

# O Educador e Sua Magia<sup>1</sup>

Amurabi Oliveira<sup>2</sup>

## Introdução

Este trabalho é fruto de entrevistas realizadas com professoras que atuam em três distintos Estados do Nordeste brasileiro: Alagoas, Paraíba e Pernambuco, todas no interior destes Estados. Nossa investigação buscou desvendar como tais docentes procuravam (ou não) mediar a diversidade cultural existente em suas salas de aula, considerando que a realidade escolar é essencialmente heterogênea e que o professor ocupa um lugar de destaque nesta mediação.

Nossa paráfrase com *O feiticeiro e sua magia*, escrito em 1958 por Levi-Strauss pode causar uma primeira impressão enganosa para o leitor, levando-o a uma interpretação ingênua e esperançosa, acreditando ser este um texto que irá discorrer sobre como o professor é capaz de transpor os mais diversos obstáculos no seu cotidiano e realizar a sua “magia”, contudo, é um texto que busca realizar uma apreciação da mediação realizada, ainda que esta seja marcada, por vezes, pelo imprevisto e pela necessidade de **educar apesar da educação**, ou, ao menos, apesar de como a educação é vivenciada nestes diversos contextos. A pertinência deste debate encontra-se na concepção de que a educação não se desvincula da realidade cultural na qual está assentada, como nos chama a atenção Candau (2010):

Parto da afirmação de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura (s). estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2010, p. 13).

---

<sup>1</sup>Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentado originalmente na III Reunião Equatorial de Antropologia/XII Reunião Norte Nordeste de Antropólogos, junto ao GT Antropologia, Etnografias e Culturas Escolares.

<sup>2</sup>Doutor em Sociologia (UFPE), Professor de Antropologia da Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) [amurabi\\_cs@hotmail.com](mailto:amurabi_cs@hotmail.com)

Para realizarmos o desafio de compreender o fenômeno educacional articulado ao universo cultural, buscamos no arcabouço teórico da antropologia nossa base de análise, para compreendermos como os sujeitos se situam em meio à vivência multicultural da realidade escolar, e como o professor se constitui não apenas como um mediador educacional em sala de aula, mas também, como um mediador cultural.

## **O Professor, a Escola e a Cultura: Diálogos Cruzados**

O homem é, sem sombra de dúvidas, um ser cultural, que se molda, se constrói e se percebe a partir da cultura. Mesmo em concepções clássicas, como a de Marx, que coloca o trabalho como primazia para a constituição do homem enquanto tal, ou como em Habermas, que situa o paradigma comunicacional enquanto ponto nodal para compreendermos a concepção de homem, temos ao fundo a questão da cultura, se a entendemos como tudo aquilo que não é natureza, como nos propõe Levi-Strauss (2003).

A cultura, em seu sentido mais amplo, ainda que seja um objeto de difícil apreensão (LARAIA, 2007), possibilita-nos pensar o homem e suas práticas, suas experiências, seu cotidiano, tanto no aspecto subjetivo, quanto no âmbito inter-subjetivo. A inter-subjetividade humana, com a construção de relações, laços, afetos, nos possibilita pensar o homem para além do singular, circunscrevendo-o ao plural, à comunidade, ao social.

No âmbito social, o homem percebe a sua incompletude, e ao percebê-la educa-se, como nos coloca Paulo Freire (1979). Da mesma forma que buscamos uma compreensão ampliada de cultura, que vá para além de uma concepção que a remeta a um conjunto de crenças, costumes, etc., como foi definida por Tylor (2005), buscamos também uma concepção ampliada de educação, que vá para além de uma perspectiva escolarizante, cujo modelo se aplica unicamente às sociedades modernas.

Educar implica em processos pautados em um modelo de sociedade, que, como tal, está em constante transformação, o que subjaz um modelo também de homem. Margaret Mead (2000), ao se debruçar sobre a sociedade *Arapesh*, percebeu como os processos educativos, que se encontravam

dissolvidos em todas as práticas cotidianas desta sociedade, constituem a base para a formulação da pessoa dentro de uma determinada sociedade.

