

O “MONSTRO” NA SALA DE AULA: AFETAÇÕES E PODER NO COTIDIANO ESCOLAR EM DOURADOS/MS

The “Monster” in the Classroom: Affectations and Power in Daily School Life in Dourados/MS

João Victor Rossi¹

Resumo: O artigo analisa os tensionamentos produzidos no encontro entre antropologia e educação, observando como a subjetividade docente é atravessada por relações de poder, vigilância biopolítica e marcadores sociais. Fundamentado em experiências de afetação vivenciadas entre 2020 e 2024 na docência de Sociologia em escolas estaduais de Dourados, Mato Grosso do Sul, o trabalho problematiza o distanciamento entre as normatividades jurídicas e as práticas cotidianas escolares. A metodologia assume a indissociabilidade entre investigação acadêmica e exercício docente, tratando o cotidiano escolar como campo etnográfico. A análise aborda a instabilidade estrutural do campo educacional sul-mato-grossense, os documentos curriculares como dispositivos de controle e a dimensão do corpo docente "transviad@" como catalisador de deslocamentos institucionais. As (in)conclusões apontam que a hegemonia conservadora regional, vinculada ao agronegócio, impõe mecanismos de vigilância que restringem o debate sobre diversidade e a reflexão crítica. Conclui-se que a docência é um espaço inevitavelmente político e que a presença de subjetividades dissidentes em sala de aula, apesar dos mecanismos de controle, tensiona os limites do que é considerado legítimo, ampliando os horizontes de reconhecimento e o potencial de transformação da escola.

Palavras-chave: Docência. Mato Grosso do Sul. Antropologia. Diversidade.

Abstract: The article analyzes the tensions produced at the intersection of anthropology and education, observing how teacher subjectivity is shaped by power relations, biopolitical surveillance, and social markers. Based on experiences of affectation lived between 2020 and 2024 while teaching Sociology in state schools in Dourados, Mato Grosso do Sul, the study problematizes the gap between legal norms and daily school practices. The methodology assumes the inseparability of academic research and teaching practice, treating school daily life as an ethnographic field. The analysis addresses the structural instability of the educational field in Mato Grosso do Sul, curricular documents as control devices, and the dimension of the "transviad@" (queer) teaching body as a catalyst for institutional shifts. Results indicate that regional conservative hegemony, linked to agribusiness, imposes surveillance mechanisms that restrict debates on diversity and critical reflection. It concludes that teaching is an inevitably political space and that the presence of dissident subjectivities in the classroom, despite control mechanisms, tensions the limits of what is considered legitimate, expanding horizons of recognition and the school's potential for transformation.

Keywords: Teaching. Mato Grosso do Sul. Anthropology. Diversity.

¹ Licenciado em Ciências Sociais, mestre e doutorando em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor substituto no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9908-7518>. Contato: rossivjoao@hotmail.com.

1 Introdução

Este artigo apresenta um exercício de escrita fundamentado em experiências de afetação (Favret-Saada, 2005) vivenciadas entre os anos de 2020 e 2024, período em que exerci a docência na disciplina de Sociologia em escolas da rede estadual de ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul. O objetivo central é analisar os tensionamentos produzidos no encontro entre a antropologia e a educação, observando como a minha subjetividade docente foi/é atravessada por relações de poder, vigilância biopolítica (Foucault, 2010) e marcadores sociais que atravessam o meu saber e o meu corpo.

Ao compreender o meu corpo como um texto socialmente constituído e um arquivo vivo das histórias de produção sexual, o marcador transviad@², cunhado pela socióloga brasileira Berenice Bento (2017), configura uma característica identitária e um lugar situado de saber. Esse posicionamento rompe com a ilusão metodológica da neutralidade, assumindo que a subjetividade docente é indissociável dos atravessamentos biopolíticos (Foucault, 2010) e dos marcadores sociais que informam a própria construção dos problemas antropológicos e sociológicos. Habitar o espaço escolar a partir dessa dissidência exige o compromisso ético com a recusa de verdades normativas estáveis e coloca a diversidade essencial das pessoas como ferramenta de deslocamento, instabilidade e transformação. Assim, a condição transviad@ (Bento, 2017) atua como um sensor biopolítico e uma lente analítica que geram inteligibilidade e permitem à/ao docente perceber as tramas de controle e as possibilidades de (re)existências que corpos considerados “normais” poderiam ignorar.

Problematizo aqui o distanciamento existente entre as normatividades jurídicas e as práticas cotidianas escolares, marcadas por processos de negociação, restrição de ‘liberdades’ e pressões ideológicas vinculadas ao contexto regional. Fundamento a metodologia na premissa de que não existe uma separação radical entre a investigação acadêmica e o exercício da docência. Assumo que as marcas da atuação em sala de aula refletem diretamente na construção de problemas e na interpretação da realidade, de modo que a experiência no cotidiano escolar reconfigura as maneiras de perceber e analisar as dinâmicas sociais.

O texto está estruturado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção contextualiza a instabilidade estrutural do campo educacional sul-mato-grossense e as distinções socioespaciais das instituições atendidas. A segunda parte analisa o currículo e os documentos oficiais como dispositivos de poder e controle, discutindo episódios de censura e resistência pedagógica. Por fim, a terceira seção aborda a dimensão do meu corpo docente enquanto um corpo transviad@ (Bento, 2017), que desafia matrizes de inteligibilidade e atua como catalisador de deslocamentos institucionais.

² O termo grafado com “@”, será mantido na forma original apesar de possíveis dificuldades de leitura. Pode ser lido como “transviada”, “transviade” ou “transviado”. A arroba é usada como recurso gráfico para tensionar a norma da língua portuguesa baseada no masculino genérico, buscando neutralizar o gênero e incluir diferentes maneiras de identificação.

2 “Memórias, não são só memórias...”³

Escrevo este ensaio a partir de experiências de afetação vivenciadas entre os anos de 2020 e 2024, período em que exerci a docência em escolas da rede estadual de ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS). Nesse contexto, atuei em diferentes modalidades de ensino, com estudantes do ensino regular, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA). Trata-se de um exercício de escrita situado, no qual minha subjetividade, indissociável do corpo, das emoções e das relações de poder que atravessam o saber e a posição socialmente de ‘professor’, emerge como elemento constitutivo da análise. Nesse processo, os tensionamentos produzidos no encontro entre antropologia e educação não apenas informaram minha prática profissional, mas também reconfiguraram minhas formas de perceber, interpretar e refletir sobre a sociedade que me circunda.

