

CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Lays Bárbara Viera Morais*

ANTHROPOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO EDUCATION: A CRITIQUE OF BASIC EDUCATION DEVELOPMENT INDEX (IDEB)

Resumo

Pensar em políticas avaliativas é importante, mas deve-se levar em consideração não apenas rankings internacionais, financiamentos estrangeiros ou parâmetros empresariais, e sim uma formação crítica, que reconheça e lide com a diversidade e a diferença. Essência esta que não se encontra na proposta do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), como demonstramos via revisão e análise de ampla bibliografia sobre o tema. Melhorar o sistema educacional vai muito além de disponibilizar recursos, é também ver o aluno como agente ativo no processo educacional. É preciso que o professor enxergue, também, para além do local de sala de aula, se inteirando do contexto vivido por aqueles sujeitos e dando voz a eles. É preciso ter em mente que o conhecimento não é simplesmente responder e reagir a estímulos, é algo muito mais complexo e profundo. É algo construído coletivamente.

Palavras-chaves: Educação, Antropologia, IDEB, Docente, Sujeito.

Abstract

Thinking about evaluative policies is important, but consideration should be given not only to international rankings, foreign funding or business parameters, but to critical training that recognizes and deals with diversity and difference. This essence is not found in the IDEB (Basic Education Development Index), as we demonstrate by review and analysis of a large bibliography on the subject. Improving the educational system goes far beyond providing resources, it is also seeing the student as an active agent in the educational process. It is necessary that the teacher also sees beyond the place of classroom, learning of the context lived by those subjects and giving voice to them. It must be borne in mind that knowledge is not simply responding to and responding to stimuli, it is much more complex and profound. It is something built collectively.

Keywords: Education, Anthropology, IDEB, Teacher, Subject.

*Graduada em Ciências Sociais (licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás e em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás; tem especialização em Comunicação e Multimídias; possui também um mestrado em Ciência Política e um em Sociologia, ambos pela Universidade Federal de Goiás; integra o coletivo de mídia independente Jornal Metamorfose e o Grupo de Estudos Sócio-fiscais (GESF/UFG); atualmente é professora substituta no Instituto Federal de Goiás (IFG) câmpus Anápolis.

CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

INTRODUÇÃO:

Nossa proposta é pensar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enquanto política de regulação estatal e de legitimação de qualidade escolar, com base na antropologia voltada para a educação. A intenção é produzir uma crítica do primeiro com base no segundo, pois defendemos a posição de que a adoção do IDEB acaba sendo ineficaz quando se quer uma educação de real qualidade. Para realizar tal proposta, optamos por realizar uma ampla revisão bibliográfica que nos permitisse analisar o IDEB não por uma via mercadológica, onde, de um lado, estão notas advindas de provas sobre conhecimentos adquiridos (ou simplesmente decorados); e, do outro lado, a obtenção de recursos financeiros. O intuito foi trazer para dentro da análise sobre o IDEB o olhar antropológico sobre as questões educacionais e do que seria de fato um processo de ensino aprendizagem exitoso.

O IDEB se configura como uma forma de avaliação externa, que produz uma nota para cada escola, combinando o desempenho dos alunos em uma avaliação específica e o fluxo escolar, e com base nesta são repassados diversos recursos. Ou seja, quanto maior a nota, melhor para a instituição; e quanto melhor a média nacional, melhor para o governo conseguir recursos e investimentos de agências internacionais, a exemplo do FMI, o Fundo Monetário Internacional (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). Porém, esses dois elementos não são suficientes para se determinar a qualidade educacional de uma instituição ou país, principalmente por não levar em conta outros fatores que incidem diretamente na dinâmica e na qualidade educacional, tais como: nível socioeconômico e cultural dos alunos, formação docente, valorização do magistério, condições materiais e imateriais de trabalho, gestão e infraestrutura escolar, insumos, etc (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Para além dessas críticas, já amplamente trabalhada pela literatura da área, é necessário pensar o que está mais ao fundo nessas questões. É preciso pensar as questões sócio-políticas por trás do sistema escolar e, principalmente, pensar em alternativas para se livra dessas amarras. É nesse último ponto que julgamos possuir as maiores contribuições do trabalho antropológico voltado para a educação, em especial na atuação docente.

