

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: AFETOS E DESEJOS NOS CAMINHOS DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO

Samuel Douglas Farias Costa

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13361>

Submetido em: 2025-09-12

Postado em: 2025-09-17 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## **ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: AFETOS E DESEJOS NOS CAMINHOS DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO**

Samuel Douglas Farias Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2897-4953>

<[samuelfariascosta@gmail.com](mailto:samuelfariascosta@gmail.com)>

Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás (GO), Brasil

**RESUMO:** A conjunção entre experiências de formação acadêmica e demandas do mundo do trabalho nem sempre vão ao encontro de nossas expectativas e desejos profissionais. Como professor da educação básica em Mato Grosso com formação em antropologia, parto de uma angústia pessoal para pesquisar junto às/aos minhas/meus companheiras/os de profissão como percebem os seus períodos de formação, sobretudo em licenciatura, e suas atuações profissionais. Como seus desejos pela docência se compõem e se transformam ao longo de diferentes momentos da vida? Como foram afetados ao longo de suas caminhadas entre a universidade e a escola? Como distintas experiências, inclusive as minhas, se diferem e se conectam na composição de uma coletividade docente? A partir de uma pesquisa etnográfica, analiso experiências de docentes da educação básica de Mato Grosso comparando e conectando suas reflexões acerca dos momentos em que escolheram fazer licenciatura, suas formações acadêmicas e as vivências profissionais. Evidencia-se a proposta de um continuum-prática-teoria e uma composição coletiva do desejo e devir docente.

**Palavras-chave:** docência, formação, educação básica, etnografia docente, teoria e prática

## **BETWEEN TEACHER EDUCATION AND TEACHING PRACTICE: AFFECTS AND DESIRES IN THE JOURNEYS OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN MATO GROSSO**

**ABSTRACT:** The conjunction between experiences of academic training and the demands of the labor market does not always align with our professional expectations and aspirations. As a basic education teacher in Mato Grosso with a background in anthropology, I begin from a personal sense of unease to carry out research together with my colleagues in the profession, exploring how they perceive their periods of training, especially in teacher education programs, and their professional practices. How are their desires for teaching shaped and transformed throughout different moments of life? How have they been affected along their journeys between university and school? How do distinct experiences, including my own, differ and intertwine in the making of a teaching collective? Based on ethnographic research, I analyze the experiences of basic education teachers in Mato Grosso, comparing and connecting their reflections on the moments in which they chose to pursue teacher education, their academic training, and their professional trajectories. What emerges is the proposal of a continuum-practice–theory and a collective composition of the desire and becoming of teachers.

**Keywords:** teaching, teacher education, basic education, teacher ethnography, theory and practice

## INTRODUÇÃO

Desde meados de 2018 atuo como professor da educação básica na rede estadual de Mato Grosso (MT). Em determinado momento, no segundo semestre de 2020, eu me sentia exaurido<sup>1</sup>. Não tinha forças e nem vontade para acordar e dar as minhas aulas. Depois de um episódio específico de conflito com a gestão da escola, experienciei o que entendi no momento como uma crise de pânico – não era a primeira vez. Ansiedade, taquicardia, pensamentos negativos e sensação de estar sendo perseguido. Meu corpo estava em desespero. Posteriormente, conversei com minha terapeuta da época, de abordagem psicanalítica, e descrevi a situação. Neste diálogo, ela sugeriu que eu havia experienciado uma crise de angústia. No momento, eu não entendi exatamente o que aquilo significava. Afinal, o que é “angústia”? Mais adiante, descobri que, na leitura do psicanalista Jacques Lacan (2005), a angústia seria um afeto, da ordem da perturbação, queda da potência e primordial na composição do sujeito<sup>2</sup>.

Evoco essa experiência para tratar aqui dos caminhos que me trouxeram para minha pesquisa de doutorado. Minha chegada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social<sup>3</sup> da Universidade Federal de Goiás (PPGAS/UFG), em 2022, é fruto de um longo processo de experiências profissionais e acadêmicas. Tal processo inclui a minha formação em ciências sociais, a licenciatura concluída em 2012 e o bacharelado em 2013, uma experiência de um ano como professor contratado no ensino médio em 2013, o mestrado em antropologia social de 2014 à 2016, a docência em uma instituição privada de ensino superior de 2017 à meado de 2018, até o atual momento como professor efetivo e doutorando. Estes caminhos foram atravessados por desejos oscilantes entre a educação básica e a pesquisa acadêmica, marcados por crises de angústia, momentos de baixa potência e frustrações com o meu trabalho e também com a antropologia – sobretudo as distâncias e assimetrias entre os saberes e práticas ditos pedagógicos e antropológicos. Entre vários conflitos, eu me perguntava: “Afinal, eu sou antropólogo ou professor? Seria eu menos antropólogo como docente na educação básica?”.

---

<sup>1</sup> Importante lembrar que neste momento estávamos vivendo a pandemia de Covid-19.

<sup>2</sup> A situação descrita neste parágrafo, bem como alguns temas abordados no tópico 1 deste texto, foi apresentada, com outras reflexões, na XIV Reunião de Antropologia do Mercosul, em 2023. Naquela ocasião, o foco foi discutir a pesquisa no próprio local de trabalho, bem como o processo de burocratização do trabalho docente. Aqui, direciono a discussão para questões como formação docente e teoria e prática. Para conhecer as reflexões elaboradas naquele momento, ver Costa (2023).

<sup>3</sup> Ao me referir ao nome de cursos institucionais, utilizarei caixa alta nas letras iniciais, ao me referir às áreas do conhecimentos e disciplinas praticadas por docentes e pesquisadoras/es, utilizarei letras minúsculas.

Estes percursos e inquietações foram cruciais para que eu convertesse o meu trabalho como professor em uma pesquisa de doutorado – que versa sobre a composição da docência na educação básica a partir de uma etnografia que relaciona e conecta as minhas próprias experiências com as de minhas/meus companheiras/os de trabalho em Cuiabá<sup>4</sup>. Nesse sentido, inspirado nas perspectivas de fazer antropologia “com outras/os” – e não “sobre” – (Ingold, 2020), de um saber corporificado (Haraway, 1995) e de uma escrita que articula experiências pessoais e coletivas, como propõe o conceito de escrevivência (Evaristo, 2020), elaboro a noção de uma “etnografia docente” para minha pesquisa. Com isso, invoco um modo de pesquisar e escrever desde a posição de professor-antropólogo que evidencie saberes da docência na educação básica ao mesmo tempo que desestabiliza dicotomias como sujeito e objeto, teoria e prática, professora/or e pesquisadora/or, educação e antropologia.

Assim, nesse texto, proponho mais detidamente refletir sobre alguns temas clássicos dos estudos sobre a docência: a escolha profissional, a formação em licenciatura e a iniciação docente. Como somos afetados em distintos momentos de nossas vidas e como nossos desejos nos movem para e pela docência? Para isso, mobilizo minhas próprias memórias e experiências como professor-antropólogo, mas também material advindo de trabalho de campo e entrevistas com companheiras/os de trabalho, que ocorreram ao longo do ano de 2023. Nesse sentido, entendo que esta pesquisa se compõe a partir de uma noção de campo expandido (Schweig, 2022), no qual as fronteiras do que é trabalho docente, trabalho de pesquisa e vida, acabam se cruzando.

## 1. CAMINHANDO ENTRE EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA

O desejo de cursar Ciências Sociais começou a germinar em mim quando eu tinha 14 anos e estava no 1º ano do ensino médio, em uma escola pública de Sarandi (PR). Foi nesse momento que tive meu primeiro contato com a disciplina de sociologia, e foi como se as possibilidades de pensar e viver o mundo tivessem se expandido. Minha professora, na época uma jovem recém-formada na área pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), tornou-se uma figura de referência e admiração. Em suas aulas, além de Marx, Weber e Durkheim, conheci muitos livros e filmes que eu nunca havia ouvido falar até então – alguns exemplos são *Laranja mecânica* (1971), de Stanley Kubrick, e *Blade runner* (1982), de Ridley Scott, bem como as obras literárias em que foram baseadas. Foi um

---

<sup>4</sup> Esta investigação está vinculada à pesquisa-guarda-chuva “Por uma Antropologia do Curso da Vida: transformações no curso da vida e marcadores sociais das diferenças”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (CEP/UFG), sob o parecer nº 5.720.729, tendo como pesquisador responsável o Prof. Dr. Carlos Eduardo Henning, meu orientador.

momento de abertura para a vida, que coincidiu com a minha saída de uma igreja evangélica que frequentava desde a infância e a autorreflexão acerca de minha sexualidade<sup>5</sup>.

