

Amanda Ripley

As crianças mais inteligentes do mundo

e como elas chegaram lá

TRADUÇÃO Renato Marques



90053

Prólogo

O mistério

Durante grande parte da minha carreira na *Time* e em outras revistas, esforcei-me para evitar fazer reportagens sobre educação. Quando meus editores me pediam que escrevesse sobre escolas ou testes de avaliação escolar, eu contra-argumentava sugerindo alguma matéria sobre terrorismo, desastres de avião ou uma pandemia de gripe. Geralmente esse truque funcionava.

Eu não dizia com todas as letras, mas os textos que tratavam de educação me pareciam, bem, meio inconsistentes, frouxos. Os artigos tendiam a ser apresentados com títulos em fontes que imitavam palavras escritas com giz na lousa, enfeitadas com garatuja a lápis. Quase sempre transbordavam de boas intenções, mas careciam de evidências concretas. Em sua maioria, as pessoas citadas eram adultos; as crianças e adolescentes apenas apareciam nas fotos, sorrindo e em silêncio.

Até que um dia um editor me pediu que escrevesse sobre uma polêmica figura pública, uma nova liderança das escolas de Washington, D. C. Eu não sabia muita coisa a respeito de Michelle Rhee, a não ser que ela usava sapatos com salto agulha e costumava dizer a palavra “merda” uma porção de vezes em suas entrevistas.¹ Por isso, imaginei que renderia uma boa reportagem, mesmo que isso para mim significasse penetrar no nebuloso reino da educação.

Porém, algo inesperado aconteceu em meio ao nevoeiro. Passei meses conversando com estudantes, pais de alunos e professores, e

também com gente que vinha pesquisando de maneira inovadora e criativa o tema da educação. Logo me dei conta de que Rhee era interessante, mas não era o maior mistério da sala.

O verdadeiro mistério era o seguinte: por que alguns estudantes estavam aprendendo tanto – e outros, tão pouco?

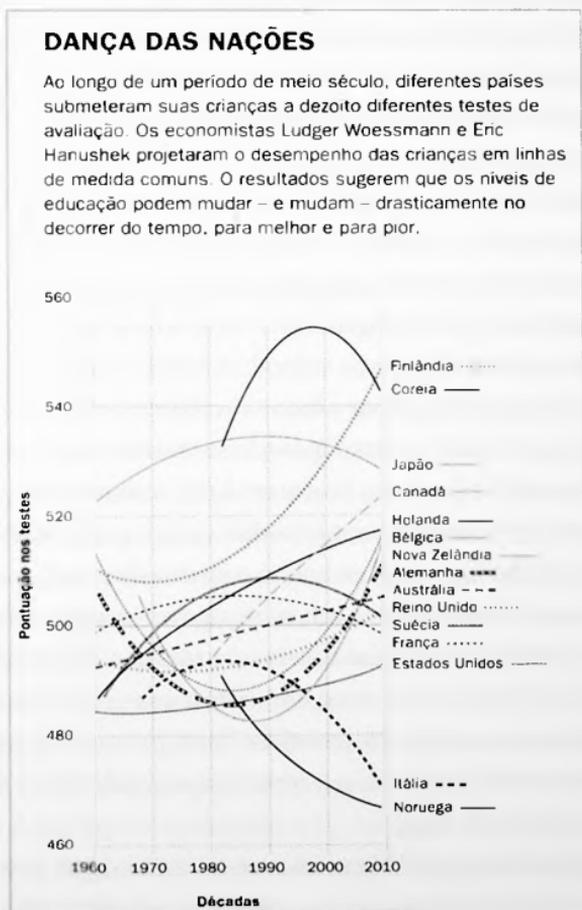
De repente a educação estava mergulhada em um mar de dados estatísticos; como nunca antes, sabíamos o que estava acontecendo – ou deixando de acontecer – de um bairro para outro, de uma escola para outra. E a coisa não fazia sentido. Por toda parte, aonde quer que eu fosse, via altos e baixos absurdos no nível de conhecimento das crianças; em regiões ricas e pobres, bairros de negros e de brancos, em escolas públicas e particulares. Os dados nacionais revelavam os mesmos picos e depressões, como uma extensa e nauseante montanha-russa. Os mergulhos e guinadas podiam ser explicados em parte pelas costumeiras narrativas sobre dinheiro, questões de raça ou etnia. Mas não inteiramente. Havia mais alguma coisa em jogo.

