE CERTEAU, 2002, p.407).

Neste sentido, o corpo como produto social constitui-se na incorporação de *habitus* que forja comportamentos corporais *nas e pelas* relações sociais, reforçando a teoria de Bourdieu (2002) de que não basta ter um corpo para existir no mundo, mas um corpo adaptado, moldado segundo um modo de inclusão, para assim estar no mundo. Em outras palavras, as disposições sociais (arranjos, ordens, determinações, valores morais) de um determinado grupo social moldam o corpo até torná-lo um corpo social aceito, seja na forma como se apresenta, que tem a ver com hábitos de consumo e suas condições materiais e culturais, seja nas formas de comportar-se e portar-se.

Ao apontar para a centralidade do corpo, como um fenômeno concreto produzido e reproduzido pela sociedade, Boudieu (2002) também evidencia que a imagem do corpo como uma maneira de *estar-no-mundo*, expressa sua trajetória e os seus processos de pertencimento social, constituindo-se como uma forma de linguagem da identidade social, em que se inscrevem diferentes formas de manipulação "entre o ser e o dever-se ser" (p.171), designando, não apenas a sua posição atual, mas também a sua trajetória e pertencimento a distintas classes sociais.

Os gestos, modo de falar, vestir-se e portar-se são, portanto, marcas de pertencimento social ancoradas nos corpos carregadas do que Boudieu (2014)

⁴⁰ Segundo Thomas Khum, "paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência". Ver KHUM, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 4a. ed. Tradução de Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 1996, p.13.

denomina de capital simbólico, cujo sentido e valor residem na posição que o indivíduo ocupa no sistema de classificação social. Trata-se de um conjunto de sinais, de referências visuais que constituem o corpo, o que o torna "produto de uma fabricação propriamente cultural e tem como efeito distinguir os indivíduos - mais exatamente, os grupos - pelo grau de cultura e ou classe social" (BOURDIEU, 2014, p.248).

Nessa direção, para De Certeau (1994), se é por meio das instituições e agenciamentos socioeducativos e culturais que os corpos são representados, pode-se conceber a ideia de corpo como "metáfora da história" (p.232), pois é ele quem carrega os sinais de uma identidade, seja de nação, de gênero ou de classe. Um discurso inscrito no corpo que "em sua plasticidade repara-se, educa-se, fabrica-se para representar e dar legitimidade a estas identidades (FLORES; NORA, 2011, p. 5).

Medeiros (2011, p. 286), amparada nos estudos de Montagner (2006), corrobora com a ideia de corpo como metáfora da história e complementa dizendo que todo indivíduo "possui um capital físico ou corporal, correspondente a uma disposição e uma trajetória individual, mas também possui uma dimensão coletivizada, de grupo, ainda que não se conheçam os mecanismos dessa capacidade de memorização física".

Nos estudos do sociólogo Bourdieu pode-se verificar a ampliação da definição de capital para além da visão de capital econômico (posses materiais), ao formular as noções de capitais sociais, culturais e corporais, as quais encontram-se incorporadas pelos sujeitos, conscientemente ou inconscientemente, condicionando sua forma de ser e ver o mundo. Assim, quem possui o capital econômico possui o poder de produção simbólica, que impõe os padrões, os valores e normas por intermédio dos discursos científicos de poder que servem aos interesses dos dominantes, inculcados nos dominados. Bourdieu (2002) argumenta que as relações de comunicação são sempre relações de poder em que os agentes envolvidos visam aumentar o seu poder simbólico.

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam, contribuindo assim para a submissão

inconsciente dos dominados. (p.11).

Desse modo, para esse teórico, a construção da realidade se dá por meio de quem detém o poder simbólico e, portanto, o poder dos meios para instituir valores, hierarquias, classificações e verdades que se apresentam como naturais e espontâneas. A noção de violência simbólica, em suas reflexões, está diretamente associada aos efeitos da dominação⁴¹ de um poder que “faz ver e faz crer” (BOURDIEU, 2002, p.14). É, portanto, um [...] "poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. (ibidem, p. 7-8).

A partir disso, posso evidenciar a existência de um poder que se mascara nas práticas socioeducativas, disseminam concepções de mundo que, certamente, interferem na formação das subjetividades das mulheres ribeirinha escalpeladas. Em decorrência disso, a própria sociabilidade de seus corpos estaria tingida por ideias, opiniões, preconceitos e interesses alheios ao que de fato são. Por essa razão, Bourdieu (2002) afirma que:

O corpo biológico socialmente modelado é um corpo politizado, ou se preferimos, uma política incorporada. Os princípios fundamentais da visão androcêntrica do mundo são naturalizados sob a forma de posições e disposições elementares do corpo, que são percebidas como expressões naturais de tendências naturais" (p. 156).

Nas reflexões de Foucault (2001), o corpo também não pode ser pensado a partir de uma existência *a priori*, e sim, como um objeto que deve ser problematizado e visto como uma entidade historicamente construída por múltiplos discursos de verdade das esferas jurídica, psicológica, religiosa, pedagógica, entre outras, que ditam verdades sobre o corpo.

Neste sentido, assim como Bourdieu, Foucault considera que os discursos de verdade exercem uma dominação por meio dos ditos e escritos científicos que realizam enunciações científicas que circulam como "verdades", impondo a sua maneira de saber, como se fosse superior aos demais, hierarquizando e definindo quais seriam superiores ou inferiores, verdadeiros e falsos, normatizando a sociedade. Isto é, se para Bourdieu (2002) o poder é simbólico e proveniente da

⁴¹ O vocabulário da dominação está repleto de metáforas corporais, sendo que a submissão está inscrita nas posturas, na maneira como se curva o corpo e nos automatismos do cérebro. Bourdieu (2002) afirma que os discursos feitos pelos agentes sociais, como formas de comunicação, não conseguem expressar tão bem a dominação e a submissão quanto à ginástica da dominação inscrita em seu corpo em que a ordem social se inscreve de forma duradoura (MEDEIROS, 2011, p. 288).

socialização de agentes portadores de um *hábitus* moldado a sua posição social, para Foucault (2001) o poder é disciplinar, gerando por meio das relações sociais almas disciplinadas. Posso afirmar, portanto, que para ambos autores, "os discursos e seus efeitos são historicamente e socialmente inscritos, o que equivale dizer que a verdade, enquanto tal, não existe, mas verdades construídas ao longo da história" (SIMONI, 1999, p.106).

Para Foucault (2001) o corpo é capturado por regimes discursivos de poder que o reprimem por meio de "dispositivos de controle" institucionalizados. Trata-se, portanto, de um poder disciplinar criado para controlar, moldar, normatizar e regular os comportamentos. Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (1983) demonstra que, com o surgimento da sociedade burguesa, houve um deslocamento do poder, antes concentrado na figura do soberano, passando a corporificar-se em leis, normas e nas modernas instituições que surgem. Sua definição de dispositivo é abrangente, definindo-o como:

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. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 2001, p.244).

Em sua obra *Em defesa da sociedade*, Foucault (1999) formula a sua teoria sobre a Biopolítica da População, momento em que o corpo torna-se uma questão de Política de Saúde Pública diretamente ligada ao Estado, por intermédio do estabelecimento de políticas públicas voltadas para cuidar biologicamente do corpo, da vida da população. Nesse contexto, a vida passa a ser objeto de poder, assunto do Estado, que por meio de políticas de saúde pública protege e ordena a vida social, pública e privada.

Há, portanto, uma preocupação com a vida e com a morte dos indivíduos. O poder passa a ser exercido sobre essas vidas, de forma bem diferente dos governos da antiguidade medieval, em que o poder se exercia quando o Rei decidia entre a vida ou a morte de alguém. Em outras palavras, o biopoder é exercido sobre a vida dos indivíduos, e não apenas sobre os corpos destes, um poder que controla e, "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" (FRAGA, 2000, p.100).

No contexto atual, durante a Pandemia de Covid19, o Estado reafirma sua Biopolítica e controle do corpo, juntamente com seus dispositivos disciplinares de controle e regulamentação deste. Preocupado com o controle demográfico e suas implicações econômicas, o Estado confere novamente à Medicina Social, à Política Médica e à Higiene pública o poder de “interferir, organizar e orientar a sociedade a partir de preceitos cientificamente comprovados”. (SILVA; MEDEIROS; CAETANO, 2015, p. 03). Com sua política voltada para a manutenção e controle da produtividade capitalista, o Estado define quais corpos interessam mais que outros, qual vida não é qualificada e, portanto, qual corpos merecem viver. O corpo do idoso ou do jovem? Da mulher ou do homem? O perfeito ou o imperfeito? Do descendentes indígenas, quilombolas ou dos caucasianos.

A meu ver, na análise das proposições foucaultianas sobre a Biopolítica, posso inferir que foi e é por meio desses complexos e variados dispositivos de controle, normatização, ritualização e regulamentação do corpo que o Estado abre a possibilidade para que a inclusão de alguns corpos signifique a exclusão de outros, ou seja, a política do Biopoder, como o próprio conceito empregado, mascara a real intenção do Estado, que com o falso discurso de cuidar da população como um todo, na verdade, destina cuidados para os corpos que merecem viver, determinando quais são produtivos ou não, ou melhor, quais corpos merecem atenção produtiva.

Aqui encontra-se a pertinência deste estudo, em que argumento sobre a necessidade de conhecer a trajetória de construção do que denomino de corpos-vida marcados na Amazônia; não o corpo biológico, mas o corpo-vida, aquele que transcende à condição de respirar e sobreviver, aquele em que reside a vida exercida pelas pessoas, que traz em si uma necessidade ética, uma necessidade de reconhecimento e de dignidade.

Assim, conhecer as vias das relações saber-poder que operam na criação dos corpos-vida de homens/mulheres amazônicos significa, portanto, compreender como os processos de subjetivação estão amplamente emaranhados na memória cultural de um passado de exploração, lutas, extermínio, destruição, disciplinamento e negação, que na atualidade convivem com a globalização, negando questões relacionadas à identidade cultural local, desterritorializando povos ao enfatizar a racionalidade em lugar da sensibilidade.

Dito isto, considero fundamental pensar o corpo-vida a partir dessa perspectiva histórica, colocando-o em um período específico da sociedade brasileira

para assim compreender o processo de construção do corpo amazônico, constituído pelas marcas das desigualdades referentes à experiência de desproteção e ao estado de ilegalidade de quem é acuado, mas que ainda hoje persiste na vivência corpórea, como as mulheres escalpeladas da Amazônia, no âmbito da família, da escola e da própria comunidade em que vivem.

Quinjano (2010) nos lembra que a radicalidade dos processos de segregação racial, de classe e de gênero que legitimaram o "mito ôntônico" da inferioridade dos povos originários da América centraram-se no corpo, o que evidencia como:

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)[...]. Na exploração é o corpo que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o "corpo" implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores [...] quando os explorados são derrotados em suas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do "corpo". Na 'raça', a referência é ao "corpo", à "cor! Pressupõe o "corpo" (p.113, grifo do autor).

Assim, ao me debruçar sobre os primórdios da história social e política do Brasil, vemos que se trata de uma história de violência contra os corpos dos habitantes da América, o que permite compreender como o corpo indígena foi docilizado e interdito por aqueles que impunham e detinham o poder e o saber. Considerados como não possuidores de cultura, ou melhor, "como pessoas não civilizadas, portadores do que não condizia com o que se esperava de uma cultura evoluída" (AMANTINO, 2011, p.40), os índios sofreram com o processo de domesticação por aqueles que queriam civilizá-los, sobretudo, os colonizadores europeus.

Sobre a visão que esses colonizadores tinham das populações indígenas, Gonçalves (2005, p. 19) afirma que os índios, por não serem reconhecidos como iguais aos colonizadores, "eram, na verdade, não-brancos, uma primeira maneira de não-ser". Contudo, se por um lado sua existência como seres era negada, uma vez que sua cultura e seus corpos não tinham razão de ser, sua vida produtiva servia para prover os interesses e o sustento dos conquistadores-invasores.

O corpo, nos lembra o saudoso Freire (2000), foi negado pelos jesuítas, quando da chegada do homem branco à América, dando origem a nossa brutal história de interdição e negação - e por que não dizer, o extermínio? - de corpos-vida, que ainda persistem, de indígenas, ribeirinhos, povos das florestas ou

negros/as, todos retirados do seu *habitat* natural. O autor refere-se a esta história de extermínio sobre

o corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, dos homens e das mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra; sabem, o corpo e alma dos progressistas e das progressistas, o que representou o processo de expansão europeia que trazia em si as limitações que nos eram impostas. [...] Índios e índias, de negros e negras, brancos e brancas, de mamelucos, que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas (FREIRE, 2000, p. 34).

A questão fundamental, ao olhar para o passado, é enxergar esses corpos-vida de maneira crítica com o intuito de superar toda a história de assistencialismo, silenciamento e domesticação destes, ou seja, problematizar a desumanização do homem/mulher amazônico corpóreo nas práticas educativas dentro e fora dos espaços escolares.

Se a desumanização é uma realidade histórica, não haverá como entender, reconstruir a história da própria educação como história da formação humana, sem reconstruir e entender a história de desumanização. Reconheçamos ser uma história esquecida, silenciada na própria história da educação. Uma história de desumanização que os próprios oprimidos, vítimas de tantas estruturas, de tantas histórias de desumanização guardadas em suas memórias, relembram a própria história da educação (ARROYO, 2019, p.10).

Nesta direção, posso inferir que os corpos-vida das mulheres escalpeladas e a teia de subjetividades presentes na construção como mulher, ribeirinha, amazônica, constitui-se de um "conhecimento que alimenta-se de memória cultural, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela" (MORIM, 2002 p. 21), em que as marcas da desumanização, evidentes na desvalorização social dos corpos-vida amazônicos, têm sua origem no processo de colonização do Brasil, baseado não somente na devastação de matas pela exploração de recursos naturais, mas também na devastação de corpos e de todo um quadro de referências culturais, na prática da escravidão, servidão, genocídio indígena, de um corpo que, na atualidade, é mais uma vez marcado pelos acidentes por escalpelamento.