Nas sociedades ocidentais modernas, o processo educativo adquire um sentido cada vez mais institucional, não que não existam outros processos em curso, fora das instituições, no entanto, nestas sociedades tende-se a tornar legítimas as formas educativas institucionalizadas.

Tais sociedades, ao restringirem continuamente os espaços educativos legítimos, restringem também os atores sociais envolvidos em tais processos, bem como, aqueles responsáveis pelos mesmos. Neste cenário o papel do docente mostra-se fundamental, enquanto aquele que conduz/facilita/viabiliza a prática educativa nos espaços institucionalizados, no caso no espaço escolar.

Ante tal situação posicional, o professor encontra-se em meio a um espaço marcado por diálogos entrecruzados, em especial o educacional e o cultural. Sua posição torna-se conflitante ao ter que apresentar um papel que vai para além de um *expert*, que apenas domina determinado saber, pois afinal, ele está em um universo culturalmente dimensionado, no qual sua posição atrela-se também ao papel de mediador cultural.

Propomo-nos neste trabalho a trazer uma reflexão em torno de como o professor, na educação básica, lida com as diversas questões que envolvem a realidade multicultural, pensando suas práticas e estratégias, neste caso tomamos como “magia” do professor a possibilidade dele enquanto ator social culturalmente situado, lidar com uma multiplicidade de realidades culturais e sociais que se apresentam em sua sala de aula.

## **O Caleidoscópio da Cultura: Multiculturalismo, Educação e Outros Devaneios**

Muitos antropólogos têm se utilizado do termo sociedades complexas, para se referirem àquelas cuja possibilidade de análise foge da ossada dos “objetos tradicionais da antropologia”, ou seja, aquelas sociedades ditas “simples”, ou nos dizeres do evolucionismo: as sociedades dos selvagens. No final das contas, entramos num exercício etnocêntrico, sociedades complexas são “as nossas”, as do antropólogo, ou ao menos aquelas nas quais ele possa

se reconhecer, de alguma forma. Em todo o caso, interessa-nos destacar o fato de que as sociedades ditas complexas tornaram-se cada vez mais um objeto recorrente à realidade do antropólogo, logo, ele se apresenta agora diante do desafio de não apenas familiarizar o distante, mas também de estranhar o próximo (VELHO, 2003a).

As sociedades mais “complexas” são marcadas, na literatura recorrente, por suas transformações e pluralidade de perspectivas, Durkheim (2002) já havia apontado em *A Divisão do Trabalho Social* que o processo que demarca a emergência das sociedades modernas seria justamente o processo de diferenciação, em seu modelo heurístico, as sociedades iriam daquelas regidas pela solidariedade mecânica, cuja coesão social se baseia na semelhança existente entre os membros de um determinado grupo social, para as regidas pela solidariedade orgânica, cuja coesão assenta-se das diferenciações existentes entre os membros de determinado grupo social, tal qual em um organismo vivo, cuja sobrevivência baseia-se na interdependência das partes diferenciadas e complexas.

Para Levi-Strauss (1971) também haveria esta tipologia em termos sociais, por um lado as “sociedades frias”, que estariam “fora da história”, a orientação de tais sociedades se daria com base no pensamento mítico, que seriam “máquinas de supressão do tempo”, em contrapartida, haveria também as chamadas “sociedades quentes”, aquelas que se moveriam “dentro da história”, sua ênfase estaria no progresso, e também apresentaria como marca o fato de estarem em constante transformação.<sup>3</sup>

Tais digressões tipológicas são praticamente infundas nas ciências sociais, percorrendo uma longa esteira de eufemismos e termos aspeados, que buscam apenas ocultar nosso etnocentrismo voraz. Gostaríamos apenas de enfatizar o caráter plural das sociedades para as quais a antropologia passa a lançar o seu olhar, e isso inclui as instituições que as figuram e configuram, bem como os processos envolvidos nas mesmas. Neste sentido, a escola se

---

<sup>3</sup>Estamos aqui apontando apenas em linhas gerais as questões apontadas por Levi-Strauss, contudo, não objetivamos, neste caso, reduzir as questões trazidas pelo estruturalismo a meros chavões, em especial pelo fato de que ao longo de sua obra o referido antropólogo problematizou a simplificação dos povos ditos como “primitivos” em oposição aos “civilizados”, com destaque para seu trabalho intitulado *O Pensamento Selvagem* (1976), em que ele busca demonstrar como estes povos longe de serem simples “selvagens” operam sua realidade com base no pensamento mítico, que em termos de operação mental se aproxima do pensamento científico.