A PROBLEMÁTICA DAS AVALIAÇÕES DA “QUALIDADE” ESCOLAR: O CASO DO IDEB

Segundo Souza (2009), essa temática da avaliação, no que tange as políticas educacionais, está presente nos grandes debates área. Isso vem ocorrendo desde a década de 1990, com a reestruturação do Estado brasileiro por conta dos processos neoliberais, trazendo à tona a questão da avaliação enquanto uma estratégia essencialmente política. Para Chirinéa e Brandão (2015), a ineficiência do sistema escolar e as novas exigências de qualificação e formação, aliadas as políticas neoliberais, foram os alicerces da implantação das avaliações no Brasil. O Estado deixa de ser provedor e passa a ser regulador, seguindo recomendações de agências internacionais, tais como o FMI e a ONU¹(Organização das Nações Unidas), adotando um modelo de sistema escolar economicista, visando atender as necessidades do mercado de trabalho em primeiro lugar.

Ainda de acordo com os estudos de Souza (2009), tal “febre avaliatória” que se desenvolveu, chama a atenção para discursos “participacionistas” ingênuos no que se refere a dita modernidade da relação entre avaliação e educação enquanto política social. Com isso, se de um lado temos instituições e pesquisadores que defendem tal prática, de outro lado, temos também pesquisadores que tecem diversas críticas a essa concepção. Souza (2009), por exemplo, afirma que essas avaliações usadas como base para políticas públicas educacionais acabam por traduzir um mero controle contábil, despolitização, um caráter tecnicista e de exaltação de práticas voltas para índices de eficiência. As escolas tendem a ser tratadas como empresas. Isso, em grande medida, pelo fato dessas avaliações não serem articuladas com a participação popular e os valores culturais, históricos e socialmente construídos.

A avaliação que se limita a medir quantidades e comparar programas não levando em conta sua diversidade, as condições específicas, sua história, seus valores, torna-se parcialmente útil para os gestores responsáveis pela execução de políticas educacionais. Apresenta-se como técnica e despolitizada, contudo desempenha um importante papel político de organizador da estrutura social, e de hierarquizador das relações. (SOUZA, 2009, p. 27-28)

Não queremos aqui deslegitimar a necessidade de indicadores, números e parâmetros para inferir a qualidade de um sistema escolar. Entretanto, isso não é tudo quando se pretende medir essa qualidade. Há questões muito mais invisibilizadas que devem ser trazidas à tona (e que serão discutidas melhor na próxima sessão).

¹ Quanto mais um país se adequa a essas exigências, mais ele tem chances de receber financiamentos dessas agências.

CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Porém, esses métodos avaliativos são uma realidade no nosso sistema. De acordo com Soares e Xavier (2013), união, estados e municípios brasileiros estão usando cada vez mais o desempenho de seus alunos em avaliações externas para orientar suas políticas educacionais. Esses resultados, por sua vez, estão sendo sintetizados em indicadores globais de qualidade, o mais importante deles sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), introduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2006. Esse índice se tornou a forma mais privilegiada, e frequentemente a única, de se analisar a qualidade da educação básica brasileira.

O Ideb de uma escola ou de uma rede de ensino é definido como o produto de um indicador de desempenho, tomado como o nível médio da proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de rendimento, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar. O valor do Ideb cresce com melhores resultados do aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação também caem. (SOARES; XAVIER, 2013, p. 906)

O IDEB é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07). Segundo Chirinéa e Brandão (2015), ele passou a ser, mais do que um proponente de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Mesmo ele não sendo um indicador de qualidade, e sim de resultado, é a partir deste, e da divulgação de seus números, que se gera mobilização de ações para melhoria da qualidade educacional. Mas, a pergunta que surge é: até que ponto é real a legitimidade dada a esse referencial de qualidade com base na avaliação externa? Que “qualidade” é essa que é tão buscada?