É precisamente do interior desse sistema de repressão e negação a partir de quem possui o saber e detém o poder e a posse sobre os bens materiais, culturais e intelectuais que Freire (1979) faz a crítica à violência e à opressão praticada contra

corpos oprimidos, negados, proibidos e interditados pela ocupação predatória e dominadora dos espaços geográficos das Américas. Para o autor, a violência na Amazônia, que se estendeu à proibição de ser do homem índio, negro e/ou mulher, por meio da catequese, constitui-se uma violência simbólica contra esses povos, pelo poder da “domesticação alienante” (FREIRE, 1979,p.43) sobre seus corpos, pela imposição sutil, persuasiva, de um poder que se pressupunha verdade inquestionável, capaz de modelar sua vontade, de docilizar e disciplinar seus corpos, produzindo neles o efeito da acomodação e do conformismo.

Cabe destacar que neste contexto não foram somente os corpos dos indígenas adultos o alvo das formas de dominação praticada pelos colonizadores, mas a manipulação de suas mentes por intermédio dos discursos catequéticos, utilizados como um poderoso dispositivo de controle que afetaram também as crianças indígenas, para servirem a igreja e aos ideais civilizatórios portugueses. Neste sentido, Priore (1991b), adverte que para quem pretende

analisar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. [...]. que, no melhor dos casos, significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo (PRIORE, 1991b, p.3).

Desse modo, quero também destacar que não se pode fechar os olhos para a violência histórica que vitimou corpos-infância (ARRROYO, 2012) amazônicos ao longo da história, a qual "fez-se à sombra daquela dos adultos. Entre pais, mestres, senhores ou patrões, os pequenos corpos dobraram-se tanto à violência, à força e às humilhações" (PRIORE, 1991a, p.3). Esta é, portanto, uma história de infâncias negadas, silenciadas, em uma sociedade onde mulheres, crianças indígenas, negros escravos tinham quase nenhuma importância.

Os interesses colonizadores sobre a região a Amazônica continuam a ignorar a existência dos corpos-vida que aqui vivem, quando não reconhecem sua diversidade territorial, com suas particularidades políticas, econômicas e culturais. Este ocultamento tem como consequência, portanto, a produção de corpos-vida silenciados em suas singularidades, em si ricos de possibilidades.

Envoltos em uma racionalidade econômica que insiste em homogeneizar os territórios amazônicos, os corpos-vida são esquecidos no próprio processo educativo, pois são silenciados nas práticas socioeducativas dentro ou fora do

espaço escolar. Assim, num contínuo, nem sempre discreto, os corpos-vida amazônicos são amansados pelas forças capitalistas com o intuito de torná-los dóceis e úteis ao sistema, fazendo parecer que os modo de ser, pensar e de viver precariamente - com as dificuldades enfrentadas nesses territórios - sempre aí estiveram, quando na verdade foram impostos.

Contudo, conforme Le Breton (2007, p.19), o "homem não é produto do corpo, mas ele mesmo produz as qualidades do corpo na interação com os outros e na imersão no campo simbólico". Neste sentido, pude observar, a partir das análises das narrativas das mulheres ribeirinhas estudadas, que nesse processo de sujeição de corpos-vida aos discursos de verdade, não há apenas o assujeitamento, mas o confronto, os atos de resistência oriundos do processo de subjetivação, das visões particulares e dos encontros de corpos-vida entrelaçados ao simbólico.

Verifico, portanto, que os corpos-vida amazônicos ribeirinhos estão imbricados no jogo de poder e saber, e que sua formação oscila entre o sofrimento e a ação, ou seja, em focos de resistência vividos em espaços e tempos sociais diversos, como na família, na escola e em movimentos sociais, na Amazônia, que lutam pelo direito à cidadania. Nesta direção, compreendo que é da fragilidade dos corpos-vida produzidas *pelos e nas* tramas dos discursos de poder e pelas dimensões do escalpelamento - que tudo conjura para o apagamento das singularidades - que as homens/mulheres amazônicos, indígenas, quilombolas dentre outros, retiram força para resistir e deixar fluir sua vontade, uma vontade de vida que transcende ao predeterminado, o preestabelecido, pois cada situação vivida se revela como uma situação potencial de transformação, um novo modo de ser e portanto, uma nova história biográfica.

São, portanto, corpos-vida que carregam uma marca a mais, a marca da rebeldia e do confronto com o mundo na fuga dos bloqueios de suas possibilidades de vida. Em outras palavras, por mais forte e rígidos que possam ser os discursos de poder-saber educacionais, jurídicos e/ou morais que roubam e aprisionam os corpos-vida das mulheres escalpeladas, eles não conseguem capturar todas as dimensões humanas. Como suporte simbólico público, mas também privado/subjetivo, os corpos-vida de alguma forma escapam às tentativas de enquadramento institucionalizado que os condicionam, quando resistem e questionam os valores, normas e os modos de ser impostos por uma sociedade contraditória, atravessada por paradoxos econômicos, culturais e éticos.

Assim são os corpos-vida, construídos nos desvios, nas fugas, nas resistências aos disciplinamentos, enquadramentos e/ou encaixes, do existir e pensar o corpo. Mais ainda, os copos-vida escalpelados, indígenas, quilombolas, das periferias, escapam da falta de futuro, de esperança, do destino traçado, saem do trilho naturalmente pensado e estabelecido socialmente e, ao descarrilar, constroem o novo, porque neles passam a vida. Nos dizeres de Foucault (2006a, p. 244) há algo de "plebe" no corpo, pois há nele fragilidade, fragilidade esta que gera a força que extrapola, transborda, expande em potência de vida.

Há algo de "plebe" nos corpos, e nas almas, há algo dela nos indivíduos, no proletariado, na burguesia, mas com uma extensão das formas, das energias, das irredutibilidades diversas. Essa parte de plebe é menos o exterior, no que diz respeito às relações de poder, do que seu limite, seu avesso, seu contragolpe; é o que responde a todo avanço do poder através de um movimento para dele se livrar (FOUCAULT, 2006a, p. 244-245, grifo do autor).

Compreender o corpo-vida, é, portanto, reconhecê-lo como corpo em exercício de resistência, possuidor de potencialidades criativas do novo e de outras maneiras de afirmar a própria vida, como aquele "que escapa, de uma certa maneira, às relações de poder; alguma coisa que não é a matéria primeira mais ou menos dócil ou recalcitrante, mas que é o movimento centrífugo, a energia inversa, a escapada (FOUCAULT, 2006a, p. 244).

Na próxima subseção apresento as narrativas das mulheres escalpeladas em que pude identificar como elas resistiram/resistem à limitação corporal causada pela estigmatização e o preconceito social estabelecido, conquistando o seu espaço, apostam, experienciam novos passos, modificam regras, entra no jogo, mas dançam em seu ritmo e, nessa cadência, fabricam um corpo que sobra em vontade de vida. Essas mulheres escalpeladas tornam-se, por isso, exemplos de corpos-vida, não de corpos precarizados, ameaçados, marcados, mortos socialmente, ou na inércia, mas vivos de sentimentos e desejos, artífices da sua humanidade, presentes em cada uma e em todos nós.

6.1 "Eu enfrentei *bulliyng!*": projetos biográficos do futuro e os itinerários de resistência.

Eu apenas queria dizer a todo mundo que me gosta, que hoje eu me gosto muito mais, porque me entendo muito mais

também. É que a atitude de recomeçar é todo dia, toda hora. É se respeitar na sua força e fé e se olhar bem fundo até o dedão do pé. (GONZAGUINHA, 1987, s.p.)

A música "Eu apenas queria que você soubesse" traduz muito o que tratarei nesta subseção, pois a força, fé e a alegria de recomeçar foi o que identifiquei nas narrativas das mulheres participantes desta pesquisa, reveladoras da capacidade de sonhar. "... Não teme o corte das novas feridas, pois tem a saúde que aprendeu com a vida" (GONZAGUINHA, 1987, s.p.)

No processo de construção das práticas socioeducativas das mulheres identifiquei que, após a experiência do período de internação, de isolamento e da experiência do aprenderem-se estigmatizadas, segue a fase em que começam a encarar o problema do acidente, a se reconhecerem e aprenderem sobre si mesmas, ora adaptando-se, ora resistindo à situação de desconforto. Esta fase fica evidente nas narrativas delas, momento em que expõem seus projetos de resistência e de futuro. Na busca por outros possíveis caminhos elas lutam para escapar dos poderes e saberes que cercam seus corpos-vida, criam alternativas, aprendem a driblar o estranhamento social por meio de novas sociabilidades.

Identifiquei que por não ter estrutura psicológica e sem apoio escolar e/ou familiar, 7 (sete) participantes desta pesquisa abandonaram a escola, interrompendo seus estudos, no ensino fundamental, muito precocemente, em razão do medo da rejeição - sentimento este presente também nas demais participantes, o que não foi impeditivo para que elas concluíssem o Ensino Médio mesmo tardiamente, em função das escolhas que fizeram. É sobre estas escolhas que tratarei nesta subseção, a qual perpassa pelo estabelecimento de um novo processo de sociabilidade em que adquirem outra compreensão de si e constroem novas práticas socioeducativas, como se pode observar na narrativa de Sucuuba.

Quando saí da escola a primeira vez, não falei nada pras professoras; eu ia pra casa de uma colega, porque lá eu me sentia infeliz, achava que, se parasse de estudar, ia me sentir mais feliz, entendeu? E eu não fui feliz. Nesse tempo, fui pra uma cidade no Marajó, fica perto de Currálinho, que é Bagre. Eu fiquei em Bagre e tava vendo que quanto mais eu parava de estudar, isso não ia me dá resultado. Eu fiquei lá por uns meses. Foi quando pensei: - Pôxa, o meu pai passa por tanta coisas por mim e eu tenho que contribuir, tenho que dar uma vida melhor lá na frente pra ele. Eu queria ser feliz, mas sabia que não ia ser nada se não estudasse. Então, eu tenho que estudar pra dar aquela vida que eu quero pro meu pai, que ele não pode me dar; eu tenho que dar pra ele com os meus estudos. E eu comecei a estudar, eu enfrentei *bullying*, me chamavam de careca, de um bocado de coisa que elas me chamavam, só que eu não ligava mais. Das

poucas amizades que eu tinha eu me sentia feliz. Eu fui vendo que eu tinha as pessoas que me criticavam por eu ser assim e eu ficava muito triste, muito sozinha na escola, porém, eu conversava com um bocado de gente, e depois que eu comecei a conversar com as pessoas, fui arranjando novas amizades, mas eu sabia que eu ia ter aquelas pessoas que iam me criticar por eu ser assim, só que eu aprendi a não ligar (SUCUUBA, PORTEL).

As vivências na escola, após o acidente, deixaram marcas negativas nas mulheres escalpeladas, lembranças que brotam como feridas não cicatrizadas, escondidas no pátio da infância - feridas deixadas na alma oriundas das vivências com alunos(as) e professores(as), seja nas salas de aula ou no pátio da escola. Este foi um tempo/experiência crítico, pois, sem apoio do círculo familiar, tiveram que aprender sozinhas a lidar com a segregação, a estranheza dos olhares, a discriminação e as constantes humilhações. Para Mamorana essas marcas ainda se fazem presentes e a impedem de retornar à escola, como se pode observar em sua narrativa.

Até hoje eu penso, as vezes eu me incentivo. Eu vou voltar pra escola. Como o meu marido falou: - Tu vai voltar a estudar. Aí, eu digo: - Hum, não vou não, tenho vergonha. Ele diz: - Não, tu vai estudar! Não vou, porque eu tenho medo que aconteça a mesma coisa que aconteceu lá atrás. Então, isso me deixa com medo de acontecer a mesma coisa. Ao mesmo tempo que eu penso em voltar pra escola, eu tenho medo; então isso tem me deixado muito pra baixo (MAMORANA, CURRALINHO).

Apesar das lembranças ruins dos tempos de infância na escola que impedem o seu retorno escolar, Mamorana alimenta o sonho de voltar à sala de aula quando se defronta com a instabilidade econômica relativa à falta de estudos para propiciar um futuro melhor para seu filho. "Aí, eu penso: - Pôxa, meu filho tá precisando de alguma coisa que eu deveria ter, o meu estudo, que eu teria um trabalho melhor; eu não ganho nada, eu deveria ter o meu estudo, que eu teria algo pra dar pro meu filho".