Apesar do grande encanto pela disciplina de sociologia, eu não tinha uma ideia muito certa a respeito de que graduação eu gostaria de seguir. Vindo de uma família pobre e interracial<sup>6</sup>, de uma periferia urbana no interior do Paraná, eu sempre havia sido muito estimulado ao estudo e ao trabalho como um caminho que poderia possibilitar alguma ascensão social. Ainda durante o ensino médio, e muito influenciado por meu pai, ingressei em um curso técnico de formação profissional em Eletrotécnica Industrial, oferecido gratuitamente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Cheguei a trabalhar na área por um ano e meio, primeiro como jovem aprendiz e depois como auxiliar, em uma oficina de manutenção de ônibus – em paralelo ao próprio curso, ao ensino médio e, posteriormente, ao primeiro semestre da graduação.

Quando chegou a época do vestibular, em 2008, eu estava confuso. Meu pai mantinha esperança de que eu teria um bom emprego e, certamente, não era professor de sociologia o que ele imaginava. Assim, muito apegado aos valores e ensinamentos de meu pai e minha mãe, me inscrevi para o vestibular de inverno da UEM para o curso de Engenharia de Produção de Software. Eu não passei, fiquei na lista de espera. Como a UEM realizava dois vestibulares por ano, decidi me inscrever no vestibular de verão para o curso de Ciências Sociais. Meus pais questionaram: “O que faz um cientista social? Onde trabalha?”. Eu não podia julgá-los, pois nem eu sabia ao certo o que uma/um cientista social fazia. Mas respondia que poderia ser professor, e foi com esse desejo que ingressei na graduação no ano de 2009.

Ao ingressar na universidade, eu não tinha ideia do que era ciência política e, muito menos, antropologia<sup>7</sup>. Mas logo nas primeiras disciplinas, posso dizer que a antropologia me enfeitiçou. Foi como se aquela sensação de expandir visões de mundo e desestabilizar verdades, que eu havia experimentado nas aulas de sociologia no ensino médio, tivesse se potencializado com a antropologia. Quando apareceu a oportunidade, no final de 2009, de trabalhar em um projeto de extensão e, paralelamente, em um projeto de iniciação científica como aspirante a antropólogo – e

---

<sup>5</sup> Algum tempo depois, no 3º ano do ensino médio, eu “saí do armário” como homem gay. Atualmente, me relaciono mais com a noção de “viado” em termos de gênero e sexualidade.

<sup>6</sup> Minha mãe e meu pai são ambos descendentes de pais negros e mães brancas e se identificam como negros/pardos. Eu, minha irmã e meu irmão nos identificamos como brancos. Em meu caso, isso deriva sobretudo de uma compreensão de como meu corpo é lido e tratado social e racialmente nos lugares em que vivi e espaços que acessei até o momento.

<sup>7</sup> Áreas que, juntas com a sociologia, convencionalmente compõem os cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil.

sendo remunerado –, eu não pensei duas vezes. Foi nesse momento que iniciei minha trajetória pela etnologia indígena, trabalhando com cultura imaterial e processos de patrimonialização entre povos Guarani no oeste do Paraná.

Ainda assim, não abandonei a educação. Particpei do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e escolhi cursar primeiro a licenciatura, por pensar que seria um campo de trabalho mais imediato e possível dentro das minhas condições. O desejo de ser professor de sociologia na educação básica e pesquisador antropólogo não foi um conflito no início, mas logo se tornou. As pesquisas que realizei na graduação resultaram na participação em eventos, apresentação de trabalhos, viagens para congressos e um artigo publicado (Costa, 2013). Comecei cada vez mais a sonhar com uma carreira acadêmica. Junto a isso, o meio acadêmico fomentava certos valores hierárquicos entre educação e antropologia, ensino e pesquisa, escola e universidade, prática e teoria, os quais eu fui encarnando aos poucos. No fim das contas, ser professor da educação básica parecia ser algo menor do que pesquisador antropólogo e professor acadêmico. Naquele momento, eu não tinha uma compreensão muito nítida desse senso de valores – ponto que abordo ainda neste tópico.

Finalizada a licenciatura, atuei como professor por um ano em 2013, em duas escolas públicas de Sarandi em que eu também já havia estudado. Ao mesmo tempo fazia bacharelado e desejava muito dar continuidade à pesquisa acadêmica. Neste período, vivenciar como docente o “chão da escola”, como nomeiam algumas/uns professoras/es, me surpreendia positivamente e negativamente. Ao passo que eu me identificava com a sala de aula, gostava de estar com as/os estudantes e compartilhar experiências e reflexões com elas/es, a sobrecarga de trabalho fazia com que eu passasse meus finais de semana elaborando aulas e preenchendo diários de classe<sup>8</sup>. Eu já não conseguia ter uma rotina de leituras e debates de textos, escrita e me dedicar para uma pesquisa. Eu estava me sentindo estagnado intelectualmente, uma perspectiva relativa, visto que o chão da escola ensina coisas que não estão nos livros. Mas era como eu me sentia.

Durante este ano, juntei o dinheiro que consegui e, no ano seguinte, parti para São Carlos (SP), para o mestrado em Antropologia Social na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desenvolvi uma pesquisa etnográfica e, mesmo que eu não procurasse – ou pensasse que não –, a educação estava lá. Trabalhei a relação entre os Guarani e instituições no norte paranaense, e parte considerável do trabalho se debruçou em acompanhar estudantes universitários Guarani da UEM e a

---

<sup>8</sup> Registros, na época físicos, do dia a dia de uma turma, como presença de estudantes, conteúdos lecionados, notas e ocorrências em sala de aula.

política de inclusão indígena nas universidades do Paraná. Muitas/os dessas/es estudantes eram de cursos de licenciatura e sonhavam em ser docentes nas escolas de suas aldeias. Uma das escolas, inclusive, na Terra Indígena Pinhalzinho em Tomazina (PR), está presente em minha pesquisa de mestrado (Costa, 2016). Por mais que eu não reconhecesse na época, e nem tomasse a educação como um campo de diálogo primordial, minha dissertação faz parte da bibliografia difusa que conecta antropologia e educação no Brasil<sup>9</sup>.

Desde então, trabalhando como docente, um ano e meio no ensino superior privado – onde o incentivo à pesquisa era praticamente nulo – e a partir de meados de 2018 na educação básica de Mato Grosso, uma questão existencial profissional se instalou. “Eu sou antropólogo ou professor?”. Seria esta uma falsa questão? Afinal, eu lecionava diariamente em sala de aula com as bagagens da pesquisa e do conhecimento antropológico, além de que continuava participando de eventos acadêmicos e publicando textos advindos de minhas pesquisas (Costa, 2020; Costa; Carniel, 2022) e experiência docente (Costa, 2022). Ainda assim, me parecia difícil abraçar a antropologia e a educação de forma simétrica. Por um lado, no dia a dia de trabalho, as demandas da docência – pedagógicas, burocráticas, políticas, entre outras – dificultavam uma maior dedicação para qualquer trabalho acadêmico. Por outro lado, a universidade me parecia um lugar distante da escola e hostil para quem não pudesse manter uma relação de dedicação exclusiva com a pesquisa. Sem saber muito bem, eu atualizava em mim uma relação de desigualdade e assimetria entre as áreas, algo que já vem sendo apontado criticamente por algumas/alguns intelectuais brasileiras/os (Gusmão, 1997; Taddei; Gamboggi, 2016; Pereira, 2017; Oliveira; Boin; Búrigo, 2018).