Para Chirinéa e Brandão (2015), a busca desse tipo de qualificação está ligada à reestruturação capitalista e a uma lógica produtivista para suprir as necessidades de uma sociedade cada vez mais tecnológica. Assim, essa busca por melhores índices de desempenho está predominantemente ligada ao desenvolvimento econômico, em detrimento de um espaço de socialização e formação de indivíduos enquanto sujeitos ativos no mundo. Ainda segundo os autores, a qualidade, nesse sentido, não emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão. Ela é concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países do sul global e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva. Isso acaba desenvolvendo uma espécie de “ethos competitivo”, baseado na lógica de

mercado, entre as próprias instituições de ensino e isentando os governos da responsabilidade de fornecer uma educação digna e de qualidade aos seus cidadãos, colocando essa responsabilidade sobre os ombros das escolas, do sistema de ensino e dos professores².

Consequentemente, temos que é cada vez maior a mercantilização da educação. Esquece-se aspectos culturais, sociais e históricos. A realidade está longe de ser abarcada. Existe um falso discurso de democratização, autonomia e participação. Tais problemas não são invisíveis aos especialistas em educação, Chirinéa e Brandão (2015) por exemplo, admitem que uma educação de qualidade depende do dispêndio de uma grande quantidade de recursos. Porém, se esses não forem direcionados de forma correta, os resultados a longo prazo também não surtirão o efeito desejado. Não basta decretos e leis ou estímulos pecuniários, os autores também apontam que o que irá de fato definir a qualidade nos processos educativos é o investimento na formação dos professores (inicial e continuada), melhorias nas condições de trabalho, salários dignos e infraestruturas adequadas.

O presente trabalho concorda com esses apontamentos, mas tem como contribuição a ser dada o fato de ser necessário pensar para além. Queremos destacar três pontos: 1) pensar o contexto ao redor da escola, o contexto onde se insere os sujeitos que compõem um dado ambiente escolar, por que muito mais do que paredes, uma escola é feita de pessoas e das relações que elas estabelecem ali; 2) que formação queremos para os nossos professores? Queremos professores que apenas sigam rigorosamente um plano de aula ou queremos professores que saibam lidar com toda a diversidade e diferença que se encontram no ambiente escolar? 3) E, por fim, o que se deve ensinar? Decorar cálculos e frases para uma prova específica? Uma ciência que é naturalizada e vista como absoluta ou que existem várias formas de conhecimento legítimos?

A escola como a conhecemos é um fenômeno de reprodução social, contudo, ela também pode ser uma fonte de transformação social. Para isso é necessário pensar criticamente diversos de seus aspectos, tais como essas políticas avaliativas, a exemplo do IDEB. A nossa proposta para isso é pensar a escola e a educação com base na Antropologia.

² O que também abre brechas para, a cada vez maior, atuação de OSs e reformas na educação, como a recente reforma do ensino médio brasileiro. Em discurso, ambas parecem beneficiar e ajustar os problemas da educação, mas em essência são extremamente prejudiciais, possuem um caráter político, reificam acriticamente diversos fatores sociais e estão voltadas para a formação de mão de obra e não de cidadãos.

CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

COMO O PENSAMENTO ANTROPOLÓGICO PODE CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO DE MAIOR QUALIDADE

É bastante comum nas Ciências Sociais a ênfase ao caráter mercadológico e de reprodução da escola (a escola convencional ocidental). Mas, existem formas de escapar a essa lógica? Para os estudos antropológicos voltados à educação, há sim. O espaço escolar é o local de encontro de diversidades e da naturalização de hierarquias e papéis sociais. A antropologia da educação se faz presente para pensar qual a função, a missão e o alcance do ensino. Ela está em prol de uma escola que pense a diversidade e que tenha como prática a autoridade, alicerçada sobre um projeto político de cunho libertador e não em prol do mercado, de uma educação mercantilizada, pouco crítica e bancária.