Quanto mais difícil são as trajetórias escolares das mulheres estudadas, mais impressiona a vontade que possuem de superá-las. Nesse caminhar, a educação ainda é a esperança de um futuro melhor para si e para os seus, como se pode observar nas narrativas abaixo:

Quando retornei pra escola foi à noite, eu tava na 4a série, aqui (Belém), no Estélio Maroja, lá na Cremação. Primeiro, estudei lá na Pedreira; de lá fui transferida pra lá. Nessa época, eu tava estudando de lenço, eu ia de lenço, é horrível (faz uma cara de desdém). Se bem que à noite é mais adulto e não tinha muita discriminação. Eu até que gostava, mas aí eu abandonei. Hoje em dia eu preciso porque ela (apontando para a filha) precisa que eu ajude e isso aí (o estudo) eu senti falta. Ela tá com dificuldade em

matemática e eu poderia estar ajudando. O que me puxou pra trás foi a diretora dizer que eu tinha que começar tudo de novo. Por que começar tudo de novo? Porque ela precisava do meu histórico, porque nessa transferência lá, da Pedreira, uma antiga professora me matriculou lá, porque eu morava com ela e ela me matriculou e me matriculou na 1ª série pra eu começar tudo de novo, que hoje é o EJA. Aí eu, pôxa! Era tão fácil a matéria e quando ela me transferiu começou meu pesadelo. Pôxa, começar tudo de novo! Parei! (SERINGUEIRA, MUANÁ)

Eu tentei estudar, nove, dez, onze, foi o tempo que sofri na escola, tentei e parei com 11 anos. Já agora adulta, com 37 anos, uma professora que eu trabalhei com ela que me ajudou a entrar de volta na escola. Eu tive uma ajuda muito boa da minha amiga (professora). Ela conversou com a diretora, com a professora, que todo mundo era amigo dela lá na escola, pedindo que me apresentasse pra sala, pra falar logo do meu acidente. Mas foi muito difícil pra mim, porque vinha aquilo tudo (o passado escolar) na minha cabeça, pensava logo no que a professora me dizia. E quando cheguei lá (na escola nova) tive apoio das psicólogas. A primeira coisa foi elas me apresentarem pra classe, se não eu não ia conseguir. A professora foi muito boa comigo, me apresentou e disse: - Andiroba, fala do seu problema. Eu consegui falar sobre o acidente, e fui bem recebida na escola e foi diferente. Nesse momento eu completei a 4ª, a 5ª e a 6ª na EJA. O que hoje eu mais desejo na minha vida é ficar boa, eu quero ficar boa, porque a dor é muito horrível, você sente muita dor e ainda mais no teu período menstrual. E hoje quero voltar a estudar, hoje com a cabeça que eu tenho hoje, quero terminar meus estudos, porque os estudos é muito importante pra você (ANDIROBA, LÁBREA).

A lembranças das constantes humilhações vividas no espaço escolar, ainda fortemente presentes na memória de Seringueira e Andiroba, dificultaram o retorno escolar. Contudo, elas se esforçaram para superar essas marcas negativas e retomar os estudos, pois acreditam ser este o caminho para terem acesso ao conhecimento que lhes garantirá melhores empregos e condições de vida. Nesse caminho, Andiroba conseguiu concluir o Ensino Fundamental, muito em função do acolhimento dos profissionais da EJA.

Para Seringueira o sonho de terminar seus estudos acabou quando ela esbarrou na organização da estrutura escolar, com seus tempos e conteúdos definidos por níveis de escolaridade dificultando sua aprendizagem. Ao desconsiderarem seus níveis e especificidades de existência, seus itinerários por educação, trabalho e sobrevivência, obrigando-a a repetir percursos escolares, Seringueira novamente desistiu de sua formação escolar, conforme argumentou: 'Pôxa começar tudo de novo!'

Ao criticar o acolhimento dos alunos na EJA, Arroyo (2017) chama a atenção para a burocracia e a velha estrutura escolar presa à concepção de níveis geracionais, níveis transitórios/preparatórios de passagem da infância para a adolescência, juventude e vida adulta, o que tem vitimado jovens e adultos, dificultando o reingresso e/ou a permanência de jovens-adultos na escolar. Para o

autor, a lógica progressiva do sistema escolar pesa sobre os corpos dos jovens-adultos que chegam na EJA, marcados pela representação dos que não cumpriram as etapas-padrão, pensados como estacionados nessa transição, uma concepção reduzida de tempos humanos que não considera os tempos precários de viver a que foram e permanecem submetidos o "jovem trabalhador empobrecido, negro, das periferias, dos campos, vítimas históricas das persistências dos padrões de poder que reiteram a repetência" (p.226). Neste contexto, estes jovens-adultos não são repetentes de conteúdos escolares, mas repetentes,mas condenados à estagnação social, racial,as mesmas experiências de pobreza, que os relega a não terem melhorias de educação, trabalho, renda e ascensão social. São, portanto, essas experiências de "repetências que diluem até as idades, os tempos geracionais e os tempos escolares" (ibidem, p. 227).

O lugar de transição ou de passagem, na lógica progressiva de níveis geracionais do pensamento pedagógico, pouco dá conta de explicar e de entender a condição dos jovens-adultos que entram na EJA, uma vez que não os reconhecem como portadores e produtores de valores, de saberes e de uma rica diversidade cultural. Os corpos-sujeitos das periferias, quilombolas, indígenas, sem-terra, sem-teto, "escalpelados" de seus direitos a um justo viver, condenados a tortuosos processos de formação, não possuem trajetórias e tempos humanos lineares, uma vez que convivem com a incerteza, são sobreviventes de espaços precarizados, sem emprego ou trabalho incerto, mas que resistem, sobretudo, às formas de opressão a que historicamente são submetidos.

Os estudos sobre a juventude de Dayrell, Carrano e Maia (2014) trazem contribuições para o entendimento de que é preciso atentar para a diversidade de jovens e reconhecê-los na sua diferença como indivíduos que carregam marcas das condições sociais, dos diferentes valores familiares, da diversidade cultural, religiosa e de gênero e, até mesmo, das diferenças territoriais que se articulam para a constituição dos diferentes modos de ser e viver a juventude. Certamente este é um exercício que desafia a assunção de novas posturas pedagógicas, posto que o enfrentamento da visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno demanda uma resignificação na direção de reconhecê-los, como diz Dayrell (1996), "enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo e escalas de valores" (p.05) que lhes são próprias.

No bojo das especificidades que constituem a noção de juventude enfatizada por esses teóricos, Arroyo (2017) destaca, ainda, que para além das marcas da diversidade cultural, o ser adolescente carrega as marcas das desigualdades quanto ao acesso a bens educacionais, econômicos e culturais, contudo, sendo ainda afetados "pelas transformações sociais, políticas e culturais, imersos em outras transitoriedades, outros tempos que modificaram a condição juvenil e os diversos tempos geracionais." (p.224). Nesta direção, a adolescência e juventude tornam-se uma categoria dinâmica que transforma e "é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história [...]", experimentando as realidades e as significando conforme o contexto sociocultural em que se inserem "e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem" (DAYRELL; CARRANO, 2014, p.112).

Com esse olhar que busca compreender as transformações, é possível reconhecer na narrativa de Sucuuba a desconstrução da ideia de subalternidade feminina e a supremacia de gênero, ao afirmar-se como mulher responsável pelo seu futuro

Hoje, eu quero estudar pra ter minhas coisas, porque, se eu for depender de homem, praticamente, homem não vai me dar futuro. Então, eu tenho que estudar muito, tenho que ganhar o que é meu pra não depender de homem nenhum, porque tem uns que jogam na cara; ajudam, mas vão jogando na cara. Então, é melhor ter primeiro o que é meu pra depois eu casar. Eu quero primeiro construir o que é meu. Mas eu falo, tomara que não apareça nenhuma paixão pelo meio do caminho, porque, se aparecer, vai acabar com os meus planos de ser médica (risos) (SUCUUBA, PORTEL).

Observo que, mesmo demonstrando vontade de ter um companheiro, seu projeto de futuro para a melhoria de vida e acesso a bens de consumo não está atrelado à ideia de casamento, mas aponta para a necessidade de sua independência feminina, de estudo, trabalho e de resistência como protagonista de sua história. Sobre seu desejo de formar-se em Medicina, Sucuuba diz: "Eu tenho paixão desde criança, que eu via os médicos na Santa Casa, e nasceu essa vontade de cuidar das pessoas. Entendeu? As meninas tavam me aconselhando a fazer pra cirurgia plástica pra mim cuidar delas também (risos)" (SUCUUBA, PORTEL).

Samauma, que não parou de estudar, apesar de ter experienciado o preconceito e a discriminação no espaço escolar, atualmente faz graduação em Psicologia e alimenta o sonho de conquistar sua independência financeira e também ajudar as pessoas, especialmente mulheres em situação de violência de gênero.

Eu sempre pensei assim: quero Psicologia porque quero ajudar outras meninas, tem muitas meninas que não são que nem eu, que gosto de fazer amizade. Onde eu chego gosto de fazer amizade, gosto muito de dançar, eu vou em festa, gosto muito de ir na praia, piscina, e outras meninas são mais fechadas. Eu gosto de fazer filmagem, bater foto e algumas meninas têm problemas com isso. Então, eu queria muito ajudar outras meninas e também ajudar as mulheres que sofrem de abuso sexual, de violência doméstica. Eu queria muito ajudar outras pessoas. Por isso que meu foco sempre foi a Psicologia. Eu tenho até uma amiga que tá com depressão, teve que sair da sala e aí ela fala: - Ah, eu fico olhando pra ti, tu passou por várias situação, mas tu tá ali. Eu falo: É, eu tô aqui porque eu quero ajudar essas pessoas e também eu vou te ajudar. Eu sei o que a pessoa sente, então eu não quero que outras pessoas passem pelo que ela tá passando, eu quero ajudar essas pessoas. Ninguém sabe o plano de Deus, mas o meu planejamento é focar nos estudos, nada de relacionamentos (risos), só focar nos estudos e me formar. Então eu vejo a minha vida assim: eu quero me formar, comprar a minha casa o meu carro e aí pronto, já tô feita! (risos...) (SAMAÚMA, SSBV).

Como médica, psicóloga ou cantora, é comum as narrativas revelarem a crença de que as privações vividas após o acidente foram sofrimento compensatório, pois lhes geraram aprendizagens e conhecimentos de que poderão cuidar, ajudar e ensinar outras pessoas a superar outros problemas emocionais. Esta crença também aparece na narrativa de Mangueira:

Hoje eu não tenho medo da escola, pois hoje se me caçoarem eu fico quientinha ali e fico orando pra eles terem uma vida boa. Meu plano de futuro é ser uma cantora, porque o dom eu já tenho (risos...). Meu sonho também é ajudar as pessoas. Hoje eu faço de tudo pra ajudar aquelas meninas que estão passando agora pelo o que eu passei. Eu tento fazer de tudo pra ajudar. Eu quero vê-las sorrindo. As meninas da ORVAM falam pra mim, que elas já conhecem todas as meninas há muito tempo e elas não fazem o que eu faço, que tenho o problema de escalpelamento, tenho o problema de visão, enquanto têm umas que são boas e não ajudam aquelas outras, e eu faço de tudo pra ajudar. Até quando elas não querem, eu fico, bora, bora! E a minha história é essa (MANGUEIRA, SSBV, 04/07/19).

Penso que o desejo destas mulheres escalpeladas de ajudar outras pessoas que passam por experiências traumatizantes é mais uma estratégia de enfrentamento em busca da superação da condição de estigmatizada, uma via de mão dupla, visto que, ir no auxílio do outro também as auxilia a construir uma imagem positiva de si e de seus esforços para sobreviver e não se abaterem com a falta de perspectiva. Nesse processo de resistência às imagens negativas que lhes impuseram devido à aparência de seu corpo, lutam pelo direito mais básico: o direito à vida, há muito ameaçado pelas múltiplas dimensões do escalpelamento que permeiam as práticas socioeducativas das mulheres ribeirinhas, vitimizadas pelos padrões capitalistas de escalpelamento de seus direitos humanos básicos a

educação, saúde, moradia e transporte seguro: ao escalpelamento físico que lhes roubou seu tempo de infância, adolescência e sua identidade feminina.

Ao abordarem o esforço na busca do conhecimento escolar, as narrativas das mulheres escalpeladas denunciam a precária oferta de opções de formação e trabalho nos territórios ribeirinhos. Palmeira, uma das mulheres estudadas que não interrompeu os estudos após o acidente, evidencia bem esta precariedade quando revela que a escolha do curso superior não se deu por desejo, mas por falta de opção na cidade em que residia à época.

Depois que eu terminei o Médio, anos depois eu entrei no curso de Letras. E eu fiz por falta de opção, porque era o único dia que dava pra eu estudar, dia de sábado. O que eu queria fazer na época era Geografia, mas eu tinha que ir uma vez por semana em Breves e não tinha como eu ir devido tá trabalhando, mas eu pretendo terminar, mas não quero exercer a profissão. Eu tô tentando fazer Nutrição, mas é pesado financeiramente. (PALMEIRA, PORTEL).

A precariedade do atendimento escolar nos municípios ribeirinhos também pode ser observada na narrativa de Seringueira, ao mencionar as dificuldades para dar sequência aos estudos:

Estudar é difícil no interior. Os meus sobrinhos que ainda moram lá (Muaná)... Faculdade não tem; então terminou o 1º, 2º e 3º ano, fica sem fazer nada, só se vier pra cá (Belém) pra fazer um cursinho. Isso porque agora já tem uma escola estadual lá, que antes não tinha, era só até a 4ª série e gente até repetia a 4ª série, porque a gente queria era ir pra sala de aula. A professora dava alguma coisa pro pessoal que era menor e a gente ajudava. Eram poucos alunos e, como a professora só podia dar aula até a 4ª série, a gente ficava repetindo, só pra gente não ficar em casa (SERINGUEIRA, MUANÁ, 12/06/19).

A realidade educacional ribeirinha revela o deficitário atendimento escolar dispensado principalmente pelo poder público dimensionado pelas políticas educacionais no Brasil e no Pará, que por não atenderem a contento às necessidades de escolarização na Amazônia ribeirinha, afasta a criança da escola e vulnerabiliza jovens e adultos, expondo-os a situações de risco pela falta de perspectiva de futuro. Sucuuba também aborda a questão:

Lá na minha cidade atual (Vigia) é tipo aquela cidade parada entendeu? Pra conseguir emprego é praticamente quase impossível. O meu pai costura rede de pesca. A profissão lá que mais as pessoas largam do estudo é pra poder ser pescador. A gente fala assim: - Tu vai ser pescador, mas lá na frente tu vai se arrepender. Porque no mar é quase impossível sobreviver, porque é muita maresia né? E os jovens que hoje em dia não são acostumados, vão sofrer, porque no mar a gente tem que ser acostumado porque a gente fica longe da família, longe dos amigos (SUCUUBA, PORTEL, 27/08/19).

