

Amanda Ripley

As crianças mais inteligentes do mundo

e como elas chegaram lá

TRADUÇÃO Renato Marques



90053

PARTE I

Outono

O mapa do tesouro

Andreas Schleicher¹ sentou-se em silêncio no fundo da sala, tentando não chamar a atenção. Ele fazia isso de vez em quando: perambulava de uma classe para outra e entrava em aulas de cursos que não tinha a menor intenção de acompanhar. Estávamos em meados da década de 1980 e, pelo menos oficialmente, Schleicher era aluno de física na Universidade Hamburgo, uma das mais prestigiosas instituições de ensino da Alemanha. Nas horas vagas, porém, costumava entrar de fininho em aulas e palestras, da mesma maneira que outras pessoas assistiam à televisão zapeando de canal em canal.

A aula em questão estava sendo ministrada por Thomas Neville Postlethwaite, que se autointitulava “cientista educacional”. Schleicher achou curioso esse epíteto. Seu pai era professor de pedagogia na universidade e sempre tinha falado sobre educação como uma espécie de arte mística, como a ioga. “Não é possível mensurar aquilo que é mais importante em educação: as qualidades humanas”, seu pai gostava de dizer. Até onde Schleicher sabia, a educação nada tinha de científico, razão pela qual ele preferia física.

Porém, aquele sujeito britânico cujo sobrenome Schleicher não era capaz de pronunciar parecia pensar de outro modo. Postlethwaite era parte de um novo e obscuro grupo de pesquisadores que estavam tentando analisar um tema “suave” de maneira “dura”, mais ou menos como um físico estudaria educação, se pudesse.

Schleicher ouviu atentamente o debate sobre estatística e amostragem, seus olhos azul-claros atentos e focados. Ele sabia que o pai não aprovaria aquilo. Mas, em sua mente, começou a imaginar o que aconteceria se alguém de fato pudesse comparar o nível de conhecimento e habilidades de crianças e adolescentes ao redor do mundo, ao mesmo tempo controlando o efeito exercido por aspectos como raça ou pobreza. Ele se viu erguendo a mão a fim de tomar parte do debate.

Por experiência própria, ele sabia que as escolas alemãs não eram tão excepcionais como os educadores germânicos pareciam pensar. Quando menino, Schleicher sentira-se entediado a maior parte do tempo e tirara notas medíocres. Na adolescência, entretanto, diversos professores haviam estimulado seu fascínio por ciências e números, e suas notas melhoraram. No ensino médio ele recebera um prêmio nacional de ciências, o que significava que já tinha mais ou menos assegurado um emprego com boa remuneração no setor privado assim que se formasse na universidade. E, até o instante em que decidira entrar na aula de Postlethwaite, era exatamente isso que Schleicher planejava fazer.

Encerrada a aula, o professor pediu que Schleicher esperasse. Ele viu que havia algo de diferente naquele jovem magricela que falava numa voz que mal passava de um sussurro.

“Você gostaria de me ajudar nesta pesquisa?”

Schleicher encarou-o, perplexo. “Eu não sei coisa nenhuma sobre educação.”

“Ah, isso não importa”, respondeu Postlethwaite, sorrindo.

Depois disso os dois começaram a trabalhar em colaboração, criando por fim o primeiro teste internacional de avaliação de leitura. Era um teste rudimentar, que foi ignorado por membros do *establishment* educacional, inclusive o pai de Schleicher. Mas o jovem físico acreditava nos dados, e os seguiria aonde quer que eles o levassem.

A GEOGRAFIA DA INTELIGÊNCIA

Na primavera de 2000, cerca de 300 mil adolescentes² em 43 países sentaram-se por duas horas em um ambiente de sala de aula para fazer um teste educacional diferente de todas as outras provas que já tinham visto. Esse novo e estranho teste se chamava Pisa, sigla que designa Programme for International Student Assessment [Programa Internacional de Avaliação de Alunos]. Ao contrário de uma típica avaliação, que poderia perguntar sobre qual combinação de moedas o estudante precisaria para comprar determinada coisa, o Pisa pedia ao estudante que criasse suas próprias moedas, no caderno de respostas.

O Pisa foi elaborado por uma espécie de *think tank* do mundo desenvolvido, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o cientista no centro do experimento era Andreas Schleicher. Já fazia mais de uma década desde o dia em que ele havia entrado por acaso na aula de Postlethwaite. Desde então, tinha trabalhado na elaboração de muitos outros testes, geralmente sem chamar atenção. A experiência o convencera de que o mundo necessitava de um teste ainda mais inteligente, que fosse capaz de medir o tipo de pensamento avançado e habilidades de comunicação de que as pessoas precisavam para prosperar no mundo moderno.

Antes do Pisa existiam outros testes internacionais de aproveitamento escolar³ – cada qual com seu próprio acrônimo esquecível –, mas que tendiam a avaliar o que os alunos tinham memorizado ou o que os professores haviam enfiado na cabeça deles na sala de aula. Na verdade, geralmente o que esses testes quantificavam era o grau de preparo dos estudantes para mais anos de instrução escolar, e não seu preparo para a vida. Nenhum deles media a capacidade dos adolescentes de pensar de maneira crítica e solucionar

novos problemas em matemática, leitura e ciências. A promessa do Pisa era revelar quais países estavam ensinando os jovens a pensar por si mesmos.

Em 4 de dezembro de 2001, os resultados ficaram prontos. A OCDE convocou uma entrevista coletiva no Château de la Muette, a imponente mansão Rothschild que se tornara a sede da entidade em Paris. Diante de um pequeno grupo de jornalistas, Schleicher e sua equipe de consultores, analistas e especialistas tentaram explicar as nuances do Pisa.

“Não estamos procurando respostas para equações ou questões de múltipla escolha”, ele disse. “Estamos em busca da capacidade de pensar com criatividade.”⁴

Os jornalistas se agitaram, inquietos à espera de um ranking. Por fim ele lhes deu o que queriam. O país número 1 do mundo era... a Finlândia. Houve uma pausa. O próprio Schleicher estava um pouco perplexo com o resultado, mas não deixou transparecer. “Na Finlândia, todo mundo vive bem”, disse, “e a origem social tem impacto pequeno.”

Finlândia? Talvez houvesse ocorrido algum tipo de erro, murmuraram os experts em educação, inclusive os que viviam na Finlândia.

Os países participantes convocaram suas próprias entrevistas coletivas para detalhar os resultados, e o anúncio finlandês foi realizado a cerca de 2 mil quilômetros de Paris, em Helsinque. A ministra da Educação entrou a passos largos na sala de imprensa, na expectativa de fazer uma declaração protocolar e genérica para a mesma meia dúzia de jornalistas que ela sempre encontrava, mas ficou estarrecida ao dar de cara com uma sala abarrotada de fotógrafos e jornalistas do mundo inteiro. Gaguejando, a ministra pelejou para fazer seu pronunciamento e, ato contínuo, bateu em retirada, de volta para seu gabinete.⁵

Mais tarde, defronte ao prédio do Ministério da Educação do país, com a temperatura abaixo de zero típica de dezembro, equipes de canais de televisão estrangeiros entrevistaram atônitas autoridades educacionais, cujos paletós esvoaçavam na brisa marinha que soprava do golfo da Finlândia. Esses funcionários do alto escalão tinham passado toda a sua carreira buscando os conselhos de outros – de alemães e norte-americanos – sobre como gerir a educação. Ninguém jamais havia se interessado em olhar para eles.

Os alemães, por sua vez, estavam devastados. O presidente da comissão de educação no Bundestag definiu os resultados como “uma tragédia para a educação alemã”.⁶ Os alemães julgavam que seu sistema educacional figurava entre os melhores do mundo, mas o desempenho de seus estudantes tinha ficado abaixo da média do mundo desenvolvido em leitura, matemática e ciências – pior até que o dos alunos norte-americanos (os *norte-americanos!*).

“Os estudantes alemães são burros?”, perguntou o semanário *Der Spiegel* em sua capa. “Imbecis!”, declarou a revista *The Economist*. Educadores de todos os países, inclusive da Alemanha, tinham ajudado Schleicher e seus colegas a elaborar as questões do teste, portanto não poderiam descartar por completo os resultados. Em vez disso, alguns analistas culpavam os professores; outros elegeram os videogames como vilões.⁷ O acrônimo Pisa entrou no vernáculo alemão, chegando inclusive a inspirar um programa televisivo no horário nobre, com perguntas sobre conhecimentos gerais, o *Pisa Show*. Especialistas em educação começaram a fazer peregrinações regulares à Finlândia em busca de redenção. Até o pai de Schleicher mudou de ideia, esquadrinhando os resultados e debatendo-os com o filho.

Do outro lado do oceano, os Estados Unidos ficaram em algum lugar acima da Grécia e abaixo do Canadá, performance

mediocre que se repetiria em todas as edições posteriores do teste. Os adolescentes norte-americanos saíram-se melhor em leitura, mas isso pouco servia de consolo, uma vez que as habilidades em matemática tendiam a funcionar como um modo mais certo de prever rendimentos futuros.

Mesmo em leitura, um abismo de mais de 90 pontos separava os adolescentes mais privilegiados dos Estados Unidos de seus pares menos favorecidos economicamente.⁸ Em comparação, apenas 33 pontos separavam os estudantes sul-coreanos mais abastados dos menos favorecidos, e quase todos eles tinham obtido resultados melhores do que seus homólogos norte-americanos.

Rod Paige, o secretário de Educação dos Estados Unidos, lamentou os resultados. “Ficar na média não é bom o bastante para os estudantes norte-americanos”, disse.⁹ E prometeu que o programa de reforma *No Child Left Behind* [Nenhuma Criança Será Deixada para Trás], a nova lei de responsabilidade educacional do presidente George W. Bush, melhoraria a posição do país no ranking (o que no fim das contas não se concretizou).

Outros norte-americanos defenderam o sistema, culpando a diversidade de seus estudantes pelo resultado pífio. À sua maneira meticulosa, Schleicher respondeu com dados: os imigrantes não podiam levar a culpa pela deplorável exibição dos Estados Unidos.¹⁰ O país ficaria em posição igual mesmo se fosse ignorada a pontuação obtida pelos imigrantes. Na verdade, em âmbito mundial a parcela de estudantes imigrantes explicava apenas 3% da variação entre os países.

Fatores como a raça e a renda familiar do estudante eram importantes, mas *o quanto* essas coisas eram importantes variava bastante de um país para outro. Pais ricos nem sempre eram o prenúncio de uma pontuação alta, e pais pobres nem sempre pressagiavam uma

pontuação baixa. Os estudantes norte-americanos de escolas privadas tendiam a se sair melhor, mas não muito melhor do que os igualmente privilegiados que estudavam em escolas públicas. Em termos estatísticos, as escolas particulares não agregavam muito valor.¹¹

Em essência, o Pisa revelou o que deveria ser óbvio, mas não era: que os gastos com educação não tornavam as crianças mais inteligentes. Tudo – *tudo* – dependia do que os professores, pais e alunos faziam com esses investimentos. Como em qualquer outra grande organização, desde uma empresa como a GE até os Fuzileiros Navais, a excelência dependia da execução, a coisa mais difícil de fazer direito.

Estudantes de todo o mundo fizeram o Pisa novamente em 2003, 2006, 2009 e 2012. Mais países participaram, e em 2012 o caderno de questões foi apresentado em mais de quarenta idiomas diferentes. A cada edição os resultados demoliam estereótipos: para começo de conversa, nem todos os adolescentes inteligentes estavam na Ásia. Em segundo lugar, os estudantes norte-americanos não detinham o monopólio da criatividade. Era isso que o Pisa exigia, criatividade, e muitos outros países davam conta do recado.

O dinheiro tampouco resultava em melhor aprendizagem.¹² Em termos de investimento de dinheiro público por aluno, os gastos em educação dos países mais inteligentes do mundo eram acen-tuadamente menores do que o montante de impostos pago pelos contribuintes dos Estados Unidos. O envolvimento dos pais também se revelava mais complexo. Nas superpotências da educação, os pais não estavam necessariamente *mais* envolvidos na formação escolar dos filhos, mas envolviam-se de maneira diferente. E, o que era o fato mais alentador de todos, as crianças inteligentes nem sempre tinham sido tão inteligentes.

O histórico dos resultados dos testes indicava que os estudantes finlandeses não nasciam inteligentes; eles tinham ficado

inteligentes, e isso era bastante recente. A mudança, afinal ficou evidente, poderia acontecer no âmbito de uma única geração.

À medida que a OCDE divulgava mais rodadas de dados, Schleicher tornou-se uma celebridade cê-dê-efe. Discursou no Congresso norte-americano e aconselhou primeiros-ministros. “Ninguém entende as questões globais melhor do que ele”, declarou Arne Duncan, secretário de Educação dos Estados Unidos. “E ele me diz a verdade – o que eu preciso ouvir, não o que quero escutar.”¹³ Michael Gove, secretário de Educação do Reino Unido, definiu-o como “o homem mais importante na educação inglesa”,¹⁴ embora Schleicher seja alemão e vivesse na França à época.

Em todos os continentes, o Pisa foi alvo de críticas.¹⁵ Alguns disseram que o teste tinha um determinado viés cultural, ou que muita coisa acabava se perdendo na tradução. Outros afirmaram que a amostragem de 5.233 estudantes norte-americanos, de 165 escolas diferentes, era pequena demais e pouco representativa ou distorcida em uma ou em outra direção. Muitos afirmaram que Schleicher e seus colegas deveriam se limitar simplesmente a compilar os resultados dos testes e parar de especular acerca das razões que levavam a notas altas ou baixas.

De modo geral, Schleicher conseguiu esquivar-se de seus críticos. O Pisa não era perfeito, ele admitia, mas era melhor do que qualquer outra opção, e ficava melhor a cada ano. Como um vendedor de Bíblias de porta em porta, ele carregava seus *slides* de PowerPoint de país em país, hipnotizando plateias com gráficos animados que exibiam os resultados do Pisa ao longo do tempo e através dos oceanos. Em seu último *slide*, em uma mensagem que passava incessantemente pela tela, lia-se: “Sem dados, você é apenas mais uma pessoa com opinião... Sem dados, você é mais uma pessoa com opinião...”.

PILOTO DE TESTES

Encontrei Schleicher pela primeira vez em abril de 2010 em Washington, pouco depois que as cerejeiras tinham florescido no National Mall, o Passeio Nacional, amplo espaço a céu aberto no centro administrativo da capital. Conversamos no saguão de um edifício de escritórios ao lado do Capitólio, durante o único intervalo de Schleicher num dia marcado por um turbilhão de reuniões. Na ocasião, ele ostentava cabelos grisalhos e um bigode castanho. Mostrou-se gentil e agradável, mas concentrado e objetivo; por isso, fomos direto ao assunto.

Eu disse a ele que estava impressionada com o Pisa, mas cética. Por ocasião da minha pesquisa, nenhum outro país do mundo gastava mais tempo e dinheiro em testes do que os Estados Unidos. Tínhamos gigantescos conjuntos de dados dos quais extraíamos pouca informação valiosa. O Pisa era realmente diferente dos testes de múltipla escolha pelos quais nossos estudantes eram obrigados a passar feito zumbis a cada primavera?

Sem nem sequer se dar ao trabalho de sentar, Schleicher respondeu a todas as minhas perguntas, uma de cada vez, matraqueando calmamente estatísticas e explanações, feito o androide C-3PO de *Guerra nas estrelas* com um ligeiro sotaque alemão.

“O Pisa não é um teste tradicional”, ele afirmou. “Na verdade é difícil e desafiador, porque o estudante tem de pensar.”

“Nenhum teste é capaz de avaliar tudo”, retruquei.

Schleicher concordou com um meneio de cabeça. “O Pisa não está medindo todos os êxitos que contam na vida. Acho que isso realmente é verdade.”

Eu me senti vingada. Até o próprio Schleicher admitia que os dados tinham suas limitações. Mas ele seguiu em frente, e me dei conta de que eu o havia interpretado mal.

“De fato, creio que o Pisa precisa evoluir e incorporar uma gama mais ampla de medição. Há muito trabalho em andamento no sentido de avaliar as competências para solução colaborativa de problemas, por exemplo. Estamos trabalhando nisso.”

Fiquei com a impressão de que, na mente de Schleicher, não existia quase nada que o Pisa não fosse capaz de medir. Se não agora, então algum dia. Entretanto, ele insistiu, o Pisa era extremamente diferente de todo e qualquer outro teste que eu já havia feito na vida.

Trocamos um aperto de mãos e ele voltou para mais uma de sua feira de reuniões. Enquanto eu saía do prédio, pensei no que ele tinha dito. Schleicher, mais do que ninguém, era um homem a ser tomado ao pé da letra. Se o Pisa era de fato tão diferente de todo e qualquer outro teste que eu já fizera na vida, só havia uma maneira de saber se ele tinha razão.

MINHA NOTA NO PISA

Cheguei cedo, provavelmente a única pessoa na história do mundo a se sentir empolgada com a ideia de responder às questões de um teste padronizado. Os pesquisadores que administravam o Pisa nos Estados Unidos mantinham um escritório na K Street, no centro de Washington, perto da Casa Branca, entalado entre firmas de advocacia e conjuntos de salas de lobistas.

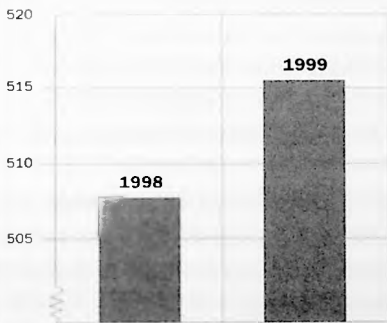
No elevador, ocorreu-me que lá se iam quinze anos desde a última vez em que eu tinha feito uma prova. Aquilo poderia ser constrangedor. Submeti-me a uma rápida sabatina improvisada, uma recapitulação mental por meio de perguntas e respostas. O que era uma função quadrática? Qual era o valor de pi? Nada me veio à mente. As portas do elevador se abriram.

Uma moça simpática que tinha sido incumbida de cuidar de mim levou-me até uma sala. Sobre uma mesa ela colocou um lápis, uma calculadora e um caderno de questões. Leu em voz alta as instruções oficiais, explicando que o objetivo do Pisa era descobrir “o que você está aprendendo e o que é a escola para você”.

Pelas duas horas seguintes, respondi a 61 questões de matemática, leitura e ciências. Uma vez que certas questões poderiam reaparecer em versões posteriores do teste, o pessoal do Pisa me fez prometer que não revelaria seu conteúdo exato. Posso, contudo, compartilhar exemplos semelhantes de testes anteriores e outros modelos de questões que o próprio Pisa concordou em tornar públicos.¹⁶ Como esta questão de matemática:

Um repórter de TV exibiu o gráfico seguinte e disse: “O gráfico mostra que de 1998 para 1999 houve um gigantesco aumento no número de roubos”.

NUMERO DE ROUBOS POR ANO



Você considera que a declaração do repórter é uma interpretação razoável do gráfico? Forneça uma explicação que corrobore sua resposta.

Diversas questões como essa pediam a minha opinião, seguida de uma série de linhas em branco para que eu escrevesse a resposta; isso era estranho. Desde quando um teste padronizado se preocupava com a minha opinião?

Outras questões me fizeram lembrar de problemas que eu tinha encontrado já adulta – ter de decifrar as letras miúdas de um contrato de seguro-saúde antes de assinar ou comparar as taxas de administração de contas bancárias cobradas por bancos concorrentes. Parecia mais um teste de habilidades para a vida do que uma avaliação de competências escolares.

Todas as fórmulas matemáticas eram fornecidas, graças a Deus, inclusive o valor de π . Notei, porém, que eu realmente tinha de *pensar* nas minhas respostas. Quando tentei passar às pressas por uma seção de matemática, tive de voltar atrás e apagar diversas respostas.