Isso se dá, pois, a educação, segundo Gusmão (2010), é uma criação humana, uma dimensão, é uma esfera interligada a outras, uma trama na teia de símbolos, saberes, significados, sentidos e códigos. Ela é uma pluralidade interconectada de culturas e entre culturas. Por isso, ao se pensar a educação como prática antropológica, ao colocar sobre ela um olhar antropológico, podemos compreender que existem diferentes modos de aquisição de conhecimento e isso é fundamental para a prática em sala de aula.

Seguindo essa linha, Hooks (2013) diz que um primeiro passo é questionar e resistir a lógica de dominante, de um lado (podendo ser representado pelo professor), e do dominado do outro (podendo ser representada pelos alunos). É preciso mudar nossa visão, nossa posição dentro do ambiente. A autora sugere ver o aluno também como agente, agente ativo no processo educacional. E não só isso, é preciso que o professor enxergue para além do local de sala de aula, se inteirando do contexto vivido por aqueles sujeitos e dando voz a eles, pois o conhecimento é construído coletivamente. O conhecimento, de fato, não se resume a uma pedagogia bancária, como traz a autora, ele não é um memorizar e regurgitar posteriormente. O embate que se tem é uma educação embasada em responder e reagir a estímulos (de uma educação voltada para o mercado) versus uma educação que se propõem a um projeto político de empoderamento.

Para vencer essa batalha, não basta apenas dar voz aos alunos. O profissional da educação, segundo Hooks (2013), também deve se questionar sobre que tipo de professor ele quer ser. E isso não se aplica apenas ao ensino fundamental e médio, mas também tem grande

peso no ensino superior. É a necessidade do que a autora chama de “entusiasmo”, algo visto como perigoso para a atmosfera convencional da grande maioria das universidades, mas essencial para o processo de aprendizagem. Porém, o entusiasmo pelas ideias unicamente não é suficiente para um processo de aprendizagem empolgante. É preciso também ser demonstrado em práticas pedagógicas, que valorize a presença de cada um ali como seres complexos. Hooks (2013), aponta que, além do entusiasmo, o professor deve manter em mente que ensinar é um ato teatral e, por isso, uma voz engajada não deve ser sempre fixa e absoluta. Uma pedagogia engajada também se propõe ao bem-estar do professor, pois não vê a vida fora da escola como uma esfera separa da vida daquele sujeito. Só assim podem ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos. A objetificação do professor é deixada de lado em prol da auto atualização.

Importante destacar que a autora não faz vista grossa a problemática da estrutura institucional por trás das escolas, que influenciam diretamente todas essas práticas pedagógicas. Se, por um lado existem muitos professores que desvalorizam seus alunos e alunos não entusiasmados; do outro lado, temos amarras institucionais que tendem a atrapalhar qualquer iniciativa em direção a uma pedagogia libertadora, como exemplo Hooks (2013) nos apresenta os horários das aulas. Mas a autora não é pessimista ou conformista. É com tal debate, encabeçado especialmente por Gusmão (2010), que podemos entender que a aproximação entre antropologia e educação pode produzir fecundo diálogos e uma educação para além dos limites físicos da escola, pois a antropológica vai contra a natureza instrumental e técnica da educação moderna ocidental. Pelo contrário, ela defende uma ciência do “fazer fazendo”, do “aprender ensinando”.