Sucuuba traz à tona mais um desafio da condição do adolescente nos territórios ribeirinhos: a difícil escolha entre a escola e a sobrevivência visando auxiliar na renda familiar, ou seja, como se desdobrar e equacionar os tempos da escola e do trabalho? Para Arroyo (2014), estamos diante de mais um tenso exercício de escolhas dos adolescentes, nos estreitos limites da liberdade a que estão submetidos desde a infância, pois "se é dramático abandonar a escola, mais dramático ainda é ter de abandoná-la para sobreviver" (p.97).

Não é sem razão que autores como Fanfani (2007; 20078;2010), Sposito (2005), Giroux (2013), Dayrell (2007, 2010) e Arroyo (2014) chamam atenção para a necessidade de desenvolver um entendimento sobre a relação entre o sujeito estudante, inserido em um contexto sociopolítico, econômico e cultural, e o espaço escolar, como modo de aproximar a instituição educativa, o tempo da escola, com o contexto e o tempo do estudante. Nos territórios ribeirinhos, o tamanho desses desafios relacionam-se ainda a um tempo marcado pelo rio, onde não somente a enchente e vazante da maré condicionam a rotina e o calendário escolar, mas também pelas incertezas, medos e inseguranças vivenciadas pelos/as alunos/as no contexto educacional, sem direito a transporte seguro e nem a estudar próximo do local onde residem.

Cabe ainda destacar que o distanciamento dos/as estudantes de sua comunidades, além de causar o desgaste físico devido às dificuldades de transporte e ao longo tempo perdido no deslocamento para a escola, provoca o afastamento do seu *habitat*, de sua cultura, do seu modo particular de viver, trabalhar e do convívio familiar, o que tem provocado, sobretudo, o distanciamento sociocultural desses sujeitos. É diante deste cenário que Hage (2011, p.02) salienta a necessidade de garantia à educação escolar e ainda que as especificidades do campo sejam "apresentadas e problematizadas nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região", pois o ir e vir dos/as alunos/as pelos rios revelam as materialidades dessas populações, que expressam tempos próprios de vida, na família e na produção do seu viver e sobreviver em contextos tão adversos, "um tempo que se apresenta imprevisível, impensável e estranho à escola e ao currículo tradicional, por situar-se dentro de uma outra realidade espaço-temporal, um tempo marcadamente ribeirinho" (ALMEIDA, 2016, p.132).

As dinâmicas socioculturais dos territórios ribeirinhos cobram mudanças de posturas do poder público, que precisa ter um olhar mais atencioso para os trajetos escolares destas populações, considerando que as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes têm provocado o seu afastamento da escola e, como consequência, a não admissão no ensino superior nesses territórios, devido a precária oferta de Ensino Médio na região, suscitando reflexões que questionam as lógicas, estruturas, culturas e tempos escolares, tão inflexíveis, trazendo à tona "as tensas trajetórias humanas, escolares e temporais da infância e da adolescência, da juventude e dos adultos populares que se debatem pelo direito à escola e ao conhecimento (ARROYO, 2014, p. 191-192).

Contudo, é possível também observar, conforme as narrativas das mulheres ribeirinhas escalpeladas, que, apesar das representações negativas sobre o processo de escolaridade e dificuldades de acesso ao conhecimento, a escola é um suporte fundamental na construção dos projetos de vida e identitários, constituindo-se ainda nos tempos atuais, uma das instituições fundamentais em torno das quais as mulheres estruturam suas práticas, constroem seus discursos, identidades, culturas, trajetos e projetos de futuro. Corroboro, dessa forma, com a afirmação de Arroyo (2014), quando pondera que é ingenuidade supor separar as trajetórias escolares das trajetórias humanas, por considerar que "a educação não é uma promessa abstrata. Sempre anda colada a uma expectativa e a uma orientação de vida" (p.103) e isto pode-se evidenciar na narrativa de Maçaranduba.

Ainda não sei qual o curso que vou fazer, tenho que fazer uma triagem, mas quero fazer um curso de alguma coisa; vou entrar numa faculdade, mas até agora ainda não veio, mas eu procuro optar por alguma coisa que a gente não tenha aqui no município. Eu já pensei em fazer pediatria pra cuidar de criança, que é uma coisa que a gente não tem aqui no município. Então, eu quero buscar uma coisa que a gente não tem muito aqui, quero procurar um recurso lá fora que a gente não tem aqui dentro. Eu quero voltar e continuar aqui, porque eu não vou dizer pra senhora que tenho a intenção de sair daqui. Eu não tenho. Eu nunca tive esse negócio de dizer: - Ah, porque eu vou morar fora, não. Eu quero morar aqui. As minhas raízes são aqui nessa cidade e eu não tenho vontade de sair daqui (MAÇARANDUBA, BAGRE, 08/08/19).

Maçaranduba teve uma trajetória escolar conturbada após o acidente, mas entre idas e vindas, resistindo às violências dos espaços escolares, não desistiu de estudar. Em sua narrativa, observo que sua trajetória escolar está imbricada com o seu projeto de futuro, pois considera que a aplicação do conhecimento adquirido em sua formação superior pode contribuir não somente para o seu enriquecimento

peçoal, mas para a melhoria do seu território. Maçaranduba demonstra orgulho de suas raízes, mas não são todas as mulheres estudadas que apostam na formação superior como projeto de futuro, como é o caso de Castanheira, que concluiu o Ensino Médio, mas seguiu outra direção em busca da realização pessoal e profissional.

O que eu gosto é de mexer com cabelo. Eu aprendi sozinha, nunca fiz curso. Eu faço o cabelo das meninas lá em Altamira. Elas estão todas me esperando chegar logo, porque lá (Altamira) não tem quem faça. Eu faço penteado também, não só trança. O meu marido fala que meu espírito é de empreendedora, não de dona de casa; eu não gosto de ficar em casa cuidando de menino, eu não gosto. Eu gosto de tá na rua trabalhando, mas eu também não gosto de trabalhar pros outros, eu trabalho pra mim. No meu horário, se eu não quiser trabalhar, eu não trabalho (risos). Eu sou assim. As meninas escalpeladas que eu conheço, elas estão tipo nesse foco de estudar, e eu não. Eu não me arrependo de não ter feito faculdade, não me arrependo de ter casado, de ter tido filho. Tem outra (menina) que diz assim: - Manas, não casem, filho não é formação e marido não é o banco. Só que eu não me arrependo, eu não sinto nada, eu me sustento, entendeu? (CASTANHEIRA, ALTAMIRA, 17/08/19).

Encontrar um companheiro, casar, ter independência financeira e/ou melhorar o padrão de vida também são questões recorrentes nas narrativas. Entretanto, elas se apresentam resignificadas e negociadas mesmo pelas mulheres escalpeladas que optaram por não seguirem a trajetória acadêmica. Castanheira se declara realizada como cabeleireira e trancista no município que mora e promover a autoestima das clientes, não apenas com o cuidado dos cabelos, mas com a escuta de seus problemas existenciais.

Eu já ajudei e ajudo muito essas meninas (clientes). Só do caso de eu fazer trança, de mudar a autoestima delas! A menina chega lá em casa com o cabelo *Black* lindo! Não gosta. Não se aceita. Sabe aquele que você bota uma argola e já sai linda? Ela não gosta, pode isso? - Mana, dá um jeito nesse fuá, elas dizem. Eu vou lá, faço a trança e já saem se achando linda, sabe? Aí, já tá bom pra mim. Agora que tá na moda, em Altamira, tem muita menina que já tá aceitando os cachos. Tem até uma aqui que coloquei nela duas vezes, tranças, só que ela já tá aceitando(os cachos) muito bem e ela falou no *status* que as meninas me chamam de inspiração (risos...). Tem uma menina que eu faço o cabelo dela e ela se corta, ela fala que o vazio dela é muito grande e ela prefere se cortar e sentir a dor do corte do que a dor da alma... Aí, eu fico vendo que essas situações dessas meninas que são lindas, lindas, lindas.... E eu que já sofri tanto. Que eu não considero sofrimento, não sou assim, entendeu? Olha meus bracinhos são limpinhos. Eu atendo uma menina que tem 16 anos, os bracinhos dela são tudo cortado. Foi pro hospital, tomou remédio quatro vezes pra se matar. Aí, eu fico pensando: - Nossa... a vida dessas meninas são tão vazias e antigamente não tinha nem celular, não tinha nada e era só farra e brincadeira. Até os meus 17 anos eu tava pulando elástico na rua. Tem outra aqui que têm 16 anos e namora desde os 11 anos. Eu acho que isso é triste demais, gente. Deus do céu!!! Essas meninas de hoje sofrem à toa. Elas falam que é angustia, tipo do nada. Essa aqui (apontando para o

celular) ela sente muita falta do pai dela, ela fala que o pai dela é muito ausente e que ela sofre ajudando a mãe dela a cuidar do irmão. A outra perdeu uma amiga de infância, morreu num acidente de moto e ela disse que foi no fundo do poço. (CASTANHEIRA, ALTAMIRA, 17/08/19)

Castanheira revela sororidade ao sofrimento existencial, uma vez que conheceu o sofrimento na pele, proveniente do escalpelamento, mas mesmo assim teoriza sobre si, afirmando ter superado as dores. Em sua narrativa é incompreensível a automutilação que certas clientes praticam. Como podem agredir e machucar um corpo perfeito por escolha própria? Reflete Castanheira.

Castanheira desconhece, mas estudos sobre a juventude de Dayrell e Carrano (2014), comprovam que os padrões estéticos veiculados pela mídia têm gerado patologias como a Anorexia⁴², Bulimia⁴³, desencadeadas pela imagem corporal distorcida, provocada pelo medo extremo da obesidade. Adolescentes, ávidos consumidores mercadológicos, na busca de sentirem-se integrados à sociedade, sofrem pela incapacidade de atingir os padrões estéticos preconizados pela mídia. Junta-se a essas patologias a automutilação, um transtorno desencadeado pela busca de uma forma de lidar com problemas e frustrações. Para os psicólogos e psiquiatras, especialistas da área, a automutilação está relacionada ao sentimento de depressão e ansiedade. A pessoa, na busca de afastar o sofrimento e as angústias, opta por sentir a dor física, o que lhe proporciona um novo foco de atenção que transcende a dor emocional.

O olhar para a dimensão contextual desses fenômenos leva-me a atentar para a dimensão simbólica ancorada no corpo e às forças de poder inseridas nas interações comunicativas que permeiam o cotidiano dos adolescentes. Refiro-me à força dos meios de comunicação, que disseminam a visão dominante, um padrão estético ideológico que enquadra, desqualifica ou simplesmente silencia formas de ser, viver e pensar de grupos não representados, marginalizados, seja pela condição de classe, etnia ou gênero. Em outras palavras, o aparato midiático torna-se um elemento de formação cultural que, por meio do seu discurso, incute valores que produzem uma relação com o corpo, relacionados à estética do corpo eternamente jovem, esbelto, bem-sucedido e belo, assim como as representações sociais do ser feminino ou masculino, produzindo dessa forma as identidades de gênero.

⁴² Transtorno alimentar caracterizado por uma busca incessante pelo emagrecimento.

⁴³ Transtorno alimentar no qual uma pessoa oscila entre comer exageradamente, e episódios de vômitos ou abusos de laxantes tentando impedir o ganho de peso.

Conforme Le Bretom (2006), o poder efetivo exercido pelo discurso midiático, ao difundir padrões estéticos corporais, o faz em tom de escolhas, por meio de ofertas das mais diversas verdades sobre o corpo. Trata-se, portanto, de

um mercado em pleno crescimento, que renova permanentemente as marcas que visam à manutenção e à valorização da aparência sob os auspícios da sedução ou da comunicação. Roupas, cosméticos, práticas esportivas, etc., formam uma constelação de produtos desejados destinados a fornecer a "morada" na qual o ator social toma conta do que demonstra dele mesmo, como se fosse um cartão de visitas vivo (LE BRETOM, 2006, p.78. Grifo do autor).

Neste contexto, as mulheres são as que mais sofrem com essa cobrança em relação aos padrões corporais, os quais são velozmente consumidos. Na busca de sentirem-se aceitas e integradas aos valores estéticos predominante na sociedade, elas escondem os cabelos, rejeitam sua cor, raça, etnia e classe social, expondo um olhar negativo de seus corpos, cabelos e traços. Castanheira aponta em sua narrativa a contradição existente no comportamento das meninas/clientes que, ao demonstrarem uma constante insatisfação com o cabelo crespo, que denominam de "fuá", socialmente estigmatizado, optam por transformá-lo, fazendo o uso de tranças que carregam a simbologia de uma matriz africana, de orgulho e afirmação étnico/racial, revelando com isso as contradições e conflitos próprios do processo identitário em torno da identidade negra. Neste contexto, cor da pele e cabelo evidenciam o importante papel desempenhado na construção da identidade negra e a importância destes, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro" (GOMES, 2003, p.173).

Butler (2011), ao falar sobre o poder da mídia na construção das representações sociais, destaca que as imagens que ela produz não apenas provocam a necessidade de consumo, mas parecem suspender a precariedade da vida, mascaram os sons do sofrimento humano. "São imagens que, através de suas molduras, produzem o paradigmaticamente humano, que se tornam os meios culturais por meio dos quais o paradigmaticamente humano é estabelecido" (p.26).