Uma das questões de leitura trazia um anúncio de vacinação contra a gripe disponibilizada para os funcionários de uma empresa,¹⁷ o tipo de mensagem insípida que se vê afixada no quadro de avisos de qualquer local de trabalho. O folheto, feito por uma funcionária chamada Fiona, não tinha absolutamente nada de extraordinário – um típico material da área de recursos humanos! O enunciado da questão pedia uma análise do trabalho de Fiona:

Fiona queria que o estilo de seu folheto informativo fosse simpático e encorajador. Você acha que ela conseguiu? Explique sua resposta com referências detalhadas ao leiaute, estilo de escrita, imagens e outros elementos gráficos.

Para mim, a parte de ciências foi a mais complicada. Recorri mais de uma vez à “adivinhação”. Muitas das questões versavam

sobre a ciência do dia a dia, coisas que as pessoas podem usar na vida real. O que acontece com os músculos quando alguém se exercita? Que alimentos são ricos em vitamina C?¹⁸

Terminei cerca de vinte minutos antes do tempo limite. Ao contrário de um estudante de verdade, eu mesma fui incumbida de avaliar e atribuir nota ao meu próprio teste. Levei cerca de uma hora, já que cada resposta poderia receber zero, pontuação total ou parcial, dependendo do quanto eu chegava perto das muitas opções listadas na grade de respostas esperadas. Geralmente os testes mais inteligentes precisam ser corrigidos por seres humanos, pelo menos em parte, razão pela qual são caros e raros.

Na questão sobre os roubos, recebia pontuação máxima qualquer versão de uma lista de dez diferentes respostas possíveis, contanto que a resposta fosse basicamente *não* – e incluísse uma crítica ao gráfico distorcido, que não começava em zero, ou que apontasse que o aumento dos roubos era na verdade bastante pequeno em termos percentuais (a propósito, somente um terço dos participantes da Finlândia, Coreia do Sul e Estados Unidos acertou essa questão).

Com relação à questão sobre o folheto de vacinação contra a gripe, não havia uma resposta correta. Sim ou não, a única maneira de receber o número total de pontos era defender sua opinião citando pelo menos uma característica específica do folheto e avaliando-a de maneira detalhada. Não bastava meramente repetir que o estilo era “simpático” e “encorajador”; essas palavras já estavam incluídas no enunciado da questão. “Interessante”, “fácil de ler” e “claro” eram respostas consideradas vagas demais. A análise tinha de ser original, e as expectativas eram altas. No mundo todo, somente quatro em cada dez adolescentes acertaram essa questão.

As questões variavam ligeiramente de país para país. Aos estudantes do México, por exemplo, não se pedia que calculassem o diâmetro do lago Erie. Detalhes como esses não eram muito importantes, porque o Pisa não era simplesmente um teste sobre fatos. Era um teste que avaliava a habilidade de fazer algo útil com fatos.

Por fim, anunciei a minha pontuação para a moça que fazia as vezes de minha acompanhante, já que não havia mais ninguém a quem contar. Eu tinha errado apenas uma (uma questão de ciências). “Bom trabalho!”, ela exclamou, generosa.¹⁹ Ambas sabíamos que eu tinha 22 anos de experiência de vida a mais que os participantes normais do Pisa, incluindo quatro anos de faculdade.

Assim que saí do prédio, minha sensação de alívio se desfez. Minha nota, constatei, não era um bom sinal para os adolescentes do meu próprio país. O teste não era fácil, mas tampouco era difícil. Em uma das questões que eu tinha acertado, somente 18% dos norte-americanos de quinze anos de idade estavam comigo.

Havia outras questões como essa, a que muitos – ou a maioria – dos jovens finlandeses e sul-coreanos respondiam corretamente, como eu, mas que a maior parte dos meninos e meninas dos Estados Unidos errava.

O Pisa exigia proficiência na solução de problemas e capacidade de comunicação; em outras palavras, as habilidades básicas de que eu precisava para fazer meu trabalho e cuidar da minha família em um mundo sufocado por informações e sujeito a súbitas mudanças econômicas. O que significava para um país o fato de que a maioria de seus jovens não se saía bem nesse teste? Nem todos os nossos adolescentes tinham de ser engenheiros ou advogados, mas todos precisavam saber *pensar*, não é?

Eu ainda não acreditava que o Pisa mensurava tudo, mas agora estava convencida de que o teste avaliava o pensamento crítico.

A Associação Norte-Americana de Professores Universitários tinha definido o pensamento crítico como “a característica distintiva da educação norte-americana – uma educação cujo intuito é criar cidadãos pensantes para uma sociedade livre”.²⁰ Se o pensamento crítico era a característica distintiva, por que não se evidenciava em jovens de quinze anos?

Era difícil escapar da conclusão de que as crianças e os contribuintes norte-americanos estavam desperdiçando tempo e dinheiro. Em 2009, os adolescentes americanos ficaram em 26^o lugar no ranking do Pisa em matemática, 17^o em ciências e 12^o em leitura.²¹ A única categoria em que os Estados Unidos ocupavam o segundo lugar no mundo era a de gastos por aluno²² (o único país que gastava mais era Luxemburgo, cuja população é menor que a da cidade de Nashville, no Tennessee).

Era doloroso pensar nas implicações desse desperdício. Economistas tinham descoberto uma relação quase unívoca entre o desempenho no Pisa e o crescimento econômico nacional a longo prazo.²³ Muitas outras coisas influenciam o crescimento econômico, é claro, mas a capacidade da mão de obra de aprender, pensar e se adaptar é o melhor e insuperável pacote de estímulo econômico. Se os Estados Unidos tivessem a mesma pontuação da Finlândia no Pisa, o PIB cresceria a uma taxa de 1 trilhão ou 2 trilhões de dólares por ano.²⁴

No que se referia aos estudantes, a pontuação no Pisa funcionava como uma ferramenta mais eficaz que o histórico escolar para prognosticar quais jovens ingressariam na universidade.²⁵ Os adolescentes que iam mal no teste de leitura do Pisa tinham muito mais probabilidade de abandonar os estudos no ensino médio. O Pisa não media a memorização; estava medindo os anseios.

Saí do teste com uma sensação de desassossego. O exame e as mil páginas de análise que acompanhavam o Pisa esboçavam

uma espécie de mapa do tesouro mundial. Esse mapa poderia me ajudar a organizar e ver com maior clareza quais países estavam ensinando todas as suas crianças a pensar, e quais não estavam.

Os países mais bem-sucedidos ou aqueles que apresentavam melhora pareciam se encaixar em três categorias básicas: 1) o modelo utópico da Finlândia, um sistema alicerçado na crença de que os alunos logravam uma forma de pensar mais elaborada, ou um pensamento de ordem superior, sem competição excessiva ou a intromissão dos pais; 2) o modelo "panela de pressão" da Coreia do Sul, país onde os jovens estudam de maneira tão compulsiva que o governo teve de instituir um toque de recolher para coibir o excesso de horas de estudo; e 3) o modelo em mutação da Polônia, país em ascensão cujo índice de pobreza infantil é equivalente ao dos Estados Unidos, mas onde recentemente houve ganhos acentuados no nível de conhecimento dos estudantes.

Ainda assim, o Pisa não era capaz de me dizer de que modo esses países ficaram tão inteligentes, ou como as crianças viviam neles o seu dia a dia, em comparação com o que se passava nos Estados Unidos. As oportunidades de vida dos estudantes dependiam de alguma coisa que ia além do que qualquer teste tinha condições de medir. As meninas e meninos sul-coreanos eram motivados a *aprender*, ou simplesmente tinham êxito? Havia uma diferença. A personalidade dos adolescentes finlandeses era tão desenvolvida quanto suas habilidades em matemática? Eu tinha em mãos os dados, mas precisava da vida.

Parti então para a Finlândia, a Coreia do Sul e a Polônia, a fim de ver o que o resto do mundo poderia aprender com as crianças e os adolescentes desses países. Investiguei também outros lugares com pontuação altíssima no Pisa, como Xangai (na China) e Cingapura. Mas decidi concentrar a minha atenção acima de tudo em

países democráticos, onde as mudanças não poderiam ser implementadas por decreto. Eu quis ir aonde pais, crianças e professores tinham de tolerar os caprichos da política e lidar com o penoso caminho dos acordos e concessões, e mesmo assim obtinham sucesso. Isso era uma coisa mágica – e era preciso ver para crer.

Indo embora

A cidadezinha de Sallisaw, no estado de Oklahoma, era famosa por uma coisa sobre a qual os moradores locais não costumavam conversar com frequência. No romance *As vinhas da ira* (1939), de John Steinbeck, por causa do Dust Bowl,* uma família fictícia – os Joad –, deixa para trás as terras que ocupa e parte em busca de uma vida melhor, durante a Grande Depressão. Foi de Sallisaw que os Joad fugiram.

“O velho [rio] Hudson transbordante foi chiando e gemendo até chegar à estrada principal em Sallisaw e deu uma guinada para o oeste”, escreveu Steinbeck, “e o sol cegava.”

No início de 2008, quando Kim tinha doze anos, Sallisaw estava à beira da segunda pior depressão da história dos Estados Unidos. Mas isso não era óbvio, pelo menos não à primeira vista. A rodovia interestadual I-40 margeava a cidade, ligando Oklahoma ao Arkansas. Uma rede de motéis de beira de estrada havia sido

* O Dust Bowl (taça de pó) foi um fenômeno climático ocorrido nos Estados Unidos na década de 1930 que durou quase dez anos. Nesse desastre ambiental, algumas regiões das Grandes Planícies ou Planícies Altas, espremidas entre o rio Mississippi e as montanhas Rochosas, experimentaram uma forte seca agravada por grandes nuvens de pó e areia, tão espessas que esconderam o sol durante vários dias (as “brisas negras” ou “vento negro”), tornando a terra improdutiva e inviabilizando o sistema de arrendamento, o que acabou por depauperar as famílias de pequenos agricultores. [N.T.]

inaugurada a fim de oferecer pouso e comida para os caminhoneiros que iam e vinham. Em um descampado deserto a menos de dois quilômetros da casa de Kim, o supermercado Walmart abriu uma megaloja.

Estrada abaixo, um cassino administrado por indígenas reunia uma multidão considerável na hora do almoço. Velhos usando chapéus de caubói arriscavam a sorte em máquinas caça-níqueis na escuridão refrigerada do local. Aposentados afluíam, atraídos pelo almoço especial a 3,50 dólares. Na parede do banheiro, haviam instalado um contêiner vermelho para os apostadores diabéticos jogarem as agulhas para insulina já utilizadas.

Apesar desse comércio modesto, Sallisaw ainda era uma cidadezinha rural, cuja população mal chegava a 9 mil habitantes. O banco que Pretty Boy Floyd tinha assaltado durante a Grande Depressão era agora um terreno baldio.¹ A estação de trem, onde seu corpo havia chegado dentro de um caixão de pinho depois que ele foi morto a tiros, tornara-se uma pequena biblioteca pública.

Como Kim, quase todo mundo em Sallisaw parecia branco, mas a identidade das pessoas variava dependendo de qual formulário elas estavam preenchendo. Metade das crianças tinha seu cartão de indígena, identificando-as como descendentes sanguíneos legítimos de índios americanos. Mesmo quem tivesse apenas 1/512 avos de sangue indígena podia obter o cartão, que vinha com certos benefícios, como material escolar gratuito ou acesso ao banco de alimentos cherokee. Cerca de um quarto dos estudantes da diretoria de ensino de Sallisaw era oficialmente classificado como pobre,² de modo que os benefícios indígenas eram tanto uma questão de descendência e herança como também de sustento.

As escolas de Sallisaw eram consideradas apenas razoáveis – nem as melhores nem as piores. Porém, muita coisa dependia da

posição e do ponto de vista de quem fazia essa avaliação. No teste estadual,³ Kim e a maioria de seus colegas de classe saíam-se bem, mas esse teste era notoriamente fácil.⁴ Em um outro exame, mais sério e aplicado em âmbito nacional,⁵ apenas um em cada quatro alunos do oitavo ano do Estado de Oklahoma tinha um desempenho competente em matemática (era provável que os estudantes de Sallisaw alcançassem um resultado mais ou menos igual, embora não seja possível saber ao certo, uma vez que um reduzido número deles fazia o teste naquele local).

Quanto mais distante a posição do observador, pior se tornava o cenário. Se Oklahoma fosse um país, ficaria na 81ª posição do mundo em matemática, o mesmo nível de Croácia e Turquia.⁶

Kim nascera e fora criada em Sallisaw. Todo inverno, ela e o avô participavam do rodeio de Natal, guiando velhos tratores pelo centro velho da cidade. Kim gostava do ronco lento do Modelo H, o estrépito das bandas marciais atrás dela, e do jeito como as crianças soltavam gritos agudos quando ela jogava doces e balas para as mãozinhas estendidas.

Entretanto, como muitas crianças de doze anos, Kim sentia que talvez seu lugar não fosse ali. Ela tentou se destacar em Sallisaw de todas as maneiras que eram possíveis na cidade. Uma vez que não era lá muito boa nos esportes tradicionais, começou a treinar para ser animadora de torcida ainda na pré-escola. Sorrindo e com as costas empertigadas, fazia poses para as fotos usando seu uniforme amarelo-narciso. Mas, no terceiro ano do ensino fundamental, como ainda não conseguia fazer certa coreografia, desistiu.

Depois disso, começou a sonhar em tocar na banda marcial da escola. Parecia a coisa certa a fazer: uma rota de acesso para o estádio de futebol americano, o centro da cultura da cidade, sem

os sorrisos forçados e os saltos-mortais. Ela optou pela flauta e começou a praticar todo dia, até o maxilar doer. Depois de dois anos, contudo, as notas ainda saíam frouxas e ofegantes, e o líder da banda colocou-a no fundo.

Mais natural para Kim era a curiosidade acerca do mundo. Ela levava a sério os estudos e se sentia preocupada com as injustiças cometidas em lugares distantes. No segundo ano do ensino fundamental, assistiu na televisão a um noticiário sobre cientistas que estavam usando ratos para detectar bombas. Um ano se passara desde o Onze de Setembro, e o país tinha acabado de nomear seu primeiro secretário de Segurança Nacional. A jornalista explicou que os cientistas instalavam eletrodos na cabeça dos ratos para fazer com que fossem para a esquerda ou para a direita ou aonde quer que os humanos não ousavam ir, transformando-os em detectores de explosivos movidos a controle remoto.

Kim sentiu uma ferroadinha na consciência. Ela não nutria a menor afeição particular por ratos e entendia que a vida de um rato era menos valiosa que a de um ser humano. Mas parecia errado infiltrar-se no cérebro de outra criatura, qualquer que fosse. Era horripilante, talvez até imoral. Kim pensou em suas tartarugas de estimação e imaginou como seria se o governo decidisse tomar posse do cérebro delas também. Onde isso ia parar? Certamente devia haver uma maneira melhor de fazer um animal se movimentar para a direita ou para a esquerda. Quem sabe oferecendo-lhe uma guloseima?

Então Kim fez algo fora do comum para uma criança – aliás, verdade seja dita, até para um adulto. Arregaçou as mangas e pôs mãos à obra para corrigir um problema distante que pouco tinha a ver com ela. Naquela tarde, a menina sentou-se junto à máquina automática de salgadinhos de sua escola e escreveu uma carta en-

dereçada ao presidente George W. Bush, detalhando sua preocupação acerca do experimento com os ratos. Ela fez questão de usar um tom respeitoso e polido, floreando as letras numa caprichada caligrafia em seu caderno espiral.

Quando duas de suas amiguinhas passaram por ali, Kim contou-lhes a história dos ratos. Perguntou se elas também queriam assinar a carta. Talvez pudessem iniciar um abaixo-assinado, recolher assinaturas na escola inteira.

Depois de se entreolharem de olhos arregalados e de encarar Kim por alguns segundos, as duas soltaram um gritinho estridente: "Ecaaaaaaa! Que nojo, Kim! Quem é que liga pra ratos?".

A gargalhada das duas meninas ecoou pelo corredor iluminado por lâmpadas fluorescentes. Depois disso elas inventaram uma canção sobre Kim e sua campanha. Na verdade, mais parecia um jingle; a letra não era lá muito inspirada: "Salvem os ratos! Salvem os ratos!". Mas o bordão pegou.

Kim sentiu que existia um abismo entre ela e suas amigas. Não teria se incomodado se as outras meninas achassem que os ratos-robôs eram uma boa ideia; o que a deixou chateada foi o fato de que elas aparentemente não davam a mínima. Por que as pessoas não se importavam? Em momentos como aquele, Kim tinha a sensação de que todos os seus amigos falavam outra língua, um idioma que ela era capaz de imitar, mas que na verdade nunca entendia.

Kim parou de falar sobre os ratos e, quando percorria o corredor, fingia que não estava escutando o bordão "salvem-os-ratos". Mesmo assim, enviou a carta à Casa Branca.

UM CONVITE

Um dia, quando Kim estava no sétimo ano do ensino fundamental, sua professora de inglês pediu para conversar com ela no corredor.

“Você foi convidada para ir à cidade de Oklahoma e fazer o SAT.* É uma honra”, disse.

Kim ficou confusa; ela tinha apenas doze anos. Encarou a professora com seus olhos castanho-escuros à espera de mais informações. A professora explicou que as notas de Kim no teste padronizado a haviam qualificado, juntamente com outros estudantes, para algo chamado Busca de Talentos do Sétimo Ano da Universidade Duke. As notas não contariam, mas poderia ser uma experiência interessante.

No carro, voltando da escola para casa, Kim entregou à mãe o panfleto e anunciou: “Eu quero ir à cidade de Oklahoma para fazer o SAT”. Olhando por cima de seus óculos pequenos com armação de metal, a mãe fitou as informações e depois olhou de relance para a menina. De Sallisaw até a capital do estado era uma viagem de três horas de carro. Mas fazia um bom tempo que ela não via Kim falar de modo tão enfático a respeito de alguma coisa.

Charlotte, a mãe de Kim, professora de uma escola de ensino fundamental local, era uma mulher baixinha, com cabelos curtos

* O SAT (Scholastic Aptitude Test/Scholastic Assessment Test, ou teste de aptidão acadêmica) é um exame educacional padronizado nos Estados Unidos, aplicado a estudantes do ensino médio, que serve de critério para a admissão nas universidades norte-americanas; é parecido com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) brasileiro, embora as universidades não se baseiem somente nas notas dos alunos para aprová-los. Com o objetivo de avaliar o pensamento crítico do candidato, a prova tem questões objetivas e discursivas de matemática e de interpretação de textos, além de uma redação. [N.T.]

e encaracolados, a indisfarçável fala arrastada de Oklahoma e uma risada fácil. Morria de amores pela filha, e todo santo dia a levava e buscava na escola, para que a menina não tivesse de pegar ônibus. No pequeno rancho da família, enchia as paredes com um conjunto de fotografias emolduradas mostrando Kim em visita à Assembleia Legislativa de Oklahoma e em seu uniforme de animadora de torcida.

Nos últimos tempos, Charlotte andava preocupada com as atitudes da filha. Quando não estava trancada sozinha no quarto lendo, Kim não parava de reclamar da escola e de Sallisaw. Charlotte tinha várias teorias para explicar esse comportamento. Para começo de conversa, ela e o marido viviam às turras, brigavam demais. Tratava-se de uma antiga e recorrente divisão na família, mas, à medida que Kim foi ficando mais velha, a menina começou a tomar partido, defendendo a mãe contra o pai e argumentando que Charlotte deveria pedir o divórcio.