O problema é que as sociedades modernas ocidentais, tendem a compreender o conhecimento apenas como conteúdo, e não enquanto relações, como fazem outras sociedades, tais como as tradicionais (GALLOIS, 2012). A “nossa ciência” é tida como absoluta, é uma forma de conhecimento organizada em “caixinhas” e cristalizadas, onde se instituiu que o conhecimento acumulado é passado mediante repetição e fixação de tais conteúdos. Separamos a ciência da política (assim como a natureza da cultura), sem perceber que concretamente elas não se separam. Há uma tendência a se deixar de lado, ou considerar não válido, outros modelos de conhecimento, tais como os saberes tradicionais de comunidades indígenas e quilombolas. É nesse ponto que a antropologia voltada para a educação pode promover grandes contribuições. Ela ajuda a pensar o nosso próprio sistema educacional e indagar se sua forma muda o conteúdo (INGOLD, 2010; CUNHA, 2009).

CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Pensar essas tensões entre uma ciência tida e ensinada como universal e os saberes tradicionais, que não veem a natureza como um objeto a parte e sim algo em rede, em relação direta com os modos de se fazer, nos ajuda a entender e a não colocar esses conhecimentos em uma escala hierárquica (CUNHA, 2009). Até por que, demonstra Alencar (2015), muitos desses regimes de conhecimento são localizados, eles não possuem essa ideia de universalidade que a ciência ocidental possui. Isso afeta diretamente a questão da formação e da atuação do professor.

Na nossa sociedade o modelo escolar vigente pela lei também deve ser aplicado em comunidades tradicionais nas diferentes partes do nosso território, porém como promover essa mudança, essa transformação de um regime para o outro? O que ocorre, na maioria das vezes, é o saber ocidental se sobrepor ao tradicional, descartando a validade e importância desse último para os sujeitos envolvidos por ele. Não há uma transdisciplinaridade e uma integração homogeneia desses dois polos. Com isso, o chamado ensino intercultural, voltado a formação de professores indígenas, quilombolas e de outras comunidades tradicionais, muitas vezes corre o risco de acabar se afastando de um espaço de formação e se tornando um espaço de imposição de saberes, algo que irá se refletir na própria atuação profissional destes e de como os sujeitos que estão ali irão aprender e apreender o mundo ao seu redor.

Para uma antropologia voltada para a educação e para as questões das aproximações e distanciamentos de diferentes regimes de conhecimento, nada mais lógico do que se debruçar sobre uma antropologia da criança e/ou da juventude. Isso se dá por que a nossa sociedade, como defendido por Cohn (2010) e reforçado pelos apontamentos de Pereira (2017), dá muito peso a faixa etária, enxergando na fase adulta o locus de produção de significados e reflexões acerca da vida social, em detrimento a outras faixas etárias, como crianças e idosos, que frequentemente são vistos como “não capazes”.

Porém, apreender o mundo social a partir de construções simbólicas, para se obter resultados com potencial para fazer uma diferença qualitativa, requer tentar não constituir uma relação de poder frente a relação de sentidos e significados. Cohn (2010), aponta que em uma visão estruturalista existe uma certa gama de papéis e condutas às quais os sujeitos devem se adequar. O problema é que isso impede uma apropriação qualitativa, pois o sujeito, no caso a criança, se vê relegada a protagonizar um papel que não define. Com isso, a autora retoma a importância dos conceitos de agencia para se pensar a criança, assim como a sociedade e a

cultura. Daí ser possível pensar um sistema de símbolos compartilhados como sendo formado a partir de relações e interações, e não como algo pré-existente aos sujeitos. Ou seja, permite conceber as crianças como criadoras de seu próprio sistema simbólico e visão de mundo, e não mais como um depósito de papéis, são ativas na definição de sua própria condição. E, vale ressaltar, e o conhecimento que se propõem construir a antropologia da criança vai de encontro a isso, a especificidade do que é característico de ser criança. A criança moderna ocidental não é a mesma que a criança Guarani, por exemplo. A delimitação do curso da vida e da duração do período de “criança” é algo específico, assim como elas constroem uma identidade para si e para os outros. A criança, enquanto sujeito agente, é produtora de cultura (COHN, 2010). Não se trata de uma cisão absoluta entre o mundo do adulto e o da criança, mas de uma relativa autonomia, na qual as crianças não sabem menos, e sim sabem outra coisa sobre o mundo.