Aliada a esses teóricos, quero chamar a atenção para os caminhos que envolvem a construção da representação social e da beleza étnica ou de gênero, em nossa sociedade, e o reducionismo que a indústria cultural produz por meio da mídia, ao ignorar o peso da cultura material nos corpos infantis, adolescentes ou juvenis com vidas precarizadas. Para Butler (2011, p. 24), a mídia estabelece o que

é e o que não é humano, aquilo que ela denomina de “esquema normativo”, que opera ora na produção de uma ideia geral sobre o que deve ser considerado humano - e que, portanto, assume uma determinada importância, fazendo diferença no âmbito social - ora no apagamento de vidas e sujeitos que não são representados como “humanos”, ora no apagamento de corpos precarizados: alijados dessa mesma vida social.

A suposição é de que aqueles que ganham representação, especialmente autorrepresentação, detêm melhor chance de serem humanizados. Já aqueles que não têm oportunidade de representar a si mesmos correm grande risco de serem tratados como menos que humanos, de serem vistos como menos humanos ou, de fato, nem serem mesmo vistos. (ibidem, p. 24)

Ao colocar-me à escuta de Castanheira, identifiquei no julgamento que ela fez sobre o comportamento das meninas (clientes) a crítica sobre o uso da tecnologia, que ora aparece como um excelente instrumento de comunicação, ora como um escape, um esconderijo.

A tecnologia, pra mim, prefiro ter do que não ter. No meu trabalho ela me ajuda muito, inclusive com as minhas clientes, mas eu uso as informações para ajudar elas e tem gente que não usa! Tem muitas que dizem pra eu fazer vídeo, mas só faria se fosse pra ajudar, se caso eu veja que há necessidade que realmente eu vou ajudar alguém..As meninas, hoje em dia, pelo status que eu vejo, elas são bem despojadas, conversam e têm colegagem na escola e se envolvem em polêmica. Foto de biquíni na praia. Eu, jamais... Eu não tenho coragem, mas elas têm. Eu acho que hoje em dia tá bem mais fácil pra elas, sei lá. Atualmente, elas são mais desavergonhadas, eu sempre fui mais vergonhosa. Elas são bem falantes já desde agora. Esse negócio de *status* aqui é muita exposição, elas mostram tudo. Em comparação com antigamente, meu Deus do céu! No meu *status* eu não posto nada, uma foto aqui, acolá. Esse perfil é do meu trabalho e eu posto coisa do trabalho, de trança, ideias, ideias de cuidado, essas coisas. Tem uma (menina) aqui que fala quando termina, que fala quando voltou, que fala quando saiu de noite, que não saiu de noite, entendeu? Ah, eu acho isso uma besteira! Essas meninas, elas têm necessidades da opinião dos outros. Eu fico pensando, essas meninas de hoje fazem tudo pra chamar atenção, sabe? (CASTANHEIRA, ALTAMIRA).

Para Castanheira, as meninas querem chamar a atenção o tempo todo, sim, elas estão querendo chamar a atenção, porque estão sozinhas sem saber lidar com os desafios, o abandono, a falta de perspectiva de futuro, a violência familiar, a perda, a falta de trabalho e tantos outros conflitos que permeiam a condição das adolescentes, os quais, na maioria das vezes são desconsiderados nos currículos escolares e desconhecidos dos familiares que não tem dado conta de lidar com essas questões.

Apesar do poder persuasivo que os aparatos midiáticos possuem na construção das representações sociais, criando necessidades que ignoram o peso da cultura material, tão determinante para esses jovens, Dayrel e Carrano (2014) destacam que "para esses jovens, muitas vezes, destituídos por experiências sociais que lhes impõem uma identidade subalterna, o grupo cultural e/ou as relações estabelecidas nas redes sociais tornam-se "espaços de construção da autoestima, possibilitando-lhes a construção de identidades positivas" (p.116). Assim, compartilhar experiências afetivas, profissionais e os projetos de futuro nesse novo espaço relacional significa ter a possibilidade de falar e serem ouvidas, de refletirem sobre suas questões e angústias pessoais, de partilhar e dividir experiências que ficariam silenciadas pelo filtro moral.

Com o olhar voltado para a compreensão das transformações que a tecnologia produz nas subjetividades das juventudes e nos processos educativos fora e dentro do espaço escolar, posso inferir que as redes sociais de *internet* não possuem apenas o aspecto negativo apontado por Castanheira, mas podem se constituir um espaço potencialmente socioeducativo, de novas maneiras de produção de sociabilidades, afetividades e de relações de trabalho. Em outras palavras, este espaço virtual torna-se um veículo por onde as mulheres escalpeladas podem se expor sem o medo da rejeição, por estarem protegidas dos olhares já conhecidos, olhares curiosos e julgadores que acompanham a cada movimento. É sobre isso que Castanheira narra quando expõe sua visão sobre o comportamento e a sociabilidade das novas meninas escalpeladas com quem convive.

Eu acho que as meninas de hoje têm uma facilidade maior de adaptação e eu vejo que elas têm uma vida social bacana, cheia de amigas na net, faculdade, na escola. Eu vejo que elas, em comparação com a minha época, vixe Maria, é diferente! Só que elas têm um negócio, tipo assim: elas tão indo, mas elas têm um ganchinho que tá bem aqui atrás ainda que quando chega num ponto elas retrocedem. Elas têm um ganchinho lá que ficam puxando elas pra trás, e esse ganchinho aqui (aponta para coração), que é o escalpelamento. Eu também acho que as pessoas que não são visíveis sentem mais do que as que são visíveis, porque é o ganchinho. Porque tipo assim, tá dentro delas, elas sabem o que elas são, Então, se elas se aproximar de alguém, ela vai ter que contar a história todinha de novo. E pra elas eu acho que ainda dói, entendeu? E eu acho que pra mim, não. Não dói nada (risos, risos).

Apesar de parecer assustador para Castanheira, a rede on-line surge também como outra estratégia de enfrentamento ao estigma, um espaço destencionador

onde é possível encontrar conforto e apoio do grupo que compartilham a insegurança e o medo das representações sociais de seus corpos. Diferentemente dos contatos face a face, nos perfis pessoais, as mulheres estigmatizadas podem rejeitar, bloquear as pessoas que causam conflitos e mal-estar, podem fantasiar, enfim serem o que quiserem. “Assim, as relações mediadas constituiriam em si mesmas uma zona de conforto nova, com critérios próprios e muito distintos dos que regiam as experiências em grupo ou comunitárias não-mediadas digitalmente” (MISKOLCI, 2012, p. 36).

Não se pode ignorar, no entanto, a profunda alienação que muitos/as jovens experimentam hoje, jovens escalpelados/as de um futuro, esgotados/as pela falta de oportunidade, pelos repetentes itinerários escolares, "passageiros da noite, do trabalho pra EJA" (ARROYO, 2017), esgotados mesmo antes de terem chegado, marcados pelas vidas incertas, tendo ainda que conviver com o "sentimento de serem, cada vez mais, estranhos/as numa terra estranha" (GREEN & BIGUM, 2013, p.231), por serem marginalizados, não reconhecidos como produtores de outras culturas, novas estruturas de identidade e valores.

Nessa direção, verifico a necessidade de a escola repensar os valores pedagógicos tão reduzidos à cognição, a conhecimentos como produtos, resultados e conclusões, que não levam em conta a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos, ao desvalorizar os sentimentos, afetos, emoções, excluindo o corpo e a subjetividade humana. Incluir, pois, essas dimensões no processo educativo significa reconhecer o valor do brincar, tocar, ouvir e sentir, como saberes da vida que os sujeitos carregam como determinantes no processo de aprendizagem.

Ao conceber o ser humano em sua totalidade é possível reconhecer que a identidade e subjetividade das mulheres ribeirinhas escalpeladas se produz de maneira complexa e que seus projetos de vida são elaborados e construídos em função do processo educativo que experienciaram e, neste sentido, a educação e seus processos estão para além dos muros escolares, o que evidencia que são as relações sociais que verdadeiramente educam, o que torna o campo educativo um campo de possibilidades para estas mulheres, não necessariamente fundamentado na educação escolar, mas nas relações sociais vivenciadas, nos efeitos contínuos que sofrem e causam nos outros, que as "formam e as produzem em suas realidades singulares e mais profundas" (DAYREL, 1992, p. 02).

Dito isto, é possível afirmar que as mulheres escalpeladas participantes desta pesquisa têm, de uma forma ou de outra, a sua razão particular de estar na escola e que a elaboração desta escolha está imbricada, de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro. É, portanto, no contexto sócio-histórico-cultural concreto em que elas estão inseridas que se dá a construção consciente de escolhas racionais, ancoradas em sentidos, definições, reflexões e avaliações de realidade que representam uma orientação e rumo de vida, que demarcam experiências e possibilidades de futuro de uma forma particular.

Neste sentido, ao analisar o processo de construção das práticas socioeducativas das mulheres ribeirinhas vítimas de escalpelamento no processo de reinserção escolar e social, após o acidente, foi possível evidenciar que os planos de futuro para estas mulheres são construídos em função das sociabilidades que experienciaram imbricadas na falta ou acesso diferenciado a informações, à educação, recursos materiais, políticos e culturais, o que implica a elaboração diferenciada do universo simbólico em virtude das especificidades que as rodeiam. Assim, o processo de construção das subjetividades e identidade das mulheres escalpeladas, por estarem ancoradas nas diferentes vivências das práticas socioeducativas, não se apresentam de forma homogênea, apesar de compartilharem uma mesma definição de realidade de mulher, ribeirinha, escalpelada, mas expressa as múltiplas falas que constituem a diversidade real delas, resultante de formas particulares de interpretação da realidade, do sentido dado ao material simbólico territorial e social que experienciam, que inclui as práticas socioeducativas e as sociabilidades com o cotidiano familiar, escolar, social, com seus elementos culturais, estruturas sociais e as contradições.

Neste momento, ao destacar os tensos processos de construção de culturas corpóreas das mulheres escalpeladas, provenientes dos aparatos midiáticos, assim como as novas formas de relacionarem-se pelas redes sociais, ou em grupo, quero como pesquisadora chamar a atenção para a função social da escola e do seu papel na formação dos cidadãos. Urge, portanto, que educadores/as aproximem-se dos contextos dos que adentram o espaço escolar, com corpos-vida marcados também pela "cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, com seus massivos aparatos de representação e sua mediação do conhecimento" (GREEN & BIGUM, 2013), o que também concorre com a escola, na construção de

nossos corpos, moldados aos papéis de gênero, raça, classe, etnia que nos são 'destinados' (p.231) .

Considero, portanto, que compreender a nova condição de adolescentes e jovens mulheres significa conhecer e discutir a influência das culturas da mídia, da tecnologia e da produção de subjetividades, visto que esse conhecimento traz, mesmo que não de forma explícita, a dinâmica do poder, do privilégio de uns sobre outros, ao produzir diferenças pelo desejo social de ser ou ter, estruturando dessa forma a vida cotidiana dos/as adolescentes e jovem em uma sociedade.

Na acepção de Giroux (2013), uma educação que se pretenda crítica não pode confinar-se no espaço escolar, desconsiderando o amplo processo de educação que ocorre para além dos muros escolares, pois a pedagogia não é apenas um problema de escola ou uma reunião de técnicas e habilidades neutras, mas configura-se como práticas textuais, relacionada ao âmbito da política, do poder, da cultura, de modo que deve ficar alerta a como os estudantes utilizam o conhecimento, as diferentes linguagens e os produtos culturais para compreenderem a si próprios e para interagir com outras pessoas no seu ambiente.

Vista agora como prática social e de produção cultural, a pedagogia passa a implicar-se na produção de uma política cultural (pedagogia cultural) que envolve conhecimentos, desejos, valores e práticas, uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática, que produz e legitima formas de regulamentação moral e política, que constrói e oferece aos seres humanos visões particulares de si próprios e do mundo. A escola, portanto, "deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas histórias que produz, pelas asserções que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas" (GIROUX, 2013, p.97).

Analisar, discutir e refletir sobre as práticas socioeducativas que circundam a formação e aprendizagens das mulheres ribeirinhas escalpeladas é função social da escola e nos obriga como educadores/as responsáveis por escolarizar o futuro a desenvolver um nova compreensão e novas metodologias para acompanhá-las nos percursos concretos, muitas vezes perversos, em que vão se aprendendo e tornando-se humanas, demasiadamente humanas.

Contudo, acompanhar os corpos-vida de mulheres escalpeladas é reconhecer que eles se constroem na resistência, revelam-se, na revolta, na experimentação e na rebelião. Em outras palavras, as mulheres estudadas movimentam-se nas vivências de trajetos inseguros e incertos, desviando dos estranhamentos para

deixar fluir a vida, percorrem, como pude evidenciar, lugares sombrios, carregados de proibição e ou negação de seus corpos-vida. Contudo, mesmo fustigadas pelas dores físicas e /ou diante das adversidades históricas, não inclinam-se a elas, e sim, fabricam, do pouco ou muito que possuem, luminosas aprendizagens. Elas são, portanto, arquitetas de si e do mundo, dão vida a corpos dilacerados, pois reinventam-se, mesmo diante das dificuldades, revelam-se em potencialidades de desejos e escolhas como protagonistas de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quero aqui relembrar que a inquietação inicial desse estudo nasceu da necessidade de saber de onde e/ou como as mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento retiram força para resistir e deixar fluir a vontade de vida em meio às tensões, inquietudes e inseguranças, que pesam em seus corpos deformados pelas cicatrizes, as quais, inevitavelmente, são definidoras de fronteiras em suas sociabilidades com os grupos de colegas dentro e fora da escola, assim como, na comunidade em que estão inseridas. Desse modo, mais que interrogar as práticas socioeducacionais, busco ampliar minha preocupação para fora dos espaços escolares, tendo as práticas socioeducativas como objeto de estudo da realidade e produção de sociabilidades e aprendizagens das mulheres ribeirinhas estudadas. Por reconhecer a necessidade de conhecer a própria construção da imagem que estas têm de si em meio a histórica desvalorização em contextos amazônicos e práticas socioeducativas que violam e oprimem os corpos-vida, busco refletir sobre os escapes e as resistências destas mulheres, como alternativa de criação e reivindicação que perpassam as diferentes instâncias sociais e se traduzem em marcas de rebelião.