Outra teoria sobre a insatisfação de Kim era a própria *middle school*, a fase intermediária entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio ou *high school*.^{*} No sexto ano, Kim tinha voltado para casa com sua primeira nota C. Ela alegara que estava com receio de pedir ajuda porque o professor ficava furioso com alunos que não entendiam a matéria. Charlotte queixou-se com o diretor da escola, mas nada aconteceu. Por fim ela obrigou Kim a pedir ajuda ao professor, e a menina passou a chegar mais cedo na

* Embora haja outras variações regionais, geralmente a *middle school* abrange os sexto, sétimo e oitavo anos do ensino fundamental; depois vem a *high school*, o ensino secundário ou médio, dividido em *junior high school* (ou *junior high*), que vai do sétimo ao nono ano, e a *senior high school* (*senior high*), do nono ou décimo ao 12º ano. [N.T.]

escola para uma série de tensas e pouco amistosas aulas de reforço sob a tutela dele. No final do ano, Kim concluiu que era péssima em matemática e jurou que evitaria os números sempre que possível.

Como mãe, Charlotte imaginou que Kim estava apenas passando por uma fase complicada. Afinal, ela já era quase uma adolescente. Tinha o direito de bater as portas com estrondo e tocar Avril Lavigne no volume máximo. Mas, como professora, Charlotte sabia também que a *middle school* era uma espécie de limbo para as crianças, os anos em que os jovens norte-americanos começavam a ficar para trás – e quando se tornava óbvio que alguns deles acabariam abandonando de vez a escola.

Essa Kim, a que queria enfrentar três horas de estrada para fazer o SAT, fez Charlotte se lembrar da antiga Kim, a que tinha planos. No carro a caminho de casa, Charlotte foi calculando mentalmente os gastos de uma viagem à cidade de Oklahoma. Provavelmente precisariam pernoitar em um hotel para chegar a tempo no teste, sem contar o combustível e a comida. Quando entrou com o carro na garagem, ela já tinha se decidido: “Tudo bem. Vamos lá ver como você se sai”.

Semanas depois, em uma escola de ensino médio praticamente vazia na cidade de Oklahoma, Kim sentou-se com um pequeno grupo de estudantes para fazer o SAT. Caprichou na redação, torcendo com o dedo indicador as mechas de sua longa cabeleira castanha. Kim sempre tinha gostado de escrever, e as pessoas lhe diziam que ela era boa nisso.

Porém, quando Kim chegou às questões de matemática, os problemas traziam letras onde deveria haver números. Será que eram erros na impressão da prova? Ela olhou ao redor; ninguém mais parecia confuso, de modo que ela se concentrou nos problemas com enunciado verbal e chutou o resto. No fim da prova, tinha

enrolado tanto suas mechas que seu cabelo havia se transformado em um ninho de nós. Estava com uma terrível dor de cabeça, como se seu cérebro tivesse sido cozido em fogo baixo durante horas a fio. Ela engoliu quatro aspirinas e dormiu no carro no trajeto de volta para casa.

Um mês depois, a professora de Kim entregou-lhe um envelope com suas notas do SAT.⁷ Quando sua mãe foi buscá-la na escola, as duas ficaram sentadas dentro do carro encarando o papel, tentando decifrar o que os números significavam.

“Olha só isto aqui: diz que em leitura crítica você se saiu melhor do que 40% dos alunos do último ano do ensino médio de Oklahoma que pretendem ir para a faculdade!”, disse Charlotte.

“O quê?”, duvidou Kim, agarrando o papel. “Isso não pode estar certo.”

Kim leu e releu as palavras. Como ela poderia ter se saído melhor do que *qualquer* aluno com um pé na faculdade, quanto mais 40% deles? O que aqueles garotos e garotas tinham feito nos últimos cinco anos?

“Uau, neste momento eu estou muito decepcionada com o meu estado.”

“Ah, Kim”, disse sua mãe, virando os olhos, ligando o carro e engatando a primeira marcha.

No caminho para casa Kim teve uma segunda reação. Era a primeira vez que ela vencía alguma coisa. Não era um troféu de melhor animadora de torcida, mas mesmo assim era uma vitória. Ela examinou mais uma vez as notas, depois virou-se para a janela de modo que a mãe não visse seu sorriso.

Na primavera daquele ano, Kim e seus pais foram de carro a Tulsa para participar de um jantar em homenagem aos estudantes com melhor desempenho no SAT. A menina usou o vestido de verão

com flores amarelas que tinha comprado para a apresentação da banda da escola. O *Sequoyah County Times* publicou uma pequena matéria, juntamente com uma foto de Kim segurando sua medalha de prata. Em geral o jornal trazia reportagens sobre jogadores de basquete e futebol americano de Sallisaw, as celebridades locais; ela achou estranho ver seu nome estampado no mesmo tipo de letra.

Ao voltar para casa, Kim guardou a medalha dentro da gaveta da escrivaninha. Deixá-la exposta lhe causava nervosismo. E se fosse a última coisa que ela ganharia na vida? Melhor esquecer o episódio todo até prestar o SAT para valer no ensino médio.

Todavia, algumas semanas depois Kim recebeu pelo correio uma brochura enviada pela Universidade Duke a respeito do programa de verão para estudantes talentosos. Sua pontuação no SAT havia chamado a atenção da diretoria da instituição; ficou claro que a história ainda não tinha chegado ao fim. Ela foi convidada a estudar Shakespeare e psicologia em Durham, Carolina do Norte.

Ao ler o panfleto, Kim ficou desnorteada, como se tivesse acabado de chegar a um planeta desconhecido. O programa de estudos era descrito como "intenso e exigente", o equivalente a um ano inteiro do ensino médio em apenas três semanas. Como isso era possível? O campus de Duke parecia um lugar fora do comum: o tipo de local onde era aceitável interessar-se por Shakespeare e psicologia.

Ela foi correndo contar a novidade para a mãe; sua mente zumbia com a ideia de conhecer pessoas de sua idade atraídas por conversas sérias. "Essa é a minha chance de ser normal. A gente vai poder trocar ideias sobre as coisas – discutir assuntos de verdade!"

Kim nunca tinha sido boa em bater papo, tagarelar sobre trivialidades; a seu ver, conversa fiada era algo embaraçoso e falso. Talvez aquela faculdade fosse um lugar onde ela poderia ser ela

mesma, onde poderia ir para a esquerda ou para a direita à vontade, livre para fazer todo tipo de pergunta que lhe desse na veneta.

O programa custava caro; além disso, Charlotte não estava com a menor pressa de deixar a filha caçula passar o verão longe de casa, e disse “não”.

“PELO MENOS ELES ESTÃO TENTANDO”

Fazia um bom tempo que Oklahoma, como o restante dos Estados Unidos, vinha tentando melhorar a situação de suas escolas. Entre 1969 e 2007, o estado mais do que duplicou a verba gasta por aluno.⁸ Ao longo dos anos o governo de Oklahoma contratou milhares de novos professores-auxiliares,⁹ concedeu aumentos salariais aos professores – o que era urgentemente necessário – e reduziu a proporção estudante/professor.¹⁰ Em 2011, mais da metade do orçamento estadual era destinado à educação,¹¹ mas a maior parte dos estudantes de Oklahoma ainda não era capaz de demonstrar competência em matemática.

A fim de motivarem alunos e escolas a alcançar melhores resultados, os legisladores de Oklahoma decidiram criar um incentivo. No final da década de 1980, aprovaram uma lei tornando obrigatório que os estudantes do último ano do ensino médio fossem aprovados em um teste para receber o diploma. Esse tipo de exame de conclusão de curso era padrão nos países que figuravam no topo do ranking do Pisa.¹² Dava a alunos e professores uma missão clara, e fazia com que o diploma significasse alguma coisa.

Alguns anos depois, contudo, os legisladores decidiram cancelar a aplicação do teste. Era uma questão de compaixão, pelo menos foi o que os políticos alegaram. Os membros da Assem-

bleia Legislativa estavam preocupados diante da perspectiva de que muitos estudantes seriam reprovados. Ia pegar mal. Esses jovens teriam frequentado quatro anos do ensino médio sem obter um diploma. Isso não parecia certo. Os pais também não gostariam nem um pouco. Assim, o teste foi deixado de lado, e os estudantes ganharam a chance de fracassar um pouco mais tarde, no mundo real, se o seu conhecimento de matemática não fosse suficiente para que cursassem disciplinas na faculdade (a fim de obter créditos) ou se eles não conseguissem arranjar um emprego que pagasse mais que o salário mínimo.

Depois disso o governador de Oklahoma tentou uma estratégia mais generosa e suave. Assinou uma ordem executiva por meio da qual os estudantes tinham de passar por uma série de testes de letramento, a partir do oitavo ano do ensino fundamental. Isso significava que os alunos dispunham de quatro anos para refazer os testes caso fossem reprovados. Contudo, pouco antes que a nova determinação entrasse em vigor, o Poder Legislativo vetou essa exigência também. Os legisladores alegaram temer uma enxurrada de processos judiciais movidos por pais furiosos.

A história do estado pode ser interpretada como um cabo de guerra em câmera lenta entre esperanças e receios, como se ninguém conseguisse chegar a um consenso acerca do que as crianças de Oklahoma eram ou não capazes de fazer – uma falta de confiança que sem dúvida respingava nos estudantes. “Crianças e adolescentes possuem um excelente detector para captar o que os adultos levam a sério e o que realmente conta”,¹³ observou um relatório do sindicato dos professores redigido em 1997. “Se eles perceberem que não conta, então não farão o trabalho árduo.”

Em 2005, Oklahoma tentou mais uma vez, aprovando então uma lei de acordo com a qual os estudantes, para obter o diplo-

ma, teriam de demonstrar domínio de inglês, álgebra, geometria, biologia e história dos Estados Unidos. O estado tinha sete anos para introduzir gradualmente a nova exigência, de maneira suave e amigável. Os alunos que fossem reprovados poderiam refazer os testes até três vezes no intervalo de um ano, ou fazer testes alternados, como o SAT. Poderiam inclusive optar por elaborar projetos especiais, demonstrando sua competência em qualquer uma das matérias em que não tivessem sido aprovados.

Em 2011, quando o teste de conclusão do ensino médio para a obtenção do diploma estava finalmente em via de entrar em vigor, jornais locais alertaram para o fato de que milhares de estudantes poderiam simplesmente não se formar. Um funcionário do alto escalão da Associação dos Conselhos Escolares de Oklahoma previu que os resultados seriam “devastadores”. Um superintendente de ensino relatou ao *Tulsa World* que as classes de formandos corriam o risco de entrar para a história como “a geração perdida”.¹⁴ Um deputado estadual republicano apresentou um projeto de lei para adiar o teste por mais dois anos.

Quando visitei pela primeira vez a cidade natal de Kim, o novo e jovem superintendente de ensino de Sallisaw guiou-me por um passeio pela escola de ensino médio, um edifício de tijolo aparente e um único pavimento; passamos pelos armários alaranjados e amarelos ao longo dos corredores de blocos de alvenaria. A última escola de ensino médio da cidade tinha sido construída por trabalhadores da WPA durante a Depressão.* Esse novo colégio,

* WPA: Works Progress Administration, ou Administração do Progresso de Obras (de 1939 em diante, renomeado Work Projects Administration, ou Administração de Projetos de Obras), programa estatal de criação de empregos do governo Franklin Roosevelt, presidente dos Estados Unidos de 1933 a 1945. [N.T.]

inaugurado em 1987, era parecido com muitas escolas norte-americanas: impessoal, pouco imaginativo mas arrumadinho, com blocos de cor e luz. A quadra de basquete era a joia do local. O desenho da mascote do time da escola, os Black Diamonds [Diamantes Negros], reluzindo no piso de madeira nobre, remontava à década de 1920, quando a mineração de carvão era uma das principais atividades econômicas.

Scott Farmer tinha acabado de ser nomeado superintendente de ensino da cidade, o primeiro em vinte anos. Era um homem de cabelo castanho curto e rosto de menino. O estado de Oklahoma tinha 530 superintendentes como ele, cada qual com seu próprio feudo.¹⁵ Em Oklahoma o número de superintendentes era quase igual ao de membros do Congresso Nacional. Essa tradição de hipercontrole em nível local, intrinsecamente fadado à ineficiência, fornecia uma pista dos motivos pelos quais os Estados Unidos gastavam em educação mais do que qualquer outro país do mundo.

Farmer ganhava um salário anual de cerca de 100 mil dólares, o que fazia dele um dos cidadãos mais bem pagos de Sallisaw.¹⁶ Ele contava também com um superintendente-assistente, além de oito supervisores com nível de diretor e um conselho escolar. Era uma estrutura e tanto para um distrito que abrangia apenas quatro escolas. Mas estava longe de ser algo fora dos padrões.¹⁷ Na verdade, comparada ao restante do estado, Sallisaw era uma das diretorias de ensino mais eficientes de Oklahoma.

Quando pedi a Farmer que descrevesse o maior desafio da Sallisaw High School, ele discorreu sobretudo sobre o envolvimento dos pais, lamentando o baixíssimo número deles que compareceram às reuniões com os professores. "Eu simplesmente não estou convencido de que os pais deixaram de se preocupar", ele disse,

balançando a cabeça, “mas é algo em que precisamos trabalhar – lembrá-los da importância da aprendizagem para toda a vida.”

Eu já tinha ouvido esse argumento nas escolas norte-americanas, não apenas em Oklahoma. Parecia senso comum o fato de que os pais tinham desaparecido das nossas escolas. Até os próprios pais constataavam essa ausência. Em uma pesquisa sobre maneiras de melhorar a educação, a maioria dos norte-americanos adultos citou o maior envolvimento dos pais.¹⁸

Contudo, a realidade era mais complexa. Fosse lá o que os pais norte-americanos estivessem fazendo de errado, a verdade é que vinham dando as caras nas escolas dos filhos com frequência maior do que costumavam fazer vinte anos antes.¹⁹ Em 2007, nove em cada dez pais de alunos afirmaram ter participado de pelo menos uma reunião com os professores ou de algum tipo de reunião escolar naquele ano letivo.²⁰ Alguns tinham sido convocados à escola por causa de reuniões disciplinares – encontros desagradáveis com diretores-assistentes e alunos amuados. Mas, fosse por motivos positivos ou negativos, os pais norte-americanos não eram tão negligentes ou indiferentes quanto a maioria de nós parecia pensar.

Então, o que explicava a desconexão? Talvez a coisa dependesse de como se definia *envolvimento*. Quando falei com Ernie Martens, diretor da Sallisaw High School na década passada, ele não tinha queixa nenhuma a fazer sobre o envolvimento dos pais. Sim, claro que no caso dos pais de alunos do ensino médio o índice de comparecimento às reuniões com os professores não era tão alto quando comparado à participação dos pais de alunos das séries mais baixas, mas tudo bem, ele disse. Estudantes do ensino médio não precisavam desse tipo de afago e proteção constantes. De resto, cerca de três quartos dos pais de Sallisaw envolviam-se de alguma outra maneira, geralmente com o clube de apoio ao time

de futebol americano, o clube de incentivo ao time de basquete ou com a divisão local da Future Farmers of America [Futuros Agricultores dos Estados Unidos]. Somente um em cada quatro pais era o que Martens definiria como desinteressado ou não envolvido.

A bem da verdade, o diretor Martens disse que o maior problema de todos não tinha nada a ver com o envolvimento dos pais. Seu maior problema, afirmou, eram as expectativas; em sua opinião elas eram altas demais.

Os políticos e os pretensos reformistas esperavam demais dos estudantes. “Boa parte dos nossos alunos vem de famílias disfuncionais”, ele disse. “Somos a única coisa normal que eles têm na vida.” Era muito bonito falar de altas expectativas em discursos políticos, mas Martens vivia no mundo real, em uma parte do país onde poucos pais liam para os filhos, e outros jamais faziam isso. No mundo dele, algumas mães achavam que o café da manhã era um saquinho de batatas fritas, e alguns pais escondiam metanfetamina na churrasqueira do quintal.

Em Sallisaw, praticamente um em cada quatro estudantes não conseguia terminar o ensino médio em quatro anos.²¹ Martens e Farmer tinham narrativas diferentes sobre os motivos desse fracasso, mas ambos estavam olhando na mesma direção. Nenhum dos dois via a educação em si como o problema fundamental, tampouco como a principal solução. Ambos apontavam para forças externas: pais negligentes, males sociais e expectativas governamentais desvinculadas da realidade. Esse também era um refrão repetido por todos os educadores dos Estados Unidos. Fosse qual fosse o problema, ele parecia estar em grande medida fora de controle.

E os educadores estavam certos, é evidente. Diante deles estendia-se, fora de seu alcance, uma longa lista de fatores sinistros e desanimadores, da quantidade de tempo que os estudantes dormiam

ao número de horas que passavam diante da televisão. O estresse a que muitos deles eram submetidos na vida familiar sobrecarregava seu corpo e mente, produzindo estragos que a escola não era capaz de consertar.

O único problema com essa narrativa estava no fato de que ela era formadora de hábitos. Uma vez que a pessoa começa a localizar a fonte de seus problemas fora de sua própria jurisdição, é difícil parar, mesmo quando a narrativa está errada.

Por exemplo: Sallisaw estava repleta de bons alunos também. Além dos destituídos e dos desistentes, a Sallisaw High School tinha suas histórias de sucesso, como toda cidade. Cerca de metade dos estudantes que se formavam em Sallisaw matriculava-se em faculdades públicas e universidades de Oklahoma. Outros iam estudar em faculdades fora do estado ou procuravam emprego.

O que acontecia com os alunos que eram histórias de sucesso depois que se formavam na escola e iam embora? Suas respectivas faculdades testavam as habilidades básicas desses estudantes e constatavam que elas deixavam a desejar. Mais da *metade* desses estudantes era imediatamente inscrita em aulas extras de reforço e cursos de nivelamento²² em faculdades públicas de Oklahoma. Isso significava que alguns dos melhores alunos de Sallisaw estavam pagando uma boa soma em dinheiro para cursar o ensino superior, geralmente na forma de empréstimos e de financiamento estudantil, mas não estavam realizando créditos na universidade.

Esses rapazes e moças haviam passado a vida inteira sendo instruídos a obter um diploma de ensino médio a fim de ir para a faculdade; esse era o sonho. Mas, quando chegavam lá, ficavam empacados em um limbo, matriculando-se em cursos de nivelamento e fazendo de novo aulas de recuperação de álgebra e inglês,

como se jamais tivessem saído do ensino médio. Não era difícil entender por quê: à medida que suas dívidas se avolumavam, muitos desistiam de vez da faculdade. Um em cada dois universitários de Oklahoma não conseguia se formar em seis anos.²³

Perguntei ao diretor Martens sobre o fato de todos os ex-alunos de Sallisaw estarem refazendo aulas de matemática ou inglês. “Isso na verdade não me incomoda”, disse ele, “porque pelo menos eles estão tentando.” O objetivo principal era que seus alunos fossem para a faculdade. O sucesso ou insucesso de seus ex-alunos lá estava fora de seu controle, ou pelo menos era o que parecia.

O fato de que esses jovens tinham passado quatro anos na escola dirigida por Martens preparando-se para ir para a faculdade – e que haviam recebido um diploma que supostamente significava que estavam prontos para isso – não parecia relevante.

“GENTE RICA FAZ ISSO. NÓS NÃO FAZEMOS ISSO”

Era o fim de semana de 4 de Julho, dia da Independência norte-americana, um ano depois que Kim havia prestado o SAT. Ela e a mãe tinham ido visitar as meias-irmãs mais velhas de Kim no Texas. Estava quente demais para fazer qualquer coisa ambiciosa, por isso elas ficaram dentro de casa, perto do ar-condicionado, jogando palavras cruzadas e brincando com o cachorro. Quando sua mãe saiu para o quintal para fumar um cigarro, Kim confidenciou a Kate que queria ir embora de Sallisaw.