No decorrer dos anos seguintes, à medida que fui escrevendo mais matérias sobre educação, continuei tropeçando naquele mistério. Na Escola de Educação Fundamental Kimball, em Washington, D. C., vi alunos do quinto ano literalmente implorando aos professores que os deixassem ir até a lousa para resolver um problema de divisão. Os que conseguiam chegar à resposta certa socavam o ar com os punhos cerrados, dando gritos abafados de “É isso aí!”. Isso acontecia em um bairro onde praticamente toda semana alguém era assassinado, um lugar com uma taxa de desemprego na casa dos 18%.²

Em outros lugares, vi meninos e meninas morrendo de tédio, crianças que erguiam os olhos, curiosos, quando alguma pessoa desconhecida como eu entrava na sala de aula, mentes jovens ávidas de que eu, pelo amor de Deus, propiciasse algum tipo de distração de modo a salvá-las de mais uma hora de vazio e inutilidade.

Por algum tempo, disse a mim mesma que esse tipo de variação era mesmo de esperar de um bairro para outro, de um diretor ou professor para outro. Algumas crianças tinham sorte, pensei, mas a maior parte das diferenças realmente relevantes tinha a ver com dinheiro e privilégios.

Até que um dia topei com o gráfico abaixo, que comparava a evolução educacional em quinze países ricos, e fiquei chocada.



Os Estados Unidos mantiveram-se basicamente estáveis ao longo do tempo, mas ao fim e ao cabo essa era a exceção. Vejamos o caso da Finlândia. Como um foguete, o país tinha subido rápida e vertiginosamente dos pontos mais baixos do gráfico para o topo, sem pausa para respirar! E o que estava acontecendo na Noruega, país vizinho da Finlândia, que parecia estar desabando ladeira abaixo na direção do abismo, apesar de praticamente não ter problemas de pobreza infantil? E havia o caso do Canadá, com uma brusca guinada que alçava o país da mediocridade para os píncaros, no mesmo nível do Japão. Se a educação era uma função da cultura, será que a cultura poderia mudar de maneira tão radical – com tanta rapidez?³

No mundo todo, o nível de conhecimento e habilidades das crianças aumentava e despencava de maneira misteriosa e auspiciosa, às vezes no intervalo de curtos períodos. O mistério que eu tinha percebido em Washington, D. C. ficava bem mais interessante quando observado do espaço sideral. A ampla maioria dos países *não era* capaz de proporcionar a todas as crianças uma educação nos níveis mais altos, nem mesmo quando se tratava de estudantes em melhor situação financeira. Comparados à maioria dos países, os Estados Unidos eram um exemplo típico, não muito melhor nem muito pior. Todavia, em um pequeno número de países, na verdade um mero punhado de nações ecléticas, alguma coisa incrível estava em curso. Praticamente *todas* as crianças vinham desenvolvendo a capacidade de raciocínio crítico em matemática, ciências e leitura. Não se limitavam apenas a memorizar fatos; passaram a solucionar problemas e a se adaptar. Ou seja: estavam aprendendo a sobreviver na economia moderna.

Como explicar isso? Na média, as crianças norte-americanas viviam em melhor situação financeira⁴ do que uma criança típica

do Japão, da Nova Zelândia ou da Coreia do Sul, embora soubessem menos matemática do que as japonesas, neozelandesas ou sul-coreanas. Nossos adolescentes mais privilegiados eram filhos de pais com alto grau de instrução e estudavam nas escolas mais ricas do mundo, e, apesar disso, quando comparados a seus pares privilegiados de outros países, ocupavam a 18ª posição no ranking do desempenho em matemática,⁵ rendimento bastante inferior ao de crianças ricas da Nova Zelândia, Bélgica, França e Coreia do Sul, entre outros lugares. O desempenho típico de uma criança de Beverly Hills⁶ ficava abaixo da média na comparação com todas as crianças do Canadá (não alguma outra terra distante, mas o Canadá!). Vista de longe, essa educação que, de acordo com os padrões dos subúrbios norte-americanos, era formidável agora parecia extremamente mediana.

Inicialmente procurei resistir ao alvoroço dessa jogada de marketing, desse golpe publicitário. Era realmente importante que ocupássemos a posição número 1 do mundo em desempenho escolar? Ou mesmo o número 10 do ranking? Nossos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental se saíam bem nas avaliações internacionais, muito obrigado, especialmente em leitura. Os problemas vinham à tona em matemática e ciências, e ficavam mais óbvios quando nossas crianças entravam na adolescência. Era nesse momento que os estudantes norte-americanos amargavam a 26ª posição em um teste de avaliação do raciocínio crítico em matemática, abaixo da média do mundo desenvolvido. Mas e daí? Desde sempre e até onde a memória alcançava, o desempenho dos nossos adolescentes sempre havia ficado na média ou abaixo dela em testes e avaliações internacionais. Até agora isso não tinha sido tão importante para a nossa economia; por que cargas-d'água viria a ter um papel relevante no futuro?