A partir disto, ao analisar o processo de construção das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento, identifiquei que dentre as práticas que marcam os corpos das mulheres escarpeladas está o *escarpelamento político institucional* sofrido em territórios negados, resultante das marcas da histórica desvalorização sociocultural vivenciadas em contextos amazônicos ribeirinhos e a vulnerabilidade ancoradas em seus corpos-vidas, reflexos das condições de exclusão impostas a essas populações pelo Poder Público, as quais têm como consequência os acidentes por escarpelamento, uma vez que não é garantido transporte seguro nos rios amazônicos, ou seja, este acidente é síntese das múltiplas dimensões do "escarpelamento" e/ou suscetibilidade a que estão submetidas estas mulheres.

Dentre as práticas socioeducativas que marcam as sociabilidades das mulheres ribeirinhas quando da sua reinserção social e escolar após o acidente, pude perceber que todas temem o primeiro contato social, pois sofrem com a rejeição à sua aparência física e esta experiência marca negativamente o seu processo de sociabilidade a ponto de esconderem-se, evitando a interação social.

As análises das narrativas revelam, portanto, que os processos de sociabilidades e aprendizagens das mulheres são fundamentalmente marcados pela dimensão corporal, não apenas pelas dores físicas e cicatrizes que o acidente provoca, mas também, pelas marcas da autocrítica e do enfrentamento ao preconceito experienciado com o corpo marcado, uma vez que as mudanças ocorridas no corpo, após o escalpelamento, mudam também, a forma de se relacionar com os outros e com o mundo social em que estão inseridas, evidenciando diferentes processos de aprendizagem de si, com territórios e diferentes tempos de aprendizagem e, portanto, de formação, ora marcados pela passividade, vergonha, medo, *bullying*, preconceito e discriminação, ora, pela recusa/resistência à vitimização.

Dentre as práticas socioeducativas que escalpelamos *corpos-vida* das mulheres amazônicas escalpeladas estão aquelas vividas no espaço escolar, experiências negativas que moldam as biografias destas mulheres, evidentes na ausência de apoio escolar e nas marcas negativas da convivência com colegas na escola. As narrativas evidenciam aprendizagens carregadas de preconceitos que lhes informam que seus corpos estão em desacordo com os padrões sociais, corroborando desta forma para a construção de sua autoimagem negativa, marcando, mais uma vez, seus corpos-vida que as tornam vítimas do *escalpelamento socioeducativo*, na produção de cicatrizes/signos sociais trituradores de singularidade, tatuados como escrituras não necessariamente lidas, mas sentidas e sofridas.

As marcas da tensão, inquietação e insegurança que permeiam as sociabilidades dos corpos-vida na escola não são consideradas pelos/as professores/as, estando ainda silenciadas nas concepções curriculares. A escola portanto, a partir desse contexto, ignora que os corpos-vida, ocupantes das carteiras escolares, carregam marcas culturais, históricas, de segregação e de pertencimentos sociais, afinal paixão, desejos e sentidos relacionados ao corpo não combinam com os processos civilizatórios, normalizadores, disciplinadores e homogêneos das instituições escolares, os quais consideram o corpo como simples ferramenta de práticas educativas, não levando em conta as variadas formas de linguagem, de expressão e de sociabilidade imbricadas nos processos de aprendizagem.

Contudo, cabe destacar que a escola, apesar de envolvida em relações de

poder disciplinar, eximindo-se da responsabilidade de incluir os corpos-vida nos processos ensino-aprendizagem, paradoxalmente desencadeia o desejo de vida que resiste a esse poder, pois, do contrário, seria dominação. Esse movimento, que vai de encontro ao que é estabelecido, ocorre em função de a escola não ser um espaço que abriga interesses homogêneos, mais lugar de forças antagônicas em contínuo confronto de interesses: a organização escolar com todo o seu aparato burocrático, com suas normas e regras e os alunos, professores e funcionários, no cotidiano escolar, que tramam-se em inter-relações, alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Assim, em função desses confrontos e negociações a escola desponta como um espaço que incita à mudança em "um processo permanente de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar" (DAYREL, 1996, p.01). Neste contexto, como espaço de produção, elaboração e reelaboração sociocultural, o próprio "processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva" (ibid., p. 02) .

Nesta direção, posso afirmar que as marcas físicas e socioeducativas que permeiam as sociabilidades das mulheres escalpeladas, que parecem doer de maneira especial em cada uma, são reveladoras do processo de subjetivação por meio do aprendizado do mundo da vida, da cultura e dos valores escolares e familiares ancorados em seus corpos-vida, os quais permeiam suas sociabilidades nas relações com outros corpos, afetando-se reciprocamente. Não é sem razão que para Deleuze (2000) os "processos de subjetivação só valem na medida em que escapam aos saberes constituídos como aos poderes dominantes. Mesmo se na sequência eles engendram novos poderes ou passam a integrar novos saberes. (p. 217 -218).

Em outras palavras, o modo como compreendem a realidade, com seu corpos-vida marcados, deriva das observações, percepções e escapes individuais dos processos de sociabilidades normatizadores, do ideal normativo de corpo que vai sendo inculcado dentro e fora do espaço escolar, os quais resultam, em um primeiro momento, no esmagamento de seus devires⁴⁴ (DELEUZE, 1997). Além

⁴⁴ Conceito de Deleuze e Guattari (1997), o devir é limiar que provoca outros devires que nunca tomam forma acabada, pois eles próprios são um desmanchamento de formas, dependentes das

dessas forças normativas, as mulheres escalpeladas lutam ainda contra as práticas socioeducativas preconceituosas experienciadas no passado e no presente que lhes atravessam e formam. Assim, os processos de subjetivação é que dão origem a outras possibilidades de ser e estar no mundo, bem diferentes das já instituídas por nossas instituições.

O processo de formação das mulheres ribeirinhas no caminho de aprender-se em um corpo-mulher, sem cabelo e marcado pelas cicatrizes do escalpelamento, é carregado de revolta, dores e descrédito, mas também de apoio para o enfrentamento de tais situações que as auxiliam a reinventarem convívios nos diferentes espaços sociais e educacionais em que estão inseridas. É nesse caminhar que as mulheres escalpeladas aprendem a fazer uso de algumas estratégias de adaptação; dentre elas, identifiquei que falar sobre o acidente, ser receptiva e educada são comportamentos que elas aprendem com os profissionais da área da saúde, assim como com as assistentes sociais e psicólogas que as assistem. Estes são mecanismos que desenvolvem com o intuito de amenizar as tensões sofridas nas interações sociais, por meio do quais procuram estabelecer uma relação espontânea com os ditos normais. Neste contexto, as interações com o seu grupo-de-iguais (vítimas de escalpelamento) no Espaço Acolher e/ou na ORVAM também se apresentaram como mecanismos de adaptação e estratégias de enfrentamento às discriminações, pois é do afeto e do acolhimento encontrado nesses espaços que tiram forças para (re)afirmar-se diante do enfraquecimento que as relações sociais lhes causam.

As relações estabelecidas nas redes sociais *on-line* também despontam como estratégias de enfrentamento ao estigma que pesam sobre seus corpos deformados pelas cicatrizes, espaço em que desenvolvem novas formas de sociabilidades por onde escapam do controle social minucioso de seus corpos e por onde estabelecem novas amizades, criam redes de afeto, compartilham medos, sonhos e exercitam a escolha de com quem e de que modo querem relacionar-se. Nesses espaços, elas passam a ser senhoras do discurso, autoras de sua fala como enunciantes e não enunciadas.

alianças e agenciamentos que os desencadeiam, tirando do lugar identidades e formas bem contornadas, são fluxos que contagiam ou não, mas que, sobretudo, arrancam das identidades os padrões estabelecidos.

No processo de construção das novas sociabilidades, foi possível evidenciar que as práticas socioeducativas das mulheres estudadas no longo período de internação desencadearam aprendizagens nas quais seus corpos-vidas retiraram da dor, da fragilidade e da passividade do corpo que sofre a experiência do aprender-se estigmatizados, a força de vontade para fortalecê-lo e encarar-se e, nos combates com outros corpos-vida, fabricam-se e aprendem sobre si mesmas. É, portanto, no atrito com o mundo e com tudo aquilo que contorna e circunda seus corpos-vida que elas se fortalecem, ora adaptando-se, ora resistindo e contragolpeando sua situação de opressão. É nesse novo processo de sociabilidades que adquirem outra compreensão de si e constroem novas práticas socioeducativas.

As narrativas das mulheres escalpeladas revelam, portanto, as lembranças arraigadas institucionalmente nos tempos de estudantes e nas relações estabelecidas com colegas, professores, familiares e a comunidade que, ao serem narradas, trazem as marcas das experiências com o preconceito social e educacional e das aprendizagens que incorporaram biograficamente. São narrativas que revelam as práticas socioeducativas da infância e juventude roubadas pelo acidente e que expressam as sociabilidades que perpassam diversos planos e dimensões, incluindo a afetividade e a corporeidade das ribeirinhas escalpeladas.

Contudo, se por um lado as mulheres estudadas têm suas subjetividades colonizadas pelo saber/poder e, portanto, formadas e criadas por opiniões, interesses, preconceitos e ideias alheias que lhes roubam seus corpos-vida, por outro elas se apresentam como formadoras e criadoras do seu próprio caminhar, um modo próprio de viver que vai se estabelecendo conforme as interações vão acontecendo, o que implica uma transformação, um florescimento de novas possibilidades de ser. Para Dominicé (2010), é assim que somos constituídos, por muitas marcas/presenças, inclusive de nossos/as professores/as, por meio dessas constantes interações, de partilhas das diferentes experiências, que nos possibilita reconfigurar e nos transformar.

Para a fenomenologia existencial, método adotado nesta pesquisa, a ideia do existencial e do social partem da concepção de que o homem se constitui "ser-no-mundo" (HEIDEGGER, 1988, p. 172), ou seja, é na sua relação com o mundo que ele cria-se e cria o mundo em que vive, não sendo possível, dessa forma, conceber a sua existência de forma isolada, mesmo que possua esquemas distintos de se

apropriar da realidade que o cerca e dar sentido às experiências pelas quais cada um passa ao longo do seu processo formativo.

No sentido heideggeriano, a primeira e fundamental implicação ontológica inerente ao ser humano é de que ele é existência, como um ser aberto à vida, pois é constituído de sensibilidade, aceitação e afetabilidade em relação ao mundo. Assim, as mulheres participantes desta pesquisa enquanto ser aberto é necessariamente livre para escolher ser vítima de suas circunstâncias, livre para rejeitar o que escolheram para elas ou aquilo para o qual foram estruturadas social, psíquica e biologicamente. A estas características que a colocam no mundo como presença entre outras presenças, as mulheres se adequam ou não, conformam-se ou não, adaptam-se ou não. Aqui reside o sentido de resistência dos corpos-vida das mulheres ribeirinhas amazônicas, em que pude observar que por mais que em um primeiro olhar, numa primeira consideração, o seu viver seja predeterminado, preestabelecido, e pareça não ser passível de escolha, ainda assim pode ser rejeitado por elas, ou seja, cada situação do viver é uma afetação, com potencial de escolha, uma situação para mudança do seu modo de ser e, portanto, de mudança da sua história, da sua biografia.

O evento social, a partir dessa perspectiva, assume posição relevante no cenário educacional, remetendo à urgência de dar visibilidade aos estudos das especificidades de crianças, adolescentes, jovens e adultos na região amazônica, no que tange aos processos de sociabilidades de corpos-vida vitimados pelo escarpelamento, estigmatizados, expostos a preconceitos sociais. Chamar a atenção para estas especificidades é ampliar minha visão na compreensão de que, para além da produção dos processos formais de escolarização, como aprender a ler, contar e escrever, existe a dimensão corporal por onde perpassa a produção ou a destruição de autoimagens e subjetividades que incidem em corpos-vida vitimados pelo sexismo, racismo, machismo, exploração do trabalho e desigualdades de gênero. Atentar para a dimensão corporal das mulheres ribeirinhas escarpeladas na Amazônia permitiu-me compreender os esquemas de conceitos que se produzem e os sentidos das ações que elas desenvolvem ao longo da vida, principalmente quando se trata de processos formativos que permeiam as sociabilidades destes corpos-vida.

Nesta direção, como educadora/pesquisadora que concebe o sentido da existência de homem e mulher em sua totalidade, argumento que a experiência da

fome, do desemprego, da miséria, da exclusão, da exploração sexual e do trabalho infantil, que pesa e marca esses corpos-vida amazônicos, também deveria ser encarada como fonte de conhecimento em diversos espaços sociais e, fundamentalmente, nas escolas, uma vez que estas vivências estão permeadas de sentidos, percepções, memórias, convívios, modos de sociabilidade, resistência e ricas aprendizagens que adentram o espaço escolar e a sala de aula.

São crianças, adolescentes, jovens e adultos portadores de corpos-vida ameaçados, imersos no viver subumano, no campo, no quilombo e/ou nas periferias, que na luta pela sobrevivência "vão se formando como sujeitos de escolhas, de valores e de liberdade" (ARROYO, 2014, p.161) e, da mesma forma, revelam-se igualmente corpos-vida portadores de resistência, de luta pela libertação, protagonistas de sua sociabilidade, logo produtores de um conhecimento que necessita ser reconhecido. Neste contexto, na condição de corpos-vida escarpados, portadores de vidas precarizadas, questionam-se e reinventam-se.