“Eu queria viver em algum lugar em que as pessoas tivessem curiosidade.”

Kate ouviu e fez que sim com a cabeça. Ela era uma mulher de ação. Trabalhava como vendedora em uma loja, mas nos dias

de folga gostava de saltar de paraquedas e explorar cavernas. Na opinião dela, Kim deveria pensar grande.

“Por que você não se torna uma aluna de intercâmbio?”

“Quer dizer: ir para outro país?” Veio à mente de Kim um jovem de cabelo desarrumado e sandálias de couro, percorrendo a Europa com uma mochila nas costas.

“Por que não?”

Kim soltou uma gargalhada. “Gente rica faz isso. Nós não fazemos.”

Apenas quando voltou para casa em Sallisaw é que Kim pensou de novo no assunto. Se Kate achava que ela poderia ir para outro país, talvez não fosse uma ideia totalmente absurda. Ela pesquisou no Google sobre “programas de intercâmbio” e passou uma hora clicando a esmo em países, imaginando-se em cada um deles.

Kim descobriu que, todo ano, cerca de 1 mil a 2 mil estudantes de ensino médio norte-americanos iam para o exterior.²⁴ E ficou sabendo do AFS, um dos maiores programas de intercâmbio do mundo, lendo o blog que uma menina norte-americana havia criado na Suécia. Kim gostou da história do AFS. A organização tinha começado como o American Field Service [Serviço Americano de Campo], um comboio de ambulâncias criado por voluntários para ajudar a transportar soldados feridos para locais seguros nas duas grandes guerras mundiais. Depois da libertação dos campos de concentração, ao final da Segunda Guerra, os motoristas de ambulância estavam cansados da carnificina. Decidiram reinventar o grupo, dedicando-se a construir laços de confiança entre os países por meio de intercâmbios culturais.

Quanto mais Kim lia, menos ridícula lhe parecia a ideia. Ela decidiu trazer o assunto à baila com a mãe. Mas, dessa vez, resolveu tentar uma nova estratégia.

"Eu vou me inscrever num programa de intercâmbio", Kim anunciou certa noite, mantendo o tom de voz firme e livre de hesitação. "Quero passar um ano no Egito."

Charlotte tirou os olhos da xícara de chá. "Que empolgante", ela disse, tentando agir como se o que acabara de ouvir não fosse uma ideia absolutamente insana. Kim nunca tinha saído do país, Charlotte tampouco.

A resposta óbvia era "não", exatamente como quando Kim tinha pedido para participar do acampamento de verão na Universidade Duke. Mas dessa vez Charlotte tentou uma nova tática.

A mãe e o pai de Kim haviam se divorciado não fazia muito tempo. Era uma tragédia anunciada, mas que tardara a acontecer, e Kim disse que estava aliviada com a separação. Contudo, Charlotte estava tentando lidar muito cuidadosamente com a filha. Por isso, se Kim quisesse se rebelar, prometendo ir embora para bem longe, ela não a impediria; iria simplesmente esgotar a paciência da menina, vencê-la pelo cansaço.

"O Egito me parece um pouco perigoso", argumentou Charlotte com o tom de voz mais sensato de que era capaz. "Por que você não escolhe outro país e me escreve um pequeno texto sobre os motivos pelos quais quer ir pra lá?"

"Tudo bem, farei isso", concordou Kim, com um meio sorriso. Depois a menina se levantou e foi para o quarto de visitas da casa, onde ficava o computador.

Charlotte sentiu uma pontada de inquietação. O que ela tinha acabado de fazer? "E, Kim", disse para a filha, "nenhum lugar onde haja areia!"

Diante da tela do computador, Kim contemplou as opções que lhe restavam. Ela não queria ir para a França nem para a Itália. Queria ser original, de modo que começou a ler sobre lugares dos

quais nada sabia, países obscuros com línguas que ela jamais tinha ouvido e comidas que nunca havia experimentado.

Um dia, leu sobre a Finlândia – país com castelos de neve, noites brancas – em que não escurece e as noites ficam como os dias – e café forte. Leu que os finlandeses gostavam de heavy metal e tinham um senso de humor mordaz. Leu que todo ano o país sediava um evento chamado Campeonato Mundial de Air Guitar, cheio de gente tocando guitarras imaginárias. Isso parecia promissor – um lugar que não se levava muito a sério.

E foi então que Kim leu que a Finlândia tinha as crianças mais inteligentes do mundo. Isso estava certo? Os adolescentes finlandeses faziam menos dever de casa que os norte-americanos,²⁵ mas figuravam no topo do ranking dos testes de avaliação internacional. O que era bizarro, já que até bem pouco tempo antes a Finlândia era essencialmente uma nação agrícola e de exploração madeireira, com a maioria da população iletrada.

Nada sobre a Finlândia fazia muito sentido. Sim, era um país pequeno cheio de gente branca, mas nem mesmo os menores estados norte-americanos, com população majoritariamente branca, tinham condições de competir com a Finlândia em termos de resultados educacionais. Nem mesmo o minúsculo estado de New Hampshire,²⁶ cuja porcentagem de brancos era de 96% e que tinha a maior renda média e um dos mais baixos índices de pobreza infantil da nação. Por que New Hampshire não tinha conseguido fazer o que a Finlândia fizera? Na Finlândia, pelo visto toda criança e todo adolescente recebiam uma educação decente, independentemente da quantia de dinheiro que seus pais ganhavam. Em todos os sentidos, parecia um mundo virado de ponta-cabeça, fora dos eixos.

Kim tinha encontrado seu destino. Se a Finlândia era o país mais inteligente do mundo, então era para lá que ela queria ir.

A menina redigiu uma redação para a mãe, conforme o combinado, enfatizando o ângulo da educação. Afinal de contas, sua mãe era professora, portanto acharia difícil refutar esse argumento. Kim acrescentou breves comentários sobre a população finlandesa (pouco mais de 5 milhões de habitantes), a religião no país (de maioria luterana) e a comida (peixe, pão preto de centeio e uma porção de frutas silvestres com nomes místicos como amora-branca-silvestre ou amora ártica, airela vermelha, arando ácido e framboesa ártica).

Numa manhã de outono, Kim entregou a redação. Charlotte pegou o texto e prometeu que ia ler. Depois mãe e filha entraram no carro e rumaram para a Sallisaw High School, onde Kim agora era caloura do primeiro ano do ensino médio. Charlotte estacionou junto ao mastro com a bandeira americana hasteada e ficou observando a filha entrar a passos lentos no prédio alaranjado de tijolo aparente.

Como em muitos lugares dos Estados Unidos, o currículo de Oklahoma não era rigoroso pelos padrões internacionais. Em termos de grau de exigência, a proposta curricular estadual de ciências estava entre as mais fáceis do país,²⁷ uma das que menos demandavam esforço intelectual, especialmente no nível do ensino médio. A palavra *evolução* não aparecia sequer uma única vez no documento de 31 páginas, por exemplo. Kim estava cursando biologia naquele ano. Na manhã daquele dia ela passou a aula inteira copiando no caderno uma série de termos e definições; a menina não sabia ao certo por quê. Talvez copiar informações de uma folha de papel para outra a ajudaria a memorizar a informação, talvez não. De qualquer forma, o tempo demorou a passar.

A disciplina favorita de Kim era de inglês, matéria que Oklahoma e outros estados encaravam com maior seriedade. Ela estava lendo

A última grande lição, de Mitch Albom, e estava adorando. As melhores aulas eram aquelas em que a professora arrastava as carteiras para formar um círculo e todo mundo trocava ideias sobre o livro.

A disciplina mais temida por Kim era, de longe, matemática. Depois do sofrimento do sexto ano, a menina tinha concluído que a matéria não era para ela; queria apenas cumprir tabela, fazer o essencial e tirar a nota mínima suficiente para se formar.

Naquele dia, quando Kim entrou na aula de álgebra, o professor estava batendo papo com os atletas da classe dela. Eles tinham muitas figurinhas para trocar, já que o professor também era técnico de futebol americano e ex-astro do time da escola. Era um sujeito legal, mas Kim achava que era, como quase todo mundo em Sallisaw, excessivamente preocupado com futebol americano.

A menina olhou pela janela e fitou a bandeira dos Estados Unidos tremulando na brisa. Ficou se perguntando se os professores finlandeses seriam diferentes. Ela tinha lido que, na Finlândia, ser professor era uma profissão de prestígio, o equivalente a ser um médico nos Estados Unidos. Isso era difícil de imaginar. Ela bem que gostaria que sua mãe fosse tratada como médica na escola de ensino fundamental onde lecionava.

Kim sabia que na Finlândia não havia futebol americano; será que então os finlandeses eram obcecados por hóquei no gelo? Será que passavam tanto tempo da aula acessando o site da ESPN?

Naquela tarde, quando Charlotte foi buscá-la na escola, Kim sentou-se no banco do passageiro do Hyundai Sonata e tentou se segurar para não perguntar se a mãe já tinha lido seu texto sobre a Finlândia.

“Como foi seu dia?”, quis saber Charlotte.

“Morri de tédio”, respondeu Kim, olhando fixamente para a frente.

Charlotte deixou para lá e fez de conta que não tinha ouvido a resposta da filha. Lera a redação, e tinha um ultimato para Kim.

“Se você cuidar da papelada toda e juntar o dinheiro, então você pode ir pra Finlândia.”

Kim virou-se para a mãe. “Custa 10 mil dólares.”

“Eu sei.”

SONHOS DE CARNE-SECA

Kim postou as fotografias de sua flauta no site de comércio eletrônico eBay, e fixou o preço em 85 dólares. Passava da meia-noite de um dia de semana de meados de outubro de 2009, e sua mãe já tinha ido dormir fazia um bom tempo. Kim já havia feito isso antes, quando colocara à venda seus velhos vestidos do começo do ensino fundamental; na ocasião, não tinha recebido nem uma oferta sequer. Uma derrota humilhante. Dessa vez ela tentou não criar expectativas. Passou alguns minutos encarando a tela, sem piscar; então obrigou-se a ir para a cama.

Dois dias depois, Kim acessou sua conta no eBay. Seus olhos se arregalaram. Havia chegado lances do mundo inteiro, incluindo uma oferta de cem dólares, a mais alta de todas, de um comprador dos Emirados Árabes. A flauta de Kim estava sendo cobiçada. Ela soltou um gritinho agudo e se levantou de um salto da cadeira, improvisando uma dancinha no tapete. A distância que sua flauta percorreria mundo afora era maior do que qualquer viagem que Kim já tinha feito. Ela começou a procurar uma caixa. Para falar a verdade, não via a hora de se livrar do instrumento.

No outono daquele ano, Kim dedicou todo o seu tempo livre à tarefa de juntar dinheiro para a temporada finlandesa. A parte

racional de seu cérebro achava que ela jamais conseguiria levantar 10 mil dólares, mas o restante da menina estava suficientemente ansioso para tentar conseguir a quantia. Ela comprou uma caixa de petiscos de carne-seca e saiu vendendo de porta em porta. Lucro total: quatrocentos dólares. Nada mau.

Kim passou a noite em claro fazendo doces de flocos de arroz e no dia seguinte vendeu as guloseimas numa mesinha montada na frente do supermercado Marvin's. Lucro: cem dólares. Nesse ritmo, teria de vender uma fornada de doces a cada três dias se quisesse embarcar rumo à Finlândia.

Kim tentou a sorte na internet, que, todo mundo sabia, era o melhor lugar para se encontrar dinheiro fácil nos Estados Unidos do século XXI. Criou um blog, pedindo a pessoas desconhecidas que patrocinassem sua jornada. "Entendo que neste momento a nossa economia vai mal das pernas, mas aceito de bom grado até a menor quantia em dinheiro", escreveu. "Espero que você possa abrir mão de alguns dólares por uma garota com um sonho maluco." A fim de mostrar às pessoas onde ficava Sallisaw, ela incluiu um mapa do corredor da rodovia Interestadual I-40.

Para a surpresa de Kim, começaram a pingar pequenas doações. Eram todas de parentes, que provavelmente estavam com pena da menina, mas em todo caso ela aceitou o dinheiro.

Entretanto, Kim ainda não tinha ousado conversar com o seu avô sobre a Finlândia; tinha certeza de que ele acharia que a ideia não passava de mais um de seus planos meio *hippies*, como daquela vez em que ela, em segredo, havia se tornado vegetariana por três meses. De que maneira ela poderia contar ao avô que queria passar um ano inteiro na Europa? *Europa*. Naquele momento, ele insistia em se referir ao presidente Obama como "o presidente da Kim".

Kim era muito ligada ao avô, que havia se aposentado como inspetor de perfuração de poços de uma petrolífera. Os dois passavam horas juntos, e nem um nem outro falavam muito. Ele era um homem interiorano e antiquado, sem o menor desejo de deixar a área rural de Oklahoma. Ela temia que ele jamais fosse capaz de entender por que cargas-d'água alguém teria vontade de se mudar para a Finlândia.

Nesse ínterim, ao redor de Kim a economia de Oklahoma estava desmoronando. Alegando haver um declínio do mercado imobiliário, a Therma-Tru, fabricante de portas e janelas, anunciou o plano de encerrar as atividades de suas instalações nos arredores da cidade, o que acarretaria a eliminação de 220 postos de trabalho.²⁸ A pista de corridas de cavalo chamada Blue Ribbon Downs, uma das maiores atrações de Sallisaw, também fechou as portas.²⁹ A taxa de desemprego bateu na casa dos 10%. Por um breve período, a penitenciária do condado ficou sem dinheiro.

Até as boas notícias vinham acompanhadas de uma dose de apreensão: a Bama Companies, fornecedora das tortas de maçã do McDonald's baseada em Oklahoma, estava se expandindo. A empresa já tinha quatro fábricas no estado. Naquele ano, abriu mais uma – mas em Guangzhou, na China.

Para Kim, essas manchetes eram como sinais de fumaça, alertas para que ela fosse embora enquanto podia. Ela encaminhou sua inscrição para o AFS e fez exame de tuberculose. Começou a estudar finlandês por conta própria, e assistia a vídeos de bandas finlandesas no YouTube, impressionada com o fato de haver no mundo uma língua capaz de usar seis sílabas apenas para dar a ideia da palavra *rosado* [pink]. Kim comprou um caranguejo ermitão e pôs nele o nome Tarja, em homenagem à primeira mulher eleita presidente na história da Finlândia.

O dinheiro não era o único problema de Kim. O AFS não estava conseguindo encontrar ninguém na área de Sallisaw para fazer uma entrevista em domicílio; aparentemente, Kim vivia muito longe da civilização. Charlotte estava disposta a ir de carro até Tulsa, mas o AFS insistia que o entrevistador precisava ir até sua casa, ver Kim em seu “habitat”, sua sala de estar nativa. A menina esperou e ficou preocupada.

A fim de se distrair, Kim publicava posts no blog e tentava se explicar para o mundo. Às vezes ela conseguia, encontrando o tom preciso entre a autoconsciência e a sinceridade. “Basicamente eu sou uma contradição ambulante. Por exemplo, por fora pareço sarcástica e fria, mas na verdade sou uma manteiga derretida”, escreveu. “Fico um pouco triste toda vez que alguém mata uma aranha... [Mas] acho que esquilos são seres diabólicos (já correram atrás de mim duas vezes e me morderam duas vezes – em três ocasiões diferentes, aliás).”

Em novembro, ela finalmente criou coragem e se sentou com os avós para contar sobre o plano; a avó a interrompeu: “Você está falando da sua viagem pra Finlândia?”.

Kim ficou chocada: eles já sabiam fazia semanas. A avó de Kim tinha uma conta no Facebook e entrava nela todo dia. *Todo dia!* Para alívio de Kim, eles não tinham objeções a fazer. Seu avô perguntou-lhe se ela sabia qual era a capital da Finlândia. *Helsinki*. Depois disso ele não falou muito mais a respeito, e Kim também não perguntou. Então ela se lembrou de que, quando moço, seu avô tinha viajado para inspecionar poços de petróleo em sete países. Ele devia saber que o mundo era um lugar grande que valia a pena ver.

Pouco depois do Dia de Ação de Graças, Kim recebeu uma bolsa de estudos no valor de 3 mil dólares. Ela não sabia de onde

viria o restante do dinheiro, mas notou que seus avós começaram a falar em “quando” Kim iria para a Finlândia, e não “se” [ela iria].

Em dezembro, ela e a mãe foram ao Walmart tirar as fotos para o passaporte. Kim não queria dar chance ao azar, mas estava impaciente para que sua vida começasse. Num segundo lance de sorte, ganhou uma bolsa de estudos de 2 mil dólares destinada a alguém que fosse do estado vizinho de Arkansas. Os representantes do AFS decidiram que Sallisaw ficava suficientemente perto.

Por fim, o AFS encontrou alguém para entrevistá-la. Demorou três meses, e a mulher teve de dirigir por horas a fio para chegar a Sallisaw. Kim e a mãe arrumaram o banheiro, acenderam velas aromáticas e esperaram, nervosas. Quando a entrevistadora chegou, Kim começou a divagar e disparou um discurso incoerente. Surpreendeu a si mesma falando mal de sua cidade, e sabia que tinha cometido um erro. A mulher fitou-a com uma expressão preocupada.

“Você fala como se quisesse fugir daqui.”

Kim tentou tranquilizá-la; tudo bem, sim, talvez ela de fato sentisse um pouco de vontade de escapar dali, mas também queria explorar o mundo, ver como era a vida em outro lugar – como a vida *dela* seria em algum outro lugar.

A carta chegou pouco depois. Apesar da entrevista torturante, Kim tinha conseguido. Ela era oficialmente uma futura aluna de intercâmbio.

Finalmente, poucos meses antes da data marcada para a partida, Kim recebeu uma última doação – de seus avós. Ela até tentou recusar, mas a avó preencheu o cheque, virou as costas e saiu andando.

Com isso, Kim tinha 10 mil dólares.

Uma coisa levou a outra, e logo tudo tornou-se factível e palpável. Naquele verão, Kim estava sentada na poltrona do avô

quando o telefone tocou. Ela reconheceu o código do país e deu um pulo da poltrona. Arrancou o aparelho dentário da boca e saiu correndo para o quintal a fim de obter um sinal melhor.

“Alô?”

“Alô, aqui quem fala é a Susanne, da Finlândia.” A voz de sua mãe anfitriã parecia distante. Ela falava um inglês excelente, apenas com um ligeiro corte de sílabas no final das palavras, típico dos nórdicos. “Nós mal podemos esperar pra conhecer você!”

Kim andou em círculos, pisando com os pés descalços nas pedras quentes do quintal. Susanne era jornalista e mãe solteira de duas gêmeas de cinco anos. Elas moravam num apartamento em Pietarsaari, cidadezinha na costa oeste da Finlândia. Kim se mudaria de uma cidade pequena para outra, trocaria uma mãe solteira por outra. Susanne instruiu a menina a levar suas roupas mais quentes.

A panela de pressão

Nada parecia real até que ele viu o cartaz. Era rosa-choque com letras azuis, e ele o avistou através das portas de correr à sua frente enquanto empurrava o carrinho de bagagem na direção no saguão de desembarque do Aeroporto Internacional Gimhae, em Busan.¹ “Bem-vindo à Coreia do Sul, Eric!”, estava escrito no cartaz, com letras gordinhas, do mesmo tipo que garçonetes bem-educadas usam para escrever *Obrigado!* no rodapé das contas dos restaurantes. O menino que segurava o cartaz devia ser o irmão anfitrião de Eric, de pé ao lado de sua mãe e seu pai de intercâmbio. São meus novos *omma* e *appa*, ele pensou. Ou talvez fosse *appa* e *omma*.