Ao longo desse período, atuei como docente em cinco escolas distintas, experiência que me levou a transitar por múltiplos contextos institucionais e territoriais. Embora certos aspectos do cotidiano escolar se repetissem, como o convívio com colegas cujas trajetórias profissionais também se desdobravam entre diferentes unidades de ensino, os perfis das/os estudantes variavam de maneira significativa, articulando-se às características sociais - econômicas e simbólicas - das regiões onde as escolas estavam situadas. Algumas localizadas em bairros mais afastados do centro urbano, frequentemente classificados como periferias; outras, em áreas centrais da cidade. Essas distinções espaciais produziam configurações escolares específicas, engendrando experiências educacionais situadas e formas diversas de relação com a(s) escola(s), com o ensino e com o próprio trabalho docente.

As constantes variações nas cargas horárias ao longo dos anos, por vezes modificadas no decorrer dos bimestres, compunham um cenário marcado pela instabilidade e evidenciaram dinâmicas estruturais do campo educacional. Tal instabilidade não pode ser dissociada do penhasco (simbólico e institucional) que separa as/os profissionais da educação classificadas/os como ‘efetivas/os’ e ‘contratadas/os’. Essa fronteira organiza hierarquias, expectativas e margens de ação, produzindo efeitos que extrapolam a dimensão contratual. As diferenças entre essas posições se manifestam não apenas na precariedade do vínculo e na disparidade salarial⁴, mas também no tratamento social e pedagógico dispensado, bem como no grau de legitimidade atribuído às falas, propostas e intervenções formuladas a partir de cada uma dessas posições.

Inicialmente, não reconhecia as escolas nem a minha prática docente como um campo legítimo de investigação. Durante certo período, sustentei a pretensão de manter uma separação entre esses dois domínios: de um lado, meu trabalho como antropólogo e pesquisador; de outro, minha atuação como docente na rede estadual de ensino. Em retrospecto, tal ideal revela-se tão ilusório quanto a tentativa de separar água e óleo, uma vez que ambos se contaminam mutuamente, produzindo deslocamentos analíticos, éticos e afetivos que acabaram por transformar a própria experiência em campo.

³ Com exceção da introdução e das conclusões finais, os títulos das discussões serão inspirados em trechos das músicas da cantora brasileira (e baiana) Pitty. Início com “Memórias”, do álbum *Anacrônico*, lançado em 2005.

⁴ Segundo dados da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (Fetems), a diferença salarial entre docentes contratados e os efetivos da rede estadual pode atingir até 61% no salário-base, a depender da formação e da especialização. Para uma jornada de 40 horas semanais, o vencimento dos contratados pode chegar a mais de 7 mil reais, enquanto docentes efetivos no nível inicial da carreira recebem mais de 8 mil reais, com progressão que ultrapassa os 11 mil (Midiamax, 2024; Correio do Estado, 2025).

A tentativa de isolar esses aspectos da minha trajetória não foi apenas uma ilusão metodológica, mas também a expressão de uma resistência em reconhecer de que modo a experiência docente afeta e reconfigura minha relação com a(s) pesquisa(s). Esse movimento de reconhecimento é central na formulação de Jeanne Favret-Saada (2005), para quem não há possibilidade de uma separação radical entre o sujeito que pesquisa e aquilo que é pesquisado.

Foi apenas quando Favret-Saada deixou de ser ‘a pesquisadora que observava’ para tornar-se alguém afetada pelas tramas da feitiçaria em Bocage que o campo efetivamente se abriu diante dela. Retomo esse movimento para pensar o meu próprio percurso: a sala de aula deixou de ser somente o cenário onde experiências profissionais aconteciam e passou a constituir-se como campo etnográfico no momento em que percebi que eu também estava implicado nas relações, encontros, tensões e atravessamentos que ali emergiam.

A experiência de ser afetado evidencia uma rede de “comunicação involuntária e não intencional” (Favret-Saada, 2015, p. 161; Goldman, 2015, p. 151), que escapa ao controle racional e à vontade consciente do pesquisador. Tal forma de comunicação pressupõe uma “opacidade essencial do sujeito diante de si mesmo” (Favret-Saada, 2015, p. 161), reconhecendo que determinadas dimensões da experiência humana e da interação social não são imediatamente traduzíveis em enunciados lógicos ou em representações culturais previamente estabilizadas. Ao admitir essa circulação contínua das relações, pude perceber e compreender que as marcas deixadas pela atuação nas escolas incidem diretamente sobre a maneira como construo problemas, observo relações e interpreto etnograficamente.

3 “Nada é orgânico, é tudo programado”,⁵ envenenado, condicionado, controlado, manipulado, calculado...

A curiosidade e o questionamento sempre ocuparam lugar central na construção do meu percurso até as Ciências Sociais. Foi a partir do desconforto em (re)pensar a realidade social em diferentes escalas que essa trajetória se consolidou e, hoje, se desdobra na atuação docente. No entanto, ao longo da experiência em sala de aula, me deparei com uma recorrente resistência opositiva à crítica e à reflexão por parte das/dos estudantes, oposição que não se produz exclusivamente no ambiente escolar, mas que nele se manifesta de forma evidente. Está cada vez mais difícil identificar buscas ativas por compreensão ou mesmo manifestações de descontentamento crítico diante das dinâmicas sociais que a Sociologia se propõe a problematizar. Ao contrário, o que pude observar com dada frequência foram posturas defensivas que desestimulam o exercício reflexivo e limita a formação questionadora.

Em 2024, durante uma aula do ensino médio dedicada à introdução de um dos temas fundantes da Sociologia - a teoria e as contribuições de Karl Marx -, um estudante se retirou da sala visivelmente alterado. No contexto sul-mato-grossense, o incômodo com discussões associadas ao ‘comunismo’ tende a se apresentar mais como regra do que exceção, encontrando poucos espaços de aceitabilidade. Ao final da aula, procurei a coordenação pedagógica para registrar o ocorrido e obter informações sobre o estudante, sendo informado de que ele se recusara a permanecer em sala diante da temática abordada. Justificou sua saída afirmando ser filho de alguém vinculado ao agronegócio e por se identificar politicamente à direita.