Apesar disso, os Estados Unidos ainda eram um país enorme e diversificado. Ainda tínhamos outras vantagens que sobrepujavam a nossa mediocridade no K-12,* certo? Contávamos com universidades de ponta e renome mundial, e continuávamos investindo mais em pesquisa e desenvolvimento do que qualquer outra nação.⁷ Ainda era mais fácil abrir uma empresa ou começar um negócio aqui do que na maioria dos outros países. Exatamente como sempre, os valores do trabalho árduo e da autossuficiência corriam feito eletricidade pelas veias do país.

Entretanto, para onde quer que eu fosse na condição de jornalista, via lembretes de que o mundo tinha mudado.⁸ Os 2.300 dias que nossos estudantes passavam na escola antes da formatura ao final do ensino médio mostravam-se mais importantes do que nunca. Em Oklahoma, a executiva-chefe da empresa que produz as tortas de maçã do McDonald's disse-me que tinha dificuldades para encontrar norte-americanos capazes de dar conta de um emprego numa fábrica moderna – durante uma recessão econômica.⁹ Os dias de enrolar massa e enfiar tortas dentro de caixas haviam chegado ao fim. Ela precisava de gente capaz de ler, solucionar problemas e relatar o que tinha se passado em seu turno de trabalho, e as escolas de ensino médio e as faculdades comunitárias**

* Nos Estados Unidos, K-12 é a designação para a educação básica ou fundamental e o ensino secundário ou médio como um todo. A abreviação abrange o período que vai do primeiro nível da educação obrigatória, o *Kindergarten* (jardim de infância, educação infantil ou pré-escola, em que ingressam as crianças de cinco ou seis anos de idade) até o 12º e último ano do ensino médio, em que os jovens geralmente têm dezessete ou dezoito anos. [N.T.]

** *Community colleges* são instituições de ensino superior com cursos de dois anos de duração; a maioria delas é patrocinada pelo Estado, e algumas são independentes ou mantidas pela iniciativa privada. [N.T.]

de Oklahoma não vinham conseguindo formar um contingente suficiente dessa mão de obra qualificada.

O diretor da Manpower, empresa de recursos humanos e recrutamento de pessoal com escritórios em 82 países, disse que os cargos mais difíceis de preencher em qualquer lugar do mundo eram os da área de vendas.¹⁰ Antigamente, um bom vendedor precisava ser uma pessoa calejada, dura na queda e boa jogadora de golfe. Ao longo dos anos, contudo, os produtos e os mercados financeiros foram ficando desenfreadamente mais complexos, e as informações passaram a estar ao alcance de todo mundo, inclusive dos clientes. Os relacionamentos interpessoais já não são tudo. Quem quiser ser bem-sucedido como vendedor tem de compreender os produtos cada vez mais sofisticados e personalizados que estão vendendo, conhecê-los a fundo, quase tão bem quanto os engenheiros que os projetaram.

De maneira repentina, a mediocridade escolar e educacional tinha se tornado um legado ainda mais pesado para carregar. Sem um diploma do ensino médio ninguém conseguia arranjar emprego de lixo em Nova York; não conseguia nem sequer se alistar na Força Aérea. Entretanto, um quarto dos nossos adolescentes ainda continuava abandonando o ensino médio e nunca mais voltava a estudar.

Não faz muito tempo, nenhum outro país do mundo tinha um índice de concluintes do ensino médio maior que o dos Estados Unidos; em 2009, cerca de vinte países já tinham alcançado essa marca.¹¹ Em uma era na qual o conhecimento se tornou mais importante do que nunca, por que os jovens norte-americanos sabem menos do que deveriam? Que parcela dos problemas dos Estados Unidos poderia ser atribuída a fatores como diversidade, pobreza ou dimensão do país? Os pontos fracos eram principalmente causados por fracassos de diretrizes políticas ou da cultura, dos políticos ou dos pais?

Dizíamos a nós mesmos que pelo menos estávamos formando crianças mais criativas, jovens que até poderiam não ser brilhantes em engenharia elétrica, mas tinham a audácia de se expressar sem medo ou hesitação, de inventar e de redefinir o que fosse possível. Mas havia algum modo de saber se estávamos certos?