apresenta como um espaço privilegiado para se pensar os aspectos singulares das sociedades “complexas”. ‘

Barth (2000) nos dá pistas para pensarmos o universo da cultura (que inclui aí a educação) neste tipo de sociedades. Segundo o autor, com relação à utilização do termo cultura: “a tentativa de usar o conceito de maneira crítica em sociedades complexas demanda um novo conjunto de asserções que contrasta com o conjunto de noções herdadas a respeito de cultura” (Ibidem, p. 129).

Para Barth, temos que ter claro as seguintes premissas: 1ª) o significado é uma relação, ou seja, é criado entre um signo e um observador, para compreender o significado no mundo dos outros, devemos ligar um fragmento de cultura e um determinado ator à constelação particular de experiências, conhecimento e orientações desse ator; 2ª) a cultura é distributiva, em relação à população, de modo que ela é compartilhada por alguns e não por outros; 3ª) os atores estão sempre posicionados, as diferentes posições ocupadas pelos atores sociais é que permitem aos mesmos interpretar e compartilhar suas experiências, bem como compreender melhor suas vidas, neste sentido, Barth critica mesmo o esforço dos antropólogos reflexivos, pois, segundo ele, eles centrariam demasiadamente nos diálogos dos nativos conosco, e dando pouca atenção aos diálogos entre os próprios nativos; 4ª) os eventos sociais são resultados do jogo entre a causalidade material e a intenção social, em outras palavras, as consequências das ações dos sujeitos sempre se distanciam de suas intencionalidades.

Com base nestas premissas buscamos refletir um pouco acerca da realidade multicultural, e em como esta diversidade se apresenta no universo da sala de aula. Destacando, neste ponto, a forma como os professores lidam com esta pluralidade.

Hall (2009) nos chama a atenção para o fato de que, apesar da profusão com relação ao termo multiculturalismo, não houve um consequente esclarecimento quanto ao termo. O autor nos propõe não apenas uma definição do mesmo, como um esclarecimento que nos permite diferenciar o termo multicultural, do multiculturalismo. Segundo Hall:

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentado por qualquer

sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo e que retêm algo de sua identidade 'original'. Em contrapartida, o termo 'multiculturalismo' é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (Ibidem, p. 50).

Sendo assim, podemos falar em realidades multiculturais e em estratégias a partir do multiculturalismo, considerando este aspecto duplo da realidade, de que as sociedades podem, em muitos casos, se apresentarem como culturalmente heterogêneas, e que tal aspecto leva as mesmas a traçarem estratégias, que podem ser as mais diversas possíveis, de como lidar com esta diversidade. Ainda segundo o autor:

É usualmente utilizado no singular [o termo multiculturalismo], significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. 'Multicultural', entretanto, é, por definição, plural. Existem muitos tipos de sociedade multicultural, como, por exemplo, Estados Unidos da América, a grã Bretanha, a França, a Malásia, o Sri Lanka, a Nova Zelândia, a Indonésia, a África do Sul e a Nigéria. Estes são, de forma bastante distinta, 'multiculturais'. Entretanto, todos possuem uma característica em comum. São, por definição, culturalmente heterogêneos (Ibidem).

Esta realidade heterogênea, presente nas sociedades multiculturais se expressa no âmbito escolar, as possibilidades e encontros culturais confluem neste espaço, ainda que no mesmo haja uma "homogeneidade" maior que aquela apresentada na realidade social mais ampla, já que os mesmos são mediados e estratificados segundo as classes sociais, os pertencimentos linguísticos, geográficos, etc, por mais que não possamos falar de fronteiras fixas. A escola, no processo de formação dos Estados Nacionais, entra como uma das estratégias do multiculturalismo, podendo variar entre os diversos tipos de multiculturalismo, como o liberal, que visa integrar os diferentes grupos o mais rápido possível à sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas particularistas apenas no domínio privado. Na verdade há diversos multiculturalismos, e, portanto, diversas estratégias de lidar com esta realidade, incluindo como esta se apresenta no universo escolar.