Segundo a antropóloga brasileira Neusa Gusmão (1997), a antropologia e a educação aparecem em um campo profissional de confrontação no Brasil, no qual se atribui a condição de “ciência” à primeira e de “prática” à segunda. Por um lado, a educação é uma preocupação de antropólogas/os desde, pelo menos, a escola culturalista estadunidense no início do século XX (Gusmão, 1997; Boas, 2022), e os conceitos de cultura e ensino/aprendizagem apresentam conexões e diálogos abordados por diferentes autores (Brandão, 2007; Wagner, 2012; Ingold, 2020). Por outro lado, nos programas de pós-graduação em antropologia brasileiros, observa-se uma relativa escassez

---

<sup>9</sup> Segundo Ana Maria Rabelo Gomes e Nilma Lino Gomes (2012), a intersecção entre antropologia e educação no Brasil compõe um campo em consolidação progressiva e com diversas iniciativas difusas que não convergem para linhas de debates teóricos facilmente identificáveis.

de pesquisas focadas na educação, sobretudo a educação escolar formal, bem como sobre o ensino de antropologia (Taddei; Gamboggi, 2016; Pereira, 2017; Schweig, 2020)<sup>10</sup>.

Inconscientemente, com os anos de pesquisa acadêmica e de prática docente, eu reproduzia a dicotomia apontada criticamente por Gusmão, entre antropologia como “ciência” e educação como “prática”. “Onde estava o ‘eu’ pesquisador?”. Uma sensação de incômodo me acompanhava. Paradoxalmente, estar imerso na prática docente me fazia olhar para a escola, e suas extensões, como infinitas pesquisas etnográficas em potencial. O ensino de antropologia, as relações entre as/os jovens, as relações geracionais, as relações entre profissionais, a política educacional, os intermináveis documentos (leis, portarias, instruções normativas, etc.), a organização sindical, a burocracia crescente no cotidiano de trabalho, as tensões em sala de aula, os conflitos, alianças e agências da diferença no espaço escolar. A diferença, tão cara às pesquisas antropológicas, são pulsantes no ambiente escolar (Tosta, 2011; Gusmão, 2011; Pereira, 2017). Por que, então, esta distância entre antropologia e escola? Este foi um dos pontos que me trouxe de volta para a universidade, para o doutorado em Antropologia Social na UFG.

O conflito de escolher entre a carreira acadêmica e a docência é apontado pelo pesquisador suíço Michael Huberman (2007) como uma possibilidade no momento em que o docente da educação básica entra em uma fase de “estabilidade”, que seria entre o 4º e o 6º ano da carreira. Essa estabilidade significaria, por um lado, um maior comprometimento pedagógico e, por outro, a eliminação de outras possibilidades profissionais. Com base em uma ampla revisão bibliográfica de estudos sobre ciclo de vida, carreira e docência, o autor propõe um modelo a ser verificado com tipologias de sequências e fases pelas quais as/os docentes poderiam vir a atravessar ao longo de suas vidas profissionais<sup>11</sup>. Ele alerta que este não deve ser tomado como um modelo rígido, dadas as particularidades de cada história de vida, mas como uma referência a ser testada – o que ele realiza

---

<sup>10</sup> As pesquisas antropológicas voltadas para a educação no Brasil têm contribuído para pensar diferentes questões, como infância (Cohn, 2000a; 2000b; 2000c; 2005; 2013; Tassinari, 2007), educação indígena (Cohn, 2000a; 2000b; Tassinari, 2001; 2007; 2008; Mainardi, 2010; Landa; Herbetta, 2017), educação quilombola (Arruti, 2011; Gusmão; Souza, 2012), educação ambiental (Branquinho; Santos, 2007; Carvalho; Toniol, 2010), educação em contextos religiosos (Giumbelli, 2010; Rabelo; Santos, 2011; Mafra, 2012), entre outras. São importantíssimos trabalhos que evidenciam diferentes modalidades e concepções de educação. Contudo, encontram-se muitas lacunas com relação à educação escolar formal em contextos urbanos e o ensino regular na educação básica.

<sup>11</sup> Essa fase da estabilidade, seria mais caracterizada por um “comprometimento definitivo” e um ato administrativo de “nomeação oficial” do que por crises em si, embora o dilema específico de “eliminar outras possibilidades” profissionais possa estar presente. Um estágio mais propício ao surgimento de crises seria a etapa seguinte, entre o 7º e 25º ano de carreira. Em síntese, o modelo elaborado por Huberman (2007) apresenta os seguintes estágios: 1) entrada na carreira, entre 1 e 3 anos de carreira; 2) estabilização, entre 4 e 6 anos de carreira; 3) diversificação e/ou pôr-se em questão, entre 7 e 25 anos de carreira; 4) serenidade/distanciamento afetivo e/ou conservantismo, entre 25 e 35 anos de carreira; 5) desinvestimento, entre 35 e 40 anos de carreira.

em uma ampla pesquisa com docentes na Suíça (Huberman, 1993). O ponto a destacar é que seu modelo influenciou uma série de pesquisas, inclusive no Brasil, e parte de uma organização de tipologia cronológica que cruza “tendências centrais”, sequência de idades e/ou anos de carreira.

Há caminhos mais abertos que podem oferecer diálogos profícuos para uma pesquisa de percursos docentes ao longo da vida, como as propostas na área da educação que trabalham com histórias de vida e método (auto)biográfico (Goodson, 1992; Moita, 2007; Nóvoa, 2007; Nóvoa; Finger, 2014), as abordagens antropológicas que relacionam histórias de vida, biografias e etnografias (Kofes, 1994; 2001; Kofes; Manica, 2015) e os estudos na história e antropologia sobre curso da vida (Hareven, 1995; 1999; Debert, 1997; 1999; Debert; Simões; Henning, 2016)<sup>12</sup>. Penso que conexões parciais (Haraway, 2000; Strathern, 2004) criativas podem ser realizadas entre tais abordagens. Contudo, volto aqui a questão que orienta este texto: como somos afetados em distintos momentos de nossas vidas e como nossos desejos nos moveram para e pela docência? Assim, algumas considerações sobre desejo e afeto podem indicar um caminho profícuo para a reflexão.

A distância entre antropologia e educação, que descrevo em minha caminhada pela docência, conforma uma angústia pessoal que pode ser entendida, na leitura lacaniana, como um afeto, no caso, um sentimento de falta. Para Lacan (2004), inclusive, só há desejo se há falta, uma condição constitutiva do ser. Tal concepção diverge da imagem que nos oferecem Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010), de máquinas desejantes, forças produtivas de fluxos contínuos em relações e acoplamentos, conexões parciais e cortes com outras máquinas e seus fluxos. Não há, aqui, uma falta que condicione o desejo.

Inspirado no filósofo Benedictus de Spinoza, Deleuze (2021)<sup>13</sup> entende que o desejo é determinado por afecções e maior é o desejo quanto maior é a afecção. As afecções estariam ligadas ao corpo, enquanto os afetos ao espírito: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais a sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2021, p. 98). Assim, o afeto pode ser entendido como um sentimento,

---

<sup>12</sup> Diferentes dos estudos de “ciclo de vida”, que têm uma forte influência da psicologia, nas pesquisas de “curso da vida” há uma maior ênfase nos contextos sociais, históricos e culturais dos quais emergem diferenciações baseadas em idades e/ou “estágios” da vida, continuidades e descontinuidades, bem como a intersecção com outros marcadores sociais como gênero e sexualidade.

<sup>13</sup> O diálogo de Deleuze com Spinoza tem sido uma das chaves para pensar corpo e afeto em antropologia e uma das perspectivas recorrentes entre autores que compõem o que vem sendo chamado de virada afetiva. Para uma apresentação do campo da antropologia dos afetos e da virada afetiva, conferir Gregory Seigworth e Melissa Gregg (2010), Ali Lara e Giazú E. Domínguez (2013) e Danilyn Rutherford (2016).

como a angústia, uma passagem de estado causada por afecções que por, sua vez, se refere aos encontros de corpos que se afetam.

