

# O ensino da Antropologia nos cursos de licenciatura e bacharelado: “o que” ensinam e “como” ensinam<sup>1</sup>

Ari Sartori<sup>2</sup>

## Resumo

Pretendo neste artigo dialogar com a proposta deste Dossiê sobre o Ensino da Antropologia, particularmente sobre as relações entre Antropologia e Educação, a partir de uma etnografia realizada com docentes que ministravam o Componente Curricular de Antropologia, em cursos de graduação na cidade de Curitiba/PR. Os dados etnográficos instigaram a reflexão sobre a produção e socialização do conhecimento antropológico, particularmente sobre o ensino deste componente curricular nos cursos de graduação, a partir da aprendizagem nos PPGAS. Isto porque, temos observado que nas últimas duas décadas houve uma grande demanda dos cursos de graduação, pelos referenciais da Antropologia. A inclusão desta, na maioria dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, passou a ser requerida pelo seu potencial teórico, que passa necessariamente pela compreensão do Outro. É neste cenário que a Antropologia está inserida e tudo indica que serão solicitadas contribuições, cada vez e sempre mais dos seus praticantes, para a compreensão daquilo que se tornou o seu legado: o estudo das sociedades humanas e o respeito pelas diferenças. No entanto, se os conteúdos antropológicos encontram ressonância nos mais diferentes cursos de graduação, principalmente de licenciaturas, a formação para a docência, particularmente nos PPGAS, tem sido historicamente negligenciada, pois a ênfase é a pesquisa. Destacamos que esta negligência é estrutural, a qual tem exigido dos professores e professoras de antropologia algumas estratégias para superação destas dificuldades. Procuramos identificar, junto a estes docentes, as suas estratégias metodológicas na transmissão dos conhecimentos antropológicos (“como” ensinam e “o que” ensinam”), para compreender as implicações deste tipo de formação nos PPGAS. Os dados de campo indicaram que os nativos operavam uma separação entre os conteúdos ensinados e os métodos utilizados, ao enfatizar o primeiro em detrimento do segundo.

**Palavras-chave:** Antropologia da Educação - Ensino da Antropologia – Etnografia com Professores de Antropologia.

## Teaching Anthropology in teachers and bachelor training courses: "what" teach and "how to" teach

### Abstract

I intend in this article dialogue with the purpose of this Dossier on the Teaching Anthropology, particularly on the relationship between anthropology and education from an ethnography carried out with faculty members who taught the Curriculum Component of Anthropology in undergraduate courses in Curitiba/PR. The ethnographic data prompted reflections on production and socialization of anthropological knowledge, particularly about teaching this curriculum component in undergraduate courses, from learning in the Postgraduate Programs in Social Anthropology (PPSA). This is because we have observed that in the last two decades there has been a great demand for undergraduate courses, by the Anthropological reference. The inclusion of this in most pedagogical projects Course, became required by its theoretical potential, which necessarily

<sup>1</sup> Uma versão deste trabalho foi publicado nos Anais da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

Este texto faz parte da tese do autor “*A experiência como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo*”. Orientadora: Antonella Maria Imperatriz Tassinari, PPGAS/UFSC, 2010.

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia (UFSC), Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó.

involves the understanding of the Other. Against this backdrop, the Anthropology is inserted and it appears that contributions will be requested, increasingly and ever more of its practitioners, for understanding what became his legacy: the study of human societies and respect for differences. However, if the anthropological content resonate in many different undergraduate courses, mainly undergraduate, training for teachers, particularly in PPGSA, it has historically been neglected because the emphasis is research. We emphasize that this neglect is structural, which is demanding of teachers and anthropology teachers some strategies for overcoming these difficulties. We seek to identify, together with these teachers, their methodological strategies in the transmission of anthropological knowledge ("how" they teach and "what" they teach"), to understand the implications of this type of training in PPGSA. The field data indicated that the native operating a separation between the taught content and the methods used by emphasizing the first over the second.

**Keywords:** Anthropology of Education. Teaching Anthropology. Ethnography with Anthropology Teachers.

### Os conteúdos “clássicos” e a bricolagem dos métodos de ensino: “o que” ensinam e “como” ensinam

*Eu não sei se é intuição, seja lá o que for. O que eu quero dizer é o seguinte: sempre tive claro para mim que a percepção da realidade continua sendo uma leitura complexa para os indivíduos, e você não avança nada com qualquer um, se você não partir desta realidade. (Professora Zilda)<sup>3</sup>*

*As aulas são assim, eu engato uma fala e vai, falo por uns 40 a 50 minutos. (Professora Letícia)*

As epígrafes destacadas são representativas e ilustram o que pretendemos discutir neste artigo: “o quê” e “como” se ensina Antropologia nos cursos de licenciatura e bacharelado. Para tanto, nos basearemos na etnografia concluída em 2010 com docentes que ministravam esse Componente Curricular em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas na cidade de Curitiba, estado do Paraná. A pesquisa tratou de fazer uma análise antropológica sobre os meandros do ensino da antropologia em cursos de graduação que não formam cientistas sociais. Além da observação participante das aulas<sup>4</sup>, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os docentes, seus respectivos coordenadores de curso e vários dos seus alunos e alunas.

<sup>3</sup> Os nomes professores/as e das instituições são fictícios.

<sup>4</sup> Do número estimado de 55 professores de antropologia das IES privadas, na cidade de Curitiba, contatamos e/ou fomos informados que 25 deles atuavam nas cinco IES privadas que realizamos a pesquisa. Mantivemos contato com a maioria destes professores, mas muitos se recusaram a participar da pesquisa (quase todos com formação em outras áreas, mas também alguns [poucos] eram antropólogos). Destes 25 professores de Antropologia das IES pesquisadas, oito se dispuseram a participar da pesquisa. Sete deles com formação na área. Somente com

Das principais questões discutidas na pesquisa com os docentes de antropologia sobre o ensino do componente curricular, destacaremos nesse trabalho três questões das aulas observadas: o aspecto dos conteúdos desenvolvidos, “o quê” os professores ensinam; a metodologia utilizada, “como” ensinam e, associada a estas duas, a relação que os professores estabelecem com os discentes nesse processo.