O cenário se complexifica com as transformações pelas quais passam as sociedades ocidentais, no caso do Brasil podemos demarcar a passagem do

século XIX para o XX como emblemático, quando fluxos migratórios são alterados, emerge um intenso processo de industrialização, além do país se defrontar com a problemática da inserção do negro numa sociedade não escravocrata. Todos estes elementos dinamizam e alteram a realidade sociocultural brasileira no limiar do novo século.

Freitas (2005) nos chama a atenção para a posição assumida por alguns intelectuais brasileiros na primeira metade do século XX, ao pensar o processo de integração de novos atores sociais, que não faziam parte do universo escolar, até então. Segundo Freitas, para muitos desses intelectuais “a escola urbana seria uma instância de socialização traumática para a criança e para o jovem não citadinos, uma vez que a adaptação a sua estrutura demanda auto-rejeição, importando a cada indivíduo desvencilhar-se do que mais arraigado possuía e que, portanto, pesava-lhe como tradição.” (Ibidem, p. 64).

Ao contrário da impressão que Zweig (2006) teve sobre o Brasil, os trópicos não eram tão harmônicos quanto poderiam aparentar a primeira vista, os processo de dominação e exclusão social se reverberavam na cultura escolar. Consoante à análise realizada por Bourdieu e Passeron (2006, 2008), a escola tradicional representa para alguns uma continuidade com relação a sua educação familiar, ao passo que, para outros, representa uma ruptura, marcada pelo processo de exclusão para aqueles que não possuem capital cultural, em suas diversas formas, incorporado, objetivado e institucionalizado, para acerrar os códigos existentes no universo escolar.

A estratégia mais recorrente para lidar com a diversidade cultural no Brasil, ao menos até a primeira metade do século XX, podemos realizar tal afirmação sem receios, se deu através da homogeneização das práticas culturais, ou nos termos de Bastide (1979) uma aculturação planejada.

O professor, enquanto agente social, recontextualiza as estratégias multiculturais, reproduzindo-as, ressignificando-as e modificando-as. Não entendemos aqui o aluno como um agente passivo, muito pelo contrário, no entanto, em nossa análise focaremos no papel do professor considerando que o mesmo situa-se numa posição singular em meio a tais estratégias, já que muitas delas recaem sobre o fazer docente.

## A Educação Mágica e a Mágica da Educação

No universo escolar, diversas questões são postas: gênero, etnia, classe social, etc. Há de se destacar que ao passo que a família oferece o primeiro espaço de socialização do sujeito, a escola, nas sociedades modernas, se apresentam como o primeiro espaço institucionalizado de socialização fora de tal esfera, o que implica em saltos e sobressaltos culturais, uma vez que, o sujeito sai de uma realidade cercada de “iguais”, ou, ao menos, de sujeitos próximos, normalmente com a mesma cor, a mesma opção religiosa, classe social, linguagem, etc., e passa a imergir num universo mais diverso. Resta ao educador realizar uma ação mágica: como trabalhar num universo diverso, sem olvidar a dimensão da unidade?

Quando indagamos sobre a questão da diversidade aos professores da educação básica, a inquietação é pulsante, não só com relação a como a mesma se apresenta e como ela é trabalhada em sua sala de aula, mas também como os demais colegas de profissão o fazem. Ao indagarmos sobre a questão da diversidade, M.G.O., de 31 anos, pedagoga, professora da rede estadual de ensino em Maceió, Alagoas, relata a dificuldade que os professores enfrentam na sala de aula, por não saberem lidar em alguns momentos com a questão da diversidade. Neste sentido ela relata uma situação que aconteceu com sua colega:

*Tinha uma menina na sala que os outros ficam chamando: ‘neguinha’, ‘neguinha’, ‘neguinha’, daí que a menina foi reclamar com minha colega [a professora em questão], e ela disse: ‘mas por que você tá reclamando, você né néga mesmo?’. Eu acho isso muito errado. Mas a gente não é preparada pra isso, numa situação dessa eu mesma não saberia o que fazer.*