Eric diminuiu o passo e a ficha foi caindo, seu corpo miúdo finalmente começou a absorver as implicações de sua decisão. Ele tinha passado todos os dezoito anos de sua vida no estado de Minnesota, em Minnetonka, um subúrbio de Minneapolis salpicado de abastadas famílias brancas. Isso ficara para trás agora. Ele tinha optado por viver durante um ano em Busan, na Coreia do Sul, com pessoas totalmente desconhecidas. Eric passou os dedos pela espessa franja castanha caída na testa e que estava ficando mais frisada a cada segundo. A umidade havia envolvido o rapaz feito um cobertor de lã desde o momento em que ele colocou os pés fora do avião. As portas de vidro abriram-se e se fecharam e se abriram de novo. Então ele respirou fundo e passou por elas, empurrando seu carrinho.

Antes mesmo de deixar para trás os Estados Unidos, Eric já estava, em muitos aspectos, vivendo em um país diferente daquele em que Kim vivia em Oklahoma. Minnesota era um dos poucos estados que, se fosse um país, figuraria entre as vinte nações mais competentes do mundo em termos de resultados educacionais. Seu desempenho não era tão bom a ponto de colocá-lo ombro a ombro ao lado dos campeões Finlândia e Coreia do Sul, mas em matemática os adolescentes do estado eram tão bons quanto os jovens australianos e alemães.

Eric tinha estudado em uma escola de ensino médio especialmente forte. Volta e meia a revista *Newsweek* incluía a Minnetonka High School entre os melhores colégios do país. O lugar tinha quatro ginásios de esportes e um rink de hóquei no gelo, e parecia mais uma pequena faculdade do que uma escola de ensino médio.

Eric tinha optado por fazer parte do International Baccalaureate Diploma Programme [Programa do Diploma do Bacharelado Internacional], o IB, um intenso programa internacional de estudos incorporado ao ensino médio que credenciava sua escola a encaminhar alunos para os exames da International Baccalaureate Organization (IBO) [Organização do Bacharelado Internacional], cujo diploma é reconhecido por diversas universidades do mundo. Ele tinha aulas com vários professores lendários em Minnetonka. A sra. Duncan, sua professora de história, realizava todo ano um julgamento de Napoleão; os alunos tomavam partido, pesquisavam seus argumentos pró e contra, e depois apresentavam o caso trajando togas tradicionais diante de um júri formado por ex-alunos.

Eric estava saindo de um dos estados mais inteligentes do país para um dos países mais inteligentes do mundo.

Eric já tinha treinado como agir quando conhecesse pessoalmente sua família anfitriã. Seguindo o protocolo sul-coreano, fez uma profunda reverência, dobrando o corpo numa atitude de gratidão e respeito. E também abriu um largo sorriso, como um típico menino do Meio-Oeste. Sua família sul-coreana inclinou o corpo em resposta – em uma reverência não tão profunda, mas ficou claro que estavam contentes com o esforço do rapaz.

E então Eric congelou. Não tinha pensado no que fazer depois da reverência. Deveria abraçá-los? Exagerado demais. Apertar a mão deles? Formal e impessoal demais. Em vez disso, tentou apresentar-se em coreano. Foi um erro; seus lábios não cooperaram. Os sons saíram guinchando de sua boca como os gorjeios de um periquito tendo espasmos. O software de ensino de línguas Rosetta Stone não o tinha levado muito longe.

“Não se preocupe”, disse em inglês sua mãe sul-coreana, interrompendo-o com um sorriso. “Nós vamos ensinar você a fazer isso.”

Depois, seu irmão sul-coreano abraçou-o e começou a tagarelar, feliz da vida por poder praticar seu inglês trôpego e entrecortado com um norte-americano de verdade, e todos caminharam juntos para o estacionamento. Eric colocou suas pesadas malas no porta-malas do Daewoo e rumou para o seu novo lar.

A princípio, o carro seguiu através de um comprido túnel que não acabava nunca, sem nada revelar da nova cidade de Eric. Mas, de repente, o Daewoo saiu ao ar livre. Eric olhou pela janela traseira e viu atrás de si uma magnífica montanha íngreme e coberta de vegetação. O carro tinha passado por dentro da rocha e agora surgia no coração de Busan, uma cidade pulsante cuja população era quase dez vezes maior que a de Minneapolis.

Para Eric, Busan (pronuncia-se PU-san) parecia uma cidade empilhada em outra cidade, um caleidoscópio de lojas e cores.

Ele torceu o pescoço de tanto olhar pela janela e reconheceu o que parecia ser uma farmácia, construída sobre uma delegacia de polícia, empoleirada sobre uma loja Dunkin' Donuts, com seu letreiro verde, amarelo e rosa projetado sobre a rua. Os guindastes fatiavam a linha do horizonte como moinhos de vento, cada um assinalando um edifício muito alto em construção.

"Isto é sensacional!", Eric exclamou em inglês, quando o carro entrou na Diamond Bridge, uma ponte pênsil que cortava o mar e cuja extensão equivalia a oitenta campos de futebol americano. No banco da frente, sua mãe anfitriã sorriu.

De um lado da ponte, Eric viu o oceano Pacífico, esparramando-se horizonte afora, calmo e lustroso. Já era noite, e os refletores brancos da ponte despejavam luz sobre a vasta extensão de água embaixo. Do outro lado da ponte, o rapaz viu a cidade por completo. Era como assistir à televisão no modo tela dividida. Arranha-céus iluminados por neon enfileiravam-se feito peças de dominó à beira-mar, como se os deuses tivessem jogado diretamente numa praia uma metrópole em crescimento vertiginoso.

A família anfitriã de Eric vivia num apartamento no sétimo andar de um luxuoso complexo de arranha-céus chamado Lotte Castle. Eric tinha seu próprio banheiro, um raro conforto nas abarrotadas cidades da Coreia do Sul.

Poucos dias depois de chegar, Eric, acompanhado de sua mãe de intercâmbio, foi a pé tomar o ônibus número 80. A essa altura ele já tinha se livrado dos efeitos do *jet lag* e estava ansioso para visitar Namsan, a escola de ensino médio que frequentaria durante o próximo ano. Eric já havia lido que os estudantes sul-coreanos, assim como os finlandeses, ocupavam o topo do ranking dos testes educacionais internacionais. Sabia também que a Coreia do Sul tinha um dos mais altos índices de concluintes do ensino médio do

mundo, bem maior que o dos Estados Unidos, embora não fosse uma nação tão menos rica.

Ao entrar no ônibus, Eric sentiu-se nervoso de uma maneira estranha, como um antropólogo numa expedição de campo. Ele já tinha se formado no ensino médio em Minnesota, de modo que não estava preocupado em passar de ano ou integralizar créditos. Essa temporada na Coreia do Sul seria uma pausa, um descanso, pelo menos era o que ele pensava.

Nos últimos anos muita coisa tinha acontecido em sua vida. Ele havia suado a camisa para conseguir acompanhar as aulas do programa International Baccalaureate, obrigando-se a ficar acordado até mais tarde e estudar com mais afinco. Também tinha, aos dezesseis anos, assumido sua homossexualidade. Seus pais foram solidários e o apoiaram, e agora ele se sentia tranquilo para falar abertamente sobre isso. Não planejava trazer o assunto à baila com muita frequência na Coreia do Sul, país bastante conservador, mas tampouco pretendia mentir para ninguém sobre o fato de ser gay.

Sua esperança era que, na condição de forasteiro, ficasse isento das piores restrições culturais do país. Ele estava ali pela experiência, determinado a manter a mente aberta para o que encontrasse, fosse o que fosse. No ano seguinte iria para a faculdade, e era difícil dizer quando viveria de novo esse tipo de aventura.

O ônibus parou no topo de uma longa colina, defronte a uma frágil arcada metálica. Eric e sua mãe anfitriã desceram e atravessaram um campo de terra, onde um grupo de estudantes jogava futebol, levantando uma nuvem de poeira no ar úmido da manhã. Atrás do campo, no alto de uma ladeira, apareceu a escola Namsan. Era um imenso edifício horizontal de tijolos vermelhos e quatro pavimentos que se alongava sem fim pelo terreno, em certos

pontos dobrando-se em ângulo como que para se encaixar entre todos os arranha-céus ao redor.

Por dentro, um único corredor se estendia por toda a extensão de cada andar. Tudo parecia bastante apertado e muito vertical, comparado à escola de Eric em sua terra natal. Nada estava exatamente sujo, mas era evidente que o lugar já havia tido dias melhores. As paredes estavam lascadas e as lousas e quadros brancos, desgastados pelo uso. As cortinas estavam intencionalmente presas para deixar entrar ar fresco – não para tornar o ambiente mais bonito. Naquela escola, estava claro que a função vinha antes da forma e da estética.

Eric e sua mãe anfitriã encontraram uma intercambista canadense que também tinha acabado de chegar. O corredor estava em silêncio e, através das portas abertas, Eric viu os estudantes sentados atrás de fileiras de carteiras.

O alvoroço começou de repente, sem aviso. Primeiro uma menina e depois outra e em pouco tempo dezenas de garotas estavam gritando em uníssono. Eric ficou paralisado. O que tinha acontecido? Ele havia feito algo errado, acionado algum alarme invisível?

A gritaria era o tipo de alarido que ele tinha ouvido em velhos filmes dos Beatles no *Ed Sullivan show*. Um ruído agudo e contínuo, que deu início a uma reação em cadeia. Alunos de outras classes saíram ao corredor para investigar.

Grupos de meninas aproximaram-se, grasnando e gritando, e foi então que Eric se deu conta de que aquela histeria toda era por causa dele e da menina canadense. “Oi!”, berrou um dos meninos, num inglês com forte sotaque. “Tudo bem?” Eric sorriu, sobrancelhas erguidas, sem saber ao certo se deveria se sentir lisonjeado ou apavorado. Outro estendeu o braço no ar para cumprimentá-lo

com um “toca aqui”, e Eric cautelosamente bateu com a mão aberta na mão aberta do garoto. “Somos *rock stars*”, ele sussurrou para a menina canadense.

Os adultos conduziram os dois para uma breve reunião com o diretor. Não ficaram muito tempo na escola; para os estudantes de intercâmbio as aulas começariam na semana seguinte. Pouco depois, Eric e a garota canadense saíram a fim de pegar o ônibus de volta para casa.

Ao descerem a escadaria antes de atravessar o campo de terra, ouviram gritos atrás deles. Eric virou-se e viu meninas e meninos pendurados nas janelas de cinco ou seis salas de aula, acenando. Estavam sorrindo, lá no alto. Ele sorriu e retribuiu os acenos. Por mais estranha que tivesse sido a experiência, foi uma boa sensação ter sido recebido de forma tão calorosa.

Minutos depois, antes de dobrar a esquina para pegar o ônibus, Eric virou-se para olhar de relance mais uma vez. Os estudantes ainda estavam lá, empoleirados nas janelas da escola com os braços pendurados para fora – como se quisessem se afastar da escola, o mais longe possível do prédio, mas sem cair.

Ao observar aqueles estudantes, a sensação de gratidão foi lentamente desaparecendo. Em seu lugar, Eric sentiu algo um tanto quanto agourento.

“VOCÊ JÁ ATIROU EM ALGUÉM?”

Eric esperava que o uniforme o ajudasse a se misturar. Na manhã de seu primeiro dia de aula na escola sul-coreana, ele vestiu a calça azul-marinho e a camisa de colarinho branco obrigatórias para todos os estudantes da Namsan. Sua conselheira de intercâmbio

do Rotary Club lhe havia providenciado a roupa. Também tinha explicado que Eric entraria em uma classe com adolescentes dois anos mais novos que ele. Os alunos mais velhos estavam ocupados demais para falar com um intercambista. Tinham de estudar para o exame de acesso à faculdade. Essa prova era tão importante, exigente e desgastante que ir para a escola com eles seria como ter aulas numa cela de confinamento solitário. Eric meneou a cabeça para indicar que compreendia do que ela falava; em Minnetonka o SAT era igualmente importante.

Quando entrou na classe para assistir à sua primeira aula, de sociologia, Eric tentou chamar a atenção o mínimo possível, a fim de reduzir a gritaria. No fundo da sala, tirou seus tênis, colocou-os num canto e calçou chinelos, como os outros estudantes faziam. Notou que muitos alunos usavam meias coloridas com dizeres que ele não conseguiu entender – ou desenhos do Batman. A escola proibia o uso de maquiagem, brincos, cabelos compridos ou tingidos, por isso as meias pareciam ser a principal forma de livre expressão.

Eric encontrou um lugar vazio perto da primeira fila e aguardou o início da aula. Olhando ao redor, percebeu que a classe era muito parecida com o que devia ter sido uma sala de aula de Minnesota trinta anos antes. Havia carteiras de madeira e metal alinhadas em fileiras e uma lousa gasta na frente.

Em sua escola de ensino médio em Minnetonka, em todas as salas de aula havia uma lousa digital – um quadro branco eletrônico e interativo que em geral custava alguns milhares de dólares –, e os professores tinham controles remotos sem fio para distribuir entre os alunos quando queriam fazer uma votação ou pesquisa instantânea. Entretanto, a obsessão sul-coreana por aparelhos eletrônicos, por sua vez, parecia não se estender àquela sala de aula, que era utilitária e espartana.

À medida que foram enchendo a sala, os outros estudantes amontoaram-se ao redor de Eric. Para os padrões dele, era uma classe numerosa, abarrotada com mais de trinta alunos, o que, porém, era normal nas escolas sul-coreanas.

“Você já andou a cavalo?”

“Você já encontrou o Brad Pitt?”

“Você tem uma fazenda?”

“Você já atirou em alguém?”

Eric lembrava-se de ter lido em algum lugar que os sul-coreanos eram conhecidos como os italianos da Ásia, mais emotivos e tagarelas que os japoneses ou os chineses. Agora que a gritaria tinha diminuído, ele achou charmosa a curiosidade dos colegas. E sempre tinha gostado de conversar.

“Sim, já andei a cavalo”, respondeu. “E nunca conheci pessoalmente nenhuma celebridade. Não tenho uma fazenda e nunca atirei em ninguém.”

A professora entrou na sala e ficou parada na frente da turma. Era alta, comparada à maioria das mulheres sul-coreanas, e usava óculos. Numa das mãos segurava um delicado microfone, e na outra uma varinha com um sapo de pelúcia acoplado à ponta. Parecia um coçador de costas, algo que se poderia comprar em uma loja de presentes do shopping. Eric parou de falar e se endireitou na carteira, pensando com seus botões para que serviria aquele sapo.

Estranhamente, ninguém mais pareceu reagir. Seus colegas continuaram batendo papo, enquanto a professora ficou parada, esperando. Foi uma cena dolorosa de assistir. Por fim a professora bateu com a vareta na mesa para chamar a atenção de todo mundo, e lentamente os alunos foram se sentando em seus lugares. Enquanto ela falava, no fundo da sala alguns ainda conversavam. Eric já tinha visto comportamento pior nos Estados Unidos, mas,

por alguma razão, esperava que os estudantes sul-coreanos fossem mais respeitosos.

Minutos depois, ele olhou de relance para trás. E olhou de novo, perplexo. De olhos arregalados, viu que um terço dos alunos sentados nas fileiras atrás dele estava dormindo. Não apenas cochilando, mas dormindo profundamente, na maior desfaçatez, com a cabeça sobre a carteira. Uma menina estava com a cabeça pousada em um travesseiro especial sobre seu antebraço. Era uma soneca programada.

Mas como era possível? Eric tinha lido uma porção de coisas sobre os sul-coreanos aplicados e diligentes que trucidavam os norte-americanos em matemática, leitura e ciências. Não havia lido coisa alguma sobre alunos dormindo descaradamente no meio da aula. Como se quisesse compensar a sonolência de seus colegas, ele empertigou-se ainda mais na carteira e esperou para ver o que aconteceria a seguir.

Firme e inabalável, a professora seguiu explicando a matéria.

No final da aula os alunos acordaram. Tinham um intervalo de dez minutos e aproveitavam ao máximo cada segundo. As meninas sentaram-se em cima das carteiras ou sobre latas de lixo viradas de boca para baixo, papeando ou digitando mensagens de texto no celular. Alguns dos garotos começaram a tamborilar as carteiras com seus lápis. Todos se mostravam estranhamente à vontade, como se estivessem na sala de estar de casa.

A aula seguinte foi de ciências. Mais uma vez, um terço da turma dormiu. Era quase farsesco. Como os estudantes sul-coreanos conseguiam tirar as notas mais altas nos testes internacionais se passavam tanto tempo dormindo em plena aula?

Logo Eric descobriu a finalidade do coçador de costas que a professora empunhava. Era a versão sul-coreana de um desperta-

dor, um toque de aviso. Certos professores davam leves pancadinhas com ele na cabeça dos alunos que adormeciam ou conversavam durante a aula. Os alunos o chamavam de “vareta do amor”.²

Na hora do almoço, Eric seguiu os colegas até o refeitório e imitou tudo que eles faziam, enchendo sua bandeja com *kimchi*, uma espécie de repolho fermentado e condimentado que constava em todas as refeições na Coreia do Sul, juntamente com um macarrão transparente e o que parecia ser um cozido de carne com legumes. Ficou aliviado ao avistar a canadense e se sentou com ela para comer. Era uma delícia poder saborear uma refeição de verdade feita na hora, e não a comida pré-cozida e requentada que era servida na escola em Minnetonka.

Por um momento, sentado naquele refeitório aconchegante enrolando o macarrão com seus *hashis*, Eric sentiu que tinha tomado a decisão certa quando resolveu ir para a Coreia do Sul. Àquela altura os colegas com quem ele havia se formado estavam começando a cursar a faculdade. Tinham comprado lençóis e edredons tamanho extragrande na Bed, Bath & Beyond e conhecido seus colegas de dormitório; estavam frequentando palestras e cursos para os calouros e indo a festas nas repúblicas. Eric tinha deliberadamente optado por sair desse esquema, escapar dessa rotina. Havia passado treze anos na escola, boa parte do tempo resignadamente entediado. Como um sem-número de garotos e garotas ao redor do mundo, vivia encarando o relógio, rabiscando as margens do caderno, perguntando-se se a escola se resumia apenas àquilo.

Nos últimos dois anos do ensino médio, o programa International Baccalaurate tinha sido um desafio, que o instigara de uma maneira sem precedentes. E havia servido como um lembrete de qual era a sensação de realmente aprender – pensar de verdade e descobrir as coisas pelo prazer de descobrir, não porque era obrigação.

Assim, depois de ter sido aceito pela Universidade DePaul em Chicago, Eric tinha optado por adiar seu ingresso no ensino superior. Quis viver na Ásia – descobrir um mundo totalmente diferente do qual ele nada entendesse – e mergulhar durante algum tempo no desconhecido. Depois, poderia voltar e decorar um quarto de dormitório na faculdade e deixar que sua vida pós-ensino médio começasse.

Os estudantes sul-coreanos engoliram a comida e saíram correndo para aproveitar o pouco tempo livre que lhes restava. Alguns garotos foram jogar bola na terra, algumas meninas sentaram-se nos degraus, encurvadas sobre seus smartphones, acessando o CyWorld, que era como um Facebook com mais controles de privacidade. Eric foi um dos últimos a terminar sua refeição e deixar o refeitório.

Num dos intervalos entre uma aula e outra, Eric perguntou a um colega de classe sobre a prova da qual ele tinha ouvido falar – o exame que os alunos do último ano do ensino médio prestavam antes de se formar. “É como o SAT nos Estados Unidos”, disse o menino. Exceto pelo fato de que a nota que o aluno tirava determinava o resto de sua vida.

“Na Coreia do Sul, a educação que você recebeu pode ser reduzida a um número”, explicou o garoto. “Se o seu número for bom, você tem um bom futuro.”