Na pesquisa de campo realizada, observamos que os nativos operam uma separação entre os conteúdos ensinados e os métodos utilizados, ao enfatizarem o primeiro em detrimento do segundo. Conforme veremos, há preocupação dos professores com o primeiro aspecto, enquanto procuraremos sugerir, a partir dos dados etnográficos, que é “como” ensinam que faz a diferença. No entanto, usaremos essas mesmas categorias nativas, pois acreditamos que dessa maneira, poderá haver melhor compreensão de cada um desses processos. Mas, é preciso também esclarecer que, nas aulas, “o quê” e o “como” ensinam andam juntos; não existe, portanto, essa separação tão demarcada, uma vez que para discutir qualquer conteúdo é preciso ter um método para expô-lo, independentemente da sua eficácia.

### **“O quê” ensinam: autores “clássicos”, na “fonte”, e “comentadores”**

As aulas observadas, dos oito professores/as, nos nove cursos (ver tabela 1), indicaram que há duas abordagens utilizadas para repassar os conteúdos ministrados nas aulas de Antropologia. Propomos essa classificação a partir das categorias nativas e dos autores que foram trabalhados ou serviram de referenciais para os/as professores/as nas aulas acompanhadas. Uma delas pode ser associada aos docentes que para expor conceitos e teorias, se valem de textos, artigos, livros produzidos por especialistas na área, na maioria das vezes, antropólogos brasileiros, que chamam de “comentadores”. Já a outra abordagem geralmente utiliza bibliografias de autores considerados como “clássicos”<sup>5</sup>, “na fonte”, normalmente autores estrangeiros, como Lévi-Strauss, Malinowski, Evans Pritchard, Clifford Geertz, Franz Boas, Marcel Mauss, Radcliffe-Brown, dentre outros.

---

especialização em antropologia eram dois: um graduado em filosofia e pedagogia, com especialização em antropologia (na UFPR) e mestrado em filosofia; o outro, graduado em Psicologia, especialização em Estudos Ameríndios (Espanha) e doutorado em Filosofia também na Espanha, mas recebeu o título de Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Cinco haviam realizado mestrado e/ou doutorado em Antropologia Social, ou Ciências Sociais ou Arqueologia, com habilitação em Antropologia e orientados por antropólogos. Destes oito professores colaboradores, apenas uma professora, sem formação em antropologia, se dispôs a participar da pesquisa: era graduada em Ciências Sociais, especialização em Inovação Tecnologias Educacionais e mestrado em educação.

<sup>5</sup> Nota-se que a noção de “clássico” no uso nativo refere-se às obras consagradas no decorrer do tempo e que se tornaram referência por seu uso. Utilizaremos doravante o termo clássico (sem aspas) segundo essa noção nativa. Tudo indica que também a classificação de um autor ou texto como clássico está relacionada, na maioria das vezes, aos autores estudados nos PPGAs. Destaca-se que alguns autores brasileiros como Roberto Cardoso de Oliveira e Roberto DaMatta, por exemplo, raramente foram colocados como clássicos. Somente um professor se referiu a

**Tabela 1 – Professores colaboradores da pesquisa, segundo as Instituições e os Cursos nos quais ministravam disciplina Antropologia**

Curso / Disciplina	Instituição/ Professor (Nomes fictícios)
Direito / Antropologia	UniF / Zilda
Direito / Direito e Sociedade	UniG / Letícia
Design / Antropologia Cultural	UniG / Luci
Design / Antropologia II	UniH / Milton
Design / Análise Cultural	UnivE / Frederico
História / Fundamentos Antropológicos da Educação	UnivE / Ronaldo
Pedagogia / Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação	UniG / Fabíola
Psicologia / A Evolução Biossociológica do Comportamento Animal e Humano	UnivI / Pedro

**Fonte:** Elaboração própria.

As justificativas para utilizarem autores clássicos, na “fonte”, ou “comentadores”, como subsídios para a discussão dos conceitos antropológicos, não dizem respeito somente a uma opção, dentre várias, mas têm relação com a própria concepção sobre o processo de *ensinagem*<sup>6</sup>, com o tempo de experiência no magistério superior, com as expectativas das coordenações dos cursos das IESs privadas em relação à formação dos profissionais, dentre outras.

### Ensino da antropologia a partir dos autores clássicos “na fonte”

Dos oito professores que acompanhamos nas aulas, três utilizam como referências bibliográficas de autores considerados clássicos nas Ciências Humanas, se bem que com diferenças marcantes entre eles quanto ao método de ensino e o tempo disponibilizado na carga horária do componente curricular. Desse grupo, pode-se criar um segundo: docentes que exigem leituras dos clássicos “na fonte” e os que fazem “a sua interpretação” desses clássicos, por meio de aulas expositivas<sup>7</sup>. Letícia, professora da UniG, é a única docente que deliberadamente exigia dos alunos

---

Roberto DaMatta como um clássico, quando o incluiu com alguns autores nessa categoria. Portanto, essa é uma classificação nativa, que, ao elevar alguns à categoria de clássicos, deixa outros de fora.

<sup>6</sup> Empregamos o termo “ensinagem” para designar o processo de “ensino e aprendizagem” nos termos propostos por Pimenta e Anastasiou (2002) com o intuito de “superar a falsa dicotomia entre estes dois termos” (p. 203), e na aceitação de que existe interdependência entre eles em vez de considerá-los mutuamente exclusivos e, portanto, ambos necessários para a compreensão desse processo (AUSUBEL, 1980). Concordamos, assim, com a concepção ausubeliana de que ensino e aprendizagem não são extensivos, pois o ensino é somente uma das condições que podem influenciar a aprendizagem. Nesses termos empregamos o termo “**ensinagem**” na perspectiva de englobar e, ao mesmo tempo, superar a dicotomia *ensino* e *aprendizagem*.

<sup>7</sup> Empregamos aqui a definição de Brown (1985): aula “expositiva clássica ou magistral” e aula “expositiva dialogada”. Conforme sugere Brown, em uma aula “expositiva”, pode haver emprego ou não de recursos audiovisuais e mesmo a abertura do professor para eventuais perguntas e, nem por isso, mudar a sua característica de

leituras da maioria dos textos antropológicos – mas não somente desses –, diretamente “da fonte”, ou seja, as obras dos próprios autores. No rol de autores estudados e discutidos nas aulas, estão clássicos da história, sociologia e da antropologia, como Émile Durkheim, Max Weber, Marcel Mauss, Alfred Radcliffe Brown, Claude Lévi-Strauss, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, entre outros. Alguns autores brasileiros também foram lidos e discutidos nas aulas da professora, como Luiz Roberto Cardoso de Oliveira, Rosenaldo Silva de Sousa e Everardo Rocha.