⁵ Música-título do álbum *Admirável Chip Novo*, lançado em 2003.

Longe de se tratar de uma reação meramente individual, esse episódio evidencia a força de um imaginário social enraizado nas estruturas materiais que organizam a região. A centralidade do agronegócio, nesse sentido, não se restringe à dimensão econômica, mas conforma subjetividades, discursos e formas de percepção da realidade, delimitando o que pode, ou não, ser debatido no espaço escolar.

Dourados, segunda maior cidade de Mato Grosso do Sul, localizada a pouco mais de 200 km de Campo Grande, se constitui como um locus sociocultural e político marcado por tensões históricas e contemporâneas, especialmente em razão da presença de uma das maiores populações indígenas do país (Crespe, 2015). O território evidencia, por um lado, a força do agronegócio, que orienta a economia, a política e as relações de poder; por outro, revela a persistência de violências estruturais direcionadas a indígenas, mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ (Becker; Oliveira; Martins, 2016; Becker; Fonseca, 2025).

O domínio do agronegócio ultrapassa a esfera econômica e se materializa em formas persistentes de violência, como o uso intensivo de agrotóxicos em contextos de conflito fundiário. A pesquisa recente de Katiuscia Galhera, Gabriela Guillén e Mariana Tebar (2026) demonstra que não se trata apenas de uso disseminado dessas substâncias, mas de práticas sistemáticas que operam na fronteira entre negligência e intencionalidade. Tais dinâmicas desumanizam corpos indígenas, violam marcos normativos de segurança e produzem uma exposição crônica cujos efeitos se projetam intergeracionalmente sobre a saúde coletiva⁶.

As disputas por terra entre Guarani e Kaiowá e grandes latifundiários, frequentemente com a conivência estatal, resultam em emboscadas, ferimentos e mortes. Paralelamente, casos de (trans)feminicídio e homofobia evidenciam a desumanização de determinados corpos, em contraste com a valorização da lógica produtiva do agronegócio (Guillén *et al.*, 2024; Becker; Fonseca, 2025). Nesse cenário, o agronegócio atua não apenas como motor econômico, mas como vetor simbólico de dominação, reforçando comportamentos hegemônicos e naturalizando violências. A articulação entre interesses econômicos, raciais, de gênero, sexualidade e classe produz uma região marcada por silenciamentos, desigualdades e pela subordinação da vida humana aos imperativos do capital agropecuário.

No ambiente escolar, essa hegemonia conservadora se traduz em mecanismos de controle que restringem o debate sobre diversidade. Um exemplo é a aprovação, em Mato Grosso do Sul, de leis que proíbem o uso de linguagem neutra nas escolas, sob a justificativa de preservação da ‘norma culta’. Tais medidas configuram retrocessos antidemocráticos ao invisibilizar populações LGBTQIAPN+ e limitar a construção de um espaço escolar inclusivo e plural (G1, 2022).

Essa violência simbólica frequentemente se desdobra em ataques diretos a educadores e educadoras. Em Campo Grande, uma professora transexual registrou ocorrência por transfobia após sofrer ataques nas redes sociais por utilizar uma fantasia lúdica em uma atividade de acolhimento. O episódio foi instrumentalizado politicamente por parlamentares que, sob o pretexto de ‘proteger as crianças’, mobilizaram discursos de ódio para deslegitimar sua atuação profissional, evidenciando como a moralização do debate público opera como barreira à formação crítica (G1, 2025).

⁶ Para mais detalhes sobre o custo humano desse modelo de “progresso”, sugiro a leitura completa do Relatório “Impactos de agrotóxicos em comunidades indígenas e camponesas no MS” (Galhera; Guillén; Tebar, 2026).

A gravidade desse cenário também se expressa em dados de segurança pública (FBSP, 2024). Em 2023, Dourados apresentou uma das maiores taxas de estupro e estupro de vulnerável do país entre municípios com mais de 100 mil habitantes, com índice de 98,6 ocorrências por 100 mil pessoas. Esses dados, somados ao aumento de crimes de racismo e homofobia no estado, revelam uma sociedade que naturaliza a violência contra grupos minoritários enquanto prioriza respostas centradas na repressão.

Diante desse contexto, o desconforto em sala de aula ao abordar a teoria marxista não se configura como uma divergência ideológica isolada, mas como sintoma de uma estrutura social ampla. Ensinar Sociologia em Dourados implica confrontar um modelo que valoriza determinados corpos e interesses enquanto promove o silenciamento e, por vezes, a eliminação simbólica e material de populações marginalizadas. A oposição das/dos estudantes à crítica revela a reprodução de uma ordem social baseada em desigualdades estruturais e na naturalização da violência.

3.1 “Sugerindo soluções, discutindo relações, bem certos de que a verdade cabe na palma da mão, mas isso não é uma questão de opinião...”⁷

Outro exemplo que trago ocorreu no início da pandemia⁸, em meio ao desafio de readaptação a uma nova realidade que se estenderia de março de 2020 a agosto de 2021⁹. No início desse período, fui surpreendido por uma mensagem via *WhatsApp* da direção de uma das escolas onde lecionava, convocando-me para uma reunião presencial ‘de última hora’ no dia seguinte. Ao questionar o motivo, não obtive resposta; apenas fui instruído a apagar a atividade que havia enviado algumas horas antes e substituí-la por outra, sem maiores explicações.

No dia seguinte, a reunião ocorreu em um ambiente escolar silencioso, com poucas pessoas presentes para garantir o funcionamento da instituição durante a crise. Ao entrar na sala da diretora, sentei ao lado da coordenadora do ensino médio e logo percebi o tom peculiar da conversa. O receio de parecerem homofóbicas e o temor por possíveis repercussões (e/ou punições) da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) eram evidentes, refletidos em frases como: ‘sempre existiram professores homossexuais na nossa escola’ e ‘os pais do estudante entraram em contato com a SED notificando o conteúdo ideológico enviado para a atividade’ [Caderno de campo pessoal, 2020]. O material em questão abordava o conceito de ‘consciência de classe’ por meio de um texto curto e questões dissertativas.