Ao questionar “o que pode um corpo?”, Deleuze (2021) entende que “o que pode um corpo é a natureza e os limites do seu poder de ser afetado” (p. 147). Contudo, o filósofo destaca que é importante não confundir afecção com paixão. A segunda não é explicada pela natureza do corpo afetado, mas pela influência de outros corpos, ou seja, é uma afecção passiva. Se as afecções são explicadas pela natureza do corpo afetado, teremos afecções ativas, que seriam ações. Afecções passivas e ativas estariam relacionadas à potência de sofrer e potência de agir:

Enquanto seu poder de ser afetado estiver preenchido por afecções passivas, esse mesmo poder se apresentará como sendo uma *força ou potência de sofrer*. Chamamos de potência de sofrer o poder de ser afetado, enquanto estiver atualmente preenchido por afecções passivas. A potência de sofrer do corpo tem como equivalente na alma a potência de imaginar e experimentar sentimentos passivos.

Suponhamos agora que o modo, à medida em que dura, consegue preencher (pelo menos parcialmente) seu poder [...] de ser afetado por afecções ativas. Sob esse aspecto, esse poder se apresenta como sendo *força ou potência de agir*. A potência de compreender ou de conhecer é a potência de agir própria da alma. Mas, justamente, *o poder de ser afetado permanece constante, qualquer que seja a proporção das afecções passivas e das afecções ativas*. Chegamos então à seguinte hipótese: a proporção das afecções passivas e ativas poderia variar por um mesmo poder de ser afetado. Se conseguirmos produzir afecções ativas, nossas afecções passivas diminuirão na mesma proporção. Enquanto permanecermos em afecções passivas, nossa potência de agir é “impedida” na mesma proporção (Deleuze, 2021, p. 150, grifos do autor).

Oscilações entre “potência de sofrer” e “potência de agir” compõem uma imagem pertinente para pensar da minha caminhada pela docência e pela antropologia. Meus conflitos e angústias em ambas as áreas vieram de encontros com limitações, cortes, na academia e na educação básica, como a falta de diálogo entre antropologia e educação e a dificuldade de transitar por atividades acadêmicas e docentes em conjunto. De alguma forma, perceber tais questões foi importante para potencializar um movimento (ação) de retorno à atividade acadêmica, com o desejo de encarar a docência e a pesquisa, educação e antropologia, de forma mais simétrica e complementar – o que não significa um estado alcançado. A partir desta conjunção de afecções passivas, potência de sofrer, cortes, novas afecções e outros fluxos, emergem novas maneiras de me relacionar com minhas áreas de formação e atuação que possibilitaram um movimento contínuo de devir professor-antropólogo. Vejamos, no tópico a seguir, como ocorrem os encontros, afecções e movimentos com algumas de minhas/meus companheiras/os de trabalho.

## 2. CONECTANDO VIVÊNCIAS MÚLTIPLAS

As entrevistas com minhas/meus companheiras/os de trabalho, apresentadas parcialmente neste tópico, ocorreram durante minha pesquisa de campo na escola em que atuo<sup>14</sup>. A maioria das/os entrevistadas/os são pessoas que eu já conhecia e que faziam parte de minha vida em diferentes graus de proximidade. Assim, foram muito receptivas em participar da pesquisa. Agendávamos um horário em que estivessem “livres”, geralmente entre uma aula e outra, e buscávamos um espaço que não estivesse sendo utilizado na escola, como uma sala de aula. Tanto encontrar um horário quanto um local desocupado não eram tarefas simples. Às vezes, levava mais tempo para encontrar uma sala desocupada do que realizar a própria entrevista em si, e nossas conversas, comumente, eram interrompidas por uma/um gestora/or e/ou estudante que queria falar com a/o docente. Com Carlos<sup>15</sup>, um professor que conheço desde 2018, não foi diferente.

Carlos é um homem cisgênero, de 34 anos, pardo, heterossexual, com 13 anos de carreira na docência e natural do interior de Mato Grosso<sup>16</sup>. Fizemos a entrevista praticamente no horário do almoço, e dividimos uma sala com outra professora que trabalhava em seu computador – o que não impediu que ele me contasse aspectos de sua história que eu não conhecia. Ele me disse que veio de uma família muito pobre de seis irmãs e irmãos, entre os quais era o caçula. O pai faleceu quando ele tinha 4 anos de idade e a mãe, que trabalhava como gari, passava muito tempo fora de casa. Assim, ele diz que a irmã mais velha, que tinha 13 anos quando o pai faleceu, cuidava dos afazeres domésticos, enquanto “a meninada mais nova ficava do jeito que dava”. Em sua formação escolar, ele se esforçava para ir bem na escola, porque não tinha ninguém pra lhe ajudar em casa:

Então, assim, pelo fato de eu tentar fazer as coisas tudo na escola, acabou que eu fui me destacando em algumas matérias, em particular a matemática. Então, uma dessas professoras que viu que eu [...] tinha afinidade com matemática, me chamou pra trabalhar nesse curso do Kumon<sup>17</sup>. Eu nem sabia o que era Kumon. Não sabia o que era vestibular. E não era igual hoje, que nas escolas é bem difundido

---

<sup>14</sup> Em minha pesquisa de doutorado, realizei 15 entrevistas com docentes efetivas/os e contratadas/os da rede estadual de educação de Mato Grosso que atuam em Cuiabá. São profissionais com diferentes tempos de carreira e que se formaram em períodos distintos. Para este texto, selecionei 4 entrevistadas/os efetivas/os que tiveram formação em licenciatura em um período aproximado ao meu, correspondente ao final da primeira e início da segunda década do século XXI.

<sup>15</sup> Mobilizo nomes fictícios para as/os minhas/meus interlocutoras/es e companheiras/os de trabalho.

<sup>16</sup> As informações que identificam gênero, raça, idade e orientação sexual foram informadas pelas/os docentes ao longo da pesquisa.

<sup>17</sup> Kumon é uma franquia do setor privado de educação que surgiu no Japão, na década de 1950, e se baseia em um método próprio de ensino e aprendizagem, de mesmo nome, que enfatiza o autodidatismo. Hoje, a instituição está presente em diferentes países e oferece cursos livres de matemática e língua pátria, além de inglês e japonês, a depender da unidade.

desde cedo. Então, nesse Kumon, eu estava no segundo ano do ensino médio [15 anos], sem gracinha nenhuma, foi a primeira vez que alguém me perguntou o que eu ia fazer no vestibular. Eu não sabia o que era vestibular! Eu me lembro como se fosse hoje, eu tinha lido numa revista de história em quadrinho, que tinha uma personagem lá toda feliz que tinha passado nesse tal de vestibular. Então eu não dei a resposta pra minha patroa na época, mas fiquei com aquele negócio na cabeça. Aí que eu fui pesquisar pra ver o que era vestibular. Aí na minha pesquisa, eu cheguei à conclusão de que eu tinha que escolher uma matéria que eu mais gostava na escola e então seguir o estudo dela. Eu gostava muito de história, mas muito, muito mesmo. Mas eu tirava mais nota em matemática. Então eu falei, “Vou fazer matemática!”, achando que era esse o caminho. Aí, quando a minha patroa perguntou o que eu ia fazer em vestibular, em outra época, eu falei que ia fazer matemática. E ela mesma fez a inscrição pra mim, que eu não tinha nem televisão em casa, muito menos computador. Aí ela fez a inscrição, eu entrei na faculdade, aí que eu fui saber que era pra dar aula e tal. Aí eu falei “Cara... gostei, é isso aqui mesmo que eu vou seguir”. Então, meio que não foi uma coisa que “Não, eu vou ser professor e tal...”, não.

Pertinente destacar que antes do desejo pela docência, no caso de Carlos, surgiu o desejo pela matemática enquanto área do conhecimento. A descoberta da possibilidade de trabalhar como professor apareceu para ele posteriormente, quando ele já estava na graduação, que por acaso, era uma licenciatura. Também destaco como a composição do desejo veio de encontros inesperados, como a professora da escola, a patroa e até mesmo uma história em quadrinhos que mencionava esse “tal vestibular”. Nesse sentido, destaco que para alguns teóricos, as relações afetivas não ocorrem exclusivamente em um plano de relações entre pessoas, mas em uma imersão e engajamento do sujeito no ambiente que inclui agentes humanos e mais que humanos (Massumi, 2002; Ingold, 2015).