Um dos argumentos utilizado pela professora para estudar os autores clássicos diretamente nas suas obras está relacionado a sua convicção quanto à capacidade de aprendizagem dos adultos, independentemente do seu capital cultural e social (cf. BOURDIEU, 2007), pois acredita que qualquer adulto tem a possibilidade de aprender diretamente dos clássicos, baseando essa convicção na sua experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com alunos do ensino médio e também na docência no ensino superior.

Foram essas as justificativas que a professora expressou do porquê trabalha diretamente com os autores, recusando-se a utilizar os “comentadores”. Ela inclui nessa recusa tanto os chamados “manuais”<sup>8</sup> até livros produzidos por autores como Roque Laraia, Carlos Rodrigues Brandão, dentre outros que, segundo sua avaliação, compilam vários conceitos dos principais autores clássicos da antropologia.

Também nesse grupo de professores que trabalham com os textos dos próprios autores, “na fonte”, podemos incluir os professores Milton e Pedro, apesar de haver variações substanciais no método utilizado por ambos e na quantidade de textos discutidos. O professor Pedro mescla, na bibliografia do componente curricular do primeiro ano do curso de Psicologia da UnivI, textos como *A eficácia simbólica*, de Lévi-Strauss (1985), com outros como o de Marconi e Presotto (1987), *Antropologia: uma introdução*, o qual foi considerado, ao menos por uma professora, como sendo um “manual”. O professor disponibiliza os textos para os alunos lerem fora do horário de aula, para servir de subsídio nas aulas e para eles realizarem trabalhos. No final do bimestre, antes da prova, o professor reserva uma ou duas aulas expositivas (de duas horas cada) para fazer uma breve revisão dos conteúdos e dos principais conceitos apresentados no bimestre.

No entanto, o método dos dois professores difere do método da professora Letícia, que se vale dos “estudos dirigidos” para familiarizar os alunos com os textos considerados clássicos, e exige que eles, além das leituras, respondam a algumas questões em uma das aulas, para, no encontro

---

ser uma “aula expositiva”. Nota: quando empregamos somente o termo “expositiva”, significa que não estamos especificando qualquer um desses estilos ou, então, estamos nos referindo a ambos.

<sup>8</sup> Como o livro citado por ela: *Sociologia: introdução à ciência da sociedade de* Cristina COSTA. 2º grau. São Paulo: Moderna, 2005.

seguinte, sempre ministrar uma aula expositiva. O professor Milton, no início do primeiro bimestre, em algumas aulas expositivas (sem indicar qualquer bibliografia), faz a *sua* interpretação dos clássicos, incluindo nessas aulas também alguns “comentadores”. O professor confidenciou que desistiu de solicitar aos alunos que fizessem leituras dos textos sugeridos (“*porque não liam*”), sentindo-se impelido a mudar sua estratégia para o formato de aulas expositivas sobre os conteúdos desses autores. Essas aulas foram consideradas, tanto pelos alunos entrevistados quanto pelo professor, como maçantes, “*porque ela é só teoria*”. O professor inicia as aulas expositivas com a história da antropologia, com Lewis Morgan, Charles Darwin, e, nas aulas seguintes, apresenta as principais ideias dos autores considerados clássicos, como Lévi-Strauss, Bronislaw Malinowski, Clifford Geertz, Evans Pritchard, dentre outros.

### **Ensino da antropologia a partir dos “comentadores” e de autores nacionais**

Nesse grupo, que é majoritário, estão os professores/as que, para desenvolver determinados conteúdos, valem-se, na maioria das vezes, de bibliografias produzidas por autores nacionais, os quais procuram apresentar os principais conceitos antropológicos, a partir da leitura que fazem dos clássicos.

Dois autores brasileiros aparecem como referência de todos os professores/as (com exceção da professora Letícia), para discutir alguns conceitos antropológicos como cultura, etnocentrismo, relativismo. Um deles é Roque Laraia, cujo livro *Cultura: um conceito antropológico* tem sido uma das principais referências para esses professores nas salas de aula. O outro é Roberto DaMatta, não com uma obra específica, mas por meio de diferentes publicações, principalmente três delas: *O que faz o Brasil, Brasil?*, *A casa e a rua* e *Carnavais, malandros e heróis*. Nos cursos, que têm carga horária maior, alguns professores incluem também na bibliografia o livro *Relativizando: uma introdução à antropologia social*.

Uma das justificativas dos professores/as, de por que não trabalhar nas aulas com autores que consideram clássicos, é a percepção de que faltam aos alunos elementos conceituais e teóricos para compreender um autor, por este pertencer a outra realidade social, cuja compreensão destes limita-se, na maioria das vezes, ao seu cotidiano. Assim: “*Como eles são muito senso comum, não posso utilizar Geertz ou Sahlins, pois daria um nó na cabeça deles, uma vez que eles nada sabem sobre símbolo, significado [...]. Daí você vai falar de fulano discutindo uma coisa que não tem nenhum sentido para ele [...]. Eles precisam de uma antropologia mais ‘instrumental’*” (Zilda, professora da UniF).

Para outros, foram decisivos os anos de experiência no magistério superior, para não incluir leituras de autores clássicos: “Quando eu comecei a dar aulas, você está cheia de ilusões: acha que vai pegar os clássicos, vai vir lá dos evolucionistas até os interpretativistas, não sei o quê! É uma ilusão, porque só funciona nas ciências sociais” (Fabiola, professora da UniG). A mesma professora avalia também que, muitas vezes, essas leituras distanciam mais o aluno da antropologia: “[...] eu já peguei alunos traumatizados com Sociologia e com Antropologia, porque tiveram que decorar o Comte, [...] ou porque tiveram que ler o Malinowski [...] ou porque tiveram que estudar o estruturalismo...”. Outra justificativa é a carga horária, uma vez que ela não comportaria esse tipo de leitura, pois, segundo a professora: “Tem curso em que eu tenho 40 horas. Eu não vou ficar 20 horas falando de teoria antropológica”.