⁷ Do álbum *Teto de vidro*, música (também) presente no álbum *Admirável Chip Novo*.

⁸ Começo a lecionar na rede estadual em março de 2020, uma data emblemática por coincidir com a explosão da pandemia de covid-19. Os reflexos desse fenômeno social redefiniram completamente a prática docente por pelo menos dois anos, período em que as aulas e as burocracias escolares se mantiveram (quase) integralmente no ambiente remoto. Foi também nesse mesmo mês e ano que iniciei o mestrado em Antropologia na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

⁹ Durante as semanas iniciais do retorno, em um primeiro momento, houve divisão das turmas onde um número de estudantes ia numa semana e o outro número na outra semana, repetindo então as aulas e conteúdos até que os efeitos da pandemia, já aliviados pela vacinação, permitissem uma quantidade maior de pessoas em um espaço fechado.

Eu me encontrava diante do modelo panóptico do qual dificilmente as escolas escapam. As instituições em que atuei integravam o sistema biopolítico de vigilância, conforme descrito por Michel Foucault (2014), no qual normas, ideias e práticas pedagógicas são permanentemente monitoradas. Nesse contexto, disciplinas de ciências humanas se tornam alvos de múltiplos filtros e mecanismos de controle, fazendo com que conteúdos que provocam resistência ou desconforto sejam frequentemente contestados. Tal cenário reflete tanto a incompreensão acerca dos objetivos e métodos da disciplina quanto a pressão exercida por familiares/responsáveis, gestores e órgãos de controle educacional¹⁰.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 206, assegura a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar” os saberes, bem como a “valorização dos profissionais da educação escolar” e a “gestão democrática no ensino público”. De modo convergente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 2017), em seu artigo 3º, reafirma o dever da educação de se orientar para a “formação do cidadão”, reiterando os princípios da CF/1988 e garantindo o respeito à autonomia docente. No entanto, quando observadas a partir das práticas sociais concretas e do cotidiano escolar, essas garantias legais não se realizam de forma homogênea, uma vez que a realidade de algumas escolas estaduais é marcada por processos recorrentes de tensionamento, negociação e restrição dessas ‘liberdades’¹¹. Nessas experiências situadas, os conteúdos escolares são frequentemente limitados por pressões externas e internas que se articulam a interesses políticos, morais e ideológicos, produzindo efeitos diretos sobre o trabalho docente. Tal cenário contraria os direitos formalmente assegurados, mas sobretudo, revela a distância entre a normatividade jurídica e a experiência vivida nas instituições escolares, nas quais a liberdade de ensinar é constantemente reinterpretada e condicionada.

Compreendo que essas imposições não se manifestam, prioritariamente por meio de mecanismos coercitivos explícitos, mas operam de maneira difusa e capilar, incidindo sobre as subjetividades docentes e orientando condutas, escolhas pedagógicas e estratégias de autocontenção no cotidiano escolar. Nesse sentido, normas, regras e práticas pedagógicas podem ser compreendidas como dispositivos sociais e culturais ambíguos, que ao mesmo tempo em que exercem poder, são atravessadas por disputas, resistências e reinterpretações, sustentando uma dinâmica contínua de vigilância, controle e ajustamento (Foucault, 2014).

As tentativas de cerceamento das chamadas ‘liberdades’ docentes se inscrevem em uma lógica biopolítica, conforme discutido por Michel Foucault (Foucault, 2010), voltada à produção de sujeitos ajustados a determinados regimes de verdade, valores morais e moldes ideológicos. A restrição da autonomia docente, nesse contexto, favorece a manutenção de uma educação acrítica, ao limitar a produção de reflexão e o questionamento, contribuindo para a

¹⁰ É comum ouvir entre colegas, mesmo após a pandemia, que esse período trouxe uma novidade: responsáveis mais atentos e presentes na vida escolar dos estudantes. Mas, com o fim da pandemia, terminou também a novidade.

¹¹ A palavra ‘liberdade’ será sempre aspeada neste trabalho, faço essa escolha para destacar o seu caráter problemático quando analisada sob a ótica do biopoder foucaultiano (Foucault, 2010) e para problematizar o que está posto neste contexto. Ressalto com isto que a ‘liberdade’ garantida pelas legislações não se apresenta de maneira plena e/ou inquestionável, mas sim como uma construção que está afogada nas relações de poder e controle. Dessa maneira, a ideia que mantenho está tensionada e constantemente subordinada às regula(menta)ções e normatizações impostas pela biopolítica (Foucault, 2010).

reprodução de categorias, hierarquias e desigualdades socialmente naturalizadas, preservando estruturas de poder historicamente constituídas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao apresentar os conteúdos previstos para as Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio, destaca a centralidade das categorias “Política” e “Trabalho”. Conforme o documento, “a vida em sociedade pressupõe ações individuais e coletivas que são mediadas pela política e pelo trabalho” (Brasil, 2018, p. 567). Essa formulação convida a uma leitura que compreenda tais categorias não apenas como eixos curriculares, mas como construções históricas e sociais, atravessadas por disputas de sentidos. É a partir dessa perspectiva que reflito sobre as aulas, as reações e sobre o meu próprio corpo, atravessado por marcadores sociais e relações de poder.

As questões de “gênero” e “sexualidade” são aqui compreendidas como integrantes da categoria “política”, por sua dimensão institucional e estrutural, mas também por envolverem disputas simbólicas, regimes morais, identidades e lutas por reconhecimento e direitos. Os conteúdos relacionados às classes sociais são inseridos na categoria “trabalho”, entendido em sua literalidade econômica e como princípio organizador das desigualdades sociais, das condições de existência e das experiências cotidianas dos sujeitos.