A nota mais alta garantia uma vaga numa das três mais prestigiosas universidades do país e, com isso, o aluno estava destinado a ter um bom emprego, uma bela casa e uma vida inteira de tranquilidade. Seria uma pessoa respeitada por todo mundo. Era alguém que tinha sido escolhido por Deus, como definiu um outro estudante, meio a sério e meio em tom de brincadeira.

No entanto, havia um problema: somente 2% dos concluintes do ensino médio conseguiam entrar em uma dessas três universidades de ponta.³ Portanto, o exame era um gargalo, uma passagem

muito estreita que sufocava as ambições de milhões de jovens e seus pais. Os colegas de classe de Eric falavam com pavor dessa espécie de vestibular. Passariam os dois anos seguintes estudando, fazendo planos e rezando para se saírem bem no exame. Nenhum deles parecia aguardar com prazer e esperança o dia da prova.

Minnesota realizava seu próprio exame de conclusão de curso. Eric tinha feito a parte de matemática da prova quando ainda estava no primeiro ano do ensino médio, mas ela era tão fácil que a possibilidade de ser reprovado lhe parecia inimaginável. Os estudantes que ficavam abaixo da nota de corte eram automaticamente inscritos em uma aula especial e podiam fazer de novo o teste, repetidas vezes, até passar. O teste sul-coreano, ao contrário, era oferecido uma única vez por ano, e a banca de elaboração criava um exame propositalmente muito difícil. Os alunos que se saíssem mal poderiam fazer novamente a prova, mas tinham de esperar mais um ano inteiro.

Na aula seguinte de Eric, o professor escreveu na lousa as notas dos alunos, usando os números da cédula de identidade em vez dos nomes. Mas todos sabiam o número da identidade uns dos outros. Foi a primeira de muitas ocasiões em que Eric viu as notas de seus colegas de classe serem divulgadas publicamente. Uma menina pousou a cabeça entre as mãos, e outra limitou-se a balançar a cabeça.

Na maioria dos testes da escola era feita uma pontuação em curva, de modo que apenas 4% dos alunos conseguiam chegar ao topo da classificação, independentemente do grau de afinco com que estudavam. E assim seguia a hierarquia, até chegar à nona e pior nota possível, que os 4% piores da classe tiravam, todas as vezes.

Na sala de Eric todo mundo sabia quais eram as notas e a classificação de todo mundo, não apenas naquele teste, mas em tudo. Os 28 mais bem classificados de cada série de notas eram os heróis,

e também os mártires. Por serem os estudantes que mais tinham a perder, eram os que estudavam com mais afinco.

Eric saiu mais cedo da escola, às 14h10. Como estudante de intercâmbio, estava dispensado e não precisava sentir na pele a força máxima da escola sul-coreana já no primeiro dia. Ele perguntou a um colega o que aconteceria depois que fosse embora.

“A gente vai ter mais aulas.”

Eric encarou-o, estupefato.

“Até que horas?”

“As aulas terminam às 16h10.”

E o colega continuou: depois da aula, os alunos limpavam a escola, esfregavam o chão, passavam pano úmido na lousa, recolhiam o lixo e lavavam as lixeiras. Os que recebiam pontos negativos – por mau comportamento ou por deixarem o cabelo crescer demais – tinham de usar um avental vermelho e lavar os banheiros. O trabalho, inclusive do tipo desagradável, era o centro da cultura escolar sul-coreana, e ninguém estava livre dele.

Às 16h30, todos os alunos voltavam para as aulas preparatórias, antecipando o exame de ingresso à universidade. Depois jantavam no refeitório da escola.

Após o jantar era hora do *yaja*, um período de duas horas de estudos frouxamente supervisionados pelos professores. A maior parte dos alunos usava esse tempo para revisar suas anotações ou para assistir on-line a aulas preparatórias para a temida prova, enquanto os professores zanzavam pelos corredores e confiscavam eventuais iPods, que eram proibidos.

Por volta das 21 horas, os colegas de classe de Eric finalmente iam embora de Namsan.

Mas isso não queria dizer que o dia de aula tinha chegado ao fim. A maioria dos alunos seguia diretamente para escolas privadas

de aulas de reforço, chamadas *hagwons*. Era nesses “cursinhos preparatórios” que eles aprendiam de verdade, contou o menino. Lá, assistiam a mais aulas até as 23 horas, o limite máximo para o funcionamento das *hagwons* estabelecido pelo toque de recolher da cidade. Depois – enfim – iam para casa e dormiam por algumas horas antes de se apresentarem de novo na escola às oito da manhã no dia seguinte.

Eric ouviu o relato sobre essa metódica e épica rotina com uma sensação de horror cada vez maior. Como adolescentes conseguiam viver sem fazer outra coisa – literalmente nada – a não ser estudar? De repente, entendeu o que havia visto na classe naquela manhã. Os colegas tinham se comportado como se vivessem na sala de aula porque *de fato viviam mesmo*. Eles passavam mais de doze horas por dia na escola, todos os dias úteis da semana – e o número de dias letivos na Coreia do Sul somava quase dois meses a mais que o do calendário escolar de Minnesota. Seus colegas de classe sul-coreanos dormiam na sala de aula por uma única razão primordial: estavam exaustos.

De repente, Eric sentiu uma vontade violenta de ir embora mais cedo.

Às 14h15, ele e a intercambista canadense estavam atravessando o campo de terra, afastando-se de Namsan – *sete horas* antes do horário de saída de seus colegas. Enquanto os sul-coreanos “ralavam”, os estudantes de intercâmbio entraram numa loja de conveniência. Eric reparou que havia um sorvete feito com pasta de feijão-vermelho modelada no formato de peixe. Comprou o picolé, esperando que tivesse sabor de peixe. Não tinha! O gosto era de baunilha. Por volta das 14h30, pegou o ônibus de volta para casa.

Deitado na cama do apartamento de sua família anfitriã, Eric pensou mais um pouco no que o menino lhe havia dito. Em linhas

gerais, os estudantes sul-coreanos iam para a escola *duas vezes* – todos os dias úteis da semana. Ele tinha encontrado uma possível explicação para o alto desempenho da Coreia do Sul no Pisa, e ela era deprimente. Os jovens aprendiam muito, mas para tanto gastavam uma quantidade de tempo absurda. Tinham aulas de matemática na escola – e aulas de matemática nas *hagwons*. Ele estava perplexo com a ineficiência da coisa toda. Na Coreia do Sul, *a escola nunca parava*.

Olhando pela janela, Eric recalibrou suas ideias. Antes de sair dos Estados Unidos, pensava que as escolas americanas submetiam os estudantes a uma carga excessiva de testes padronizados e colocavam pressão demais sobre alunos e professores. Todos pareciam viver reclamando das provas e dos adolescentes sobrecarregados de atividades. Agora, pensando em toda a retórica acerca dos “testes de alto risco, em que há muita coisa em jogo” e dos “exames com importantes consequências” e dos “alunos estressados”, Eric quase gargalhou.

Os testes de avaliação norte-americanos não tinham consequências significativas para os estudantes.⁴ Na verdade, os riscos não poderiam ser mais baixos, especialmente no caso dos testes padronizados. As consequências, se e quando havia alguma, estendiam-se sobretudo aos adultos que trabalhavam nas escolas; seu estabelecimento de ensino poderia, por exemplo, ser enquadrado pelo governo federal na categoria “escola necessitada de melhoria no desempenho”, e, em determinados lugares, uma pequena parcela de professores com notas muito ruins acabava perdendo o emprego.⁵ Mas para a maior parte das crianças e adolescentes os testes padronizados eram algo frequente, pouco sofisticado e completamente irrelevante para sua vida.

Mesmo as provas aplicadas rotineiramente na sala de aula não tinham nos Estados Unidos o mesmo significado que na Coreia do

Sul. Quando um aluno americano se saía mal em um exame, havia sempre uma desculpa: “O teste foi injusto”. Ou “Tudo bem! Nem todo mundo pode ser bom em matemática”. Na Coreia do Sul, a lição era mais clara: “Você não se empenhou o suficiente, e vai ter de se esforçar ao máximo da próxima vez”.

Eric começou a perceber que “pressão” era um termo relativo, e o mesmo valia para provas e testes. Pelo que ele tinha visto até ali, Namsan parecia um lugar projetado para transmitir, por meio de salas de aula austeras e uma hierarquia brutal, a seguinte mensagem: o futuro dos alunos dependia não de suas boas médias, sua autoestima ou seu status no Facebook, mas do quanto eles sabiam tirar proveito de seus esforços e davam duro para dominar o rigoroso conteúdo acadêmico.

Eric se perguntou: é esse o preço que o estudante tem de pagar para chegar ao topo do ranking dos testes internacionais? Se era, ele não estava tão certo de que queria ser o número 1.

A COMPETIÇÃO DAS CRIANÇAS DE FERRO

Encontrei-me com o ministro da Educação sul-coreano, Lee Ju-ho, em seu gabinete em Seul. Ele tinha um topete juvenil e seu rosto estampava uma expressão permanente de suave alegria, traços que mascaravam habilmente a ambição que havia impulsionado sua carreira até ali.

Lee era um produto da panela de pressão sul-coreana. Ele tinha estudado numa escola secundária de elite e na Universidade Nacional de Seul, uma das três mais prestigiosas do país. Depois fez doutorado em economia na Universidade Cornell, nos Estados Unidos. Teve ascensão meteórica na hierarquia sul-coreana,

primeiro como professor, depois na vida política. Mas, quando foi nomeado ministro da Educação, assumiu a pasta com o objetivo de dismantelar a panela de pressão, pedaço por pedaço.

Tomamos chá sentados a uma comprida mesa, acompanhados de sua equipe de assessores e consultores, nenhum dos quais abriu a boca. Quando perguntei a Lee Ju-ho se concordava com a entusiasmada retórica do presidente Obama acerca do sistema educacional sul-coreano, ele abriu um sorriso cansado. Era uma pergunta que o ministro estava habituado a ouvir, e que geralmente era feita por jornalistas sul-coreanos incapazes de compreender do que o presidente dos Estados Unidos – ou quem quer que fosse – gostava no sistema sul-coreano.

“Vocês, americanos, veem o lado bom do sistema educacional da Coreia do Sul”, disse o ministro.⁶ “Mas os próprios sul-coreanos não estão felizes com ele.”

Em muitos sentidos, a Coreia do Sul era uma manifestação extrema de uma antiquíssima tradição asiática. Famílias chinesas vinham contratando tutores para dar “aulas preparatórias” a seus filhos desde o século VII. As provas para o ingresso no funcionalismo público existiam desde antes da invenção da imprensa. Na Coreia do século X, os moços ambiciosos tinham de ser aprovados em uma avaliação para trabalhar no governo.⁷ Na prática, os “testes de alto risco” eram acessíveis somente aos filhos da elite, que tinham condições de pagar pela antiga versão dos “cursinhos”.

Apesar da visão estereotipada dos norte-americanos de que os asiáticos eram excelentes em matemática e ciências, historicamente os coreanos não eram tão inteligentes. Confúcio pode até ter inculcido nos coreanos a valorização do estudo contínuo e minucioso, mas o país não tinha a tradição de sobressair em matemática. Na verdade, até recentemente – a década de 1950 – a vasta

maioria de seus cidadãos era formada por analfabetos. Quando o país começou a reconstruir suas escolas após a Guerra da Coreia, o idioma coreano nem sequer dispunha das palavras para expressar os modernos conceitos de matemática e ciências. Novas palavras tiveram de ser cunhadas antes que os livros didáticos e livros-texto pudessem ser publicados.⁸ Em 1960, a Coreia do Sul tinha uma proporção estudantes/professor de 59:1.⁹ Somente um terço dos alunos sul-coreanos avançava até os anos finais do ensino fundamental.¹⁰ A pobreza vaticinava o fracasso acadêmico. Se o Pisa existisse naquela época, os Estados Unidos teriam esmagado a Coreia do Sul em todos os quesitos.

Ao longo dos cinquenta anos seguintes a Coreia do Sul tornou-se o que Lee definiu como “uma potência de talento”. O país não tinha recursos naturais, por isso cultivou seu povo, transformando a educação em moeda corrente. Esse período de crescimento econômico frenético criou uma espécie de loteria para os pais: se seus filhos entrassem nas melhores escolas de ensino fundamental, o que os colocaria no rumo das melhores escolas de ensino médio, o que por sua vez lhes daria uma chance de conseguir uma vaga nas universidades de primeira linha, então era líquido e certo que arranjariam empregos prestigiosos e bem remunerados, elevando a condição de vida de toda a família.

Essa competição obedecia a regras explícitas: o aluno que obtinha uma pontuação acima de certo número no exame vestibular garantia automaticamente o acesso a uma universidade de elite. Depois disso, estava para sempre fadado a ganhar um salário maior que o das outras pessoas, ainda que fizesse o mesmo trabalho. O sistema era tão previsível quanto brutal. Transmítia aos estudantes a mensagem muito clara acerca do que realmente era importante: o ingresso na universidade era baseado nas habilidades do

candidato, medidas pela prova. Ponto final. Ninguém era aceito por ser bom em esportes¹¹ ou porque seus pais tinham tido sucesso. Era, de certa maneira, um sistema mais meritocrático do que muitas faculdades norte-americanas jamais tinham sido.

Sem essa obsessão pela educação, a Coreia do Sul não teria se tornado a potência econômica que era em 2011 (desde 1962, o PIB cresceu cerca de 40.000%,¹² o que faz do país a 13ª maior economia do planeta). A educação agiu como uma vacina antipobreza,¹³ tornando a origem social e a história familiar fatores cada vez menos relevantes no que dizia respeito às oportunidades de vida do estudante ao longo do tempo.

Porém, não havia vagas suficientes na universidade nem empregos cobiçados para todo mundo, de modo que a loteria se converteu numa espécie de competição da Criança de Ferro, que descontentava e amargurava tanto pais como filhos, embora todos a perpetuassem. Era uma meritocracia extrema para as crianças, que acabou se endurecendo a ponto de se transformar em um sistema de castas para os adultos. Mesmo quando foram abertas mais universidades, o povo continuou alucinado pelas três instituições de elite. Era um alerta para o resto do mundo. A competição havia se tornado um fim em si mesma, não a aprendizagem que supostamente ela deveria motivar.

O país tinha criado um monstro, disse-me Lee. O sistema se tornara excessivamente competitivo, levando a uma nada saudável preocupação com as notas no exame vestibular e a uma dependência dos “cursinhos preparatórios” ou academias de reforço privadas. Mesmo durante as férias de verão, as bibliotecas ficavam tão lotadas que os estudantes tinham de comprar ingresso para arranjar um espaço. Muitos pagavam o equivalente a quatro dólares para alugar uma saleta ou um nicho com ar-condicionado em

uma das inúmeras bibliotecas dedicadas ao estudo individual – e que visavam ao lucro – existentes na cidade.

As altíssimas notas da Coreia do Sul no Pisa eram essencialmente decorrentes dos incansáveis esforços dos estudantes, acreditava Lee, não das escolas do país. Os adolescentes e suas famílias impulsionavam os resultados. Em outras palavras, a motivação explicava as notas da Coreia do Sul no Pisa, mais que o currículo escolar.

Os contribuintes sul-coreanos gastavam por estudante o equivalente à metade do valor em impostos dos norte-americanos investido em educação, mas as famílias sul-coreanas compensavam a diferença tirando dinheiro do próprio bolso. Além das mensalidades das *hagwons*, tinham de pagar também pelas escolas públicas, uma vez que o subsídio do governo não custeava todas as despesas. A escola de Eric não estava entre os colégios públicos de elite de Busan, mas mesmo assim custava cerca de 1.500 dólares por ano.

No papel, as escolas de ensino médio de Eric em Minnesota e na Coreia do Sul tinham algo em comum. Tanto a escola Minnetonka quanto a Namsan ostentavam índices de evasão escolar inferiores a 1%,¹⁴ e ambas pagavam aos professores salários altos.¹⁵ Contudo, enquanto os alunos de Minnetonka se apresentavam em musicais, os de Namsan estudavam, e depois estudavam mais ainda. O problema não estava no fato de que os estudantes sul-coreanos não aprendiam o suficiente ou não se esforçavam o bastante; a questão era que não estavam trabalhando com inteligência.

A cultura da Criança de Ferro era contagiosa; para filhos e pais era difícil resistir à pressão de estudar sem parar. Mas, enquanto isso, eles se queixavam de que a obsessão por rankings e notas estava esmagando seu espírito, privando-os não apenas de sono, mas da própria sanidade.

DANOS COLATERAIS

Numa manhã de domingo daquele ano letivo, um adolescente chamado Ji esfaqueou a mãe no pescoço em sua casa em Seul.¹⁶ E fez isso para impedi-la de comparecer a uma reunião de pais e professores na escola, aterrorizado com a perspectiva de que ela descobrisse que ele tinha mentido sobre suas notas na última prova.

Depois disso, Ji manteve seu crime em segredo por oito meses. Todo dia, ele ia e voltava da escola como se nada tivesse mudado. Disse aos vizinhos que a mãe tinha ido embora da cidade. Para conter o odor do corpo em decomposição, selou a porta do quarto dela com cola e fita isolante. Continuou convidando os amigos para comer lãmen. Por fim, seu pai – que havia se separado da mãe e vivia em outra casa – descobriu o cadáver, e Ji foi preso por assassinato.

Essa história mobilizou o país, como era de esperar, mas por motivos específicos e reveladores. Na mente de muitos sul-coreanos, o crime de Ji não era uma tragédia isolada; era reflexo de uma cultura enlouquecida pelos estudos, que estava fazendo meninos e meninas perderem a razão.

De acordo com suas notas, Ji figurava no seletor 1% dos mais bem qualificados alunos de ensino médio do país, mas, em termos absolutos, ainda ficava apenas entre os 4 mil melhores. Ji alegou que sua mãe insistia que ele fosse o número 1 a todo custo. Nas ocasiões anteriores em que suas notas a haviam decepcionado, ela tinha espancado o garoto e lhe negara comida.

Como reação ao episódio, muitos sul-coreanos manifestaram mais solidariedade pelo filho do que pela mãe assassinada. Comentaristas projetaram no crime de Ji suas próprias lembranças dos tempos de ensino médio. Alguns foram mais longe e acusaram a

mãe de incitar o próprio matricídio.¹⁷ Um editorial do jornal *Korea Times* descreveu a vítima como “uma das exigentes e agressivas ‘mães tigresas’, que jamais estão satisfeitas com o desempenho escolar dos filhos, por mais altas que sejam suas notas”.¹⁸

Ji confessou de imediato, chorando enquanto descrevia para a polícia o quanto sua mãe havia assombrado seus sonhos depois que ele a matara. No julgamento, o promotor público pediu uma pena de quinze anos de prisão. O juiz, citando circunstâncias atenuantes, condenou o menino a três anos e meio de cárcere.

Enquanto isso, os políticos sul-coreanos prometeram mais uma vez lidar de outra maneira com a febre da educação do país, como o fenômeno foi chamado. Sob o mandato de Lee, o ministério tinha contratado e treinado quinhentos funcionários graduados, incumbidos de ajudar as universidades sul-coreanas a selecionar candidatos da mesma maneira que as universidades norte-americanas faziam, ou seja, com base em outros critérios além das notas no exame vestibular.

Entretanto, quase do dia para a noite novas *hagwons* brotaram para ajudar os estudantes a encontrar seu rumo em meio ao novo esquema alternativo de ingresso à universidade. Centenas de adolescentes foram acusados de mentir sobre sua cidade natal a fim de garantir as vagas preferenciais destinadas a filhos das famílias rurais mais carentes.¹⁹ Uma mãe chegou a simular um divórcio de modo a se beneficiar das vagas reservadas para filhos de pais separados. A febre continuava, com força total.