Essa composição coletiva a partir de encontros diversos e a dissociação entre área de conhecimento e licenciatura, aparecem também na experiência de uma outra docente. Lorena é professora de geografia, mulher cisgênero, preta, heterossexual, com 34 anos, nascida no interior de São Paulo e que atua há 10 anos como docente na educação básica – desde 2018 em Cuiabá. Em nossa conversa, eu lhe perguntei se ela já tinha a intenção de ser professora antes de entrar na graduação. Para responder tal questão, ela discorre sobre a sua relação com a geografia desde a sua infância:

O meu caso com a geografia, eu falo que é um caso [...] desde a infância, né? Eu me interessei pela geografia por conta da cartografia. Eu sempre gostei de ver os livros, os mapas. Meu pai é caminhoneiro. Meu pai, ele tinha os mapas no caminhão e eu adorava [...]. Falava que quando eu crescesse, eu queria fazer mapas. Só que naquela época não tinha tanta informação, anos 2000... Sei lá, 2003, 2004, 2005... Como tem hoje, e eu não tinha o conhecimento de que existia uma graduação somente em Cartografia. E em contato com os professores da escola, eu falava que queria fazer Geografia, alguns apoiavam, outros não. Só que eles sabiam que a maior parte da carga de trabalho para a geografia era docência. E em 2006, quando eu prestei o vestibular pela primeira vez, que eu acabei

passando, eu escolhi licenciatura em Geografia por conta de ter que trabalhar durante o dia, que era um curso noturno na universidade que eu me formei.

De maneiras distintas, o desejo pela cartografia, a partir da relação com o pai, mapas e livros, também aparece antes do interesse por uma licenciatura. Outro ponto pertinente é que tanto Carlos quanto Lorena destacam uma falta de informação acerca do ensino superior em seus períodos de formação escolar, o que seria distinto do contexto atual. Além de mudanças nas políticas de ingresso no ensino superior nas primeiras décadas do século XXI, essas falas evidenciam também um distanciamento pessoal e familiar de ambientes universitários. Eu, Carlos e Lorena somos todas/os oriundas/os de escolas públicas e as/os primeiras/os de nossas famílias a ingressar no ensino superior, também público. Também somos mestres formados por universidades públicas em nossas áreas. Apesar de particularidades pessoais, nota-se experiências compartilhadas, tanto pela origem pobre em cidades interioranas do Paraná, de Mato Grosso e de São Paulo, quanto pelo acesso ao ensino superior.

Outra interlocutora que enfatiza sua relação com a educação pública é Talíria, que em uma de nossas conversas enfatizou: “estudante de escola pública, universidade pública e professora de escola pública!”. Ela é uma mulher parda, cisgênero, heterossexual, com 34 anos, nascida em Goiânia, mãe solo e docente de história há “uns 10 anos”. Antes de se graduar em História, Talíria ingressou no curso de Geografia, por volta dos 19 anos de idade, pouco tempo antes de se tornar mãe. O que a motivou foi seu interesse pela área de ciências humanas. Contudo, ela não planejava ser professora:

*Quando você entrou no ensino superior, você tinha como objetivo ser docente?*

Não, acho que eu não tinha nem ideia do que era ser docente. Eu estava fazendo um curso que eu achava legal.

*E por que você acabou mudando de área, não terminando a graduação em Geografia e indo para História? Como que foi isso?*

Porque a geografia, ela tinha uma parte que eu não gostava muito, que era a parte da geografia física. E naquela época, eu estava, assim, muito pra humanas. Naquela época, eu era muito, muito, muito pra humanas. E aí eu tinha meu cunhado, ele já... acho que já estava fazendo mestrado em História, e eu achava massa as coisas que ele estudava. Estudava as coisas de teoria da história, que eu gosto, a parte mais filosófica, assim, digamos. Só que aí eu pensei em fazer Filosofia, mas pela questão da empregabilidade, nesse momento eu realmente pensei assim: “Se eu fizer Filosofia eu fico sem emprego. Eu acho que História é melhor para emprego”. Eu acabei fazendo História.

*Entendi. E nesse momento, quando você estava pensando em emprego, você já pensava em ser professora?*

Não! Você acredita que não?!

*Empregos em geral você fala?*

É, em geral, porque eu achava que História era melhor que Filosofia.

No caso de Talíria, percebe-se, mais uma vez, a dissociação entre a escolha por uma área do conhecimento e a docência. Ela também destaca a influência de um cunhado que já cursava pós-graduação em História. Ainda, a questão do trabalho e das condições econômicas está presente, de diferentes maneiras, nas falas das/os três docentes apresentadas até aqui. Carlos vem de uma família, em suas palavras, “muito humilde” e trabalha desde os 15 anos de idade. Lorena escolheu uma graduação no período noturno, porque precisava trabalhar durante o dia – o mesmo ocorreu comigo. Talíria, ao decidir entre cursar Filosofia ou História, levou em conta a empregabilidade. Diferentes encontros nos contextos familiar, escolar e no mundo do trabalho, aparecem como agenciadores de movimentos rumo ao ensino superior. Contudo, diferentemente de mim, Carlos, Lorena e Talíria não pensavam em ser docentes ao ingressarem na universidade. Esse ponto, em específico, me aproxima de outro companheiro de trabalho, Marcos, que diz que já queria ser professor desde os 15 anos de idade.

Marcos é um homem branco, cisgênero, heterossexual, com 40 anos, nascido no interior de Mato Grosso e que atua há 15 anos como professor de língua portuguesa. Estudou o ensino fundamental em escolas públicas e o médio em uma instituição privada. Ele me contou que decidiu se tornar professor quando estava no 1º ano do ensino médio, e que suas inspirações vieram de seu pai e sua mãe, que também são docentes. A escolha pela língua portuguesa veio a partir de sua paixão por livros – a leitura, nesse caso, também era incentivada dentro de casa. Sua mãe, inclusive, é doutora e escritora de livros de ficção. Este é um dos poucos casos entre minhas/meus interlocutoras/es cujos familiares ascendentes já haviam acessado o ensino superior. Ao perguntar se o desejo pela docência se manteve ao longo da licenciatura, ele afirma que “sim, sempre”.

Apesar de muitas diferenças com relação a mim e aos demais interlocutores – como a formação em escola privada no ensino médio e a referência da docência e do ensino superior nas figuras paterna e materna –, notamos no caso de Marcos como a influência familiar e o encontro com livros foram agenciadores rumo à docência. Contudo, sua narrativa é muito mais direta quanto ao desejo de ser professor. Ao passo que as/os demais apresentam percalços, dúvidas, falta de informação, a preocupação em trabalhar e, sobretudo, a dissociação entre a escolha por uma área do conhecimento e a docência, Marcos evidencia um percurso mais objetivo. É interessante, ainda,

como ele compara a formação em licenciatura e a prática docente de modo relativamente harmonioso:

*E você acha que a sua formação te preparou para ser professor?*

Sim.[...] Uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática, etc. Mas sem a teoria da faculdade, eu não seria tão bom hoje como eu sou. Tão bom no sentido de acreditar que eu faço um bom trabalho na prática. Lógico que a prática é outra faculdade, mas eu acredito que sim. Não em sua totalidade [...] é o que eu falo, pra mim a gente poderia fazer 30 anos de faculdade que a gente não aprenderia o que aprende em um ano aqui. Mas eu acredito que prepare sim.

*O que você aprendeu aqui no chão da escola?*

A prática, né? A didática, bate-quadro que a gente fala, né? O dia a dia, o lidar com o aluno, com a sala de 30 alunos, como passar o conteúdo para uma turma tão grande assim, numa turma tão grande, né? Ensina a ter paciência, ter tranquilidade, de passar o conteúdo da melhor forma, de forma mais didática, de como fazer isso, tom de voz, inclusive, né? É... didática, né? Ter a didática, principalmente com adolescentes de diferentes idades, de diferentes perspectivas, de diferentes faixas etárias, diferentes etnias, de toda essa diversidade que é a educação básica. Mas o modo como falar com eles também, de como falar com eles, de como ter a atenção deles também. Isso não se aprende em faculdade. Isso se aprende no chão da escola, na prática, no dia a dia, no cotidiano.