Antes de discutir o terceiro e igualmente relevante documento, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2021), apresento brevemente sua organização. Os conteúdos escolares são estruturados em três componentes principais: eixos temáticos, que destacam áreas de conhecimento de forma ampla e orientam a construção curricular; objetos de conhecimento, que delimitam conteúdos e expectativas de ensino e aprendizagem; e sugestões didáticas, que indicam possíveis caminhos para o desenvolvimento pedagógico. O currículo pode ser compreendido como um artefato etnográfico (Maluf *et al.*, 2020), cujo objetivo declarado é orientar a prática pedagógica e garantir a formação discente, opera também como um dispositivo de seleção, hierarquização e legitimação de saberes. A interação entre esses elementos revela, portanto, potencialidades e tensões, especialmente no que se refere à necessidade de alinhamento entre os eixos propostos e as realidades socioculturais concretas de discentes, marcadas por experiências diversas.

No Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (MS, 2021), os conteúdos analisados se distribuem por diferentes eixos temáticos ao longo do Ensino Médio. No 2º ano, o eixo “Território e Fronteira” contempla temas como “Marx e o Materialismo Histórico Dialético”, “Ideologia, classes e desigualdades sociais”, “Mercadoria” e “Mais-valia” (MS, 2021, p. 272). No 3º ano, o eixo “Política e Trabalho” aborda “Trabalho, renda e desigualdade social no Brasil e seus impactos” (MS, 2021, p. 287), enquanto o eixo “Sociedade, Cultura e Ética” trata de “Movimentos sociais e seus direitos no Brasil e em Mato Grosso do Sul” (MS, 2021, p. 292), bem como de “Relação entre indivíduos” e “diferentes formas de violência” (MS, 2021, p. 293). O conteúdo “Minorias: lutas por direitos” (MS, 2021, p. 296) aparece no eixo “Indivíduo, Cultura, Política e Ética”. Essa organização evidencia como categorias como política, trabalho, cultura e ética são mobilizadas para estruturar narrativas específicas sobre a sociedade, produzindo enquadramentos que influenciam diretamente a forma como os temas são abordados em sala de aula.

Apresentei esses documentos com o objetivo de instigar uma reflexão situada e oferecer uma resposta coerente tanto ao que me foi solicitado durante a reunião quanto ao que proponho neste trabalho. Em nenhum momento recorri a conteúdos ou teorias que extrapolassem os marcos legais e curriculares mencionados; ao contrário, busquei tornar as discussões mais acessíveis e ilustrativas, considerando um contexto pedagógico específico, sem

aula formal, no qual as práticas foram construídas de maneira situada, relacional e pragmática, em diálogo com as experiências e os repertórios dos sujeitos envolvidos.

A ideologia que me foi atribuída compreendo, nesse sentido, como uma categoria moral e política acionada nas interações sociais, funcionando como um reflexo de quem a projeta e operando por meio de deslocamentos interpretativos que visam classificar, enquadrar e deslegitimar determinadas práticas pedagógicas. Essa compreensão dialoga com a concepção de ideologia enquanto um processo socialmente consolidado por meio de instituições como a família, a educação, a religião, o trabalho e a transmissão de costumes e normas, responsáveis por instaurar modos relativamente estáveis de sociabilidade (Chauí, 2008).

A consolidação de normas institucionais se expande ao considerar, conforme Judith Butler (2015), que esses enquadramentos são operações de poder que delimitam a própria esfera da aparição. Ao ‘enquadrar’ o que é aceitável no espaço escolar, a ideologia atua como um esquema de inteligibilidade que decide, antecipadamente, quais perspectivas serão reconhecidas, aceitas ou legítimas e quais serão descartadas como ininteligíveis.

Nesse movimento, produzem-se ideias e representações que buscam explicar a vida e as relações sociais, tanto no plano individual quanto coletivo. Contudo, tais representações tendem a ocultar os processos históricos de produção das relações sociais, bem como a origem das formas de exploração econômica e de dominação política, atuando na naturalização das desigualdades e na deslegitimação de perspectivas críticas, especialmente aquelas que emergem no espaço escolar.

Os currículos e as diretrizes pedagógicas, enquanto documentos oficiais, não se limitam a orientar tecnicamente o trabalho docente, mas atuam como instâncias de legitimação de determinados saberes em detrimento de outros. Ao definirem o que deve ser ensinado, avaliado e reconhecido como válido, esses documentos produzem efeitos de verdade que atravessam o cotidiano escolar e conformam práticas pedagógicas, operando como dispositivos de poder (Foucault, 2018). Inseridos em uma trama ampla das relações (de poder, mas não só), contribuem para a organização do campo educacional na mesma medida em que aplicam uma racionalidade que classifica, hierarquiza e regula sujeitos, conteúdos e modos de ensinar. A legitimidade que os sustenta não é homogênea ou neutra, é continuamente produzida nas disputas políticas, institucionais e epistemológicas que informam sua elaboração, circulação e aplicação institucional.

A eficácia desses dispositivos reguladores repousa, em grande medida, na indissociabilidade entre forma e conteúdo, isto é, na maneira como sua materialidade documental sustenta e performa a autoridade das normas pedagógicas que enunciam. A relação cotidiana das/dos agentes escolares com esses registros evidencia que os documentos possuem uma vida social própria: espelham ordens externas, participam ativamente da constituição das sociabilidades institucionais e dos enredamentos por meio dos quais se define o que significa ser um sujeito produzido, reconhecido e governado pelo estado (Ferreira; Lowenkron, 2020).

Nesse sentido, as práticas docentes no contexto educacional de MS se encontram permanentemente submetidas a dispositivos de controle e vigilância acionados pelos órgãos de educação, que demandam seu constante enquadramento a padrões previamente definidos. Essa normatização orienta-se a partir de imperativos pedagógicos e se expressa pela convergência de diferentes racionalidades que atravessam o campo educacional. Posso destacar que, além de operar uma lógica de padronização e conformidade, voltada à garantia de alinhamento dos conteúdos, métodos e avaliações, também se fazem presentes os interesses vinculados à

racionalidade mercadológica. Esta tensiona a educação a se organizar em função da produção de sujeitos ajustados às exigências do mercado de trabalho, bem como às demandas do agronegócio, cujas prioridades incidem diretamente sobre políticas públicas, currículos e orientações pedagógicas.