Os líderes do país estavam preocupados, temendo que, a menos que a rígida hierarquia comesçasse a fomentar mais inovação, o crescimento econômico acabaria sendo paralisado e as taxas de fertilidade continuariam a cair, enquanto as famílias sentiam o fardo e a pressão de pagar pelo estudo dos filhos nas *hagwons*.

A fim de melhorar retroativamente as escolas públicas, de modo que os pais sentissem menos necessidade das *hagwons*, Lee tentou aperfeiçoar o ensino. A Coreia do Sul já contava com professores de educação infantil e fundamental com sólida formação acadêmica²⁰ em comparação com os educadores dos Estados Unidos e a maioria dos países. Esses professores sul-coreanos eram egressos de uma dúzia de universidades em que entravam apenas os 5% melhores candidatos,²¹ e todos tinham uma excelente formação. Em um teste de avaliação de matemática aplicado em seis países, os sul-coreanos que se preparavam para trabalhar como professores do sexto, sétimo e oitavo anos do ensino fundamental ficaram em primeiro lugar,²² derrotando de maneira acachapante os futuros professores norte-americanos.

Contudo, os professores sul-coreanos do ensino médio não eram tão brilhantes. Durante uma escassez de educadores ocorrida décadas antes, o governo da Coreia do Sul cometera um erro fatal,²³ permitindo que um número excessivo de faculdades formasse professores para o ensino secundário. Essas 350 faculdades tinham níveis de exigência inferiores aos dos programas de formação de professores da educação infantil e fundamental. Como as mais de mil faculdades de formação de professores existentes nos Estados Unidos, em pouco tempo os programas sul-coreanos produziram e colocaram no mercado muito mais futuros professores do que o país precisava. A formação de professores era uma indústria lucrativa para as faculdades, mas devido aos padrões nivelados por baixo a profissão tornou-se menos prestigiosa e menos eficaz. Pois, na frase famosa de um gestor educacional sul-coreano, "a qualidade de um sistema educacional não pode exceder a qualidade de seus professores".²⁴

A fim de elevar o nível da profissão, Lee lançou um novo sistema de avaliação de professores, de modo a propiciar aos docentes

opiniões e críticas úteis e fazer com que eles assumissem a responsabilidade pelos resultados. Nesse novo sistema, os professores eram avaliados em parte por seus próprios alunos e pelos pais – que preenchiam questionários on-line –, bem como por outros professores, método que visava aproximar-se da “avaliação 360 graus” (também conhecida como avaliação de múltiplas fontes), empregada por muitas empresas (diferentemente do modelo usado em muitas diretorias de ensino dos Estados Unidos, o instrumento sul-coreano de avaliação dos professores não incluía o aumento das notas dos estudantes nos testes: os funcionários do ministério com quem conversei pareciam interessados em usar esses dados, mas não sabiam como atribuir responsabilidade, uma vez que muitos estudantes tinham múltiplos professores, incluindo os professores particulares das *hagwons*, que lhes ensinavam as mesmas matérias).

Sob as novas regras da Coreia do Sul, os professores que obtinham a pontuação mais baixa deveriam ser encaminhados para cursos de treinamento e reciclagem. Porém, da mesma forma que nos distritos norte-americanos onde os reformistas tentaram impor estratégias semelhantes, os professores e seus sindicatos revidaram, qualificando as avaliações como aviltantes e injustas. Medidas e iniciativas maravilhosas no papel tornaram-se, na prática, tóxicas. Como forma de protesto, alguns professores sul-coreanos deram a todos os seus pares as melhores avaliações possíveis. Em 2011, menos de 1% dos professores sul-coreanos foram encaminhados para reciclagem,²⁵ e alguns simplesmente se recusaram a ir.²⁶

Depois de seu primeiro ano no cargo de ministro, uma das maiores conquistas de Lee foi a diminuição dos gastos com as *hagwons*. Os números caíram apenas 3,5%,²⁷ mas ele considerou uma grande vitória.

Ouvindo Lee, percebi que o resto do mundo poderia aprender, em igual medida, com o que funcionava na Coreia do Sul e também com o que não funcionava. Em primeiro lugar, os países podiam mudar. Isso era auspicioso. A Coreia do Sul tinha aumentado suas expectativas acerca do que os estudantes eram capazes de fazer apesar da pobreza e do analfabetismo epidêmicos. Não esperou para combater a pobreza antes de melhorar drasticamente seu sistema educacional, incluindo as faculdades de formação de professores. Essa fé na educação e nas pessoas tinha catapultado a Coreia do Sul para o mundo desenvolvido.

Em segundo lugar, o rigor era um aspecto importante. Os sul-coreanos compreenderam que era fundamental dominar o difícil conteúdo acadêmico. Não cortaram caminho nem recorreram a atalhos, especialmente em matemática. Partiram do pressuposto de que o desempenho era em larga medida um produto do trabalho árduo – e não um talento dado por Deus. Graças a essa postura, todos os estudantes se esforçaram mais e estudaram com mais afinco, e isso era mais valioso para um país do que reservas de ouro e petróleo.

Como Eric tinha notado em seu primeiro dia, as escolas sul-coreanas existiam para um único propósito: para que seus alunos se tornassem capazes de dominar o complexo material acadêmico. Era uma diferença óbvia. As escolas dos Estados Unidos, por sua vez, serviam para muitas coisas, uma delas a aprendizagem. Por causa dessa falta de foco, era fácil perder de vista os aspectos mais importantes.

Por exemplo: nossas escolas gastavam somas relativamente vultosas de dinheiro em esportes e tecnologia, em vez de investir, digamos, nos salários dos professores. Quando 202 alunos de intercâmbio de quinze países responderam ao meu questionário de pesquisa, a maioria esmagadora admitiu que tinha visto mais

tecnologia nas escolas norte-americanas. Mesmo os estudantes de países com alto desempenho escolar afirmaram ter visto mais aparatos tecnológicos nas salas de aula dos Estados Unidos do que em sua terra natal. Sete em cada dez adolescentes norte-americanos que haviam passado um período estudando no exterior disseram a mesma coisa. Os norte-americanos tinham salas de aula decoradas com lousas digitais interativas (ou *smart boards*), projetores de última geração e montanhas de iPads.²⁸ Contudo, havia poucas provas concretas de que essas compras beneficiavam quem quer que fosse, a não ser os próprios vendedores de produtos eletrônicos.

Em terceiro lugar, e esse era o problema mais imediato de Lee: em lugares com níveis extremos de empenho estudantil, vencer a competição poderia acabar tornando-se um objetivo em si mesmo. As famílias poderiam perder de vista o propósito da aprendizagem e se fixar obsessivamente em rankings e notas. Em algumas áreas de alto poder aquisitivo dos Estados Unidos, jovens sentiam na pele uma versão dessa compulsão, estudando dia e noite no intuito de assegurar uma vaga nas universidades da Ivy League* e para se mostrarem perfeitos no papel, talvez apenas mais tarde parando para pensar nas razões disso. Essa obsessão permaneceu relativamente moderada no país, conforme demonstram o desempenho persistentemente pífio em matemática mesmo dos estudantes norte-americanos mais abastados e o fato de que somente 15% dos adolescentes faziam aulas extraclasse ou cursos extracurriculares após o horário normal da escola (índice abaixo da média do

* Ivy League ou "as oito antigas": grupo de elite de oito universidades privadas do nordeste dos Estados Unidos que primam pelos feitos acadêmicos e estão entre as de maior prestígio científico do mundo: Harvard, Yale, Princeton, Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth e Pensilvânia. [N.T.]

mundo desenvolvido).²⁹ Contudo, um pequeno número de estudantes (em sua maioria ágio-americanos) vivia sua própria versão ocidentalizada da competição da Criança de Ferro.

Por fim ficou claro que a verdadeira inovação na Coreia do Sul não estava acontecendo no governo nem nas escolas públicas. Estava acontecendo no sistema educacional sul-coreano – o negócio multimilionário do complexo de “cursinhos preparatórios” ou academias de reforço privadas que Lee estava tentando enfraquecer. Eu me dei conta de que, se quisesse ver como funcionava um sistema educacional verdadeiramente de livre mercado, teria de ficar acordada até mais tarde.

Pessoalmente, Lee considerava que a Finlândia tinha um modelo bem melhor do que o do seu próprio país.³⁰ Afinal, o padrão de gastos dos finlandeses por aluno era menor, e apenas um em cada dez frequentava aulas e cursos depois da escola.³¹ Na Coreia do Sul, sete em cada dez estudantes se dedicavam a atividades extraclasses. Ambos os países figuravam no topo do mundo nos resultados do Pisa, mas, sob qualquer ângulo, os educandos finlandeses saíam ganhando. Havia mais de uma maneira de se tornar uma superpotência, Lee alertou: ter o cuidado de pegar o caminho que parece o mais difícil, mas que é o mais certo e seguro.

CLAUSTROFÓBICO NA COREIA DO SUL

Depois de visitar o ministro em Seul, fui de trem-bala até Busan, a próspera cidade à beira-mar no litoral sul do país. Eric se ofereceu para ser meu guia. Ele apareceu no saguão do meu hotel usando seus óculos escuros com armação branca e uma bolsa a tiracolo, ávido por agradar.

“Você topa comer comida coreana ou já está enjoada? Já experimentou a pizza coreana? É uma loucura! Ou a gente pode ir de sushi mesmo.”

Eric adorava a Coreia do Sul. Quando estávamos caminhando em meio à algazarra do comércio local, ele apontou para uma barraca que vendia meias com o rosto de Barack Obama estampado e me fez experimentar seu iogurte favorito. Fizemos uma parada especial numa loja de presentes para que ele me mostrasse os infames “travesseiros de soneca” – demonstrando como os punhos do dorminhoco se encaixavam dentro do travesseiro para um conforto sem esforço.

“Eu me adapto muito bem aos lugares”, contou Eric. Ele tinha aperfeiçoado diligentemente seu domínio do coreano e agora sabia se virar com desenvoltura nos restaurantes e em conversas casuais. Pediu pizza de batata-doce para nós dois. A essa altura, já tinha passado uma noite num templo budista no alto das montanhas; havia aprendido *tue kown do*; numa noite de aflição num mercado de peixes, chegara até a se obrigar a comer um minipolvo vivo, todo agarrado e enrolado em seus *hashis*.

Eric gostava da estranheza da Coreia do Sul e da simpatia dos sul-coreanos. Na verdade, o único problema era a escola. Ele tinha tentado manter a mente aberta, mas temia aqueles dias de Namsan, em que ficava sentado durante seis horas com estudantes por demais estressados – ou exaustos –, com quem conversava no máximo cinco minutos entre as aulas, e depois pegava o ônibus e voltava sozinho para casa.

Não que Eric não conseguisse lidar com a solidão. Na verdade, ele tinha muita experiência com o isolamento. Nos Estados Unidos, passara anos no armário, escondendo sua homossexualidade. Sabia o que era ser um adolescente solitário.

Mas Eric tinha constatado que, na Coreia do Sul, a pressão para se adequar e se submeter ao sistema ia muito além da sexualidade. Os adolescentes viviam em todos os tipos de armário, às vezes literalmente, trancafiados dentro de recintos fechados e sem ar, estudando para o vestibular. “Os estudantes com quem conversei desprezam o sistema”, ele me disse, balançando a cabeça. “Eles simplesmente o detestam.”

Eric admirava uma parte do sistema sul-coreano – as altas expectativas que todo mundo nutria com relação ao que as crianças eram capazes de fazer. Tinha curiosidade em relação às *hagwons*, onde seus colegas de classe diziam aprender tanto. Porém, Eric estava descobrindo que o topo do mundo podia ser um lugar solitário, e a questão importante não era apenas saber quais estudantes viviam lá, mas tudo aquilo de difícil e desagradável por que eles tinham passado para chegar lá.

International Journal

Volume 1, Number 1, 1992

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Editorial Board

Um problema de matemática

A 8 mil quilômetros da Coreia do Sul, na Polônia, a professora de Tom lhe fez uma pergunta.

Era seu primeiro dia de aula no país. Ele tinha se sentado em silêncio no fundo da sala, tentando passar despercebido. Mas agora a professora o fitava, à espera. Então ele repetiu a única frase que sabia de cor:

“Nie mówię po polsku”. Eu não falo polonês.

Depois sorriu, o estudante de intercâmbio ignorante e pateta. Até ali essa tática havia funcionado.

Tom completaria dezoito anos em duas semanas. Tinha uma perpétua barba por fazer e olhos pretos, o rosto de rapaz pairando precariamente por cima de um corpo de menino. Quando sorria, mostrando as covinhas que herdara da mãe, parecia pelo menos três anos mais novo. De maneira geral, os professores norte-americanos sempre tinham aceitado as desculpas de Tom.

Mas aquela professora insistiu, repetindo a pergunta em inglês.

“Você poderia por favor resolver o problema?” Ela estendeu um pedaço de giz e, com um gesto, convocou-o para a frente da sala. A aula era de matemática, e a professora tinha acabado de escrever na lousa um problema de função polinomial.

Tom levantou-se, o coração na boca, e caminhou a passos lentos até a lousa. Os outros 22 estudantes poloneses ficaram de olho no forasteiro norte-americano, tentando adivinhar o que aconteceria.

A história da Polônia, uma sinfonia de sofrimento e redenção, vai aparecer mais tarde neste livro. Por ora, basta dizer que Tom se viu em um país melancólico, com um passado complicado, exatamente a razão pela qual ele quis viver lá.

Nos Estados Unidos, Tom tinha morado em Gettysburg, no estado de Pensilvânia, local onde ocorreu a mais sangrenta batalha da Guerra Civil do país. Cerca de 51 mil homens morreram ou foram feridos nas colinas da sua cidade natal. Todo ano, milhares de turistas espalhavam-se pelos campos de batalha agora vazios e silenciosos, em busca de relíquias, de fantasmas ou de algum tipo de sensação duradoura.

Contudo, desde o século XIX Gettysburg havia se tornado muito menos interessante, na opinião de Tom. Era um vilarejo rural a duas horas e um mundo inteiro de distância de Washington. Quando menino, ele não tinha o menor interesse por soldadinhos de brinquedo da União ou dos Confederados, como os que eram vendidos aos montes na lojinhas de suvenires. Em vez disso preferia brincar com soldadinhos da Segunda Guerra Mundial.

Já na adolescência, Tom tocava violoncelo, ouvia Sonic Youth e assistia a filmes de Woody Allen. Ocupava-se com coisas às margens da cultura do ensino médio, que girava em torno de esportes e da Future Farmers of America. Em agosto, o time de futebol Gettysburg Warriors [Guerreiros de Gettysburg] costumava organizar um churrasco do tipo coma-tudo-que-você-aguentar em que se assava um porco inteiro, evento que marcava o pontapé inicial da temporada. O café local fechava antes do pôr do sol.

Desde muito cedo, Tom tinha aprendido que o mundo fora de sua casa podia ser um lugar complicado. Seu pai era advogado especializado em casos de família, intermediando divórcios e travando ferrenhas batalhas legais pela custódia dos filhos de casais

separados. Sua mãe era a chefe da defensoria pública da cidade. Trabalhava num escritório em um porão sem janelas, representando os residentes menos populares de Gettysburg, incluindo um jovem que corria o risco de ser condenado à pena de morte por ter matado o patrulheiro de uma reserva ambiental.

Para escapar da rotina estressante de seus respectivos empregos, os pais de Tom iam. Liam da mesma maneira que outras famílias iam pescar ou viam televisão, juntos mas separados. Nas noites de sexta-feira, levavam Tom e seus dois irmãos mais velhos à livraria Barnes & Noble, onde cada um zanzava à vontade para escolher suas próprias aventuras; nos sábados chuvosos, a família toda ficava em casa lendo, às vezes cada um num cômodo diferente. O único ruído que se ouvia era o tamborilar da chuva.

Os dois irmãos mais velhos de Tom iam devagar, mas ele lia com voracidade, como se procurasse uma metáfora que jamais conseguia encontrar. No verão, sua mãe o via no quintal, lendo durante horas a fio. Houve um inverno em que não leu outra coisa a não ser Tchekhov. Leu *O pianista*, de Władysław Szpilman – duas vezes.

Em seu último ano do ensino médio, Tom tinha decidido trocar Gettysburg por um de seus romances do Velho Mundo.

Queria ir para o Leste Europeu porque achou que seria romântico viver em um lugar onde as pessoas conhecessem nomes como Dostoiévski e Nabokov. Nunca tinha viajado muito, mas acreditava na promessa de um lugar distante, que fosse capaz de corroborar o tipo de história fantasiosa e extraordinária que ele havia lido e idealizara em sua cabeça. Imaginou a si mesmo aprendendo a tocar Chopin na terra de Chopin.

E lá estava ele, finalmente, na Polônia. Tudo vinha saindo mais ou menos de acordo com seu plano. O fato era o seguinte: naquele dia, quando Tom caminhou até a frente da sala de aula, estava

carregando um fardo norte-americano que ninguém era capaz de ver. Apesar de sua camiseta da banda Yo La Tengo e de seu inverno regado a Tchekhov, Tom era, pelo menos em um aspecto, um típico adolescente norte-americano.

Tom não era bom em matemática.

Ele tinha começado a perder o rumo nos anos iniciais do ensino fundamental, como tantas crianças americanas; um dia, não conseguiu entender a matéria ensinada numa aula, depois “boiou” em outra, e perdeu o fio da meada em mais outra. Ficou envergonhado demais para pedir ajuda. Não queria admitir que não era tão inteligente quanto as outras crianças. Até que, no oitavo ano, tirou zero numa prova de introdução à álgebra. Nas outras matérias, uma nota ruim poderia ser recuperada mais tarde. Mas, em matemática, cada conteúdo dependia do que fora ensinado anteriormente. Por mais que ele se esforçasse, não conseguia acompanhar o ritmo, tirar o atraso. A sensação era que estava ficando cada vez mais burro, e isso era humilhante. No ano seguinte, tirou F em matemática.

Mais do que qualquer outra matéria, a matemática desconcertava os adolescentes norte-americanos e escapava, esquivava, de suas mãos.¹ Quando as pessoas falavam sobre as notas medíocres dos Estados Unidos nos testes de avaliação internacionais, na verdade não estavam falando de leitura. Os jovens americanos figuravam em 12º lugar em leitura no Pisa, o que era um desempenho respeitável, acima da média do mundo desenvolvido. Ainda havia um enorme abismo entre os adolescentes mais abastados e os de baixa renda, mas a média geral era razoável.

Em matemática, a nota média colocava os Estados Unidos em 26º no mundo, abaixo da Finlândia (terceiro), Coreia do Sul (segundo) e Polônia (19º). Os americanos iam muito mal em ciências

também, mas em matemática os resultados eram, estatisticamente falando, os mais agourentos.

Os resultados em matemática eram capazes de indicar o futuro das crianças.² Os adolescentes que dominavam o conteúdo das aulas de matemática de alto nível tinham chances muito maiores de se formar na faculdade, mesmo quando eram deixados de lado fatores como raça e renda. E também ganhavam mais dinheiro depois da faculdade.

Por que a matemática era tão importante? Algumas razões eram de ordem prática: um número cada vez maior de empregos exigia familiaridade com probabilidade, estatística e geometria. A outra razão estava no fato de que a matemática não era apenas matemática.

A matemática é a linguagem da lógica. É uma maneira disciplinada e organizada de pensar. Há uma resposta correta; há regras que devem ser seguidas. Mais do que qualquer outra disciplina ou matéria, a matemática é orientada pelo rigor. Dominar a linguagem da lógica ajuda a inculcar na mente juvenil hábitos superiores: a capacidade de raciocinar, por exemplo, para descobrir padrões e fazer deduções pertinentes. Esse tipo de habilidade tem valor crescente em um mundo no qual a informação é barata e caótica.