Nessa perspectiva, as mulheres participantes deste estudo, a partir dos seus relatos autobiográficos, ao narrarem sobre suas dores e marcas do preconceito e discriminação, revelam as aventuras, comédias e dramas de suas vivências nos mais variados cenários social, educacional e cultural, tornando-se, assim, protagonistas de suas sociabilidades, uma vez que são elas que escolhem, escrevem e reescrevem sua história, constroem seu jeito de ser e pensar-se, fazem cultura, marcam sua presença e recriam seus territórios dentro desse novo corpo. Ouso afirmar, dessa forma, que em suas narrativas, elas são protagonistas de verdadeiras obras de arte e resistência produzidas por elas próprias, mesmo que ainda não tenham a consciência de que são elas as artífices desse processo.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. P. 37-73.

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta, 2003.

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. **Um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social. 1ª Ed.** São Paulo: A APCS - Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.

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

_____. **O corpo escarpelado**: possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação.

AMANTINO, Marcia. E eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. In. PRIORE, M.D., AMANTINO, M.(ORG.) **História do corpo no Brasil. São Paulo**: Editora Unesp, 2011. 586p.

AMARAL, Míriam Matos. **O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA**. 2019. 236 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo**. In: PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação**. Departamento de Ensino Fundamental. Educação do Campo: Cadernos Temáticos, Curitiba: SEED, 2005.

_____; CALDART, Rosely; MOLINA, Mônica. (org.). **Por Uma Educação do Campo**: Vozes, 2005.

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

_____; SILVA, Maurício Roberto. da. (Org.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo. Petrópolis. Vozes, 2012a.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2012b.

_____. **Passageiros da noite - do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. **Vidas Ameaçadas**: exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis/RJ. Editora Vozes. 1º ed. 2019.

AZEVEDO, Edimilson Alves de .**O mundo da vida e a ação, em Alfred Schütz.** Problemata - Rev. Int. de Filosofia. Vol. 02. No. 01. (2011), pp. 54-74.

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

_____. 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.

_____. 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.

BARROS, Ocar Ferreira; HAGE, Salomão. Mufarrej. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo.** Espaço do Currículo, v.3, n.1, pp.348-362, 2010. <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 348. Acesso em 15/11/2017>. Acesso em: 10 de set. 2013.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga et al. A fenomenologia social e a investigação qualitativa da educação: reflexões iniciais. In: Pimentel, Adelma; Malcher, Nazareth (org.) **Diálogos Interdisciplinares em Saúde.** Belém: UFPA / IFCH / PPGP / NUFEN, 2019. p. 217 - 240.

BASTOS, Maria Martins da Rocha Diniz. **Geografia dos transportes: trajetos e conflitos nos percursos fluviais da Amazônia paraense: um estudo sobre acidentes em embarcações.** 2006. 59f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2006.

BILENKY, Marina K. **Vergonha: sofrimento e dignidade.** *Ide (São Paulo)* [online]. 2014, vol.37, n.58, pp. 133-145. ISSN 0101-3106. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v37n58/v37n58a12.pdf>>. Acesso em: 15 de agos. 2020.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. *In O poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. Notas provisórias sobre a percepção social do corpo. Tradução: Ana Maria F. Almeida. Pro-Posições | v. 25, n. 1 (73) | p. 247-256 | jan./abr. 2014

BRASIL. Governo Federal. Grupo Executivo Interministerial. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó:** resumo executivo da versão preliminar para discussão nas consultas públicas / Governo Federal, Grupo Executivo Interministerial. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (PDTSAM). Disponível em: http://www.seplan.pa.gov.br/sites/default/files/PDF/ppa/ppa2016-2019/pdrs_marajo.pdf. Acesso em 05 de mai. 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1979

BUTLER, Judith. **Vida precária.** Trad.: Ângelo Marcelo Vasco. Contemporânea, n. 1, jan. -jun./2011, p. 13-33. Disponível em:

<<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/18/3>>. Acesso em: 08 de ago. 2017.

_____. **Corpos que importam.** *SapereAude*– Belo Horizonte, v.6 - n.11, p.12-16 – 1º sem. 2015. ISSN: 2177-6342.

CALDART, Roseli. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas – educação.** (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 44-55.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. **O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social.** Cadernos de Saúde Pública. 2018, vol.34, n.3. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00101417>. Acesso em 13 de Jun. 2019.

CASTRO, M.G., ABAMOVAY, M. Juventudes no Brasil: vulnerabilidades negativas e positivas desafiando enfoques de políticas públicas. In: **Família, sociedade e subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar.** Petrópolis, Vozes, 2005.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In: Alex Fiúza de Mello. (Org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI.** Belém: EDUFPA, 2002, v. , p. 71-86. Disponível em www.desenvolvimento.gov.br. Acesso em: 02 de abril de 2015.

CEZAR, Kátia Regina. Diga Não à inversão de valores: a verdadeira inclusão laboral das pessoas com deficiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ANDHEP DIREITOS HUMANOS, CIDADES E DESENVOLVIMENTO, 6., 2010, Brasília. Anais... Brasília: Universidade de Brasília. 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** Editora Ática, São Paulo, 1999. 11ª ed.

CHIZZOTTI, ANTÔNIO. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. 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.

_____; HAGE, Salomão Mufarreje. **Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais.** Revista Nera – Ano 14, Nº. 18 – p. 79-105, 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>>.pdf. Acesso em: 30 de Jun. 2014.

CORRÊA, Carolina Salomão. **Violência urbana e vulnerabilidades: o discurso dos jovens e as notícias de jornais.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CRUZ, Carlos Renilton; HAGE, Salomão Mufaraje. **Protagonismo e Regulação como referencias 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.pdf>. Acesso em 06 de junho/2014.

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. In: SPOSITO, Marília Pontes (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

_____; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo organizadores. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

_____; CARRANO, Paulo: **Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à Escola**. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo organizadores. – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014.

_____. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em: <<https://ensinosociologia.pimentalab.net/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 29/11/2018

DE CERTEAU, Michel. **Histórias de corpos**. Projeto História, São Paulo, v. 25, p. 407- 312, dez. 2002.

DE CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol.4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. 176p.

DELEUZE, Gilles. **Política**. In: DELEUZE, G. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000. p. 209-226.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica Educação. Clássicos das histórias de vida).

FANFANI, Emilio Tenti. **Consideraciones professoras sobre profesionalización docente**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007a. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf> acesso em 28/agosto/2017 >

_____. **La condición docente**: análises comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI: Argentina, 2007b, 324 p. Caderno de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 841 -844, set/dez. 2008. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a15.pdf> Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. **Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76, 2010. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/03.pdf, acesso em 30/ outubro/2017.

FARIAS, Camila Mota. **Sobre uma arte da relação**: reflexões sobre história oral e memória na obra de Alessandro Portelli. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 12, ano XII, nº 02, Julho - Dezembro, 2015. http://www.revistafenix.pro.br/PDF36/RESENHA_1_CAMILA_MOTA_FARIAS_FENIX_JUL_DEZ_2015.pdf Acesso em 03 de mar. 2019.

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. Recordar. In: _____; _____. **Memória social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa, Teorema.1994, p. 13-58.

FERRAROTTI, Franco. 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.

FERRAÇO, Carlos Eduardo.E. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R.L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FLORES, Maria Bernardete Ramos; NORA, Sigrid. **Corpo, arte e história**. Do Corpo: Ciências e Artes, Caxias do Sul, v. 1, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/docorpo/article/view/2311>. Acesso em 19 nov. 2019.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade** : Curso no Collège de France (1975-1976): Tradução: Maria Ermantina Galvão - São Paulo: Martins Fontes. 1999. - (Coleção Tópicos)

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001, p. 145-152.

_____. **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p.381-398.

_____. **Vigiar e Punir**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom mocismo – cotidiano de uma adolescente bem comportada**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos e MIGUEZ, Samia Feitosa. **O ser da Amazônia**: identidade e invisibilidade. In Ciência e Cultura, vol. 61, n. 3, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252009000300012&script=sci_arttext&tlng=es . Acesso em 30Mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-32, jul. 2002.

_____. **A pesquisa em educação**: questões e desafios. In: Vertentes, São João Del Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. de 2007.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação**. Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 20agos. 2019.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, Geoge. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto**, Imagem e Som: Um Manual Prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 64-89.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elza S. Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1>> Acesso em: 05 mai. 2020.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Amazônia, Amazônias*. 2ª.ed. São Paulo: Contexto, p.119, 2005.

GUATTARI, Félix & ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. revisitada. Petrópolis: Vozes, 2005. 438p.

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. **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.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. IN: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. LTC, 1981.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. IN: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GREEN, A. (2003). **Énigmes de la culpabilité, mystère de la honte**. *Revue Française de Psychanalyse*, 67, 1657-1742. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2003-5-page-1639.htm#>> Acesso em: 14 de abr. 2020.

HAGE, Salomão. Mufarrej. Por uma Educação do Campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de A. (ORG.). **A Educação, o Currículo e a Formação dos Professores**. Belém, EDUFPA, p. 149-170, 2006. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/por-uma-educao-do-campo-na-amaznia-curruculo-e-diversidade-cultural-em-debate-salomo-hage>>.pdf. Acesso em: 08 de set. 2014.

_____. **Desafios da Educação nas Múltiplas Amazônia**s: ultrapassar fronteiras e superar limites. Conferência de Abertura. 2ª ANPED Norte, Rio Branco, 2018.

_____. **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública**. Relatório de pesquisa referente ao

período.0/11/2011 a 30/12/2013, projeto com apoio do CNPq, aprovado no Edital Universal nº 14/2011.

_____. **Educação do campo na Amazônia**: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

_____; OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de. **A socioterritorialidade da Amazônia e as políticas de educação do campo**. Ver a Educação, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows8.1/Desktop/Iracema/1006-4635-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 de fev. 2020.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

INSTITUTO INNOVARE. **Erradicação do escalpelamento** – justiça para a população invisível, 2010. Disponível em: <http://www.premioinnovare.com.br/praticas/erradicacao-do-escalpelamento-justicapara-a-populacao-invisivel/>. Acesso em 26 de mar. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**: Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 10 de Agosto, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

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.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOUREIRO, Vileta Refkalesfsky: **Amazônia: História e análise de problemas do período da Borracha aos dias atuais**. São Paulo: DistribeL, 1992.

LARROSA, Bondia, Jorge. Notes on experience and the knowledge of experience. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Corpo, Escola e Identidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25(2): 59-76, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 14 de Mai. 2014.

MAGNO, Lilian Danielli Paiva; PEREIRA, Aldo José Fontes; GONÇALVES, Bruna Medeiros; ALMEIDA ; Renan Moritz Varnier Rodrigues; GUIMARÃES, André Gustavo Moura; BICHARA, Cléa Nazaré Carneiro. **Escalpelamento nos rios da Amazônia**: um problema de saúde pública. Revista paraense de medicina, Belém, março 2012. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0101-5907/2012/v26n1/a3083.pdf>. Acesso em: 16 de set, 2019.

MEDEIROS, Cristina Carla Cardoso. **Habitus e Corpo social**: reflexões sobre o corpo na teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Revista Movimento, Porto Alegre, v.

17, n.01 p.281-300, janeiro/março de 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/13430>. Acesso em 20 de Abr. 2019.

MISKOLCI, Richard. A gramática do armário: notas sobre segredos e mentiras em relações homoeróticas masculinas mediadas digitalmente. In: PELÚCIO, Larissa et al. (Org.). Olhares plurais para o cotidiano: gênero, sexualidade e mídia. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

MOLINA, Mônica. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA, 2006.

MOURA, Jônata Ferreira de. Narrativas de vida de professores da Educação **Infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, 2015.

MARINHA DO BRASIL: Capitania dos portos da Amazônia Oriental.2018. Disponível em: https://www.marinha.mil.br/cpaor/sites/www.marinha.mil.br/cpaor/files/SITE_Palestra%20institucional%20SegNav%20e%20Escalpelamento_2018%20%5BModo%20de%20Compatibilidade%5D.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2019.

MORIM, Edgar. O Método IV: **As Idéias, Habitat, vida, costumes**. Trad. Juremir Machado da Silva. 3ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

NELI Ap. de Mello. **Contradições Territoriais**: signos do modelo aplicado na Amazônia. Soc. estado. vol.18 no.1-2 Brasília Jan./Dec. 2003. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922003000100016>. Acesso em: 05 de dez. 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular**: relatos de pesquisa e de experiências dos grupos de estudos etrabalhos. Belém: EDUEPA, 2009.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão de E HAJE, Salomão Mufarrej. **A SOCIOTERRITORIALIDADE DA AMAZÔNIA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Ver a Educação, v. 12, n. 1, p. 141-158, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Luciana de; VIEIRA Vanrochris Helbert. **Nas tramas do discurso**: sociabilidade comunicação cultura poder. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 33, p. 46-63 maio/ago. 2015.

Panorama da Educação no Campo. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em: 02 jun. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação**: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.27 | n.01 | p.369-386 | abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em 15de jul. 2019.

PINEAU, Tomo de. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. (Org.). **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Tradução Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. **O corpo como campo de forças da infância: resistência, criação e afirmação da vida.** Tese de Doutorado - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010. 150f.

POJO, Edson; LOUREIRO, João Paulo. Lazer na ilha do Combu. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação – UFPA: Belém, 2011.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. **As águas e o ribeirinho:** beirando sua cultura e margeando seus saberes. Revista Margem Interdisciplinar. UFPA. Vol. 08, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3249>. Acesso em: 28 de jan. 2020.

PONTES, Lucivaldo Maia. **Alunos (s) da colônia:** cotidiano, saberes e contradições socioculturais em seus modos e projetos de vida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 291-326.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História da Criança, no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/47617997/DEL-PRIORE-Mary-Historia-da-Crianca-no-Brasil>>. Acesso em 10 dez. 2014.