Ele evidencia uma separação entre o que se aprende na universidade e o que se aprende na escola de forma um tanto quanto tranquila. Aparentemente, essa divisão, que ele nomeia como “teoria” e “prática”, não lhe causa incômodo ou dificuldade. Ao contrário, o seu desejo pela docência na educação básica é reforçado ao evidenciar o que aprendeu na universidade e na escola. Refletindo sobre nossas distintas experiências – já que, para mim, a distância entre universidade e escola foi fonte de angústia –, pergunto-me: teria a convivência com pai e mãe docentes lhe proporcionado outras expectativas em relação à docência e ao ensino superior? Talvez uma proximidade que possibilitasse encontros menos conflituosos?

Vejamos como essa comparação entre formação e prática docente aparece entre os demais interlocutores. Em ordem inversa, comecemos com a professora de história Talíria. Ela é enfática ao dirigir críticas à universidade quando lhe pergunto sobre sua formação:

O mundo acadêmico é muito burguês, né? Então a gente vive naquela redoma do intelectualismo, achando que você vai resolver tudo com discurso e ordens de manifestação, sei lá, revolução. Então, eu era muito envolvida nesses processos, eu era militante, acreditava que a gente transformaria o Brasil através da educação. Quando a gente entra no sistema, a gente é só um pequeno parafuso, né? A gente não é nada. A gente, na verdade, é só um instrumento mesmo do Estado .

Talíria não identifica a universidade como o lugar apenas de teoria, como havia feito Marcos, mas como uma redoma de intelectualismo associado à certa militância, uma dimensão que pressupõe um engajamento prático e político. A relação entre teoria e política, pode ser pensada em diálogo com a intelectual antirracista e feminista estadunidense bell hooks (2017), que entende que “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função, quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (p. 86). Ainda de acordo com hooks, a teorização pode ser um lugar de refúgio, cura e imaginação de futuros possíveis:

Vivendo na infância sem ter a sensação de um lar, encontrei refúgio na “teorização”, em entender o que estava acontecendo. Encontrei um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vívida” de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria podia ser um lugar de cura (2017, p. 85).

Quando conheci as ciências sociais, primeiro na escola e depois na universidade, foi um pouco essa a sensação que tive, de um lugar de refúgio, cura e imaginação de mundos possíveis. Contudo, há muitas formas de se viver e mobilizar as teorias. Se tomamos a metáfora de Talíria para pensar a universidade, uma redoma de intelectualismo, podemos pensar que algumas teorias operam efeitos, encantam e mobilizam certas práticas dentro da universidade, mas o que acontece quando saímos da redoma? O que acontece quando vamos para a escola? No caso de Talíria, o que ela percebeu foi que “a gente é só um pequeno parafuso, né? A gente não é nada. A gente, na verdade, é só um instrumento mesmo do Estado”. Ao invés de curar, a perspectiva de minha interlocutora traz desesperança e fatalismo, uma potência de sofrer com a qual me identifiquei, mas que não é um estado fixo, como mencionei anteriormente.

Pergunto a Talíria sobre quando ela percebeu o desejo pela docência, ao passo que ela me diz que nunca quis ser professora propriamente dita:

[...] o meu desejo sempre foi ser pesquisadora. Então, eu queria muito viver aquela vida acadêmica dos sonhos, né? Mas, infelizmente, o Brasil, ele não dá essa possibilidade pra gente, ainda mais na área de humanas. E aí, assim, contas, responsabilidade... E aí, acabei indo pra área da educação, porque eu não tinha outra opção. Nessa época a gente não tem muita maturidade. Eu não tinha muita maturidade pra saber o peso de contas, de aluguel, sabe?

A docência para Talíria se tornou um caminho pela “falta de opções”, cortes, afecções passivas advindas do peso das responsabilidades econômicas, pagar as contas, e as limitações em seguir uma carreira acadêmica. Ainda, Talíria destaca ter tido uma experiência muito solitária e violenta no início da sua docência em Mato Grosso, que, a princípio, ocorreu em uma cidade no interior do estado:

Mato Grosso, principalmente essas regiões ali do norte, tem uma cultura muito arraigada do sul [do Brasil]. Então foi bem intenso, assim, porque eu sofria todo tipo de preconceito que você imaginava na escola, simplesmente porque eu não era sulista, né? Eles são bairristas, um monte de coisa. E existe uma divisão de classes, uma divisão muito... É um apartheid mesmo, sabe? No interior do Mato Grosso ou você é muito rico ou você é muito pobre. E professor não [...].

*Se você se sentir confortável de falar, que tipo de discriminações você sofreu lá?*

Racial, né? Política, ideológica... [...] Assim, em Goiânia, a pauta do feminismo, do racismo, são coisas que são debatidas abertamente, com muita facilidade, não é um tabu. E eu sou professora de humanas, sou professora de história. E o meu trabalho sempre cai nessas abordagens. Não adianta, eu não vou fugir disso. Então, é... sofria censura mesmo dentro da escola. O que eu poderia ou não falar. E aí, assim, eles já me viam como uma pessoa diferente. Já me identificavam como uma pessoa diferente. E daí começava assim, eu sofri todo tipo de abuso, de assédio. [...] Até que eu cheguei no coordenador, [...] eu falei assim: “Olha, eu estou escutando todo tipo de coisa, eu estou em um estágio probatório, estou sofrendo assédio moral, estou sofrendo calúnia, por conta da gestão. Se vocês não pararem eu vou abrir um processo administrativo contra vocês”. Aí deu uma sossegada, mas aí eu tava surtada já também, aí foi quando eu saí.

De acordo com Talíria, o acolhimento foi algo que passou longe em sua chegada para a docência no interior de Mato Grosso. Após esse período conflituoso, ela solicitou afastamento e foi para Goiânia para estar próxima de seus familiares e cuidar de sua saúde. Depois de períodos afastada, ela pediu transferência para Cuiabá, onde nos conhecemos. Em seus caminhos, ela evidencia processos de violência, como racismo e censura, além do conflito entre o desejo de ser pesquisadora e a atuação na docência na educação básica por “falta de opções”.

Esta associação do trabalho docente a necessidade de “pagar as contas”, aparece também na história de Lorena:

A docência veio na necessidade. Eu resolvi fazer uma outra graduação depois de formada. Eu comecei a fazer Engenharia Cartográfica [...], em 2013. E lá eu precisava de dinheiro pra poder pagar o aluguel, pelo menos o aluguel. Na época eu não tinha dinheiro pra pagar todas as contas. E eu conheci um pessoal que participava de um cursinho, projeto pelo qual me apaixonei. E no cursinho teve uma seletiva para professor, e acabei passando. Aproveitei que eu tinha experiência como formada, não tinha experiência docente, e acabei passando. E lá eu conheci pessoas maravilhosas, estudantes, também de graduação em sua maioria, e eu aprendi muito com eles. E lá eu percebi que eu poderia ganhar minha vida como professora, trabalhando nesse projeto. Então, no início, o projeto era mesmo

uma obrigação, por conta do dinheiro, na época era uma bolsa de 400 reais. No final do projeto eu estava dividindo minha bolsa e quase assumindo a coordenação do projeto, porque eu comecei me identificar de uma tal forma com os alunos e ensinar geografia, e descobri que eu poderia ensinar geografia de uma forma diferente, ou um pouco menos maçante, né?

Para Lorena, foi em um período intermediário entre a formação em licenciatura e o início da carreira na educação básica, em um projeto de cursinho, que a docência se transformou de uma “necessidade” para uma possibilidade de ensinar geografia “de uma forma diferente”. No cursinho, ela encontrou algo que Talíria não encontrou na escola do interior de Mato Grosso: um conjunto de pessoas “maravilhosas”, bons encontros, afecções ativas. Ainda assim, Lorena não deixa de tecer críticas à sua formação em licenciatura e afirma que “o foco do curso era formar pesquisador, [...] minha licenciatura foi quase um bacharelado”. Ela observa que, quando se formou, não tinha uma visão crítica sobre isso, porque ela mesma queria ser pesquisadora. Foi somente após a necessidade se transformar em desejo pela docente, que passou a refletir de forma mais crítica sobre a sua formação.