A deficiência norte-americana em matemática atingia até as crianças americanas das classes privilegiadas, que eram *mais* privilegiadas do que a maioria das crianças e adolescentes abastados dos outros países, inclusive a Polônia. Nossos meninos e meninas mais ricos frequentavam algumas das escolas mais ricas e *high-tech* do mundo. Entretanto, esses estudantes – inclusive os que estavam em escolas particulares – ainda ficavam em 18º lugar em matemática em comparação com as crianças mais ricas de outros países.³ Seu desempenho estava abaixo do dos estudantes mais abastados da Eslovênia e da Hungria e empatava com os das famílias mais privilegiadas de Portugal.

O rendimento dos nossos alunos mais pobres era ainda pior, em termos relativos: a 27ª posição no mundo, na comparação com a performance de seus pares mais pobres de outros países desenvolvidos, bem abaixo dos resultados dos menos privilegiados da Estônia, Finlândia, Coreia do Sul, Canadá e Polônia, entre outras nações.

Por que as nossos estudantes não estavam aprendendo essa linguagem universal da lógica?

Enquanto viajava pelo mundo durante a pesquisa para a elaboração deste livro, deparei o tempo todo com esse enigma. Vezes sem conta, os dados revelavam uma alarmante deficiência em matemática nos Estados Unidos. Assim como a desnutrição, essa carência começava quando as crianças eram pequenas, e cobrava um preço cada vez mais alto. Estudos tinham demonstrado que os alunos norte-americanos do terceiro ano estavam fazendo provas e testes com questões de matemática que exigiam respostas mais simples do que as questões apresentadas às crianças da mesma idade de lugares como Hong Kong.⁴ Quando nossos jovens se formavam no ensino médio, menos da metade deles estavam preparados para enfrentar a matemática ensinada no primeiro ano da faculdade.⁵ Se o nosso desempenho internacional era o mistério, então na matemática estavam as principais pistas.

Naquela manhã na cidade polonesa de Wrocław,⁶ Tom pegou o giz. Todos os velhos sentimentos de incompetência voltaram num turbilhão. Ele começou a escrever. Era capaz de resolver aquilo; o problema não era tão difícil assim, e Tom era mais velho que a maioria dos outros alunos da classe.

Nesse exato instante, o giz se partiu em dois. Ele deixou o pedaço quebrado cair e continuou escrevendo. Mas alguma coisa estava

* Também referida como Breslavia, Breslau ou Vratislavia. [N.T.]

errada; ele devia ter pulado alguma etapa. Fosse lá o que ele estivesse fazendo na lousa, não estava dando certo, e ele sabia disso. Mesmo assim, continuou escrevendo. Atrás dele, um dos estudantes poloneses soltou uma risadinha. As mãos de Tom ficaram úmidas de suor. Por fim, a professora perguntou: "Alguém mais quer tentar?"

Arrastando os pés, Tom voltou para sua carteira. A professora não o chamou mais.

À medida que o semestre foi avançando, Tom percebeu diferenças entre sua turma de matemática na Polônia e sua turma de matemática na Pensilvânia. Nos Estados Unidos, Tom e seus colegas de classe usavam calculadoras. Na classe polonesa, calculadoras não eram permitidas. Tom podia ver que na Polônia os alunos faziam mentalmente uma boa parte dos cálculos. Eles tinham aprendido truques que se tornaram automáticos, de modo que o cérebro ficava livre para fazer o trabalho mais pesado. Era a diferença entre ser e não ser fluente numa linguagem.

Depois da primeira prova, a professora anunciou as notas na frente da classe, para todo mundo ouvir. Na condição de novo estudante de intercâmbio, Tom não precisara fazer a prova. Porém, ouvindo o anúncio das notas, sentiu-se tremendamente desconfortável. Como Eric na Coreia do Sul, ele não era capaz de imaginar aquela comunicação pública da avaliação em sua sala de aula nos Estados Unidos.

Tampouco poderia imaginar que todo mundo fosse tão mal. Na Polônia, a nota mais baixa era sempre 1, e a mais alta, 5. Depois de cada prova, ele esperava para ver se alguém tiraria um 5. Ninguém jamais conseguiu. E nenhum aluno parecia ficar surpreso ou abalado. Todos punham a mochila nas costas e seguiam para a aula seguinte. Tom tentou imaginar o que aconteceria se ninguém tirasse um A em Gettysburg. Os alunos desistiriam ou se empenhariam ainda mais?

Ao que parecia, os adolescentes poloneses estavam acostumados ao fracasso. A lógica fazia sentido. Se o trabalho era árduo, o fracasso rotineiro era a única maneira de aprender. Como disse certa vez Winston Churchill, “sucesso é ir de fracasso em fracasso sem perder o entusiasmo”.⁶

Tom também tinha fracassado em matemática, quando cursava o oitavo ano do ensino fundamental na Pensilvânia. Mas ele não havia sentido esse fracasso na pele como uma experiência normal ou aceitável. Vivenciara o malogro como um trauma pessoal. Nas escolas norte-americanas o fracasso era desmoralizante e devia ser evitado a todo custo. As crianças e os adolescentes norte-americanos não tinham condições de lidar com o fracasso rotineiro, ou pelo menos era o que os adultos pensavam.

Como tantos jovens, a lição que Tom aprendera com seu fracasso era a seguinte: ele não era bom em matemática, e deveria ficar longe dela sempre que possível. Nos tempos do ensino médio, ainda não sabia o papel fundamental que a matemática tinha para a filosofia e a música, duas áreas que ele amava. Não sabia que a matemática poderia ser cosmicamente bela, e que era algo que ele seria capaz de dominar com trabalho árduo, tempo e persistência, da mesma maneira como havia se tornado um grande conhecedor de Tchekhov.

O PAÍS MINNESOTA

Dos três estudantes norte-americanos que acompanhei, Eric era o único que não desprezava a matemática. Coincidência ou não, Minnesota, onde Eric nascera, era um dos dois únicos estados norte-americanos que chegavam perto de um desempenho de pri-

meiro nível mundial em matemática.⁷ De modo geral, no ranking mundial de proficiência em matemática a posição de Minnesota ficava abaixo da de apenas uma dúzia de outros países (entre eles Canadá, Coreia do Sul e Finlândia); nos Estados Unidos, somente Massachusetts era melhor.

Quando chegou à Coreia do Sul, Eric tinha uma sólida bagagem de conhecimentos em matemática; as razões para isso eram inúmeras. Uma delas talvez fosse o fato de que ele havia escolhido uma boa hora para nascer. Tivesse nascido antes, talvez as coisas acabassem sendo diferentes.

Em 1995, os alunos do quarto ano em Minnesota ficaram abaixo da média dos Estados Unidos em um teste internacional de avaliação em matemática. Apesar de ser um estado predominantemente branco e de classe média, Minnesota não estava indo bem na matéria. Entretanto, dois anos mais tarde, quando Eric entrou na pré-escola, o estado já tinha padrões de exigência mais inteligentes e modernos e mais bem direcionados. Quando ele completou onze anos, Minnesota atualizou mais uma vez esses padrões de exigência, de olho nos paradigmas internacionais. Quando começou a cursar o ensino médio, seus pares estavam obtendo notas muito acima da média dos Estados Unidos e de boa parte do mundo. Em 2007, os alunos do ensino fundamental tiveram um desempenho formidável em um importante teste internacional, alcançando notas mais ou menos do mesmo nível daquele das crianças japonesas.

O que Minnesota estava fazendo que os outros estados do país não estavam? A resposta nada tinha de mística. Minnesota tinha dado início a um sistema educacional relativamente forte. Depois as autoridades responsáveis pela educação estadual fizeram algumas mudanças pragmáticas, ajustes norteados pelo bom senso

e implementados por gente que acreditava que a matemática era realmente importante – e que todos os alunos eram capazes de aprendê-la.

Em primeiro lugar, os dirigentes educacionais chegaram a um consenso acerca do estabelecimento de um conjunto de critérios e especificações claros, objetivos e direcionados. Essa mudança foi radical. Com ela, Minnesota superou o problema mais flagrante do fragmentado sistema educacional dos Estados Unidos. Até então, os professores de Minnesota – como de resto os professores de todo o país – vinham pelejando, às voltas com desencontros na orientação acerca do que ensinar. Muitos educadores tinham de se desdobrar para dar conta, ao mesmo tempo, das normas e critérios das diretorias de ensino estaduais e locais, que frequentemente eram conflitantes entre si. Assim, a cada primavera eles precisavam preparar os alunos para os testes padronizados, que muitas vezes não tinham a menor conexão com os vários critérios e currículos. Enredados nessa intrincada teia de instruções e especificações entrecruzadas, restava aos educadores escolher quais ignorar e a quais obedecer.

O propósito da educação norte-americana estava bagunçado, em todos os sentidos. Quanto mais longe eu ia, mais óbvia ficava essa verdade. Não havia melhor metáfora para essa confusão de objetivos do que os livros didáticos e livros-texto usados nas escolas do país.

Os professores norte-americanos lecionavam com livros didáticos e livros-texto que eram escritos para agradar a milhares de diretorias de ensino ao mesmo tempo, conforme documentou em detalhes o pesquisador em educação William Schmidt.⁸ Isso significava que os livros didáticos tendiam a ser extensos demais – cobrindo (e repetindo) tópicos em excesso com pouca profun-

didade. Em âmbito internacional, um livro-texto de matemática do oitavo ano tinha em média 225 páginas; nos Estados Unidos, os livros didáticos de matemática, em média 800 páginas. O que equivalia a 300 páginas a mais que os treze volumes completos dos *Elementos*, de Euclides.

A tradição norte-americana de controle local era um pesadelo para os professores. A eles cabia decidir e escolher da melhor maneira que podiam entre normas e critérios conflitantes, repetindo conteúdos inúmeras vezes sob a orientação de livros didáticos prolixos e repetitivos. Todo ano, no outono, alguns dos alunos que chegavam para o início do ano letivo haviam estudado números primos, outros não. Era difícil prever.

O resultado final era que os estudantes americanos acabavam aprendendo sobre, digamos, frações, todo ano, do primeiro ao oitavo do ensino fundamental, ao passo que seus pares nos países mais inteligentes estudavam frações do terceiro ao sexto ano. Na maioria dos estados norte-americanos as crianças aprendiam números decimais ao longo de seis anos, até ficarem quase cata-tônicas de tanto tédio, enquanto as crianças das superpotências educacionais lidavam com números decimais por três anos e depois seguiam em frente. Isso significava que todo o tempo que as crianças norte-americanas desperdiçavam estudando – de novo e de novo – frações e números decimais não podia ser usado para aprender outras coisas.

Também significava que diferentes aulas de álgebra no âmbito de uma mesma escola ou diretoria de ensino tratavam de conteúdos absurdamente diferentes, dependendo da amostragem do livro didático empregada por determinado professor. Os livros de geometria eram particularmente arbitrários; em geral, dois livros norte-americanos de geometria nada tinham em comum entre si.

Isso explicava em parte a montanha-russa de dados que vinham à tona nas escolas pelo país, as grandes e inexplicadas diferenças no que os alunos sabiam.

Em Minnesota, um conjunto claro e coerente de parâmetros, que se concentrava em alguns poucos tópicos importantes por ano – em vez de dezenas deles –, tinha ajudado a consertar esse estrago. Ao mesmo tempo, os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental de todo o estado passaram a dedicar sessenta minutos por dia⁹ a aulas e atividades de matemática, ao passo que em 1995 esse tempo era de trinta minutos. Outra coisa havia acontecido também. Os novos parâmetros não apenas regulavam o ensino de um número menor de tópicos com maior profundidade; entrava em cena um material mais complexo e estimulante. Eric podia até se sentir entediado às vezes, mas nem de longe tão enfasiado quanto teria ficado na maior parte dos outros lugares do país. Seu estado tinha intencionalmente modelado sua educação de matemática nas melhores práticas usadas pelas superpotências mundiais em educação, e foi bem-sucedido.

No ano em que Eric estava na Coreia do Sul, o restante dos Estados Unidos contemplou a ideia de fazer o que Minnesota tinha feito. Desafiando uma longa história de critérios incoerentes e localismo irracional, 45 estados concordaram em adotar novos e mais rigorosos padrões com relação ao nível de conhecimento dos educandos em matemática e leitura. Conhecido como Parâmetros do Núcleo Comum (Common Core Standards), esse conjunto de normas estabelecia como modelo e exemplo os princípios das superpotências mundiais em educação. Os alunos não teriam mais de chafurdar em frações durante oito anos; eles se livrariam do assunto em cinco anos, começando dois anos mais tarde, mas estudando o conteúdo com maior grau de profundidade.

Entretanto, críticos atacaram os Parâmetros do Núcleo Comum alegando tratar-se de uma violação da autoridade local; outros apontaram para o fato de que, se os professores não tivessem a formação ou as habilidades em matemática para colocar em prática os parâmetros, tudo não passaria de palavras vazias. Ironicamente, os dirigentes educacionais de Minnesota recusaram-se a adotar os parâmetros, preferindo continuar com os que o estado já tinha posto em vigor. Texas, Virgínia e um punhado de outros estados fizeram o mesmo.

Restava saber se o país daria esse passo óbvio rumo a uma escola com nível de excelência mundial ou se reverteria o curso e andaria para trás mais uma vez.

De maneira interessante, a única aula de que Eric gostava de verdade na Coreia do Sul era a de matemática. Ele percebeu isso no primeiro dia na escola. Havia alguma coisa muito diferente no modo como a matemática era ensinada na Coreia do Sul. Alguma coisa que nem Minnesota tinha imaginado ainda.

A aula era supostamente de geometria. Uma vez que já havia estudado geometria e se formara no ensino médio, Eric entendia boa parte do conteúdo. Notou, contudo, que os alunos estavam aprendendo geometria de uma maneira totalmente diferente de como ele tinha aprendido.

O professor entremeava na aula trigonometria e cálculo e, enquanto seguia o fio da meada, ia estabelecendo relações entre as disciplinas, como se a geometria fosse apenas um sistema solar em meio a um universo mais vasto da matemática.¹⁰ Juntas, as diferentes disciplinas poderiam resolver os problemas no mundo real, onde a matemática não era compartimentada em categorias. A geometria era o estudo das formas, afinal, e o cálculo era o estudo da mudança. Para descobrir como as formas se comportam

quando mudam – para criar um jogo de videogame, por exemplo –, a pessoa precisa dos dois.

Eric teve a sensação de que estava despertando. Nunca tinha imaginado que a geometria pudesse ser tão interessante. Embora sempre tivesse se saído bem em matemática em Minnesota, às vezes achava a matéria uma chatice. No terceiro ano do ensino fundamental, a professora alertara a mãe de Eric de que o menino estava tendo problemas com adições com dois dígitos e tinha ido terrivelmente mal numa prova. A mãe dele ficara surpresa; Eric fazia adições com dois dígitos em casa havia anos. Ao ver a prova, ela reparou que o menino deixara muitas questões em branco. Então ela havia afastado o papel a um braço de distância e visto que as questões que ele tinha respondido formavam uma figura. Era o contorno da letra E. Eric estava tão entediado com matemática que começara a desenhar na prova as iniciais do próprio nome.

Na Coreia do Sul, a matemática fluía facilmente. Quando o professor fazia perguntas, os alunos respondiam como se a matemática fosse uma linguagem que eles sabiam de cor. Assim como na aula de Tom na Polônia, calculadoras não eram permitidas nas aulas sul-coreanas, de modo que os estudantes tinham aprendido truques mentais para manipular rapidamente os números.

Eric ficou impressionado ao ver o equivalente a alunos do segundo ano do ensino médio compreendendo as referências a cálculo. Aqueles jovens, que não faziam parte de nenhuma espécie de classe avançada, estavam estudando matemática em um nível muito superior ao dos típicos alunos do segundo ano do ensino médio nos Estados Unidos. Se Minnesota havia descoberto que os estudantes poderiam corresponder a expectativas mais altas em matemática, a Coreia do Sul provara que o teto era ainda mais em cima.

De maneira geral, o restante dos Estados Unidos continuava subestimando o que os estudantes eram capazes de fazer, e eles próprios sabiam disso. Quando Kim, Eric e Tom eram pequenos, quatro em cada dez alunos do quarto ano do ensino fundamental diziam que o conteúdo de matemática era fácil demais.¹¹ Quando chegavam ao oitavo ano, sete em cada dez estudavam em escolas que nem sequer ofereciam cursos de álgebra com o tipo de conteúdo ensinado na maioria dos outros países.¹² Era mais do que lógico que os estudantes norte-americanos ficassem para trás na comparação com seus pares dos países de crianças inteligentes; basicamente eles estavam recebendo aulas de reforço em matemática, precisassem ou não delas.

Na comparação com os países pelo mundo afora, o típico aluno norte-americano do oitavo ano do ensino fundamental estudava conteúdos de matemática do sexto ou sétimo anos. Pelo mesmo padrão de medida, nos países de desempenho mais alto os alunos do oitavo ano estudavam conteúdos do nono ano.

Por que as crianças norte-americanas eram subestimadas de forma tão persistente em matemática?

Nos anos finais do ensino fundamental, Kim e Tom tinham concluído que a matemática era algo em que a pessoa é boa ou não é, e eles não eram. Interessante notar que esse não era o tipo de coisa que a maior parte dos norte-americanos dizia acerca da leitura. A maioria partia do pressuposto de que, se uma pessoa não era boa em leitura, ela poderia melhorar por meio do trabalho árduo e do bom ensino. Mas nos Estados Unidos a matemática era, por alguma razão, considerada uma habilidade inata, como ter juntas extremamente flexíveis.

A verdade era que os norte-americanos adultos não gostavam de matemática e tampouco julgavam que ela era algo funda-

mental para as oportunidades de vida dos crianças. Em 2009, a maior parte dos pais norte-americanos pesquisados achava mais importante que seus filhos terminassem o ensino médio com uma sólida bagagem em leitura e escrita do que com fortes habilidades em matemática e ciências. Era quase como se a matemática fosse opcional, como o desenho.¹³ Metade desses pais considerava que as ciências e a matemática que os filhos estavam aprendendo na escola eram razoáveis, e estavam certos, com base em um padrão de outro tempo.

Entretanto, com base em padrões da modernidade, todos os empregos decentes exigiam alguma fluência em matemática e ciências. Empreiteiros e fornecedores precisavam saber calcular a inflação nas estimativas de custos. Técnicos de raio X usavam geometria. Na vida real a matemática não era opcional, e já fazia um bom tempo.

Era um fato amplamente aceito que crianças pequenas são capazes de aprender línguas estrangeiras com facilidade. Aos dois e três anos de idade, seu cérebro absorve e integra uma segunda ou terceira língua em um ritmo que as crianças de dez anos não conseguem nem de longe igualar. Por que não tínhamos nos dado conta de que elas poderiam fazer a mesma coisa com a linguagem da matemática?

Nos Estados Unidos, os programas de educação da primeira infância estimulavam a leitura, educação artística e o comportamento – habilidades importantes. Contudo, brincar com números ainda era considerado tabu, um tema que era melhor deixar para mais tarde, apesar da óbvia e duradoura deficiência do país em matemática.

Por tempo demais o que crianças e adolescentes norte-americanos aprendiam era uma questão de acaso. O problema com o

acaso está no fato de que matemática produz uma hierarquia de conhecimento. Se estudantes como Tom e Kim perdessem um degrau do andaime, acabariam torcendo o pé e escorregando, e provavelmente jamais conseguiriam firmar o pé no degrau de cima. O primeiro curso de álgebra de uma criança tinha impacto permanente, influenciando se o aluno seria capaz de encarar cálculo no ensino médio ou se desistiria de vez da matemática.