Uma outra preocupação é com a divisão que se construiu entre sociedades ditas complexas e simples, primitivas e tradicionais. Segundo Cohn (2010), uma das formas de impor a diferença entre as sociedades está na educação formal e escolarizada, em contraposição à tradição oral e/ou informal. Por isso, o ramo da antropologia da criança é deveras importante para se colocar em questão, principalmente para a área da educação, as concepções do que é ser criança, do desenvolvimento e da capacidade de aprender, devendo ser entendidas de maneira interligada. A criança deve ser vista como uma produtora de conhecimento e não pelo que ela não é (PEREIRA, 2017).

Pensando essas contribuições possíveis da antropologia para a escola e, principalmente, para a crítica e as contribuições frente a prática docente, podemos perceber o importante papel desempenhado pelas etnografias com crianças ou feitas em escolas. Elas nos relembram da importância para os sujeitos de seu contexto, da lógica social que está por trás das brincadeiras, das interseccionalidades presente na condição de criança (ou jovem), a agência da criança e a postura adultocêntrica de várias sociedades. As etnografias também possuem um potencial político, principalmente por romper com velhas hierarquias e por apresentar outros métodos e estratégias para além dos cânones da ciência ocidental (e seu papel na escola). Por fim, ela ajuda, principalmente, a pensar as diferenças entre ser professor e ser pesquisador, para apresentar a necessidade de sermos professores\pesquisadores (KAWALL, 2002; TRAGANTE, 2011). O que nos leva de volta as abordagens de Hooks (2013) e Gusmão (2010).

Nesses estudos etnográficos, se torna fundamental destacar a contribuição da perspectiva sobrecultural. Segundo Martins (2015), ela se configura como sendo um processo que unifica em

CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

complementariedade vários conceitos relacionados a cultura, buscando unificar os conhecimentos locais e globais, mantendo seus diferentes contextos, mas buscando construir uma ponte. Parte-se de uma lógica de unidade que seja capaz de respeitar as diferenças e particularidades de cada sujeito ou grupo, potencializando seu desenvolvimento e gerando empoderamento. Esse processo seria dividido em fases: se conhecer e se aceitar (auto reconhecimento e auto aceitação); conhecer e respeitar o outro; interagir buscando desenvolvimento pessoal e comunitário, objetivando gerar transformações; para, por fim, lograr a sobrevivência como um ser humano e cultural, passível de direitos e deveres. É daqui que surge o diálogo entre as ideias antropológicas, a educação e os Direitos Humanos, gerando ferramentas para obtenção do respeito mútuo e da convivência pacífica. Ou seja, pautar uma educação capaz de pregar a igualdade entre os homens, por meio de seus direitos e deveres, respeitando as diferenças culturais e gerando uma nova consciência.

Assim, um bom exemplo prático de como essa perspectiva antropológica é uma contribuição frutífera para as relações educativas, entendendo a identidade, a alteridade e a cultura como três eixos centrais para o estudo e atuação no ambiente escolar, são os estudos de Racquel Valério Martins. No intuito de combater a desmotivação dos alunos e visando atender ao desafio de vincular aprendizagem e vida, a referida autora, em pesquisa realizada em duas escolas (uma indígena e outra quilombola), nos apresenta alguns pontos bastante interessantes: se, por um lado, é essencial na elaboração dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP) a participação de professores, pais, alunos e funcionários; por outro lado, também se mostra fundamental incluir os saberes e fazeres comunitários e das famílias. A cultura local abre possibilidades de enriquecimento não só na relação ensino-aprendizagem dos alunos, mas também do próprio currículo das escolas (MARTINS, 2017).