OS MÍTICOS ROBÔS NÓRDICOS

Experts em educação e autoridades educacionais suaram a camisa para explicar as diferenças gritantes nos resultados apresentados pelos diferentes países. Visitaram escolas em lugares remotos, em expedições ensaiadas. Interrogaram políticos e diretores de escolas e criaram documentos em PowerPoint para mostrar aos seus conterrâneos. Contudo, as conclusões a que chegaram eram enlouquecedoramente abstratas.

Vejamos por exemplo o caso da Finlândia, cujos estudantes obtiveram o melhor desempenho do mundo. Educadores norte-americanos descreviam a Finlândia como um paraíso cativante, um mar de rosas onde todos os professores eram admirados e todos os alunos eram amados. Insistiam que o país havia alcançado esse estado de graça por causa dos baixíssimos índices de pobreza infantil, ao passo que os Estados Unidos tinham índices elevados. De acordo com essa linha de raciocínio, jamais seríamos capazes de pôr em ordem as nossas escolas enquanto não fôssemos capazes de erradicar a pobreza.

A narrativa sobre a pobreza fazia sentido intuitivo. A taxa de pobreza infantil nos Estados Unidos era de cerca de 20%, uma calamidade nacional. Os estudantes pobres viviam submetidos a um tipo de estresse opressivo e esfalfante que crianças não deveriam

ser obrigadas a enfrentar. Na média, aprendiam menos em casa e precisavam de mais auxílio na escola.

Entretanto, a solução para o mistério não era tão simples. Se a pobreza era o principal problema, o que dizer da Noruega?¹² Estado nórdico com política de bem-estar social, com pesada carga tributária, sistema de saúde universal gratuito e recursos naturais abundantes, a Noruega ostentava, como a Finlândia, uma taxa de pobreza infantil inferior a 6%, uma das mais baixas do mundo. Os gastos do governo norueguês com educação eram mais ou menos equivalentes aos investimentos norte-americanos, ou seja, uma fortuna, em comparação com o resto do mundo. Ainda assim, em um teste internacional de avaliação de alfabetização científica aplicado em 2009 o desempenho dos pequenos noruegueses foi tão pouco impressionante quanto o das crianças norte-americanas. Alguma coisa estava faltando na Noruega, e a culpa não era da pobreza.

Enquanto isso, os próprios finlandeses apresentavam explicações vagas para seu sucesso. A educação, disseram-me, sempre tinha sido valorizada no país, era um costume de séculos. Foi essa a explicação. Mas, então, por que na década de 1950 apenas 10% dos adolescentes finlandeses concluíam o ensino médio? Por que havia enormes lacunas entre o que os estudantes das zonas rurais e os das áreas urbanas sabiam e eram capazes de fazer na Finlândia na década de 1960? No passado não tão distante, a paixão dos finlandeses pela educação parecia bastante desigual. O que tinha acontecido?

Na mesma época, o presidente Barack Obama¹³ e seu secretário de Educação afirmaram invejar o sistema educacional sul-coreano, louvando aspectos como o tremendo respeito com que os professores são tratados e a participação ativa de pais exigentes. Pelo menos na superfície, a Coreia do Sul parecia não ter nada em

comum com a Finlândia. O sistema sul-coreano é movido a rigor e pressão constantes, e os adolescentes do país passam mais tempo estudando do que os norte-americanos passam acordados.

Ao ouvir essa cacofonia, fiquei imaginando como seria a vida de uma criança ou um adolescente nessas místicas terras de notas altas, índice de abandono dos estudos igual a zero e uma enxurrada de diplomas universitários. Será que os estudantes finlandeses eram de fato os robôs nórdicos a respeito dos quais eu vinha lendo? Os estudantes sul-coreanos achavam que estavam mesmo fazendo um bom negócio? E quanto ao papel dos pais? Ninguém dizia uma palavra sobre eles. Os pais não eram ainda mais importantes que os professores?

Decidi passar um ano viajando mundo afora em uma investigação de campo nos países onde vivem as crianças mais inteligentes do planeta. Eu queria ver com os meus próprios olhos esses "robózinhos". O que esses estudantes faziam às dez da manhã de uma terça-feira? O que seus pais diziam quando eles voltavam para casa? Eles eram felizes?