_____, AMANTINO, Marcia. (org.). **História do corpo no Brasil.** São Paulo: Editora Unesp, 2011. 586p.

_____.(Org.). História da Criança, no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/47617997/DEL-PRIORE-Mary-Historia-da-Crianca-no-Brasil>>. Acesso em 10 dez. 2014.

_____. O Papel Branco, a Infância e os Jesuítas na Colônia. In: PRIORE, Mary Del (org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von. (Org.). **Experimentos com história de vida.** São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988, p. 14- 43.

QUEIROZ, Bartolomeu C. Das saudades que não tenho. In: ABRAMOVICH, Fanny (Org.). O mito da infância feliz: antologia. 3. ed. São Paulo: Summus, 1983. p. 23-29.

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).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA. **Estudo das mudanças socioambientais no estuário amazônico.** Relatório Projeto MEGAM. Belém: NAEA, 2004.

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, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/757/530>. Acesso em: 20 de Mai. 2015.

SANTOS, Boaventura Silva; MENEZES, Maria Paula. **Etimologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 1940

SANTOS, Dina Maria Rosário dos. **Territórios existenciais e narrativas de trajetórias escolares**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 01, n. 02, p. 356-369, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2668>. Acesso em: 10 jun. 2019. Acesso em 15 de mar. 2019.

SARMENTO, D. **A ponderação de interesses na constituição federal**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2003.

SCHABACH, L. M. **Mapeamento das populações do campo no Brasil e grandes regiões**. Relatório Preliminar. In: Pesquisa Nacional: Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos moradoras nos territórios rurais brasileiros. UFRGS/MEC/SEB/COEDI, Porto Alegre: 2012.

SCHRÜDER, Ulrike. **O conceito sócio-filosófico de Alfredo Schütz e suas implicações epistemológicas para o campo da Comunicação**. Significação - Revista de cultura audiovisual, v. 33, n. 23, p. 09-24, 2006.

SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1979.

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.

SCHÜTZE, Fritz. **Análise sociológica e linguística de narrativas**. Civitas, Porto Alegre. v. 14, n. 2 p. e11-e52. maio-ago. 2014.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2012960, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 03 Mar de 2019.

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 JÚNIOR, Eraldo. O Combate ao Escalpelamento na Amazônia. In: CONPEDI/UFPB. (Org.). **Direitos sociais e políticas públicas V**. 1ed. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. , p. 147-167. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=45734394a69e424c>. Acesso em: 05 de set. 2019.

SILVA, A. P. S. et al. Relatório Parcial de Atividades. Ação 1 – **Pesquisa bibliográfica sobre educação infantil de crianças de 0 a 6 anos moradoras de territórios rurais**. In: Pesquisa Nacional caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural. 2012.

SILVA, Marlon Silveira da ; MEDEIROS, Talita; Marcio Caetano . **Leonídio Ribeiro, Afrânio Peixoto e Iracy Doyle: Ciência e a regulação da homossexualidade feminina (1930-1950)**. In: XI Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades, 2015, Campina Grande. Anais Gênero e Sexualidade XI - (2015). Campina Grande: Realize, 2015.

SILVEIRA, R. M. H. . A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: Marisa Vorraber Costa. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2a.ed.Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, v. 1, p. 117-138.

SILVA, Tomás. Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SINDICATO DOS MÉDICOS DO PARÁ / SINDEPA. **Cresce número de acidentes com escarpelamentos no Pará**.2019.Disponível em: <https://www.sindmepa.org.br/2019/06/cresce-numero-de-acidentes-com-escarpelamentos-no-para/>. Acesso em 30 de jul. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**.Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: 08 de mai. 2019.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101.(Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

SOUZA, Maria. Antônia de. **A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 36 set./dez. 2007, p. 443-461. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236.pdf)>.pdf. Acesso em 15 de set. 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakrovarly. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133p.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M.(Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo,2005. p. 87-128.

TOCANTINS, Leandro. O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia. Rio de Janeiro: Record, 1988.

THOMPSON, Edward P. Tradicion, revuelta y consciencia de classe. Barcelona: Crítica, 1984.

VEIGA, JOSÉ. ELI da.**Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. São Paulo: Campinas, Editora Autores Associados. 2002.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPeD**, 32., 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

_____; ZARDO, Sinara Pollom. **Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação**. Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p131-143>. Acesso em: 20 mai. 2015.

ZAVARONI, Dione de Medeiros Lula; VIANA, Terezinha Camargo. **Trauma e Infância** : Considerações sobre a Vivência de Situações Potencialmente Traumáticas Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Jul-Set 2015, Vol. 31 n. 3, pp. 331-338) (p. 337) Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032273331338> .Acesso em: 21 mai. 2020.

VIGOTSKI, L. S. (2003). **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. SP: Martins Fontes (Original publicado em 1978).

APÊNDICE A: FORMULÁRIO DAS ENTREVISTADAS

PERFIL SÓCIOECONOMICO E EDUCATIVO INFORMAÇÃO SIGILOSA

Título da Pesquisa: CORPOS-VIDA MARCADOS: memórias autobiográficas das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escalpeladas da Amazônia.

Responsável: Edwana Nauar de Almeida

Orientadora: Profa. Cely do Socorro Costa Nunes

1 . IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome: _____

1.2. Idade: _____

1.3. Localidade/Município: _____

1.4. Número para contato: () _____

1.5. Estado civil: _____ Tempo de casada _____

1.6 Número de filhos: _____

1.7. Com quem mora: _____

1.8. Nível de escolaridade: _____

1.9. Frequenta escola: _____

10. Classes de rendimento mensal familiar (IBGE, 2000)

1. () Até 1 salário mínimo
2. () Mais de 1 a 2 salários-mínimos
3. () Mais de 3 a 5 salários-mínimos
4. () Mais de 5 a 10 salários-mínimos
5. () Mais de 10 a 20 salários-mínimos
6. () Mais de 20 salários-mínimos
7. () Sem rendimento

11. Você trabalha, ou exerce alguma atividade remunerada? _____

12. Qual sua participação na vida econômica da família?

1. () Muito
2. () Pouco
3. () Nenhum
4. () Outros: _____

13. Qual sua religião: _____

14. Você identifica a sua cor ou raça?

1. () BRANCA
2. () PRETA
3. () PARDA
4. () AMARELA
5. () INDÍGENA

15. Município onde sofreu o acidente: _____

16. Ano que sofreu o acidente: _____

17. Você foi acometida de outra sequela física além do escapelamento?

18. Idade que sofreu o acidente: _____

19. Qual hospital foi realizado o tratamento? _____

20. Você voltou a estudar depois do acidente? _____ Com quanto tempo? _____

21. Você teve apoio de outra ONG antes da ORVAM? _____

22. Você fez cirurgia reparadora? _____ Qual? _____

APÊNDICE B: OFÍCIO - CARTA CONVITE

Carta Convite/2019 PPGED/ICED
2019

Belém, Pará, 06 de Maio de

Para: Presidente da ONG Dos Ribeirinhos Vítimas De Acidente De Motor - ORVAM ,
Sra. Darciléia Maria Gomes de Lima

Com os nossos cumprimentos, e considerando o permanente apoio que esta Organização (ORVAM) tem com o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, no intuito de colaborar com as pesquisas enveredadas por este centro de formação na Amazônia, solicitamos por meio desta Carta Convite, a colaboração da ORVAM para ser lócus da pesquisa **CORPOS-VIDA MARCADOS: memórias autobiográficas das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escarpeladas da Amazônia.**

Esta investigação acadêmica desenvolvida por Edwana Nauar de Almeida, estudante do Curso de Doutorado em Educação do PPGED/ICED/UFPA, sob minha orientação, Profª Drª Cely do Socorro Costa Nunes, tem como objetivos de pesquisa:

1. Identificar práticas socioeducativas que marcam os corpos de mulheres amazônicas escarpeladas;
2. Delinear o processo de construção das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento no processo de reinserção social e escolar após o acidente;
3. Analisar como as práticas socioeducativas decorrentes dos processos de sociabilidade do corpo marcado interferem na construção das subjetividades, afetividade e corporeidade das mulheres ribeirinhas escarpeladas.

Assim, solicitamos apoio da Direção desta renomada Organização não-governamental para realizar entrevistas narrativas com as meninas/mulheres vítimas de escarpelamento, atendidas neste espaço, com o objetivo de responder aos objetivos acima. Certos de que seremos atendidos, agradecemos o apoio e colaboração na referida pesquisa.

Atenciosamente,

Profª Drª Cely do Socorro Costa Nunes
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
ICED/UFPA

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CORPOS-VIDA MARCADOS: memórias autobiográficas da práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escalpeladas da Amazônia.

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 aos processos de significações, sentidos, percepções e representações que permeiam a construção da subjetividade de meninas/mulheres ribeirinhas, considerando a relação simbólica-emocional estabelecida com o espaço social e escolar das **vítimas de escalpelamento na Amazônia ribeirinha.**

Para realizar esta pesquisa serão realizadas entrevistas narrativas com meninas/mulheres vítimas por escalpelamento em motores de barco no Estado do Pará.

Objetivamos com esta pesquisa: compreender, a partir das narrativas das meninas/mulheres escalpeladas, como se dá a construção da subjetividade no processo de reinserção social e escolar após o acidente; Identificar práticas socioeducativas que marcam os corpos de mulheres amazônicas escalpeladas; Delinear o processo de construção das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas vítimas de escalpelamento no processo de reinserção social e escolar após o acidente; Analisar como as práticas socioeducativas decorrentes dos processos de sociabilidade do corpo marcado interferem na construção das subjetividades, afetividade e corporeidade das mulheres ribeirinhas escalpeladas.

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 Doutorado em Educação da UFPA, orientada pela professora Cely Nunes 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.

As participantes têm o direito de serem mantidas atualizadas 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 de estudo, os procedimentos a serem realizados, as 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 Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará -UFPA. _____, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE D: ROTEIRO COM TEMAS-GUIAS DA ENTREVISTA NARRATIVA

Título da Pesquisa: CORPOS-VIDA MARCADOS: memórias autobiográficas da práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas escalpeladas da Amazônia.

Responsável: EdwanaNauar de Almeida

Orientador: Cely Nunes

Tópico Inicial/Guia da Entrevista Narrativa

INICIAÇÃO:

1ª fase:

- Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e destacar a importância da 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 de 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.

2ª fase:

Narração central: Não interromper; não fazer perguntas; somente encorajamento não-verbal ou paralinguístico para continuar a narração (hunn, sim, sei); esperar por sinais de finalização (“coda”). Schütze apud Jovchelovitch 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.

Roteiro de Entrevista Narrativa

OBJETIVOS	QUESTÕES	3ª Fase de perguntas, após a "coda" ⁴⁵
Desenvolver o processo de narração	✓ Conte-me um pouco de sua vida na localidade em que vivia.	✓ Sobre as memórias do viver ribeirinho (família, trabalho, escola, religião e usos do rio)
OBJETIVO1	QUESTÕES	3ª Fase de perguntas, após a "coda"
Identificar praticas socioeducativas que marcam os corpos de	✓ Narre-me como foi o acidente: (antes, durante e depois)	✓ Sobre o (re)conhecimento de sua identidade ribeirinha e

⁴⁵Após 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 exmanentes (referentes ao interesse do pesquisador), para imanentes (referentes ao conteúdo da história contada).

mulheres amazônicas escarpeladas. Saber quais significados, explicações, interrogações, experiências sociais, corporais e culturais as meninas escarpeladas carregam.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Você já tinha ouvido falar do acidente? ✓ Fale sobre as tensões vividas quando do seu retorno para a sua localidade de origem e para a escola após o acidente. 	vulnerabilidades sociais.
OBJETIVO 2	QUESTÕES	3ª Fase de perguntas, após a "coda"
<p>Delinear o processo de construção das práticas socioeducativas de mulheres ribeirinhas vítimas de escarpelamento no processo de reinserção social e escolar após o acidente.</p> <p>Ou seja, saber como as meninas escarpeladas estabelecem suas relações interpessoais e vivem novas experiências socioeducativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Me fale um pouco sobre a sua relação com os/as professores/as, abordando a contribuição deles para a sua inserção escolar. ✓ Me fale um pouco sobre a sua relação com os colegas de escola. Que tensões essas relações provocaram? ✓ Há lugar para corpos deficientes na escola? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sobre o perfil de beleza, identidade e aceitação ou rejeição que foram experienciados na escola. ✓ Sobre a memória que mais marcou o seu retorno ao convívio social e escolar ✓ Sobre como percebem as práticas de discriminação.
OBJETIVO3	QUESTÕES	3ª Fase de perguntas, após a "coda"
<p>Analisar como as práticas socioeducativas decorrentes dos processos de sociabilidade do corpo marcado interferem na construção das subjetividades, afetividade e corporeidade das mulheres ribeirinhas escarpeladas.</p> <p>Ou seja, saber quais processos de socialibilidade, de formação humana, de construção de valores e de subjetividade de menina-mulher são possíveis nesse viver-sobreviver como escarpelada.</p>	<p>Me fale sobre como você lida com seu corpo hoje;</p> <p>O impacto dessa experiência na vida de uma criança;</p> <p>Consequências das experiências socioeducativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre as referências que a escola ajudou a construir; • Sobre os saberes que auxiliaram na construção da imagem positiva; • Sobre a memória de resistência: o combate as imagens negativas sobre seu corpo; • Estratégias de enfrentamento, pertencimento e escolhas.

FALA CONCLUSIVA♣

- Parar de gravar e continuar a conversação informal;
- Perguntar se o informante gostaria de fazer mais algum comentário ou acrescentar alguma observação;

- 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 sobre os comentários imediatamente após a entrevista.