Lorena destaca que em sua formação em licenciatura havia um excesso de teoria – mesmo em disciplinas específicas da licenciatura – descolada das realidades de escolas públicas:

As disciplinas eram muito teóricas e principalmente pra quem vem de escola pública, né? Eu sou aluna oriunda, fruto, da escola de educação básica pública. Isso eu deixo bem claro em todos os espaços que eu atuo como professora. E quando você escuta um professor acadêmico teorizando educação, muitas vezes vindo de uma escola de uma rede particular ou de uma rede público-privada, enfim, ou de uma escola pública, que muitas vezes é de uma cidade pequena, que não tem conflito, né? Uma coisa é você ser professor e aluno em uma escola de bairro central, ou numa cidade pequena, que tem uma escola, duas escolas, outra coisa é você vir em uma cidade maior, que tem conflito, e estudar numa escola de periferia. E era latente nas matérias que tinham esses grupos de diferentes ambientes escolares. Os alunos das escolas particulares não entendiam o que se passava, achavam que aquilo que o professor falava era o que tinha que ser feito. E o grupo dos alunos que eram oriundos de escola pública, que eram bastante, no curso noturno, a gente se olhava e falava assim, “Mano”... Agora vou ser muito informal: “Mano, a professora está viajando. Essa aí nunca pisou numa escola que tem tráfico de drogas. O cara faz tráfico na janela da sua sala”.

Lorena destaca um excesso de teorização, alocando o debate entre teoria e prática em um lugar distinto do indicado anteriormente por Marcos. De maneiras diferentes, tanto Lorena quanto Talíria expressam uma inquietude, um incômodo, com uma certa distância entre universidade e escola, enquanto Marcos situa esta separação como de saberes distintos. Carlos, por sua vez,

coaduna com uma perspectiva mais crítica, e aponta, ainda, para um desinteresse das/os próprias/os licenciandas/os:

O curso de matemática, pra ser bem sincero, na universidade, ele foca muito na matemática mais avançada. Então, assim, tem as aulas que são voltadas pra pedagogia, mas assim, são mínimas e, infelizmente, não sei se ocorreu só comigo, muitos alunos não dão valor nessas áreas. Eu particularmente, como eu gostava muito de matemática, então quando era nas aulas, tipo, por exemplo, de prática docente ou algo relacionado à docência, eu fazia, mas só, né? Aí eu percebi que quando eu vim pra sala de aula, o que eu aprendi de fato mesmo foi com a vivência. Então, eu me lembro no primeiro dia de aula do estágio, eu não tinha noção nenhuma de quadro, de nada, de nada, de nada. Então, na faculdade, ela me deu um suporte teórico de matemática muito bom, mas na parte pedagógica, eu tinha uma certa noção, porque, como eu disse, eu já trabalhava no Kumon desde os meus 15 anos. Então, assim, eu já tinha uma certa didática, já sabia ensinar um conteúdo de diferentes maneiras e tal. Mas na faculdade, faculdade mesmo, assim, eu não tive igual.

Essa percepção crítica de que a formação em licenciatura não prepara para a prática docente, por ter um enfoque mais disciplinar e distante de discussões pedagógicas e práticas escolares, é um tema recorrente em pesquisas sobre formação docente em diferentes períodos históricos no Brasil (Tanuri, 2000; 2008; Saviani, 2009; 2020; Gatti, 2010; 2014; 2016) e também em outros contextos (Tardif, 2014; Nóvoa, 1997; 2019). Autoras/es da educação têm apresentado diferentes propostas e caminhos para a superação deste problema. O brasileiro Dermeval Saviani (2009), por exemplo, propõe a análise de materiais didáticos – entendidos como articuladores entre forma e conteúdo da prática docente – para repensar os currículos dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Já o português António Nóvoa (2019) aposta na criação de um terceiro lugar institucional de formação, situado entre a universidade e a escola e em diálogo com ambas. Sem desconsiderar tais possibilidades, recupero uma afirmação de Carlos no trecho acima: “o que eu aprendi de fato mesmo foi com a vivência”.

A ideia de “vivência” parece um bom caminho para desestabilizar noções fixas como teoria e prática. O que realizei neste texto até o momento foi justamente tecer vivências por meio da escrita. Vivências, histórias e movimentos meus e de algumas/uns companheiras/os de trabalho. Retomarei este assunto nas considerações “finais”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O filósofo canadense Brian Massumi (2002) sugere que o corpo é caracterizado por uma conexão intrínseca entre movimento e sensação. Um corpo em movimento não coincide com ele próprio, mas com a sua própria passagem, sua própria variação. É neste lugar de imanência, mudança e movimento que entendo a afirmação de Carlos de que o que ele aprendeu da docência foi na “vivência”. Fluxos e encontros que compõem um devir docente. Esta vivência e este devir não separam teoria e prática, este seria um movimento a feito a posteriori. Neste sentido, em diálogo com Henri Bergson, Massumi entende que formas de mensurar e classificar o movimento ocorrem retrospectivamente, como uma objetificação de um fluxo, de uma passagem e sua abertura para a variação. Um exemplo seria a separação entre natureza e cultura, de modo que o autor propõe pensar a partir de um “continuum-natureza-cultura”. Para ele, natureza e cultura se retroalimentam de modo que:

Operações lógicas prolongam e convertem forças já presentes na natureza, e essas forças – ou a própria natureza – se desviam em operações culturais, normativamente reguladas (governadas) pela conversão lógica. Natureza e cultura estão em movimento mútuo um no outro e através do outro. Seu continuum é uma unidade dinâmica de variação recíproca (Massumi, p. 11, tradução minha).

Poderíamos pensar em um “continuum-prática-teoria”? A separação do mundo entre teoria e prática pode ser entendida como um enquadramento retrospectivo que fixa e para o movimento imanente de aprendizado e produção de conhecimento. De maneira simples, podemos pensar que prática e teoria se retroalimentam. A prática não é uma aplicação da teoria e a teoria não é uma sistematização da prática. Elas alteram-se mutuamente por meio, por exemplo, da pesquisa e da docência.

Nesse sentido, proponho pensar o exercício de escrita deste texto situado em um continuum-prática-teoria, no qual vivências se entrelaçam para compor uma etnografia docente: teoria e prática ao mesmo tempo. Nota-se, nessas linhas, algumas composições coletivas de desejos, nas quais encontros com familiares, educadoras/es, livros, mapas, uma história em quadrinho, entre outros, potencializam um movimento rumo ao ensino superior. Esses movimentos, contudo, não operam em uma linearidade até a docência. Corpos são afetados de distintas maneiras, de modo que ora o desejo pela docência se potencializa, ora diminui, compondo um panorama de variações contínuas que aparecem de distintas maneiras em meus caminhos e nos de minhas/meus companheiras/os de trabalho. Destaco a importância da coletividade e dos bons encontros, seja na

formação em licenciatura, seja na prática profissional, como condição para a emergência de afetos que nos tornam docentes.

## REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. Da "educação do campo" à "educação quilombola": identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, v. 33, n. 1, p. 164-179, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.37370/raizes.2011.v31.325>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

BOAS, Franz. **Antropologia da educação**. São Paulo: Contexto, 2022.

BRANDÃO, Carlos R.. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Revista inter-ação**, v. 26, n. 1, p. 9-30, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v26i1.1552>. Acesso em 05 de setembro de 2025.

BRANQUINHO, Fátima T. B.; SANTOS, Jacqueline S. Antropologia da ciência, educação ambiental e Agenda 21 local. **Educação & realidade**, v. 32, n. 1, p. 109-12 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.2.php/educacaoerealidade/article/view/6663>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

CARVALHO, Isabel C. M.; TONIOL, Rodrigo. Ambientalização, cultura e educação: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental. **Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental**, v. especial, p. 28-39, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.3393>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000a.

\_\_\_\_\_. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de antropologia**, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012000000200009>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. **Cadernos de campo**, São Paulo, v. 10, n. 9, p. 13-26, 2000c. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v9i9p13-26>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

\_\_\_\_\_. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2013.2.15478>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

COSTA, Samuel D. F.; CARNIEL, Fagner. Inclusão indígena na educação superior: perspectivas guarani e institucionais. **Revista brasileira de educação**, v. 27, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270019>. Acesso em 03 de outubro de 2024.