AGENTES DE CAMPO

Para conhecer os robôs nórdicos, eu precisava de algumas fontes de informação do lado de dentro: estudantes que poderiam ver e fazer coisas que eu jamais poderia. Por isso, recrutei uma equipe de jovens especialistas para me ajudar.

Durante o ano letivo de 2010-11, segui os passos de três extraordinários adolescentes norte-americanos que passaram pela experiência de conhecer em primeira mão o cotidiano de países mais inteligentes. Esses adolescentes se ofereceram como volun-

tários para fazer parte deste estudo quando já estavam de malas prontas para um ano inteiro de aventuras como alunos de intercâmbio, longe da família. Eu os visitei em seus lares temporários no exterior, e mantivemos contato constante.

Esses jovens, Kim, Eric e Tom, serviram como meus guias em suas casas provisórias e cafés favoritos, como agentes de ligação e informantes voluntários em uma terra estranha. Kim viajou de Oklahoma para a Finlândia, Eric saiu de Minnesota com destino à Coreia do Sul e Tom deixou a Pensilvânia rumo à Polônia. Os três partiram de diferentes partes dos Estados Unidos, e cada um viajou por motivos diferentes. Conheci Kim, Eric e Tom por intermédio do AFS Intercultural Programs (antigo American Field Service), da Youth for Understanding e do Rotary Club, entidades que mantêm programas de intercâmbio no mundo todo.

Escolhi esses jovens norte-americanos como meus conselheiros, mas no fim das contas eles se mostraram verdadeiros protagonistas. Eles não representam todos os estudantes norte-americanos, e suas experiências individuais não conseguiriam refletir toda a realidade de seus países anfitriões. Mas, em suas histórias, encontrei a vida que estava faltando na papelada sobre leis e diretrizes educacionais.

Graças a Kim, Eric e Tom, mantive os pés no chão. Eles não queriam conversar sobre políticas de estabilidade de emprego de professores e educadores ou sobre as exigentes “mães tigresas”; sem o peso das inibições psicológicas dos adultos, meus agentes de campo falavam bastante sobre outros jovens, a influência mais poderosa em sua vida adolescente. Passavam o dia inteiro contemplando em toda a extensão o arco de sua nova vida, da cozinha da casa de sua família anfitriã ao bebedouro da escola. Tinham muito a dizer.

Em cada país, meus agentes de campo norte-americanos me apresentaram a outros estudantes, pais e professores, que se tornaram cúmplices desta pesquisa.¹⁴ Na Coreia do Sul, por exemplo, Eric me pôs em contato com sua amiga Jenny, uma adolescente que havia passado metade da infância nos Estados Unidos e a outra metade na Coreia do Sul. Especialista circunstancial em educação, Jenny respondeu pacientemente a perguntas que Eric não saberia responder (entrevistas em vídeo com minhas fontes podem ser encontradas em www.amandaripley.com).

Para contextualizar as conclusões dos meus informantes, fiz um levantamento junto a centenas de outros estudantes de intercâmbio e coletei dados sobre suas próprias experiências nos Estados Unidos e no exterior. Ao contrário de quase todo mundo que profere opiniões sobre a educação em outros países, esses jovens tinham a experiência em primeira mão. Fiz perguntas sobre seus pais, sobre as escolas e a vida nesses lugares. As respostas que obtive modificaram a minha maneira de pensar acerca dos nossos problemas e nossos pontos fortes. Esses jovens sabiam o que caracterizava o melhor e o pior da educação norte-americana, para o bem e para o mal, e não se incomodavam em falar a respeito.

Quando finalmente voltei aos Estados Unidos, eu me sentia mais, e não menos, otimista do que antes. Era óbvio que estávamos desperdiçando uma enormidade de tempo e de dinheiro em coisas que não tinham a menor relevância; mais do que qualquer outra coisa, nossas escolas e famílias pareciam confusas, desprovidas da clareza de propósitos que vi na Finlândia, na Coreia do Sul e na Polônia. Contudo, não vi coisa nenhuma que um dia nossos pais, estudantes e professores não fossem capazes de fazer tão bem ou até melhor.

O que de fato vi foram gerações inteiras de estudantes recebendo o tipo de educação que toda criança e adolescente merecem. Nem sempre da maneira mais graciosa do mundo, mas estavam recebendo. Apesar da política, da burocracia, de contratos sindicais antiquados e de pontos cegos na forma como os pais educam seus filhos – as pragas surpreendentemente universais de todos os sistemas educacionais de qualquer parte do mundo –, é possível oferecer educação de qualidade. E outros países podem ajudar mostrando o caminho.