Na pesquisa realizada por Sanabria (2005), a obra de Roque Laraia, anteriormente citada – referência principal de sete entre os oito professores – não foi incluída nas disciplinas obrigatórias em nenhum dos PPGAs pesquisados, o que não é surpresa, pois ela foi publicada, segundo o próprio autor, para “atender às demandas das disciplinas iniciais dos cursos de graduação” (Laraia, 1999, p.8). Já Roberto DaMatta aparece em três cursos dos PPGAs (UFPE, UFSC e UnB), na 27ª posição (de um total de 35 autores citados), representa somente 1,1% das obras. Esses dados ilustram e expõem parte do descompasso e certa “frustração” que existe entre o rol de autores e bibliografias que entram no currículo para a formação dos antropólogos nos PPGAs e a possibilidade de indicar essas leituras nos cursos de graduação, que não sejam das Ciências Sociais.

Nesse caso, pesa, principalmente, a iniciativa de quando esses professores eram iniciantes na docência superior, independentemente do programa e do lugar cursado (nos PPGAs do país ou em instituições estrangeiras), de sugerir também autores clássicos na bibliografia da disciplina para as aulas. Isso sugere que esses autores, estudados nos PPGAs e elevados à condição de clássicos nesses cursos, são também considerados clássicos pelos docentes. Portanto, os autores clássicos que eles gostariam de trabalhar são os mesmos e os mais usados nos PPGAs.

Talvez a empolgação dos neófitos no ensino da disciplina se explique por certa ansiedade de “devolver” para os alunos o que receberam na formação, mas, ao se deparar com a realidade nas IESs privadas, sentem-se isolados, frustrados, sem perspectivas para realizar pesquisa. Ficam com uma “sensação de perda de referencial” (Müller et.al., 2006, p.417) e até com grande “solidão intelectual”, conforme o depoimento de um dos professores:

*[...] há uma solidão, mas há também uma enorme frustração<sup>9</sup>, porque você recebe muita coisa e isso não tem continuidade. Você não devolve nada para a sociedade. Você recebe tudo aquilo e não*

---

<sup>9</sup> No caso desse professor, essa frustração é também extensiva às Ciências Sociais, ao fazer uma retrospectiva de quando desistiu do curso de Medicina para ser cientista social: “[...] eu, se pudesse voltar, jamais teria trocado Medicina pelas Ciências Sociais. Jamais. Acho que as Ciências Sociais elas têm... elas são conservadoras. Elas têm

*vai adiante. Institucionalmente, a universidade particular é outro mundo, você não pode devolver. Você recebe muita coisa na universidade pública, instrução, de conteúdo etc. É muito boa. Tem nível internacional... mas morre por aí. A solidão é enorme, mas também há uma grande frustração. Você não tem como passar adiante ideias que recebeu, coisas que recebeu.. Não tem como multiplicar (para usar uma imagem bíblica), porque você recebe os talentos e não tem como passar adiante, por falta de condições institucionais. [...] A solidão profissional é abissal, só não é pior, porque talvez eu tenha me colocado a tarefa de ser professor mesmo, e não de ser antropólogo [pesquisador] (Frederico, professor da UnivE).*

Por outro lado, é necessário fazer uma ressalva, pois sempre que nos valem do expediente de utilizar qualquer tipo de classificação, como a sugerida, corremos o risco de criar uma linha divisória que, no caso exposto, poderia indicar a exclusão dos autores clássicos pelos docentes que trabalham com os “comentadores”, o que, de forma alguma, é lícito. Todos os professores/as ressaltaram, principalmente nas entrevistas, que tomam como referência para suas aulas a maioria dos autores que consideram clássicos, mas, muitas vezes, nem sequer citam seus nomes, restringem-se às suas ideias. O depoimento de uma das professoras é emblemático: “[...] é claro que eu teorizo o que posso, mas eu nunca falo dos clássicos, nunca falo dos teóricos, porque não faz nenhum sentido para eles [...]. Então, procuro trabalhar teoricamente todos os textos, mas sem me referir a isso como teoria e sem trabalhar com os clássicos” (Zilda, professora da UniF).

Na mesma perspectiva, o professor Frederico comenta os autores, conceitos e como os apresenta: “Então, Roberto Da Matta, Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Clifford Geertz e Lévi-Strauss, eventualmente. [...] Às vezes, não pelo nome, mas pelas ideias [...] por exemplo, raça e história, diversidade cultural, as diferenças, a dinâmica da diversidade cultural”.

Isso corrobora, em parte, com as análises já intuídas por Peter Fry, o qual afirma que no Brasil, mais do que em qualquer lugar do mundo, nos cursos de Antropologia procura-se incluir os “heróis fundadores” da disciplina do “centro” para “[...] familiarizar seus alunos com vultos, como Boas, Mauss, Malinowski, Radcliffe-Brown, Evans-Prichart e Lévi-Strauss” (Fry, 2004, p.242). Os dados do campo demonstram que, mesmo não estando explicitamente presentes, esses “vultos” continuam sendo as referências desses professores nos cursos fora das Ciências Sociais, e isso indica haver um *continuum* nessa transmissão do modelo dos PPGAs e também relativa homogeneidade entre eles. Observamos uma grande valorização por esses professores dos autores clássicos, que varia apenas na maneira de transmitir suas ideias.

No entanto, se há discretas diferenças quanto aos autores utilizados nas aulas pelos docentes, isso não se pode dizer da maioria dos conteúdos discutidos, qualquer que sejam os cursos, independentemente de os professores adotarem bibliografia dos “comentadores” ou dos “autores na

---

*uma vocação conservadora. Falam de temas que não são conservadores, mas elas têm uma vocação conservadora”*



fonte”, pois alguns conceitos considerados elementares para os cursos, são praticamente os mesmos: natureza e cultura, relativismo cultural, diversidade cultural, etnocentrismo, determinismos (geográfico e biológico), principalmente. Dependendo do curso e da carga horária, alguns conceitos são mais aprofundados, outros, sugeridos. Assim, no caso das áreas humanas (Pedagogia e História, sobretudo), foram incluídos conteúdos que tratam das relações de gênero, relação da cultura com a educação, modelos de famílias, dentre outros.

Constatamos, nesse grupo de professores, que a tendência para um ou outro tipo de referência bibliográfica (clássicos “na fonte” ou “comentadores e autores nacionais”) e para os conteúdos indicados nas ementas e desenvolvidos nas aulas não está relacionada diretamente com a formação na graduação e pós-graduação desses docentes, mas geralmente à sua concepção do processo de transmissão desses conteúdos. Isso é o que discutiremos a seguir.