A questão, então, formula-se em torno do saber ou não de como proceder, sobre “o que fazer”, mas independente dos professores dizerem que sabem ou não sabem o que fazer, eles sempre fazem algo, ainda que não saibam o que estão fazendo, pois mesmo os silenciamentos implicam em posicionamentos latentes, normalmente reprodutores de posturas dominantes. Valente (2005) ao discutir a questão das relações raciais na escola, tomando como exemplo o caso de uma criança de 5 anos que assume uma postura racista, no decorrer de sua pesquisa, pontua que a “(...) a escola, que pela



omissão, quer pelo ‘reforço’, deva também ser responsabilizada pela transmissão de preconceitos” (VALENTE, 2005, p. 70).

Os discursos sobre o preconceito ainda residem em formulações conceituais, que, por vezes, “escapam” das falas de nossos entrevistados. Uma categoria como raça, que parte de um pressuposto naturalizante e essencialista, ainda se encontra presente com muita força entre nossos entrevistados.

Nossa entrevistada também expõe a dificuldade de tratar de temas considerados mais “polêmicos”, como aqueles que dizem respeito à sexualidade.

*A gente não consegue trabalhar com a questão da sexualidade em sala de aula, até porque eles são muito pequeninhos ainda, nem sabem direito o que é isso. E se a gente fala qualquer coisa a mais, a direção já fica em cima, querendo saber o que a gente tá fazendo.*

Neste caso, podemos perceber que as próprias relações de poder que se estabelecem na escola interferem diretamente sobre a elaboração cultural que será vivenciada na sala de aula, o que ou não é permitido se falar, o que se deve ou não falar. O que é expresso no plano linguístico pesa sobre a vivência cultural dos alunos, pois são a partir de tais enunciados que os sistemas classificatórios são construídos.

Encontramos dificuldades símiles na narrativa de A.F.S., de 43 anos, pedagoga, professora da rede estadual de ensino, na educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental na cidade de Belém de São Francisco, Pernambuco. No que diz respeito ao plano da sexualidade ela realiza o seguinte apontamento:

*Eu mesma tenho muitos alunos meio assim... homossexual, não é nem que ele seja, mas os meninos mexem, tiram brincadeiras... Eu tento passar na sala de aula que todo mundo é igual, que cada um tem seu jeito, mas não posso falar certas coisas, não dá, assim, eles são muito pequenos, se eu falo, aí que eles mexem com os outros mesmos.*

Aproxima-se este modelo de uma estratégia do multiculturalismo em, que a diferença é vista como algo a ser “tolerado”, afinal, são “todos iguais”. Possivelmente, uma das grandes contribuições da teoria antropológica é nos demonstrar como “não somos todos iguais”, somos diferentes, ainda que haja uma unidade humana, que nos permita postular uma postura que vá à

contramão da criação de hierarquias e gradações simbólicas que classificam e “encaixotam” os sujeitos. Ao pensar a questão do gênero e da sexualidade, na realidade educacional, Louro (2001) propõe um currículo *queer*, que marcaria uma distinção com relação a simplesmente um currículo multicultural. Segundo a autora:

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais, étnicas) são toleradas ou apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em questão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu (LOURO, 2001, p. 550).

Sendo assim, Louro propõe uma abordagem epistemológica que se centre não apenas na identidade do “outro”, do “diferente”, mas nas identidades, de forma ampla, demonstrando a fragilidade e a instabilidade de suas construções. Mas como realizar tal magia na sala de aula? Sendo o próprio docente dotado de valores simbólicos diversos, dotado de uma cor, de um corpo, de uma sexualidade, de um credo, como pode ele mediar tal processo tempestuoso?

As condições objetivas de existência, com um destaque especial para o processo de proletarização do trabalho docente, são referenciadas nas falas como empecilho para a realização de uma prática docente que viabilizasse, de fato, uma educação multicultural. Ainda nos dizeres de M.G.O.

*Olhe e é muito difícil ‘pragente’ fazer algo mais diferente, eu dou aula aqui, tenho menino pequeno em casa, casa pra arrumar, tudo... A gente até quer fazer mais, só que nem sempre dá... Outra vez a gente tentou fazer um projeto pra semana da consciência negra, aqui na escola, a gente fez, mas não como a gente queria mesmo, e os meninos ficam assim... participam... mas quando vão pra casa os pais ensinam tudo de novo, que negro não presta, que isso e aquilo, e o que a gente faz?*

Percebemos neste ponto, que não apenas os limites institucionais postos pela escola são um desafio à prática multicultural, mas também as questões que vão para além dos muros da escola. Os espaços de socialização que existem fora da escola, reforçam práticas, e as legitimam, muitas vezes

levando a um processo de contradição entre o que é “ensinado em casa” e o que é “ensinado na escola”.

Direção próxima também assume M.N.A., de 37 anos, pedagoga, professora das séries iniciais na rede municipal de ensino, em Campina Grande, Paraíba.

*O que a gente faz aqui não é pra qualquer um não, é uma luta diária, a gente ensina de um jeito aqui dentro da escola e fora se ensina de outro, mas a gente continua tentando, só não dá pra desistir, porque se não for a gente, quem vai fazer? (...) Eu mesma tento falar das diferenças, mas também não dá direito, por que o tempo não deixa, se a gente fica falando muito disso, logo tem gente dizendo por aí que a gente não dá aula, que não passa conteúdo, que só enrola, é pai, é mãe, é diretora, todo mundo caí em cima.*

O *lócus* do fazer docente, nesta narrativa, se aproxima de uma “missão”, mais que de um trabalho, em que a dimensão da articulação da cultura escolar aproxima-se de uma postura conflitante com relação à realidade social mais ampla do aluno. Neste ponto, são-nos válidos os apontamentos realizados por Bourdieu (1999), ao demonstrar a contradição gerada pela herança cultural ao se defrontar com o *habitus* escolar, levando a uma morte simbólica do pai, através da negação da realidade social do qual o sujeito é oriundo. Nesta dimensão, Bourdieu aborda de maneira crítica o processo de exclusão gerado pelo sistema de ensino tradicional, portanto, devemos destacar que não estamos abordando aqui o mesmo problema, ainda que devamos destacar a preponderância da análise tradicional realizada pelas docentes, ao compreender a cultura escolar em oposição à cultura mais ampla.

A magia docente ainda é realizada de forma tradicional, ainda que as finalidades fujam de posições historicamente situadas como reacionárias. Acreditamos que a abordagem docente, em torno da vivência discente, deva considerar que o processo de construção de uma prática educativa multicultural, que se propõe a ampliar os horizontes dos alunos, pressupõe uma ruptura com a perspectiva que dicotomiza a cultura escolar, entendida como superior, com relação à cultura mais ampla.

Considerando a perspectiva hermenêutica levantada por Geertz (1989), em que a cultura é encarada como uma teia de significados, temos como desafio pedagógico e cultural tornar a questão da diversidade algo significativo

para o aluno, a prática docente, ao tocar neste universo deve apontar para um horizonte que diga algo não só para o aluno, mas sobre o aluno.

A magia da prática docente não se encontra em trazer a discussão em torno da diversidade, mas sim em fazê-la emergir a partir das práticas e experiências já vivenciadas pelos atores sociais que compõem o universo escolar. Tal processo de emersão pressupõe a captação dos significados, que tais atores dão a suas ações, a suas narrativas, a suas vivências, para tal, demanda-se um exercício antropológico de contextualização dos sujeitos envolvidos. Para Barth (2000) “(...) só se pode estar razoavelmente seguro de ter entendido corretamente um significado quando se presta muita atenção às pistas relativas ao contexto, à práxis, à intenção comunicativa e à interpretação; só isso nos permite entrar experimentalmente no mundo que *eles* constroem” (Ibidem, p. 132).

Lidar com uma cultura pública, que assim o é se seus significados assim o são (GEERTZ, 1989), implica em imergir no universo do outro, em descentrar-se, em perceber que os atores sociais possuem possibilidade de produção e reconfiguração de chaves culturais e interpretativas. Sendo assim, também os alunos são produtores de cultura, e não apenas reprodutores, ainda que socialmente posicionados e que, portanto, reproduzem posturas e práticas a partir de suas posições, tal elemento deve ser considerado no desenvolvimento da ação docente, que tende a negar o papel ativo dos mesmos, “desculpabilizando-os”. Na fala de A.F.S. encontramos a seguinte afirmativa:

*Não é que os meninos sejam preconceituosos, os pais é que são, eles só falam o que ouvem em casa, só isso. A gente tem é que chegar na casa deles... Quanto tem reunião aqui de pais e mestres eu falo pros pais daqueles que tiveram problemas assim: olhe seu filho isso, isso e isso, e tem que mudar, ele não pode ficar brigando com o coleguinha o tempo todo só por que ele é diferente dele.*

Parte da magia está aí, neste processo de desculpabilização, que permite ao docente traçar estratégias que ultrapassem os muros da escola, que busque criar diálogos com a família do aluno, trazendo as inquietudes para fora do horário de aula. Não negamos aqui que os educandos reproduzam as posturas familiares, no entanto, destacamos o papel ativo que os mesmos possuem, ressignificando o que lhes é ensinado, e tal possibilidade se

apresenta tanto com relação ao que lhe é ensinado no espaço da casa, como com relação ao que lhes é ensinado no espaço escolar.

A magia do educador reside no reconhecimento desta possibilidade de ressignificação do aluno, com relação às posturas, por vezes, etnocêntricas assumidas. Trazendo uma prática educativa, que não simplifique o processo de “desnaturalização” de tais posturas a uma dicotomização entre realidades culturais, o que não implica dizer que tal feito seja um exercício simples.

Encontramos, nas falas de nossas informantes, uma clara predisposição a trabalhar a questão da diversidade em sala de aula, ainda que possamos tecer enquanto principal crítica ao desenvolvimento de tais atividades o modo, por vezes, tradicional como as mesmas se desenvolvem, situando em um segundo plano o próprio contexto do aluno.

A dificuldade apontada pelas três, de uma falta de orientação no como fazer, ao mesmo tempo em que também se ressentiam por trabalhar com um currículo “duro”, que impossibilitava incursões mais incisivas no campo cultural, não significa afirmarmos que elas não se posicionavam, pelo contrário, sempre havia uma posição, e sempre havia um fazer, ainda que as mesmas alegassem que não sabiam “o que fazer”, talvez a questão não fosse saber o que fazer, mas saber sobre o que se faz, e quais as implicações de tal fazer para o trabalho docente. Neste ponto devemos destacar que a antropologia tem sido chamada cada vez mais para o debate educacional, o que se fazer com a diversidade cultural, no universo escolar, tem sido uma grande inquietação dos educadores (ROCHA & TOSTA, 2008).

A posição assumida pelas docentes implica em um enfrentamento da realidade social, situando seus educandos com relação à pluralidade existente no mundo, para além da escola, uma vez que, nas sociedades ditas complexas uma das principais características é a existência de diferentes estilos de vida e visões de mundo (VELHO, 2003b).

Destacamos aqui, que o lugar da aprendizagem em torno da diversidade cultural deve ir para além de um discurso em torno da “tolerância”, mas sim de se pensar e questionar as próprias hierarquias simbólicas construídas, afirmar as diferenças a partir de uma ótica positiva, postulando a diversidade na unidade.

A prática docente, das professoras entrevistadas, reflete uma realidade latente no cenário educacional brasileiro, em que os docentes são lançados ao universo da cultura escolar sem que a devida problematização seja realizada junto com os mesmos. Cabe ao docente projetar-se sobre a subjetividade do outro, mediar as tensões culturais, contornar as situações de conflito. Segundo M.N.A.