O horizonte visado nessa perspectiva é a conquista de uma ampla autonomia, como algo contínuo ao longo da vida e que não se conquista sem a presença e relação com um outro, possibilitando uma emancipação individual e social. Isso se viabiliza, nas práticas das escolas, por meio, por exemplo, da prioridade dada a temas como identidade, direitos humanos e o combate a preconceitos (por exemplo, uma identidade deteriorada por uma ação social). Assim, segundo Martins (2017), um efetivo trabalho escolar, em grande medida desempenhado pelo docente, depende do entendimento de que é essencial elaborar e desenvolver atividades e projetos que

entendam às diferenças individuais e de grupos, atendendo as necessidades dos alunos, fundamentando-se em princípios de equidade e respeitando e reconhecendo as diversas identidades que venham a compor um determinado espaço escolar. Como consequência, ter-se-ia cada vez mais uma maior efetivação da gestão democrática na escola (MARTINS, 2017).

Tendo como base a experiência escolar em Aquiraz (Ceará-Brasil), Martins (2017) afirma em sua pesquisa:

Como podemos perceber, as diferenças entre os alunos indígenas e quilombolas se evidenciam e podemos relacioná-las diretamente com o fato de como cada um desses dois grupos de alunos tratam o tema da identidade. Na escola indígena em que todos se autoreconhecem e consideram de extrema importância para o desenvolvimento da comunidade e fortalecimento das lutas por direitos, os alunos destacam a grande importância de se tratar em sala de aula e fora dela também de Direitos Humanos e de cooperação. Já os alunos quilombolas que como já visto anteriormente, pouco ou nada sabem sobre a identidade cultural a que desde uma perspectiva etc pertencem. Vale ressaltar que esses alunos não se autoreconhecem, e essa é uma “condição” para ser ou não um quilombola. Os alunos quilombolas afirmam ser razoavelmente importante a interação entre culturas, porém informam que sequer conhecem a comunidade indígena que vive no mesmo município que eles (Martins, 2017, p. 266-267)

Ou seja, esses temas são de relevância essencial para a escola e para a formação dos docentes (em especial sua atuação), principalmente por estarem relacionados ao cumprimento de direitos e a necessidade de modelos de educação distintos. Por outro lado, também são eles os que abrem possibilidades para o empoderamento, potencialização da conscientização sobre direitos sociais e civis, aquisição de emancipação individual, consciência coletiva e superação da dependência social e dominação política.

CONCLUSÃO

Após essa nossa breve digressão, pode-se facilmente perceber que avaliações externas aos moldes do IDEB, possuem muito mais um caráter mercadológico do que à objetivos voltados para uma educação verdadeiramente de qualidade para a formação do indivíduo. Pensar em políticas avaliativas é algo importante, mas ao se fazer isso deve se levar em consideração não rankings internacionais, financiamentos estrangeiros ou parâmetros empresariais, e sim uma formação crítica para a sociedade, que reconheça e lide com a diversidade e a diferença. Pensar em avaliações, requer pensar na própria essência do que a educação. Esta enquanto unicamente método de reprodução social se vê contemplada com números referentes a produtividade. Mas,

CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA CRÍTICA AO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

uma educação que é vista aos moldes do que foi apresentado aqui, como uma esfera interligada a outras, uma trama na teia de símbolos, saberes, significados, sentidos e códigos, uma pluralidade interconectada de culturas e entre culturas, esse tipo de educação não pode e não deve ser avaliada via IDEB ou afins.