Essa vigilância é ainda justificada por discursos de eficiência administrativa e gestão de riscos, que buscam minimizar conflitos, responsabilizações legais e desvios em relação às normas estabelecidas. No entanto, seus efeitos ultrapassam o plano técnico-administrativo, contribuindo para a reprodução das assimetrias de poder no interior do sistema. Ao estreitar os limites da autonomia docente, esses mecanismos reguladores tendem a restringir a importância (e urgência) de práticas pedagógicas críticas e/ou experimentais, reforçando modos de governo que produzem sujeitos docentes e discentes alinhados, previsíveis e sempre avaliáveis.

4 “Mas ele afrontou, provocou, assombrou, incomodou (e ele nem ligou?)...”¹²

Para o final deste trabalho, proponho analisar as formas pelas quais meu corpo, enquanto docente de Sociologia, é continuamente lido, regulado, interpretado e confrontado no espaço escolar, tanto pelas instâncias administrativas quanto pelo corpo docente e discente. Trata-se de um corpo marcado pela dissidência, cuja inteligibilidade é atravessada pela articulação entre homossexualidade, afeminação e performatividades de gênero não normativas, produzindo deslocamentos nas expectativas cisheterossexuais que organizam a vida escolar.

Esse corpo não preexiste ao olhar institucional; ele é continuamente produzido na relação com dispositivos de poder que delimitam quais existências podem aparecer como legítimas e quais serão empurradas para as margens da humanidade socialmente reconhecida (Butler, 2017). Nesse sentido, a materialidade corporal deixa de ser compreendida como dado natural e passa a ser entendida como efeito reiterado de tecnologias discursivas, pedagógicas e administrativas que tentam estabilizar os corpos em regimes fixos de masculinidade e feminilidade. Contudo, é precisamente nas falhas desses mecanismos de estabilização, nos excessos, ambiguidades e fissuras da norma que a existência transviad@ (Bento, 2017) emerge como campo de tensão política, denunciando a ficcionalidade daquilo que a escola insiste em nomear como natureza.

A escola opera como uma maquinaria de produção de subjetividades cisheterossexuais, na qual o aprendizado mais precoce e persistente não é o dos conteúdos curriculares, mas o da adequação corporal e sexual às normas de gênero (Preciado, 2021). Antes mesmo da alfabetização formal, é aprendido a modular gestos, controlar afetos, vigiar a voz, regular posturas e administrar desejos. O que frequentemente é suavizado pelo discurso institucional sob a categoria de bullying revela, na realidade, expressões cotidianas de um heteroterrorismo estrutural (Bento, 2017), responsável por produzir pedagogias da violência destinadas a corrigir corpos dissidentes. Tal violência não se manifesta apenas em agressões explícitas, mas circula capilarmente em olhares, silêncios, risos, advertências, protocolos e normas aparentemente neutras que reiteram a heterossexualidade compulsória como horizonte obrigatório da vida social. Nesse contexto, meu corpo passa a ser produzido como corpo transviad@ (Bento, 2017) justamente porque falha em corresponder à ficção regulatória da masculinidade hegemônica.

¹² “Comum de dois”, música presente no álbum *A Trupe Delirante no Circo Voador*, lançado em 2011.

Como docente transviad@ (Bento, 2017), minha presença em sala de aula desorganiza as pedagogias silenciosas da normalidade. Torno visível que aquilo que se convencionou chamar de masculinidade natural não passa de uma repetição compulsória de signos corporais regulados socialmente (Butler, 2017). Minha corporalidade afeminada, meus modos de falar, vestir, caminhar e ocupar o espaço escolar instauram uma espécie de curto-circuito na economia cisheteronormativa da escola, pois tornam perceptível o caráter imitativo da própria heterossexualidade. Minha prática pedagógica, então, opera pela transmissão de conteúdos sociológicos e pela materialização de uma pedagogia encarnada da dissidência.

Como exemplo, apresento de maneira generalizada situações recorrentes em minha trajetória profissional: estudantes frequentemente não acreditam que sou docente, assim como membros das equipes administrativas, por diversas vezes, me confundiram como estudante. Embora exista também um marcador etário implicado nessas percepções, não considero necessário aprofundar neste momento, uma vez que o aspecto central da questão reside nos marcadores estéticos e performáticos (Bento, 2017; Butler, 2017). Em diferentes contextos escolares, ocorreram episódios em que estudantes entraram na sala de aula e perguntaram quando o professor chegaria. Houve, ainda, situações em que estudantes sequer entraram na sala, partindo do pressuposto de que a aula ainda não teria começado, já que não identificavam a minha presença como a do docente responsável pela disciplina.

Pude perceber a minha existência como um elemento de perturbação das rotinas disciplinares e dos pactos silenciosos que sustentam a inteligibilidade normativa. Passei a encarnar aquilo que historicamente foi produzido como excesso, desvio ou monstruosidade (Preciado, 2021). A monstruosidade, aqui, não aparece como categoria negativa, mas como potência epistemológica capaz de deslocar os limites do humano. Os copos transviad@s (Bento, 2017) evidenciam que as fronteiras entre masculino e feminino, normal e anormal, legítimo e abjeto, não são naturais, mas construções políticas continuamente reiteradas por instituições sociais. Há, então, a produção de rupturas micropolíticas nas expectativas escolares, desestabilizando a pretensa neutralidade da instituição. Assim, a sala de aula é transformada em espaço de disputa ontológica, no qual diferentes formas de existência lutam pelo direito de aparecer, falar e existir sem serem reduzidas à patologização ou à caricatura.

Em sala, observei que estudantes posicionados nas “regiões sombrias da ontologia” (Butler, 2002; 2019) frequentemente encontram, na visibilidade transviad@ (Bento, 2017), possibilidades de reconhecimento e autorização simbólica para experimentar outras formas de existência. Não se trata de produzir identificações fixas ou modelos identitários estáveis, mas de abrir fissuras na violência epistemológica da norma.

Em uma pequena turma do terceiro ano do ensino médio, no ano de 2022, um estudante assumiu a sua transexualidade para mim e para os/as colegas presentes durante uma de minhas aulas. Na ocasião, solicitou que fosse tratado pelo nome masculino, mesmo sem a realização dos trâmites burocráticos necessários para a alteração de nome nos sistemas institucionais e nas planilhas às quais tínhamos acesso. O “problema” apareceu durante um conselho de classe, quando foi relatado que a mãe do estudante o havia agredido fisicamente e, posteriormente, expulsado de casa por essa mesma razão.

Quando questionei quais encaminhamentos seriam adotados pela escola diante da situação, a direção e a coordenação responderam prontamente que “nada” seria feito, sob a justificativa de que a instituição escolar seria responsável apenas pelas questões pedagógicas internas, não cabendo à escola intervir na vida pessoal dos/as estudantes. O posicionamento desconsiderava não apenas a condição etária do estudante, mas também as responsabilidades

legais e sociais atribuídas aos familiares e/ou responsáveis no que se refere ao desenvolvimento escolar e à integridade pessoal do jovem. Diante desse cenário, tomei a decisão de acompanhar mais de perto o estudante no cotidiano escolar, estabelecendo diálogos e oferecendo escuta e acolhimento em sala de aula, na tentativa de construir um espaço minimamente seguro diante da vulnerabilidade em que se encontrava.

Os corpos dissidentes evidenciam as contradições das políticas educacionais e dos códigos institucionais que se apresentam como universais e neutros, mas que operam segundo lógicas profundamente cisheteronormativas. As instâncias administrativas atuam como dispositivos biopolíticos de gestão das diferenças (Foucault, 2010), buscando continuamente classificar, regular e tornar administráveis experiências que escapam à ordem binária. A exigência de formulários, laudos, justificativas e protocolos para reconhecer identidades dissidentes revela o esforço institucional de converter existências complexas em categorias burocraticamente inteligíveis. Tal racionalidade administrativa não apenas regula corpos, mas produz processos de despersonalização, esvaziando experiências subjetivas em nome da legibilidade estatal e institucional (Rossi; Oliveira, 2024). Cada reunião pedagógica, cada advertência velada ou procedimento disciplinar torna-se, assim, um espaço de disputa pelos próprios critérios de humanidade e reconhecimento.

Nesse cenário, meu corpo transviad@ pode ser compreendido como uma somateca política (Preciado, 2020), isto é, um arquivo vivo no qual se inscrevem simultaneamente as tecnologias de controle e as estratégias de resistência que atravessam a contemporaneidade. Esse corpo carrega marcas da violência cisheteronormativa, mas também evidencia a possibilidade de reinventar a própria materialidade corporal para além das teleologias biológicas. Longe de representar uma identidade fixa ou estabilizada, o corpo transviad@ constitui-se como travessia permanente, experimento contínuo e processo inacabado de reinvenção de si.

Habitar a escola como corpo dissidente, portanto, não significa apenas resistir à violência institucional, mas produzir práticas de re-existência (Rossi; Oliveira, 2024) que deslocam a própria lógica escolar. A presença transviada não solicita mera inclusão em estruturas previamente dadas; ela tensiona os próprios fundamentos epistemológicos e políticos da instituição. Ao existir de forma não inteligível para a norma, o corpo transviad@ obriga a escola a confrontar os limites de seu projeto civilizatório cisheterocentrado. Assim, a escola deixa de operar exclusivamente como espaço de reprodução normativa e passa a constituir-se, ainda que de maneira conflituosa e precária, como território de emergência de novas formas de subjetivação e convivência.

Por fim, minha prática pedagógica aproxima-se daquilo que Sathler e Oliveira (2022) denominam “pedagogia do tremor”: uma pedagogia que recusa a estabilidade das verdades normativas e compreende o conhecimento como experiência de deslocamento, instabilidade e transformação. Ensinar Sociologia, nesse contexto, implica reinscrever o saber no corpo, na experiência e na disputa política pelos modos legítimos de existir. Trata-se de afirmar que nenhuma vida deveria depender da adequação às normas cisheterossexuais para ser reconhecida como digna.

3 (In)Conclusões fi(inici)ais

Enfim, concluo aqui parte de um grande conjunto de reflexões oriundas da experiência docente, uma experiência que me acompanha e, ao mesmo tempo, me atravessa continuamente. Optei por recortar o período entre 2020 e 2024, sobretudo por corresponder aos anos em que atuei nas escolas da rede pública de MS. Ainda assim, permaneço em sala de aula, em diferentes instituições de ensino, como a própria Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), espaço em que também me formei, e o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Este texto também se constitui como uma tentativa de registrar, discutir e refletir sobre questões que me acompanham desde o início da minha trajetória. Não foram poucas, ao contrário, são incontáveis. Afinal, a cada dia em sala de aula, ao lecionar, somos convocados a lidar com diferentes histórias de vida, experiências, ações e modos de pensar, que se cruzam, tensionam e ressignificam o próprio fazer docente e a experiência discente.

Em síntese, este trabalho buscou evidenciar que a docência, longe de constituir um espaço neutro de transmissão de conteúdos, é atravessada por múltiplas relações de poder, afetações e disputas que reconfiguram continuamente o fazer pedagógico. Ao assumir a experiência como dimensão constitutiva da análise, foi possível tensionar a separação entre pesquisa e ensino, reconhecendo que ambas se entrelaçam de maneira indissociável. Nesse movimento, a sala de aula emerge não apenas como espaço de reprodução de saberes, mas como um campo etnográfico vivo, no qual se produzem conflitos, negociações e deslocamentos que informam a própria construção do conhecimento.

A análise do contexto educacional sul-mato-grossense permitiu explicitar como fatores estruturais, especialmente a centralidade do agronegócio e suas implicações simbólicas e materiais, recaem diretamente sobre o ambiente escolar. As oposições observadas em sala de aula, assim como os episódios de censura e vigilância, não podem ser compreendidas como eventos isolados, mas como expressões de uma ordem social mais ampla que regula o que pode ser dito, ensinado e legitimado. Nesse sentido, a escola se revela como um espaço estratégico de disputa, no qual projetos de sociedade antagônicos se confrontam cotidianamente.

Do ponto de vista institucional, os documentos curriculares e normativos analisados demonstram sua ambivalência: ao mesmo tempo em que asseguram, em nível formal, princípios como a liberdade de ensinar e a formação crítica, operam como dispositivos de controle que delimitam práticas e produzem enquadramentos específicos do conhecimento. A distância entre a normatividade jurídica e a realidade vivida nas escolas evidencia que a autonomia docente é constantemente tensionada por pressões políticas, morais e administrativas, exigindo dos sujeitos estratégias contínuas de negociação e, por vezes, de autocontenção.

Ao incorporar a dimensão do corpo docente como elemento analítico, também destaquei como marcadores de gênero e sexualidade atravessam e reconfiguram as experiências educativas. O corpo transviado@ (Bento, 2017), ao desafiar normas de inteligibilidade, não apenas expõe os mecanismos de regulação presentes no espaço escolar, mas também inaugura possibilidades de deslocamento e reinvenção. Nesse sentido, a presença dissidente em sala de aula atua como catalisadora de outras formas de existência, ampliando os horizontes de reconhecimento e tensionando os limites daquilo que é considerado legítimo.

Para finalizar (neste momento), penso que ensinar Sociologia, nesse contexto, implica assumir uma posição inevitavelmente política, na qual o conhecimento se produz em meio às incertezas, conflitos e disputas. Longe de buscar respostas definitivas, a prática docente aqui

apresentada se orienta pela abertura ao questionamento e pela valorização da diferença como princípio. Assim, a escola, apesar de seus mecanismos de controle, permanece como um espaço potencial de transformação, ainda que marcado por instabilidades, no qual a produção de saber pode contribuir para a construção de formas mais plurais, críticas e democráticas de existência.

Referências

- BECKER, Simone; FONSECA, Andrei Domingos. Etnografia genealógica de mortificações de corpos dissidentes no sul de Mato Grosso do Sul. **Revista Antropolítica**, Niterói, v. 57, n. 2, e61537, maio/ago. 2025.
- BECKER, Simone; OLIVEIRA, Esmael Alves de; MARTINS, Catia Paranhos. “Onde fala a bala, cala a fala”: resistências às políticas da bancada da bala, do boi e da Bíblia em MS. **(Em)cena**, 21 jun. 2016. Disponível em: <https://encenasaudemental.com/postdestaque/onde-fala-a-bala-cala-a-fala-resistencia-as-politicas-da-bancada-da-bala-do-boi-e-da-biblia-em-ms>. Acesso em: 01 jun. 2022.
- BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/educacao/pt-br/assuntos/bncc>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Tradução de Veronica Daminelli, Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 edições; Crocodilo edições, 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e Subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- CORREIO DO ESTADO. **Professores temporários de MS recebem o piso, mas alguém de efetivos**. Campo Grande, 30 set. 2025. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/professores-temporarios-de-ms-recebem-o-piso-mas-aquem-de-efetivos/455180/>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- CRESPE, Aline Castilho. **Mobilidade e temporalidade Kaiowá: do tekohá à reserva, do tekoharã ao tekoha**. 2015. Tese (Doutorado em História – História Indígena) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (org.). **Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias**. Rio de Janeiro: e-papers, 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Eduardo Jardim; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

G1 MS. **Governo de MS proíbe o uso de linguagem neutra em escolas**. Campo Grande, 4 jan. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2022/01/04/governo-de-ms-proibe-o-uso-de-linguagem-neutra-em-escolas.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2026.

G1 MS. **Professora trans denuncia transfobia após usar fantasia em escola de MS**: “minha identidade não interfere no meu trabalho”. Campo Grande, 15 fev. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2025/02/15/professora-trans-denuncia-transfobia-apos-usar-fantasia-em-escola-de-ms-minha-identidade-nao-interfere-no-meu-trabalho.ghtml>. Acesso em: 15 fev. 2026.

GALHERA, Katiuscia; GUILLÉN, Gabriela; TEBAR, Mariana. **Impactos de agrotóxicos em comunidades indígenas e camponesas no MS**: relatório. Dourados, MS: Ed. dos Autores, 2026.

GOLDMAN, Marcio. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, ano 14, n. 13, p. 149-153, 2005.

GUILLÉN, Gabriela; STRONZAKE, Judite; PINHÃO, Karina; GALHERA, Katiuscia *et al.* A conciliação do inconciliável: o capital e o iminente massacre dos Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul. **Brasil de Fato**, 31 jul. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/07/31/a-conciliacao-do-inconciliavel-o-capital-e-o-iminente-massacre-dos-guarani-kaiowa-no-mato-grosso-do-sul>. Acesso em: 09 jan. 2026.

MALUF, Sônia W.; BRITTO, Mirella A. de; BARBOSA, Inaê I.; SILVA, Camila Andressa D. da *et al.* Por dentro do Hospital Colônia Santana: uma leitura etnográfica de prontuários psiquiátricos de mulheres internas nas décadas de 1940 e 1950. **Anuário Antropológico**, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/5799>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**. 2021. Disponível em: <https://www.ms.gov.br/educacao>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MIDIAMAX. **FETEMS divulga ranking salarial pago pelos municípios aos professores(as) do estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande, 13 maio 2024.

Disponível em: <https://midiamax.com.br/publieditorial/2024/fetems-divulga-ranking-salarial-pago-pelos-municipios-aos-professoras-do-estado-de-mato-grosso-do-sul/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

OLIVEIRA, Esmael Alves de. O lugar do corpo (e para além dele) na trajetória de um antropólogo na(s) fronteira(s). In: FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; SATHLER, Conrado Neves (org.). **Sob a proteção das deusas Clio, Gaia, Atena e Psiquê:** a Faculdade de Ciências Humanas da UFGD em narrativas. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. p. 219-236.

PRECIADO, Paul B. **Eu sou o monstro que vos fala:** relatório para uma academia de psicanalistas. Tradução de Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano:** crônicas da travessia. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Revista **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 155–167, 2002.

ROSSI, João Victor; OLIVEIRA, Esmael Alves de. Monstruosidades, abjeções e resistências na(s) fronteira(s): um olhar antropológico. In: SATHLER, Conrado Neves (org.). **Ensino nas fronteiras:** formação política e profissional. Itapiranga: Schreibe, 2024. p. 91-106.

SATHLER, Conrado Neves; OLIVEIRA, Esmael Alves de. Um currículo da/na experiência: formação profissional em Psicologia, docência e resistências ético-políticas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-22, 2022.

Recebido em março de 2026.

Aprovado em junho de 2026.