### **“Como” ensinam: ritos de passagem, bricolagem de métodos e habitus professoral**

Nas aulas observadas, encontramos estilos, enfoques ou, se preferirmos, modelos diversificados do exercício da docência, os quais são ilustrativos de “como” os professores ensinam os conteúdos da Antropologia. Nessa seção, destacaremos alguns aspectos das aulas desses colaboradores, que consideramos relevantes. Tais aulas serão analisadas à luz do conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1978, 2004) e da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel (1980).

Uma das leituras das aulas observadas poderia sinalizar que há grande diversidade de métodos, como se cada professor fosse sinônimo de um modelo único e exclusivo de ministrar aulas. Entretanto, essa grande variabilidade pode não ser só inevitável como até desejável. É inevitável, porque as personalidades dos professores variam, e é desejável, porque também alunos variam conforme suas perspectivas e características. Isso nos orienta a considerar que, se determinado estilo de ensino tem sua eficiência confirmada para um professor, para outro, poderia ser totalmente ineficiente (AUSUBEL, 1980, p. 421-425).

No entanto, se considerarmos outros fatores nessas análises, como aspirações e motivações dos docentes, encontramos queixas unânimes, frustrações similares, empolgações análogas e, em certa medida, estilos de aulas semelhantes. Encontramos também, em todas essas similitudes, a busca de superação do próprio processo de aprendizagem da docência por meio de uma *bricolagem* originária de diferentes áreas, de experiências diversas, unindo e construindo um tipo de formação, que, se não é único, é bastante individualizado, e não de todo isolado.

Por exemplo, a queixa mais corriqueira observada nas aulas, reiteradas vezes comentada comigo nos intervalos e explicitada nas entrevistas, foi: “*Os alunos não leem*”. O que as diferenciava eram algumas estratégias utilizadas para solucionar (ou amenizar) esse desinteresse pela leitura dos textos indicados. Tais estratégias iam desde docentes que propunham atividades de estudos dirigidos (individuais) nas aulas, leituras dos textos e trabalhos (em grupos), também em aulas, solicitação de leitura e fichamento, fora do horário de aula, até o professor que desistiu de solicitar aos alunos que determinadas leituras fossem realizadas. Outros, ainda, chegaram a comentar nas aulas que deixariam 15 ou 20 minutos no início dos próximos encontros para as leituras, mas acabaram não levando adiante essa promessa.

Um dos métodos utilizados pelo professor Milton (aulas expositivas com conteúdos teóricos e atividades práticas), segundo avaliação dos alunos entrevistados e também a sua própria, são esclarecedores: “[...] *acredito que eles te digam, num primeiro momento, que a disciplina é maçante, tá. Por quê? Porque ela é só teoria. Mas, no momento seguinte, quando estamos trabalhando experiências concretas, o que começa acontecer é a descoberta da Antropologia pelo aluno e a percepção que ela é uma disciplina apaixonante*”. Assim, o envolvimento se dá a partir da relação que estabeleceram com as atividades “práticas”. O que mudou, se o professor é o mesmo? Mudou a relação que construiu com os discentes nesse processo de *ensinagem* e “como” essas atividades foram realizadas.

Em contraste com aulas só “teóricas”, as aulas “práticas” foram avaliadas muito positivamente por todos os alunos, em todos os cursos nos quais o professor propõe esse tipo de atividade, principalmente porque eles se envolveram: “[...] *eu na verdade não sei o que aconteceu, não é característica de um curso só. Aconteceu em todos os cursos. O que aconteceu foi que alunos começaram a se empolgar com a disciplina, a partir de vivências*” (Milton, professor da UniH).

No entanto, mais do que isso, as atividades “práticas” tornaram-se significativas para esses alunos. Isso não significa defesa intransigente de que atividade “prática” é ou deveria ser *a* atividade por excelência. As aulas das professoras Fabíola e Zilda (não todas), vêm corroborar o que sugerimos, pois, mesmo sendo elas, na maioria, expositivas, trouxeram o “entorno”, as experiências, as vivências cotidianas desses alunos/as, e tudo indica que faziam mais sentido a eles, pois eles se envolviam, debatiam, interessavam-se mais. Já a maioria das aulas da professora Letícia e dos professores Pedro, Frederico e Ronaldo eram eminentemente “expositivas”, tendiam, a maioria delas, a um monólogo (próximas do estilo “clássico ou magistral”) e, depois de 20 ou 30 minutos, os alunos saíam da sala, ou dormiam, ou conversavam, e poucos se mostravam interessados.

Dessa forma, o que as interpretações desses dados sugerem é que, se o interesse do aluno nas aulas pode ser “mensurado” por meio dos conteúdos lembrados nas entrevistas, da relação que

estabelecem entre eles e o curso escolhido, do tempo e da energia dispensados na realização de longas atividades extraclasse – como, por exemplo, confeccionar os bonecos ou realizar visitas em hospitais, favelas, aeroportos etc. –, então, isso indica que a maneira como esses conteúdos são transmitidos é que faz a diferença.

A Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel (1980) sugere como uma das possibilidades para que qualquer aprendizagem seja significativa, para jovens ou adultos, que ela deve partir da *experiência* prévia deles sobre o assunto.

Partir das experiências prévias acumuladas ao longo da vida, no sentido amplo que a empregamos, não significa dizer que seja *somente* através delas, mas reconhecer que elas são as propulsoras para envolver os alunos no processo de conhecimento e que, mais tarde, outros elementos poderão ser propostos, os “subsunçores”, na definição de Ausubel, que transformam esses conhecimentos de maneira ainda mais significativa. Ora, alunos dormentes, pouco interessados e dispersivos sugerem que há desmotivação, que parece estar mais relacionada com a forma como o tema é tratado, uma vez que os conteúdos são praticamente os mesmos. Ausubel chama esse desinteresse, ao qual jovens e adultos acadêmicos quase sempre são expostos, de “aprendizagem mecânica”.

Podemos associar a aprendizagem “mecânica” dos conteúdos antropológicos exercida por alguns professores de antropologia à maneira “como” esses conteúdos são transmitidos, independentemente de utilizarem autores clássicos, “na fonte” ou “comentadores”. Mesmo se determinada aprendizagem pode ser significativa sem experiências prévias, como advoga Ausubel, ela pode se tornar *mais* significativa quando tais experiências forem consideradas, pois é nesse sentido que o autor cunhou a tema do seu livro: “*Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fato mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o indivíduo já sabe. Descubra isso e ensine-o de acordo*” (AUSUBEL, 1980, p. ix).