Melhorar o sistema educacional de qualquer comunidade vai muito além de disponibilizar recursos financeiros para aquisição de equipamentos e acréscimos na estrutura física da escola. Claro que isso importa e facilita a elaboração e execução das aulas e atividades complementares. Entretanto, também é preciso ver o aluno como agente, agente ativo no processo educacional. E mais: é preciso que o professor enxergue para além do local de sala de aula, se familiarizando com o contexto onde a escola se localiza e o próprio contexto vivido pelos discentes, dando voz a eles. É preciso ter em mente que o conhecimento não é simplesmente responder e reagir a estímulos, o processo de ensino-aprendizagem é algo muito mais complexo. Algo construído coletivamente, pela comunidade dentro e fora da escola. Não se pode fazer vista grossa a problemática da estrutura institucional escolar, pois elas influenciam diretamente todas essas práticas pedagógicas. Mas, se por um lado, existem muitos professores que desvalorizam seus alunos e alunos não entusiasmados, do outro temos amarras institucionais que tendem a atrapalhar qualquer iniciativa em direção a uma pedagogia libertadora (as amarras do estado capitalista e da sua necessidade de se manter e perpetuar).

Por isso um olhar antropológico é ir contra a natureza instrumental e técnica da educação moderna, do conhecimento científico ocidental tido como absoluto (tal fato, facilmente exemplificado pelo conteúdo dado nas provas realizada pelos alunos, a exemplo da Prova Brasil). O conhecimento não é visto em seu sentido relacional, e mais: separamos a ciência da política (assim como a natureza da cultura), sem perceber que concretamente elas não se separam, há muito de política na concepção e aplicação dessas avaliações externas para se medir a qualidade do sistema educacional brasileiro. Há toda uma relação de poder, e de manutenção de poderes, intrínseca nisso. Entretanto, ela pode, e deve ser quebrada. Os primeiros passos para isso, tentamos apresentar aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Suzane. *Resistência e "Pirraça" na Malhada: Cosmopolíticas Quilombolas no Alto Sertão de Caetité*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/12168559/Resist%C3%Aancia_e_Pirra%C3%A7a_na_Malhada_Cosmopol%C3%ADticas_Quilombolas_no_Alto_Sert%C3%A3o_de_Caetit%C3%A9.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. In: _____. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009. p. 301-10.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2010.

GALLOIS, Dominique. Donos, detentores e usuários da arte gráfica kusina. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n.1, p. 19-50, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/46956>. Acesso em: 05/07/2017.

GUSMÃO, Neusa. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. *Pro-Posições*, vol.21, n. 2, pp. 259-265. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a17.pdf> Acesso em: 03/07/2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Wm Martins Fontes, 2013.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 03/07/2017.

KAWALL. Divina Abundância: fome, miséria e a Terra sem Mal das crianças Guarani. In: SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Ed. Global/FAPESP, 2002.

MARTINS, Racquel Valério. *A pedagogia de Freire e Freinet e a prática dos Direitos Humanos: Uma contribuição para as comunidades indígenas e quilombolas da cidade de Aquiraz-Brasil*. 2017. 407 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca, Espanha, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=U-J4884AAAAJ&hl=pt-BR>. Acesso em: 22/11/2019.

MARTINS, Daniel Valério. *A intraculturalidade nas comunidades indígenas da região metropolitana de Fortaleza-ce, Brasil: caminho para o desenvolvimento e sobreculturalidade* 2015. 425 f. Tese (Doutorado em Estudos latino-americanos) - Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Salamanca, Espanha, 2015. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128860/III_ValerioMartinsD_A_intraculturalidade.pdf?sequence=1. Acesso em: 22/11/2019.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. *Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais*. São Paulo, Ponto Urbe, 2017.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09/07/2017.

**CONTRIBUIÇÕES ANTROPOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO: UMA
CRÍTICA AO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(IDEB)**

SOUZA, Lanara G. de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, José Albertino C.; DAZZANI, Maria Virginia (orgs.). *Avaliação educacional: desatando e reatando nós*. – Salvador : EDUFBA, 2009, p. 17-30.

TRAGANTE, Christiane Aparecida. *“Mas professora isso é arte?”: Uma abordagem antropológica da arte na sala de aula*. Universidade Federal de São Carlos, 2011.

Recebido em 27/01/2019

Aprovado em 25/11/2019