COSTA, Samuel D. F. Práticas docentes em construção: considerações sobre performances e identidades de professores no espaço escolar. **Revista vernáculo**, n. 31, 1º sem., p. 15-47, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/download/34400/22763>. Acesso em 03 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Nos caminhos da cultura e dos dons**: os Guarani e instituições no norte do Paraná. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

\_\_\_\_\_. *Mokoi tekoá petei jeguatá*: experimento etnográfico com o cinema mbya In: FRANCESCHINI, Marcele Aires; CAMPOS, Jefferson; CAMARGO, Hertz Wendell de (Orgs.) **Literatura, artes e questões étnico-raciais na mídia**. Londrina: Syntagma Editores, 2020, p. 60-83.

\_\_\_\_\_. Burocratização do trabalho docente e pandemia: relato de experiência e reflexões antropológicas de um professor na educação básica. In: BITENCOURT, Silvana Maria; ANDRADE, Cristiane Batista; ESTEVINHO, Telmo Antônio Dinelli (Orgs.). **Cuidado e a pandemia da Covid-19**: aproximações interdisciplinares e interseccionais. Curitiba: Editora Appris, 2022, p. 75–84.

\_\_\_\_\_. "Quando meu trabalho se tornou meu campo?": reflexões de um professor-antropólogo na educação básica. In: **Anais da XIV Reunião de Antropologia do Mercosul**: reconexões e desafios a partir do sul global. São Paulo: Síntese eventos, 2023. Disponível em: <https://www.ram2023.sinteseeventos.com.br/anais/trabalhos/lista?simposio=190>. Acesso em 06 de setembro de 2025.

DEBERT, Guita Grin; SIMÕES, Julio Assis; HENNING, Carlos Eduardo. Entrelaçando gênero, sexualidade e curso da vida: apresentação e contextualização. **Sociedade e cultura**, v. 19, n. 2, p. 3-12, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/48680>. Acesso em 05 de setembro de 2025.

DEBERT, Guita Grin. Envelhecimento e curso da vida. **Revista estudos feministas**, v. 5, n. 1, p. 120-128, 1997, p. 120-128. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12564>. Acesso em 05 de setembro de 2025.

\_\_\_\_\_. Velhice e o curso da vida pós-moderno. **Revista USP**, n. 42, p. 70-83, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i42p70-83>. Acesso em 05 de setembro de 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Espinoza e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2021.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em 06 de setembro de 2025.

\_\_\_\_\_. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em 06 de setembro de 2025.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/716/345>. Acesso em 06 de setembro de 2025.

GIUMBELLI, Emerson. A religião nos limites da simples educação: notas sobre livros didáticos e orientações curriculares de ensino religioso. **Revista de antropologia**, v. 53, n. 1, p. 39-78, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012010000100002>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

GOODSON, Ivor (Ed.). **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992.

GOMES; Ana Maria R.; GOMES, Nilma Lino. Anthropology and education in Brazil: possible pathways. In: ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. (Ed). **Anthropologies of education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling**. New York: Berghahn Books, 2012, p. 111-130.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de; SOUZA, Márcia Lúcia A. de. Educação quilombola: entre saberes e lutas. In: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P.; ROCHA, Gilmar (Orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 222- 245.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos cedes**, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>. Acesso em 26 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-vírgula: revista de ciências sociais**, n. 10, p. 32-45, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13898/10222>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. O manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue: vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 33-118.

HAREVEN, Tamara Kern (Ed.). **Aging and generational relations over the life course: a historical and cross-cultural perspective**. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1995.

\_\_\_\_\_. Novas imagens do envelhecimento e a construção social do curso da vida. **Cadernos Pagu**, n. 13, p. 11-35, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634964>. Acesso em 05 de setembro de 2025.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUBERMAN, Michael. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, 1993.

\_\_\_\_\_. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Editora Vozes Limitada, 2015.

\_\_\_\_\_. **Antropologia e/ou como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

KOFES, Suely; MANICA, Daniela (Orgs.). **Vida & grafias**: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2015.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 3, p. 117–141, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1725>. Acesso em 27 outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercado de letras, 2001.

LACAN, Jacques. **Seminário, livro 10**: a angústia. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2005.

LANDA, Mariano B.; HERBETTA, Alexandre F. (Orgs.). **Educação indígena e interculturalidade**: um debate epistemológico e político. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

LARA, Alí; DOMÍNGUEZ, Giazú Enciso. El Giro Afectivo. **Athenea digital**, v. 13, n. 3, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

MAINARDI, Camila. O papel da escola no resgate cultural dos Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçagüera/SP. **Revista pós ciências sociais**, v. 7, n. 14, p. 45-57, 2010. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/562>. Acesso em 05 de setembro de 2025.

MAFRA, Clara. Como o Espírito Santo educa a atenção? In: STEIL, Carlos A.; CARVALHO, Isabel C. de M. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**: diálogos com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012, p. 87-102.

MASSUMI, Brian. **Parables for the virtual**: movement, affect, sensation. Durham: Duke University Press, 2002, p. 1-45.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007 [1992], p. 111-140.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. Os professores e a história da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.

**Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2025.

OLIVEIRA, Amurabi; BOIN, Felipe; BÚRIGO, Beatriz Demboski. Quem tem medo de etnografia? **Revista contemporânea de educação**, v. 13, n. 26, p. 10-30, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v13i26.12243>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 149-176,

2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em 05 de março de 2024.

RABELO, Miriam; SANTOS, Rita. Notas sobre o aprendizado no candomblé. **Revista da FAEEB – educação e contemporaneidade**, v. 20, n. 35, p. 187-200, 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432011000100017&lng=pt&nrn=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432011000100017&lng=pt&nrn=iso). Acesso em 28 de outubro de 2024.

RUTHERFORD, Danilyn. Affect theory and the empirical. **Annual review of anthropology**, v. 45, p. 285-300, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102215-095843>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em 27 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores associados, 2020.

SCHWEIG, Grazielle Ramos. ANTROPOLOGIA, o ensino de. In: BRUNETTA, Antonio A.; BODART, Cristiano das N.; GIGALES, Marcelo P. (Orgs.). **Dicionário do ensino de sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020, p. 37-41.

\_\_\_\_\_. Etnografia, colaboração e experimentação: apropriações e interferências entre ensino e pesquisa. **Antropolítica - revista contemporânea de antropologia**, v. 54, n. 3, p. 323-345, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/antropolitica2022.i3.a54929>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

SEIGWORTH, Gregory J.; GREGG, Melissa. An inventory of shimmers. In: \_\_\_\_\_. **The affect theory reader**. Durham; London: Duke University Press, 2010, p. 1-25.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

STRATHERN, Marilyn. **Partial connections**. Walnut Creek: Altamira Press, Rowman & Littlefield Publishers, 2004.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. Educação, antropologia, ontologias. **Educação e pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 27-38, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201506134264>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>. Acesso em 06 de setembro de 2025.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: história, política e processos de formação. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 3, n. 1, p. 73-92, 2008. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/5>. Acesso em 06 de setembro de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; LEAL, Mariana K. F. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

\_\_\_\_\_. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista tellus**, v. 7, n. 13, p. 11-25, 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

\_\_\_\_\_. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha – revista de antropologia**, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola. **Revista inter-legere**, n. 9, p. 234-252, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4415>. Acesso em 28 de outubro de 2024.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

**DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS DA PESQUISA:** Todo o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

**FINANCIAMENTO:** O presente trabalho foi parcialmente realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por meio de bolsa de doutorado-sanduíche do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento (processo nº 88887.985467/2024-00).

**CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:** O autor foi responsável por todas as etapas do trabalho, incluindo: Conceitualização; Metodologia; Investigação; Análise; Escrita (rascunho original); Escrita (revisão e edição).

**DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE:** O autor declara não haver conflitos de interesse.

**MINIBIOGRAFIA DO AUTOR DO PAPER:** Graduado em Ciências Sociais (UEM), mestre em Antropologia Social (PPGAS/UFSCar), doutorando em Antropologia Social (PPGAS/UFG), pesquisador do Laboratório de Experimentações Etnográficas e Marcadores Sociais das Diferenças (LEX/UFG) e professor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT).

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.