### **Ritos de passagem da docência: decepções e frustrações**

O início do exercício no magistério superior tem-se constituído, para a maioria dos colaboradores desta pesquisa, em grande desafio marcado por frustrações, decepções, e considerado por alguns uma experiência terrível, quando debutaram na docência ou mesmo ao longo dela. Essas experiências constituem uma espécie de “rito de passagem” (VAN GENNEP, 1978).

Milton, por exemplo, qualificou sua primeira experiência como “frustrante”, pois tentou aplicar em um curso da área de saúde toda a “carga teórica” apreendida no curso de Ciências Sociais.

Essa experiência negativa o fez desistir por alguns anos da profissão, pois “*não via como poderia articular de maneira interessante teoria e prática*”.

Ainda hoje, muitas dúvidas acompanham o professor Pedro (mesmo depois de anos no magistério superior), para resolver o problema da dispersão nas aulas, apesar das mudanças didático-metodológicas que a instituição adotou, com o objetivo de “reciclar” os professores, os quais utilizavam geralmente o método expositivo. Os reclamos dos alunos eram de que o professor substituiu as aulas expositivas por trabalhos, mas, quando retomava o método anterior, era “*um desastre, porque nem todo o mundo fica prestando a atenção. A gente não sabe o que eles querem afinal*” (Pedro, Professor da UnivI).

Já Ronaldo avalia sua inserção na docência no ensino superior como terrível, pois acabava de concluir o doutoramento, e foi lecionar para o primeiro ano do curso de Pedagogia. A empolgação com os estudos levou-o a adotar textos de Lévi-Strauss para desconstruir alguns conceitos, “*e o pessoal começou a se apavorar*”. Somente depois deste impacto das primeiras aulas, qualificado como traumático, ele começou a repensar textos, autores e construir o *seu* método de trabalho.

Assim, os docentes buscaram resolver as dificuldades quando se depararam com elas, mas se sentiam despreparados, desamparados, o que levava alguns ao extremo, como o professor Milton, de afastar-se das salas de aulas por vários anos. Relatamos aqui as histórias dos docentes que “sobreviveram” a esses desafios iniciais e mesmo ao longo da carreira, ficando ainda para ser contada a história dos que “desistiram”. A nossa proposta na tese foi descrever a história dos “vitoriosos”, os que estão em salas de aulas nas IESs privadas, como conseguiram esse feito, com quais métodos e recursos técnicos intentaram alcançá-los.

### **Bricolagem de métodos: “modelo” por excelência da aprendizagem para a docência**

Empregamos o termo *bricolagem*, emprestado de Lévi-Strauss, para pensarmos sobre a formação dos docentes que lecionam a disciplina de Antropologia. A imagem do docente como um *bricoleur* é emprestada também de alguns professores que a expressaram para descrever como desenvolveram a *sua* aprendizagem para a docência, muitas vezes, de forma artesanal, quase sempre a partir das experiências e fora da formação acadêmica.

Alguns professores cursaram na graduação disciplinas que os habilitaram para a licenciatura no ensino médio, outros realizaram especialização para a docência no ensino superior, mas todos, com raras exceções, consideraram essa formação muito precária, na qual não reconheceram qualquer mérito para o exercício da docência superior. O professor Pedro, que tem no seu currículo duas

graduações, além de ter realizado especialização em Didática do Ensino Superior, foi enfático: “*Pedagogia do ensino superior fiz na Federal [UFPR], extremamente teórico [...]. Não me ajudou na pedagogia prática de dar aula*”. O professor Milton foi mais enfático, quando fez uma retrospectiva sobre a licenciatura que cursou na graduação em Ciências Sociais: “*O que eu aprendi na graduação eu descarto hoje, tá? Aprender a apagar o quadro, de cima para baixo, da direita para a esquerda, não me faz um bom professor. Foi isso que eu aprendi: didática e prática de ensino era isso*”. Também a professora Luci credita o *seu* método de ensino à bricolagem, que ela foi compondo a partir das observações das aulas dos ex-professores, de ex-alunos nos cursos de pós-graduação em que lecionou e nas interlocuções que ainda hoje faz com sua mãe, professora primária aposentada.

Já o professor Frederico, além de inspirar-se no método de alguns dos seus professores dos programas de pós-graduação que cursou, pondera que a experiência adquirida com colegas de um cursinho pré-vestibular no início da carreira docente foi decisiva: “*Talvez o meu **habitus** tenha sido modelado no cursinho. Certamente*”.

No entanto, se as frustrantes, as terríveis e decepcionantes primeiras experiências da docência no ensino superior serviram de impulso para alguns construírem *seu* método, a partir da apropriação dos resultados positivos das tentativas “ensaio e erro”, outros encontraram essa aprendizagem na formação acadêmica e outros, ainda, se inspiraram nos modelos de docência de ex-professores, colegas de cursinho, orientadores, mães-professoras para também pensar a prática docente. Todas essas buscas confluíram para estruturarem determinadas capacidades para pensar, sentir e agir frente ao desafio da docência. Em outras palavras, assimilaram sob forma de disposições duráveis o que Bourdieu denominou de *habitus*, mas não um *habitus* qualquer, e sim um *habitus* singular: o *habitus* professoral.

### ***Habitus professoral***

A noção de *habitus* na produção teórica de Bourdieu compõe, juntamente com outras, como a de capital, campo, violência simbólica, *doxa*, *hexis* e reflexividade, a “marca registrada” e central do pensamento de Bourdieu, a qual foi formulada, desenvolvida, reformulada e refinada ao longo de toda a sua vida (WACQUANT, 2007)

O *habitus*, para Bourdieu, tem o potencial de dar visibilidade as dicotomias sociológicas, como, por exemplo, fenomenologia/estruturalismo, nominalismo/realismo, indivíduo/sociedade, subjetivismo/objetivismo, interiorização/exteriorização e, ao mesmo tempo, fazer a mediação entre

eles. O termo procura transcender as fronteiras entre essas oposições, mas também manter o vínculo entre elas:

[...] onde todo mundo falava de “regras”, de “modelo”, de “estrutura”, quase indiferentemente, colocando-se num ponto de vista objetivista [...] as condutas podem ser orientadas em relação a determinados fins, sem ser conscientemente dirigidas a esses fins, dirigidas por esses fins. A noção de *habitus* foi inventada, digamos, para dar conta desse paradoxo (BOURDIEU, 2004c, p. 21).