*Todo dia aparece menino que xingou o outro, e puxou o cabelo, que falou da mãe do outro... É por que um tem um tênis melhor, é por que um branco e o outro é preto... e tudo caí pra gente, a gente tem que dá nosso jeito, separar, conversar, castigar se for o caso, mandar eles pedirem desculpas, chamar os pais (...) e tem pai que acha ruim, vem pra dizer que a culpa é da escola, que o filho dele não aprendeu isso em casa, que foi na escola, e a gente tem que explicar direitinho, por que a gente também não pode ofender os pais do menino, né?*

Recaí sobre o professor tal responsabilidade, seu papel aproxima-se de um mediador cultural, dirimindo conflitos e tensões, relativizando posturas e papéis assumidos no universo escolar. Para A.F.S. *“né pra qualquer um não saber lidar com certas coisas em sala de aula, tem que ter experiência, por que a gente tem que se virar”*, ou seja, a dimensão da experiência, que não é apenas docente, pesa sobre o fazer pedagógico e cultural, ele que irá viabilizar a mediação cultural, e prática multicultural, ainda que limitada em alguns casos. Ainda nos resta a questão: que magia é este que se dá em torno do ato de ensinar.

### **Para Não Concluir: Um Mago sem Magia**

Nosso texto é intitulado a partir de uma paráfrase com o clássico trabalho de Levi-Strauss “O feiticeiro e sua magia”, neste texto o autor aponta que a crença do paciente, da comunidade e do próprio feiticeiro, em seus poderes mágicos, é que possibilita a eficácia simbólica da magia. Mas será que encontramos um cenário semelhante na realidade escolar?

Talvez a crença perca espaço para a culpa, o professor mais que capaz de contornar os problemas culturais que se apresentam na sala de aula, ele é apontado como responsável pelos percalços apresentados, ainda assim, podemos vislumbrar que há sim uma crença na possibilidade do professor mediar culturalmente a realidade da sala de aula, ainda que sob a supervisão

onipresente da gestão escolar e da família, que se posicionam quando a mediação cultural escapa do esperado.

Por parte dos alunos, no caso os pacientes do mago, a crença encontra-se mais esfacelada, ou ao menos se encontra num nível de convencimento mais difícil, considerando o processo de contradição entre a cultura escolar e a cultura mais ampla, de modo que, o despertar para a eficácia da magia do educador talvez só se encontre na possibilidade de tornar a cultura escolar significativa, marcando-a como continuidade com relação à cultura da sociedade envolvente, portanto, demanda um conhecimento mais profundo do mago com relação ao universo simbólico de seu paciente.

Por fim, a crença do próprio docente em seu trabalho pode e deve ser repensada, pois sim, ele é capaz de uma ação transformadora na realidade social e cultural de seu aluno, mas não através de ações tradicionais que excluem simbolicamente o universo cultural do mesmo. Sua crença também não implica num processo de despolitização, em que o trabalho transforma-se em missão redentora, e, portanto, não demanda políticas públicas (educacionais e culturais) que interfiram na realidade escolar, em suas diversas instâncias: curricular, didática, estrutural, etc. Do mesmo modo que a experiência do discente deve vir à tona, para que a trabalho do educador possua a eficácia simbólica esperada, também a experiência do docente deve emergir, pois é a partir de seus posicionamentos e construções significativas que podemos pensar a elaboração de sua prática.

## **Referências Bibliográficas**

BASTIDE, Roger. *Antropologia Aplicada*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BARTH, Fredrik. *O Guru, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Les Héritiers: Les Étudiants et La Culture*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2006.

CANDAU, Vera Maria. "Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica." *In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DURKHEIM, Émile. *A Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Alunos Rústicos, Arcaicos Primitivos: O Pensamento Social no Campo da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LEVI-STRAUSS, Claude. *As Estruturas Elementares do Parentesco*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Mitológicas*. Mexico: Siglo Veintiuno, 1971.

\_\_\_\_\_. *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.



LOURO, Guacira Lopes. "Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação". *Rev. Estud. Fem.*, 2001, vol.9, no.2, p.541-553.

MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MORGAN, TYLOR, FRAZER. CASTRO, Celso (org.). *Evolucionismo Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra. *Antropologia & Educação*. Autentica: Belo Horizonte, 2008.

VALENTE, Ana Lúcia. "Ação afirmativa, relações raciais e educação básica". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 28, p. 62-76, 2005.

VELHO, Gilberto. "O desafio da proximidade". *In*: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). *Pesquisas Urbanas: Desafios do Trabalho Antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003a.

\_\_\_\_\_. *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003b.

ZWEIG, Stefan. *Brasil, país do futuro*. São Paulo: L&PM Pocket, 2006.