A noção de *habitus* empreendida por Bourdieu carrega o potencial da mediação, portanto, o *habitus* pode ser visto simultaneamente como estruturas (disposições interiorizadas duráveis) e estruturantes (geradoras de práticas). Por exemplo, diz ele que qualquer pessoa:

[...] seja um trabalhador, seja ele um operário, um burocrata ou um pianista, não pode se conduzir, improvisar ou criar livremente. Ele é sujeito da estrutura estruturada do campo [...]. Mas, dentro de limites, de restrições inculcadas e aceitas, a sua conduta, a improvisação e criação são livres: conformam a estrutura estruturante do *habitus* (BOURDIEU, 2004, p.217).

Inúmeros trabalhos na área da educação, nas últimas três décadas, focam a noção do *habitus* para investigar o ensino nas salas de aula, a formação de professores, levando autores, como Perrenoud (2001), a propor uma ampliação dessa noção para *habitus professional* e outros, como Silva (2005), especificá-la como *habitus professoral*: “a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus professoral* (SILVA, 2005, p. 153).

Os dados de campo sugerem que o *habitus professoral* para a docência superior não se construiu decisivamente pelas licenciaturas na graduação, para os que a cursaram, e mesmo os professores que fizeram especialização na área não se consideraram habilitados para a docência.

Se, na área da didática, voltada prioritariamente para a formação de professores parece se confirmar o discurso corrente de que *é na prática que se aprende a ser professor ou professora*, o que dizer da pós-graduação? Há o reconhecimento explícito de muitos professores que se inspiraram nos seus mestres, orientadores, mas mais por se identificarem com eles e menos por uma aprendizagem sistemática voltada à docência, que poderia ser ofertada nos programas de pós-graduação.

Mesmo existindo diferentes níveis de avaliações acerca da importância que as licenciaturas e os cursos de pós-graduação exerceram na formação dos docentes, eles consideram que a aprendizagem do ofício de professor para o ensino superior tem ocorrido mais pela experiência e fora dos espaços de formação acadêmica, a qual pode ser sintetizada na frase do professor Milton: “*Eu não aprendi docência, nem na graduação, nem na pós-graduação*”.

No entanto, se os professores e professoras reconhecem que aprenderam docência em outros espaços, fora da formação acadêmica, por meio das experiências do tipo “ensaio e erro”, e desenvolveram o *seu* método por bricolagem, concordamos com essa análise, mas ela apenas representa, ao nosso juízo, parte do *habitus professoral* desses docentes. Vejamos nossos motivos para pensar assim: a) o estilo de vida dos professores é abnegado, com ausência de momentos de lazer quase sempre relacionado com a profissão (como ir ao cinema; assistir a vídeos em casa ; um certo *ethos* de leituras), o gosto por viagens e encontrar-se para conversar em determinados bares, e nenhum comentário sobre frequentar academias, praticar algum tipo de esportes ou mesmo participar de missas ou cultos religiosos, por exemplo; b) a exigência de fichamento de textos e livros, as queixas de que os alunos quase não lêem e são muito “senso comum”, que, apesar da maioria não citar os clássicos da disciplina, todos referem-se a eles, seja de maneira direta (“na fonte”), seja indiretamente (por meio dos “comentadores”), fazer avaliação da disciplina via questões discursivas e não objetivas, algumas posturas despojadas em sala de aula (como sentar-se à mesa, empregar em determinadas situações “palavrões”). Todos esses aspectos, a nosso ver, sugerem que muito do seu *habitus professoral* vem também dos professores/as dos PPGAs, que se expressam por meio de práticas não planejadas, designadas por Perrenoud (1996) como sendo o “currículo oculto”<sup>10</sup> do ensino.

Conforme Wacquant (2007, p. 68) sugere, a noção de *habitus* em Bourdieu testada e desenvolvida mediante pesquisas em diferentes regiões e contextos permitiu ao autor “clarificar quatro incompreensões comumente atribuídas ao conceito”. Consideramos que duas delas são boas para pensar sobre o *habitus professoral*. A primeira é que ele “nunca é a réplica de uma única estrutura social”, ou seja, ele se constitui via sobreposições de camadas que “gravam, armazenam e prolongam a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa” e a outra é que o *habitus* não é necessariamente “coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão”. No caso dos professores de antropologia, nos parece, com certa evidência, a despeito das críticas que fazem da falta de formação para o exercício da docência na pós-graduação, que adquirem o *habitus professoral* por meio do “currículo oculto”. Contudo, ele não é reconhecido como tal pelos docentes, da mesma maneira que esse mesmo *habitus* não se apresenta uniformemente e unificado, varia conforme as trajetórias individuais de seus agentes.

Ainda segundo Wacquant, Bourdieu indica que o *habitus*, como noção mediadora entre indivíduo e sociedade, transcende as fronteiras entre o objetivismo e o subjetivismo, e possibilita

---

<sup>10</sup> Segundo Perronoud (1996), existem três tipos de currículo no cotidiano escolar: o formal, que se encontra nos documentos elaborados nas instituições, e compõe o elenco de conteúdos a serem transmitidos; o real, que é o currículo efetivamente desenvolvido em sala de aula, com base nas atividades planejadas; e o oculto, que não é planejado, mas reforça valores e atitudes nos alunos, como maneira de se comportar, disciplina, respeito etc.

captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, os indivíduos captam, sob a forma de disposições duráveis, maneiras para “pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente” (WACQUANT, 2007, p. 66).

O modo como cada professor responde às dificuldades em sala de aula e os desafios enfrentados pela carência de uma formação específica na graduação e na pós-graduação, voltadas para o exercício da docência no ensino superior, têm levado esses docentes a responder às questões didático-pedagógicas a partir de certos enfoques, que aproximariamos de um *bricoleur*.

### Considerações finais

Uma das questões que nos pareceram muito instigantes sobre os métodos empreendidos pelos professores e professoras para o exercício da docência da Antropologia nos cursos que não são das Ciências Sociais sinaliza que, mesmo existindo diferentes níveis de avaliações acerca da importância que as licenciaturas e os cursos de pós-graduação exerceram na formação dos docentes, a aprendizagem do ofício de professor para o ensino superior tem ocorrido mais pela experiência e fora dos espaços de formação da academia. Isso é muito significativo e até surpreendente, pois sugere que a aprendizagem para a docência universitária dá-se de forma “artesanal”, por meio de uma bricolagem de métodos, muitas vezes inspirados nos ex-professores da graduação e da pós-graduação. No entanto, ela não ocorre de maneira sistemática e, não raro, os professores reproduzem determinados modelos sem reflexão sobre a eficácia deles para o ensino de jovens e adultos, nos cursos de graduação.

Intentamos analisar “o quê” os professores de antropologia ensinam e “como” ensinam os conteúdos da disciplina nos outros cursos que não os das Ciências Sociais. As observações realizadas nos sugerem que, independentemente de onde eles busquem subsídios para ensinar (os clássicos, na “fonte”, ou “comentadores”), o que faz a diferença é a maneira “como” ensinam. Não existe um método único de repassar os conteúdos, mas os que obtiveram mais êxito foram os que partiram das experiências e vivências (quaisquer que sejam elas), com as quais fizeram alguma conexão com os assuntos que foram discutidos. Também os colaboradores da pesquisa nos indicaram como chegaram a construir o seu método para a docência superior e a maioria afirmou que ela não foi apreendida nos PPGAs, mas geralmente por meio de uma bricolagem, cujos “pedaços” foram obtidos de lugares e saberes diferentes (inclusive da própria academia, mediante o *habitus*), que confluíram na construção



do seu método ou de um *habitus professoral*.

Procuramos discutir sucintamente a descrição etnográfica das aulas dos oito professores, e juntamente com as entrevistas deles e dos alunos expusemos alguns aspectos que elegemos relevantes para as análises que realizamos, a partir dos conteúdos trabalhados (“o quê”) e dos autores utilizados para trabalhá-los e a maneira “como” ensinam esses conteúdos da disciplina de Antropologia nos outros cursos. Assim, de posse dos dados do campo (que foram além do campo da pesquisa), mas principalmente das observações das aulas e das entrevistas semiestruturadas, operamos determinadas classificações, para dar sentido a esses dados. Nas análises, constatamos que os nativos operam uma separação entre os conteúdos ensinados e os métodos utilizados, ao enfatizar o primeiro em detrimento do segundo. Procuramos indicar que a maior preocupação dos professores é com “o quê” ensinam, com os conteúdos, enquanto buscamos demonstrar, a partir das observações das aulas, que é o “como” ensinam que faz a diferença. A diferença aparece não no tipo de aula ministrada (seja ela expositiva ou não) e nas fontes bibliográficas dos autores (sejam eles clássicos, na fonte ou os comentadores), mas na interação que constroem com os alunos nas aulas, que estão justamente relacionadas com a capacidade do docente de trazer o “entorno”, as “experiências” do aluno. Quanto mais espaço para expressar as vivências e experiências dos seus alunos o docente conseguir inserir nos temas das suas aulas e relacioná-los com os assuntos debatidos, maior será a participação ativa dos alunos e a apropriação dos conceitos de forma significativa.

Tratamos neste artigo das estratégias colocadas em movimento, para responder à falta de formação para a docência no ensino superior, muitas delas, por meio da intuição, ou por tentativas do tipo “ensaio e erro”, ou então pelas experiências “frustrantes”, “terríveis” que os professores tiveram, geralmente, quando eram neófitos na docência superior. Essas estratégias foram desde seleção de determinados textos e autores (que discutem o cotidiano) a exercícios etnográficos em vilas, hospitais, aeroportos, passando pela produção de materiais (confecção de bonecos e a ressignificação de alguns utensílios) e por discussões de temas polêmicos, os quais surgiam das experiências profissionais. Um exemplo ilustrativo foi o estranhamento que ocorreu em uma aula no curso de Pedagogia, quando algumas alunas fizeram colocações preconceituosas sobre seus alunos (pois algumas delas já estavam em salas de aula), e isso gerou uma grande discussão. A professora conseguiu que as alunas, ao mesmo tempo, “socializassem” suas experiências, opiniões, críticas, para, em seguida, discutir alguns conceitos antropológicos que estavam na ementa da disciplina naquele curso. Também foi possível perceber nas análises os caminhos percorridos pelos docentes para desenvolver *o seu* método e como chegaram a ele, cada um a seu modo, muitos deles por meio de um processo de *bricolagem*. No entanto, poucos associam esse processo com a formação nos PPGAs e

nem mesmo com as licenciaturas na graduação. Procuramos demonstrar que, se é verdadeiro que cada docente construiu *seu* método fora da academia, é lícito pensar que ela também contribuiu, por meio do que chamamos de *habitus professoral*. Este *habitus professoral* foi bastante decisivo para um determinado estilo de docência, um determinado modelo didático que, de modo amplo, influencia um tipo de aprendizagem.

### Referências bibliográficas

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980.

BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sergio (Org.). **A Economia das trocas simbólicas**. 6ª. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. (Coleção Estudos, 20).

BOURDIEU, Pierre; NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio Mendes. **Escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRY, Peter. Internacionalização da disciplina. In: TRAJANO F °, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Org.). **O Campo da Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria / ABA, 2004, p.227-248.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro : Zahar, 1999.

MÜLLER, Lúcia et.al. Ensino da Antropologia na Graduação: Ciências sociais ou antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Carmen; TASSINARI, Antonella (Org.). **Ensino de Antropologia no Brasil: Formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis : ABA, 2006, p. 415-424.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa : D. Quixote, 1996.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 2002.

SANABRIA, Guillermo Vega. **O Ensino de Antropologia no Brasil: um estudo sobre as formas institucionalizadas de transmissão da cultura**. 2005. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis : 2005.

SARTORI, Ari José. **“A experiência como mediadora no ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo”**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Orientadora: Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Florianópolis, 2010.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Quím. Nova** [online]. vol.28, n.6, 2005.

VAN GENNEP, Arnold. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis : Vozes, 1978.

WACQUANT, Loïc. Esclarecendo o Habitus. *International Encyclopedia of Economic Sociology*. London Routledge, 2005, p. 315-319. Traduzido por José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira. **Educação & Linguagem**. Ano 10 n.16, jul/dez 2007, p. 63-71. Disponível em: [http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant\\_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf](http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf)