

Amanda Ripley

As crianças mais inteligentes do mundo

e como elas chegaram lá

TRADUÇÃO Renato Marques



90053

PARTE II

Inverno

Uma norte-
-americana em
Utopia

No final de novembro, o trajeto de Kim até a escola tinha se tornado uma odisseia gélida e sombria. Nessa manhã em particular, os termômetros marcavam -15°C e ventava muito. O sol só apareceria lá pelas nove horas, já na metade da primeira aula. Enquanto Kim caminhava, com o estalido dos seus passos ecoando no silêncio glacial, a menina pensava com seus botões como era possível Pietarsaari ter se tornado um lugar habitado. Empoleirada no litoral sul da Finlândia, a cidade ficava a 482 quilômetros de Helsinque. Como alguém conseguia suportar aquele inverno e achar que era uma boa ideia permanecer lá para enfrentar outro? Pietarsaari tinha cerca de 20 mil habitantes, mas, a não ser por um ou outro carro, ao longo da maior parte do caminho Kim não viu nem sinal de outro ser humano além dela.

Mais à frente ela avistou as luzes da Lukio, a escola de ensino médio de Pietarsaari. Do lado de fora, parecia até mais deprimente que seu colégio em Oklahoma, fato que ainda surpreendia Kim mesmo depois de três meses morando na Finlândia. Ambas as escolas ficavam em edifícios baixos de tijolinhos aparentes, mas a versão finlandesa era uma estrutura feita de tijolos branco-sujos que com o passar do tempo ganharam uma tonalidade cinzenta e lúgubre. Um enorme relógio do lado de fora tinha parado de funcionar havia muito tempo. Na imaginação de Kim, não era esse o aspecto das escolas finlandesas.

Kim entrou no prédio, em meio a grupos de meninos risonhos e meninas bonitas que passavam por ela, ignorando-a por completo. A entrada da escola era pequena e banal, sem nada de mais. Como na Sallisaw High School, havia uma galeria de troféus em exposição, mas ali eles pareciam um mero apêndice, empoeirados e sem graça. O mais recente já tinha dez anos de idade. Será que fazia uma década inteira que nenhuma equipe esportiva da escola ganhava um troféu? Kim seguiu em frente, tentando não trombar em ninguém.

Sentou-se na sala de aula de finlandês, sorrindo timidamente para as meninas ao seu lado. A professora parecia ainda mais animada que o habitual, e disse alguma coisa em finlandês que Kim não conseguiu entender. Depois começou a distribuir para todos os alunos exemplares de um livro grosso. Kim reconheceu a capa. Era *Os sete irmãos*, um clássico da literatura do país publicado em 1870.

Até Kim sabia alguma coisa a respeito de *Os sete irmãos*. Quando o livro foi escrito, os finlandeses eram tidos como uma classe inferior em seu próprio país. Tinham enfrentado cinco séculos de dominação sueca, depois russa. E então veio a lume *Os sete irmãos*, a primeira obra literária importante escrita em língua finlandesa. A história de sete rapazes arruaceiros e rudes, incultos, que muitas vezes descambam em atos de delinquência e que no fim aprendem sozinhos a ler, tornou-se uma metáfora para a própria Finlândia, país que somente em 1917 declarou sua independência.

Kim sentiu um nó no estômago. Sabia que ela, que ainda mal conseguia compreender o finlandês moderno, não era capaz de ler *Os sete irmãos*, escrito em finlandês arcaico. O que faria? Respirou fundo e tentou estampar no rosto uma expressão de tranquila curiosidade, como se o tempo todo estivesse mesmo esperando aquilo.

Nesse momento a professora postou-se ao lado de Kim. Tiina Stara – assim se chamava – era uma mulher sorridente, esguia e bonita, de longos cabelos castanhos. Ela inclinou-se sobre a carteira de Kim. Nas mãos segurava um livro diferente, bem maior e mais fino, com uma capa colorida e brilhante.

“Este aqui é para você”, ela disse baixinho, em inglês.

Kim examinou a capa. Em vez de sete irmãos, tinha uma ilustração mostrando sete cachorrinhos, todos vestindo antigos trajes tradicionais, uivando em unísono. Kim traduziu mentalmente o título – *Sete irmãos cachorros* – e riu. Era um livro infantil.

“É escrito em finlandês, mas finlandês simples”, Stara explicou. A professora parecia nervosa, como se estivesse com medo de ter magoado os sentimentos de Kim. “Espero que você não ache que isto é coisa de criança. Mas é que eu adoraria que você conseguisse conhecer bem essa história, porque ela é muito importante para nós aqui na Finlândia. E o enredo é o mesmo, por isso você vai poder acompanhar e participar das nossas conversas.”

Kim pegou o livro e, com os olhos cheios de gratidão, disse: “Kiitos”. Muito obrigada.

Durante seus três meses de Finlândia, Kim tinha compilado um pequeno catálogo das diferenças entre a escola de lá e a de Oklahoma. As mais óbvias eram as coisas que faltavam. Não havia lousas digitais interativas na sala de aula finlandesa. Não havia inspetor de alunos no corredor. Com o tempo, porém, ela começara a perceber distinções mais importantes – do tipo que um adulto não notaria.

Vejamos, por exemplo, o “menino chapado”, apelido pelo qual Kim se referia mentalmente a um de seus colegas de classe. Nesse dia o tal “maconheiro” entrou na classe com cara de ressaca, olhos vidrados, como de costume. Tinha cabelo loiro e curto, olhos azuis impassíveis e o nariz sempre um tom mais vermelho que o restante

de sua pele. Não falava muito dentro da sala da aula, mas quando estava com seus amigos, fumando cigarros do lado de fora, era mais expansivo.

Kim tinha visto uma porção de estudantes como ele em Salisaw. Por alguma razão, não esperava encontrar garotos e garotas “chapados” na Finlândia. Mas ali estava ele. Todo país tinha sua cota de adolescentes “chapados”, no fim isso ficou claro. Essa era a lição número 1. Mas havia apenas uma grande diferença, pelo que Kim pôde perceber, e essa era a lição número 2. O menino “chapado” finlandês era um aluno exemplar. Não faltava às aulas e prestava bastante atenção. Fazia anotações. Quando a professora Stara passava redações como dever de casa, o que acontecia com frequência, ele as fazia, como todos os demais.

Na experiência de Kim, em Oklahoma os alunos “chapados” não estudavam muito nem faziam dever de casa. Não davam a mínima. Em Pietarsaari, todos os alunos também reclamavam da escola e elegiam os professores de quem gostavam e não gostavam. Entretanto, quase todos eles pareciam acreditar, em algum nível, na ideia de educação.

Às vezes Kim se pegava olhando fixamente para esse menino e os amigos dele. Não pareciam se encaixar em nenhuma das categorias que ela tinha usado para organizar o mundo. Era difícil de explicar, mas lá aparentemente havia alguma coisa no ar. Fosse o que fosse, fazia com que todo mundo encarasse com mais seriedade a aprendizagem,¹ mesmo os adolescentes que não aceitavam ou não se submetiam a outras imposições dos adultos.

Kim reparou também que alguns dos professores pareciam mais comprometidos com a escola e mais empenhados com a educação. Stara, a professora de finlandês, tinha plena consciência de que provavelmente era ridículo que Kim frequentasse aulas de fin-

landês para alunos do ensino médio, uma vez que seu domínio do idioma era rudimentar. Além disso a educadora tinha uma porção de outros alunos com que se preocupar, eles próprios com uma variada gama de níveis de conhecimento da língua. Ainda assim, Stara havia dedicado seu tempo e se dado ao trabalho de encontrar uma alternativa para Kim – uma maneira de incluí-la, apesar de tudo. O livro infantil era uma solução criativa. Kim abriu o livrinho e começou a ler sobre os sete irmãos cachorros.

UM CONTO DE DOIS PROFESSORES

Assim como o professor de matemática de Kim em Oklahoma, Stara era uma educadora veterana, que já beirava duas décadas de profissão. Ambos tinham emprego protegido por sindicatos poderosos, e nenhum deles poderia ser demitido facilmente. Esse era o padrão que se mantinha na maior parte dos países desenvolvidos: sindicatos fortes e professores que raramente perdiam o emprego.²

As semelhanças paravam por aí. Desde o momento em que tinha decidido estudar educação na faculdade, Stara ingressara em uma carreira que era completamente diferente da trajetória do professor de Kim em Oklahoma. Para se tornar professora na Finlândia, ela tivera primeiro de ser aceita em uma das únicas oito prestigiosas universidades de formação de educadores. Havia se saído bem no exame de admissão e seu histórico escolar era recheado de boas notas, mas sabia que mesmo assim tinha poucas chances e estava lutando contra as dificuldades.³

Stara queria dar aulas de finlandês, de modo que se candidatara a uma vaga no departamento dessa língua na Universidade de Jyväskylä. Além de enviar suas notas no exame de conclusão

de curso, ela tivera de ler quatro livros selecionados pela universidade, depois se submeter a uma avaliação especial de literatura finlandesa. E então fora preciso esperar: somente 20% dos candidatos eram aceitos.⁴

Naquela época, todas as faculdades de formação de professores da Finlândia tinham padrões igualmente altos, o que fazia delas instituições tão seletivas quanto as universidades norte-americanas de Georgetown ou da Califórnia em Berkeley.⁵ Hoje os programas de educação finlandeses são ainda mais rigorosos, no mesmo nível do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Era difícil exagerar as implicações em cascata acarretadas por esse único fato. Nos Estados Unidos, somente um em cada vinte programas de formação de educadores estava vinculado a alguma instituição seletiva.⁶ Um número bem maior nem sequer tinha algum padrão de admissão de candidatos. Em outras palavras, no que dizia respeito a educar nossas crianças, convidávamos qualquer pessoa para tentar a sorte – pouco importava a precariedade de sua formação. A ironia era reveladora, um pouco como recrutar instrutores de voo que jamais tinham conseguido pousar um avião, e depois se perguntar por que motivo era tão grande o número de desastres aéreos.

Depois de passarem anos a fio acumulando dívidas com crédito educativo, os futuros professores norte-americanos geralmente tinham de ser aprovados em testes padronizados para conseguir um emprego no magistério. Mas esses testes estavam longe de ser difíceis ou relevantes para o exercício efetivo da profissão. A essa altura o estrago já estava feito: de maneira geral, todo mundo partia do pressuposto de que as pessoas que se formavam ou se especializavam em educação não eram os estudantes mais inteligentes da classe, e como resultado a profissão era pouco respeitada.

Na Finlândia, *todas* as faculdades de educação eram seletivas. Lá, entrar em um programa de formação de professores era algo prestigioso, o equivalente a, nos Estados Unidos, conseguir uma vaga numa escola de medicina. O rigor começava já no início, na hora de ingressar na carreira – que é o momento certo –, e não após anos exercendo a profissão, com complexos sistemas de avaliação criados com o intuito de extirpar os piores profissionais e destinados a desmoralizar todos os demais.

Um anúncio do sindicato dos professores do final da década de 1980 começava alardeando de maneira empolgante: “Um professor finlandês recebeu o mais alto nível de educação do mundo”.⁷ Uma declaração como essa jamais poderia ter sido feita nos Estados Unidos, ou na maioria dos países.

A Noruega, por exemplo, faz fronteira com a Finlândia e gasta mais em educação. Mas os noruegueses não são exigentes no que se refere a selecionar quem vai entrar nas salas de aula para lecionar,⁸ e a qualidade da formação e preparação dos professores varia enormemente, como acontece nos Estados Unidos. Há décadas os noruegueses se afligem com a qualidade das suas faculdades de formação de professores,⁹ e com frequência o governo intervém na tentativa de melhorar esse estado de coisas. Como em muitos países, os professores são submetidos a quantidades de tempo cada vez maiores de treinamento e aperfeiçoamento, sem muita consideração pela qualidade. Em parte como resultado disso, o desempenho medíocre dos alunos noruegueses de quinze anos no Pisa é mais ou menos igual ao dos seus homólogos norte-americanos, e mesmo os adolescentes da elite vão igualmente mal em matemática em comparação com os adolescentes mais favorecidos do resto do mundo.¹⁰

De volta à Finlândia. Stara ainda se lembra do dia em que recebeu a carta de aceitação na Universidade – a empolgação de

sua mãe, a prazerosa sensação de alívio. Ela não festejou; naquela época os finlandeses eram modestos demais para se gabarem desse tipo de coisa. Mas se sentiu muito, muito sortuda.

Quando chegou à Universidade de Jyväskylä, Stara passou os primeiros três anos estudando literatura finlandesa. Devorou livros e escreveu um sem-número de ensaios. Analisou romances, poemas e contos – algo que nos Estados Unidos os aspirantes a professor de inglês geralmente não fazem. Ao mesmo tempo, cursou outras disciplinas obrigatórias, incluindo estatística. No quarto ano (de um total de seis anos de estudos), Stara iniciou o programa de treinamento de professores. Na Finlândia todos os educadores precisam obter um diploma de mestrado, com um programa bastante diferente daquele dos Estados Unidos.

Durante um ano inteiro de seu mestrado, Stara estagiou em uma das melhores escolas públicas do país. Lá ela era supervisionada por três professores orientadores, a cujas aulas assistia atentamente. Quando ela dava suas próprias aulas, seus orientadores e colegas estudantes tomavam notas. Depois ela recebia uma avaliação de seu desempenho – da mesma forma que os residentes de medicina ouvem apreciações críticas nos hospitais-escola –, e alguns comentários e pareceres eram severos.

O processo era duro, mas estimulante. Stara aprendeu que, antes de fazer qualquer outra coisa, precisava saber como motivar melhor seus alunos no início de cada aula. Com o tempo ela aperfeiçoou sua técnica. Quando não estava dando aula ou observando outros professores, Stara colaborava com seus colegas de curso na elaboração de planos de aula que integravam material de todas as disciplinas, incluindo história e arte. Depois, colocando-se no papel de alunos, eles punham em prática essas aulas. Como todos os professores finlandeses, Stara teve de realizar uma pes-

quisa original para obter seu diploma, e escreveu uma dissertação de duzentas páginas sobre o modo como o finlandês falado dos adolescentes do país moldava o uso que faziam da língua escrita.

Agora vejamos o caso do professor de matemática de Kim em Oklahoma, Scott Bethel, que tinha decidido se tornar professor principalmente porque essa era uma maneira de engatar uma carreira como técnico de futebol americano.¹¹ Nos Estados Unidos, isso fazia sentido. Nos tempos em que era aluno da Sallisaw High School, Bethel jogava como *quarterback* do time da escola e chegou a ser selecionado entre os melhores do estado em 1989. “Meu pai lecionava em uma escola a dezesseis quilômetros de casa”, disse-me Bethel. “Ele também era treinador de futebol americano, e eu sempre fui bom em esportes, por isso pensei: ‘Quer saber de uma coisa? Eu gostaria de virar treinador’.”

Embora não tenha estudado cálculo no ensino médio, Bethel sempre foi muito bom em matemática. Por isso, imaginou que a melhor maneira de tornar-se treinador era tentar a sorte como professor de matemática. Bethel foi um dos diversos técnicos esportivos que Kim teve como professores ao longo dos anos, um emprego que seria considerado bizarro na Finlândia e em muitos outros países onde a prática de esportes não figura como uma das missões centrais da escola.

Somente em Oklahoma, Bethel podia escolher entre quase duas dezenas de programas de formação de professores – quase o triplo de opções da Finlândia.¹² Como ocorre na maioria dos estados norte-americanos, Oklahoma formava um número de educadores muito maior do que o necessário. Na maior parte das faculdades dos Estados Unidos os cursos de educação/pedagogia eram tidos como o caminho mais fácil para obter um diploma. Os departamentos de educação geralmente recebiam de braços

abertos qualquer pessoa que alegasse gostar de crianças. Assim que ingressavam no curso, os futuros educadores eram premiados com notas altas¹³ e trabalho relativamente fácil. Em vez de frequentar os cursos de matemática mais rigorosos oferecidos a outros alunos, por exemplo, os aspirantes a professor tendiam a fazer aulas especiais de matemática voltadas a estudantes que não gostavam de matemática.

Bethel estudou na Universidade Estadual Northeastern, a mesma instituição onde haviam se formado o superintendente da diretoria de ensino da escola de Kim e muitos outros professores de Oklahoma, incluindo a mãe de Kim. Essa universidade forma mais professores do que qualquer outra instituição no estado, e tem boa reputação. Entretanto, sua nota de admissão é de 75%,¹⁴ o que significa que aceita, em média, estudantes cujos conhecimentos em matemática, leitura e ciências são bem mais fracos do que os dos alunos das escolas de formação de professores finlandesas. Normalmente a nota dos graduandos da Universidade Northeastern no teste ACT* é mais baixa que a média nacional – padrão que se verifica em muitos programas de formação de educadores de todo o país.¹⁵

Para lecionar em Oklahoma, Bethel não precisou de um diploma de mestrado. Se tivesse um – e muitos professores tinham –, poderia receber um aumento. Mas, uma vez que as faculdades de educação normalmente eram caracterizadas por baixos níveis de excelência e pouco rigor, um curso de pós-graduação não

* Exame de admissão baseado no currículo básico do ensino médio a que se submetem os estudantes candidatos a um programa de graduação nos Estados Unidos; praticamente todas as faculdades e universidades do país exigem um exame padronizado de admissão, e o teste ACT é aceito por todas elas. [N.T.]

significava grande coisa. Em muitos estados, os professores não precisavam sequer ter um diploma em sua própria área de atuação, de modo que se especializavam em educação. De maneira geral, um título de mestrado não fazia com que os professores desempenhassem melhor o seu trabalho;¹⁶ pelo contrário, algumas pesquisas mostravam que com a titulação ficavam até piores.

Em âmbito nacional, os Estados Unidos produziam um número de professores praticamente duas vezes e meia maior que a quantidade necessária.¹⁷ O excedente era particularmente extremo no caso dos professores de educação fundamental. Nesse quesito o país não era uma excepcionalidade. A combinação de baixos padrões de exigência e oferta desmedida infestava os sistemas educacionais do mundo todo, rebaixando o nível intelectual de toda a carreira docente. Os residentes de Oklahoma louvavam seus professores por fazerem um trabalho difícil, e com razão, mas não se gabavam da boa formação acadêmica de seus educadores.

Interessante observar que outrora a paisagem finlandesa era entulhada de pequenas faculdades de formação de professores de qualidade variada, exatamente como nos Estados Unidos. Isso ajudava a explicar por que a primeira fase das reformas na Finlândia foi constituída por medidas tão dolorosas, impostas de cima para baixo e baseadas em responsabilização. No fim ficou claro que a Finlândia teve seu próprio momento *Nenhuma Criança Será Deixada para Trás*,¹⁸ que hoje soa familiar para os professores dos Estados Unidos e de muitos outros países. Na década de 1970 os professores finlandeses tinham de preencher diários de classe em que registravam minuciosamente todo o conteúdo que ensinavam a cada hora-aula. A mando do governo federal, inspetores faziam visitas regulares às escolas a fim de se certificarem de que os educadores estavam seguindo à risca o exaustivo currículo centralizado

de setecentas páginas. As autoridades centrais aprovavam os livros didáticos.¹⁹ Os professores não contavam com um voto de confiança para tomar suas próprias decisões.

No mesmo período o governo da Finlândia fez também outra coisa – algo que jamais aconteceu nos Estados Unidos, tampouco na maioria dos outros países. Os finlandeses reiniciaram do zero as suas faculdades de formação de professores, obrigando-as a ser muito mais seletivas e rigorosas. Como parte de um processo mais amplo de reforma do ensino superior, o governo fechou as portas de instituições menores e transferiu a formação de educadores para universidades mais respeitadas. Foi um plano de reformas ousado e não isento de boa dose de polêmica. Vozes contrárias levantaram-se, argumentando que o novo sistema era elitista²⁰ e que, como definiu um editorial, “bloquearia o caminho dos nossos jovens das áreas rurais quando sua vocação interior os convocar para uma carreira [no magistério]”. Alguns reitores e figuras de proa do mundo acadêmico também se opuseram,²¹ por temer que a inclusão dessa formação prática anterior à atividade docente formal acabasse diluindo os padrões acadêmicos dos demais departamentos e diminuísse o prestígio de suas instituições. É interessante notar que os mesmos argumentos vinham à tona nos Estados Unidos toda vez que alguém tentava tornar mais seletiva a formação de professores.

Entretanto, a Finlândia estava desesperada para se modernizar, e os líderes da nação concordaram que a educação era a única coisa capaz de evitar que o país ficasse para trás. Quanto mais eu lia sobre o tema e conversava com os finlandeses que entendiam do assunto, mais admirava o bom senso que permeava a história. Os finlandeses haviam concluído que a única maneira de encarar com seriedade a educação era selecionar professores da mais sólida formação acadêmica, os melhores e mais brilhantes de cada geração, e

submetê-los a um rigoroso treinamento. E foi que fizeram. Era uma estratégia obviamente radical, que poucos países haviam tentado colocar em prática.

Então, nas décadas de 1980 e 1990, algo magnífico aconteceu. A Finlândia evoluiu a ponto de chegar a um patamar inteiramente novo, que quase nenhum outro país do mundo alcançava. Foi um processo lento e gradual, que se deu em parte por acidente, mas que, melhor do que qualquer outra coisa, ajudava a explicar o sucesso finlandês.

Com os novos e mais exigentes padrões de qualidade e uma formação de professores mais rigorosa a pleno vapor, as medidas impostas de cima para baixo ao estilo Nenhuma Criança Será Deixada para Trás tornaram-se desnecessárias. Mais do que isso, esse tipo de coisa era um fardo, que impedia escolas e professores de alcançar um nível mais alto de qualidade. Assim, a Finlândia começou a dismantelar suas regras e regulamentos mais opressivos, peça por peça, como se estivesse desmontando o andaime de uma refinada escultura.

O governo aboliu as visitas dos inspetores escolares. Elas já não eram mais necessárias. Agora que tinham sido criteriosa e cuidadosamente selecionados e treinados, os professores ganharam o voto de confiança para ajudar a desenvolver um currículo básico comum nacional, para exercer o controle de suas próprias salas de aula e para escolher seus próprios livros didáticos e livros-texto. Eles foram preparados do modo como os professores deveriam ser preparados, e passaram a ser tratados como os professores deveriam ser tratados.

Ironicamente, no início da década de 1990 uma crise econômica acelerou essa evolução. Devido a uma profunda recessão, as autoridades finlandesas precisaram cortar gastos. O orçamento

destinado à educação teve de ser reduzido em 15% a 20%. Os dirigentes educacionais acatariam os cortes profundos somente se o governo lhes desse algo em troca. Assim, o Poder Executivo federal concordou em ceder ainda mais autonomia às esferas locais, em escala maior do que a maioria dos outros países jamais havia ousado. Essa libertação funcionou somente por causa de todas as mudanças implementadas anteriormente.²² A essa altura os finlandeses tinham engendrado um sistema robusto, com professores de excelente formação acadêmica e bem treinados e padrões de excelência relativamente coerentes (e altos). Assim que esse sistema entrou em vigor, os mecanismos de freios e contrapesos de responsabilização passaram a ser supérfluos. Autoridades educacionais e professores estavam livres para elaborar seus próprios planos de aula, conceber experimentos no âmbito de suas escolas de modo a descobrir o que funcionava e, de forma geral, criar um sistema mais criativo do que qualquer autoridade centralizadora seria capaz de idealizar.

Quando Kim chegou à Finlândia, professores, diretores, líderes sindicais e políticos trabalhavam juntos para manter o sistema educacional em contínuo aperfeiçoamento. Às vezes havia divergências, mas a colaboração era algo rotineiro e normal, e a confiança era alta. O governo aplicava testes com amostragens de estudantes – com o intuito de verificar se o desempenho das escolas estava à altura das expectativas. Mas não havia necessidade alguma de avaliar todos os estudantes ano após ano.

Por que essa evolução jamais aconteceu nos Estados Unidos – ou na maioria dos outros países? Alguém tinha pelo menos tentado?

Os exemplos eram poucos, mas reveladores. Um dos primeiros atos de Deborah Gist ao assumir o cargo de secretária estadual de Educação de Rhode Island, em 2009, foi aumentar as notas

mínimas nos testes dos aspirantes a professor. Na época, Rhode Island aprovava candidatos com notas que estavam entre as mais baixas do país. Gist tinha poder para mudar isso de maneira unilateral, e o fez, dando um pequeno passo na direção da Finlândia ao exigir que os novos professores tivessem notas significativamente mais altas no SAT, no ACT e no Praxis, um exame de certificação de professores.

Imediatamente os críticos tacharam Gist de elitista, lançando mão das mesmas acusações que os detratores haviam usado contra os reformistas na Finlândia na década de 1970. Alguns argumentaram que um professor que lutava contra dificuldades na escola era na verdade um professor melhor, porque era capaz de se identificar com os alunos que iam mal e eram reprovados. Uma lógica perversa. Um médico incompetente que comete erros grosseiros em diversas cirurgias seria um professor de medicina ideal?

Outros ficaram preocupados com a possibilidade de que os padrões de exigência mais altos levassem a uma escassez de professores. Entretanto, as faculdades de educação de Rhode Island já soltavam no mercado mil professores por ano, cerca de oitocentos a mais do que o sistema escolar precisava contratar. A oferta, especialmente de professores do ensino fundamental, não era um problema. Ademais, aqui aplicavam-se as leis da natureza humana. No momento em que se tornar professor ficasse mais difícil, talvez o magistério também se tornasse mais atraente. Mais pessoas teriam interesse em seguir a carreira, e menos professores estabelecidos abandonariam a profissão.

Uma vez que se tratava dos Estados Unidos, país diversificado, com uma longa história de racismo nas faculdades, escolas públicas e todas as outras instituições, os esforços de Gist também foram alvo de ataques por serem medidas discriminatórias.

Importantes dirigentes do ensino superior alertaram para o fato de que os novos padrões impediriam os estudantes das minorias, que tendiam a tirar notas mais baixas nos testes de avaliação, de se tornarem professores.

Na realidade, a mão de obra docente de Rhode Island já era branca demais e feminina demais; alguns argumentariam que a carreira de professor, para se tornar mais diversificada e mais atraente em especial para os homens, precisava ter mais prestígio, e não menos. Indo direto ao ponto, os estudantes pertencentes às minorias precisavam de professores que tivessem uma excelente formação acadêmica e gênero e raça diversificados. Interessante notar que os padrões de exigência mais altos não eram vistos como um investimento nos estudantes; eram tidos, em primeiro lugar e acima de tudo, como uma ameaça aos professores.

Os programas de formação de professores de Rhode Island produziam cinco vezes mais docentes do que as escolas públicas do estado efetivamente contratavam todo ano. As únicas instituições que pareciam se beneficiar com esse sistema eram as próprias faculdades, mas os reitores, pró-reitores e coordenadores de curso ainda se queixavam de que perderiam muitos alunos caso padrões mais altos fossem implementados. Eles expressavam esses pontos de vista aos jornalistas, que por sua vez os citavam sem ironia.

“Isso vai excluir muitos estudantes”, declarou Roger G. Eldrige Jr., reitor interino da Faculdade de Educação do Rhode Island College, ao *Providence Journal*.²³ A escolha de palavras era reveladora: para dar a ideia de exclusão, Eldrige usou o verbo *disenfranchise*, que tem o sentido de “marginalizar”, e geralmente significa privar alguém de um direito legal ou civil sagrado, como o direito ao voto e à cidadania. E na verdade era assim que muitas pessoas viam o ofício de professor; a maioria dos americanos dizia que os

professores faziam um trabalho difícil e importante, mas muitos deles, incluindo os próprios professores e os docentes dos cursos de formação de professores, aparentemente não acreditavam que a carreira exigia um grande peso intelectual.

Sob os novos e mais altos padrões de exigência, cerca de 85% dos alunos das faculdades de educação de Rhode Island não receberiam o diploma, ameaçou o reitor. Vindo da faculdade que mais formava professores no Estado, era uma estatística assombrosa, que deveria ser fonte de profunda vergonha, mas não era.

Gist, contudo, não recuou. "Tenho a mais absoluta confiança de que os futuros professores de Rhode Island são capazes de alcançar esse tipo de desempenho", afirmou.²⁴ Ela concordou em introduzir gradualmente a exigência de notas mais altas, ao longo de dois anos, e permitir que as faculdades apresentassem solicitações de dispensa para os candidatos mais promissores que não conseguissem obter a nota de corte. Três anos depois, Gist não tinha recebido nenhum pedido de dispensa. No Rhode Island College, a porcentagem de estudantes das minorias matriculados em cursos de formação de professores subiu de 8,8% para 9,24%, permanecendo praticamente inalterada apesar de todas as previsões contrárias.²⁵

Para alguns professores norte-americanos, a falta de uma formação séria não importava muito; eles compensavam essa deficiência de conhecimento aprendendo na prática, com a mão na massa, no próprio exercício do magistério. Alguns tinham sorte e contavam com o apoio de um diretor ou um orientador zeloso. Já para outros professores, porém, essa lacuna educacional tinha consequências relevantes. À medida que um número maior de seus alunos aspirava ir para a faculdade, e à medida que a economia recompensava cada vez mais o pensamento de ordem superior,

mais professores viam-se diante da incumbência de ensinar um conteúdo que na verdade eles próprios jamais tinham aprendido.

Além dos efeitos práticos, os padrões mais baixos transmitiam uma mensagem desmoralizante. Nos Estados Unidos e na Noruega e em muitos outros países, não tínhamos a expectativa de que nossos professores fossem os melhores e mais brilhantes de sua geração. Dizíamos isso a eles de mil maneiras diferentes, e essa mensagem começava a ser transmitida já no dia em que entravam na faculdade.

Quando Kim dava os primeiros passos na pré-escola em 2000, dez em cada dez novos professores finlandeses tinham se formado entre os 30% melhores de suas turmas de ensino médio; nos Estados Unidos, somente dois em cada dez professores tinham um desempenho tão bom.²⁶ Inacreditavelmente, em algumas faculdades dos Estados Unidos exigia-se que os estudantes tivessem um nível mais alto de performance acadêmica para jogar futebol americano do que para se tornarem professores.²⁷

Na Finlândia, o governo bancava os estudos de Stara e de todos os universitários. Em Oklahoma, a educação de Bethel também foi custeada, mas o dinheiro veio de uma rede de financiamentos, uma colcha de retalhos cuidadosamente urdida e composta de bolsas Pell – bolsa de estudos federal disponível para alunos de graduação de famílias de baixa renda –, uma bolsa de estudos parcial para atletas e bolsas de estudos da cota reservada a entidades indígenas. A maioria dos estudantes não conseguiria realizar essa proeza.

Durante seu segundo ano na Northeastern, Bethel tinha se candidatado a uma vaga na faculdade de educação. Ali estava mais uma chance de a universidade estadual selecionar seus melhores e mais brilhantes para se tornarem professores. Mas, para ser admitido, Bethel tinha de obter uma média de apenas 2,5 ou

superior (as notas iam até 4).²⁸ Hoje, na mesma universidade, ele precisaria de um GPA* mais alto para se tornar optometrista. Para seguir a carreira de professor, Bethel teria também de conseguir pelo menos uma nota C em inglês no primeiro ano e um C em comunicação oral ou em uma matéria chamada fundamentos da comunicação oral.

Ele precisava também tirar 19 ou uma nota mais alta no ACT, um teste padronizado nos mesmos moldes do SAT. Naquela época, a média nacional do ACT era de 20,6.²⁹ Vamos refletir sobre o que isso significava: era aceitável que um aspirante a professor, interessado em se dedicar à carreira de educador, tivesse um desempenho *abaixo da média* do país em um teste que avaliava tudo que ele tinha aprendido ao longo de sua trajetória escolar.

Na faculdade de educação, Bethel descobriu que não precisava se graduar em matemática para se tornar professor de matemática do ensino médio. E por isso não se formou. Em âmbito nacional, menos da metade dos professores de matemática do ensino médio tinham diploma de graduação/bacharelado em matemática.³⁰ Quase um terço não havia cursado matemática nem sequer como área secundária de estudos.

O problema era ainda mais grave entre os aspirantes a professor de crianças menores. “A vasta maioria dos estudantes que vão se tornar professores das séries iniciais do ensino fundamental tem medo de matemática”,³¹ declarou um chefe de departamento de matemática de Oklahoma em resposta a um levantamento realizado em 2005. “Esse temor será passado adiante para os alunos

* Sigla para Grade Point Average, o Cálculo de Coeficiente de Rendimento ou Média Geral Acumulada, que mostra o índice de rendimento acadêmico do estudante universitário. [N.T.]

deles.” Outro estimou que cerca de um quarto dos estudantes que se graduavam na faculdade detestava matemática com todas as forças e não demonstrava o menor interesse em melhorar.

Bethel gostava de matemática, mas seu objetivo principal era seguir a carreira de treinador de futebol americano, de modo que se graduou em educação física como *major* e matemática como *minor*.^{*} Quando prestou a prova obrigatória para os professores de matemática do ensino médio de Oklahoma, ele passou com facilidade. A maior parte do conteúdo exigido era do nível do primeiro ou segundo ano do ensino médio,³² e ele não o achou difícil. Contudo, se tivesse sido reprovado, Bethel teria a possibilidade de refazer o teste outras vezes, até conseguir a aprovação.

Em todo o país, a verdade era que as pessoas que estavam estudando para lecionar matemática não precisavam ter o mesmo domínio de conteúdos de matemática em comparação com os professores das superpotências educacionais. O déficit era especialmente alarmante entre os professores de matemática da *middle school* – o sexto, sétimo e oitavo anos do ensino fundamental.

* A *major* é a área de concentração principal do curso de graduação/bacharelado, a carreira que o estudante pretende seguir profissionalmente. Várias instituições de ensino superior norte-americanas oferecem a opção de créditos acadêmicos em “cursos secundários”, em diversas áreas que podem ou não ser relacionadas à área de *major*. Há dois tipos de áreas secundárias: as que de alguma forma se relacionam com a área de estudo do bacharelado (*minors related to a major*) – por exemplo, estudar direito e cursar *minor* em justiça criminal – e aquelas que não têm relação direta com a área de graduação (*freestanding minors*), áreas de estudo secundárias “independentes” ligadas a interesses pessoais ou profissionais – por exemplo, cursar *major* em engenharia e *minor* em poesia. As *minors* acrescentam qualificações, conhecimentos e habilidades à experiência acadêmica do estudante e podem abrir um leque maior de oportunidades e servir como base para uma especialização em nível de pós-graduação. [N.T.]

Quando pesquisadores submeteram a testes de avaliação milhares de aspirantes a professor em dezesseis países, constataram que o conhecimento dos futuros professores de matemática da *middle school* dos Estados Unidos era mais ou menos o mesmo de seus pares da Tailândia e de Omã.³³ Em termos de competência em matemática, não chegavam nem perto dos futuros professores de Taiwan, Cingapura e Polônia. Assim, não era surpresa nenhuma o fato de que, anos mais tarde, os alunos desses professores tivessem um desempenho tão pouco impressionante. Um professor não consegue ensinar o que ele mesmo não sabe.

Contudo, a parte mais valiosa de qualquer programa de formação e treinamento de professores talvez seja a prática dentro de uma sala de aula real. Não existe melhor maneira de preparar um aspirante a professor para o ensino do que colocá-lo para dar aulas – e depois fornecer a ele uma avaliação criteriosa com comentários e opiniões sobre como melhorar.

Em Oklahoma, a experiência de estágio de Bethel ajudou-o a aprender a planejar aulas e lidar com uma classe. Mas o período de treinamento durou apenas doze semanas, ao passo que na Finlândia essa “residência” dura normalmente um ano inteiro. Em âmbito nacional, as faculdades de formação de professores exigem apenas uma média de doze a quinze semanas de prática docente,³⁴ e a qualidade varia drasticamente, dependendo do lugar.

Quando arranhou seu primeiro emprego como professor, Bethel rapidamente percebeu que teria sido útil ter se graduado na área de matemática. Mas agora era tarde. Quando deu aulas para Kim, Bethel ganhava 49 mil dólares por ano, valor que era maior do que a média salarial em Sallisaw, mas ainda assim não era grande coisa. Do outro lado do Atlântico, Stara estava ganhando cerca de 67 mil dólares. Embora o custo de vida na Finlândia fosse mais alto,

mesmo assim o salário de Stara era maior. A remuneração de Stara estava mais próxima dos salários recebidos por finlandeses com diplomas universitários em outras áreas – que não a educação – do que o salário de Bethel em comparação com os ganhos de outros graduados norte-americanos.

Fato interessante é que em âmbito mundial os salários altos não necessariamente coincidiam com qualidade de ensino. Os professores mais bem pagos do mundo viviam na Espanha,³⁵ país cujos adolescentes tinham um desempenho em matemática, leitura e ciências pior que o dos estudantes norte-americanos. Porém, nos sistemas educacionais mais eficazes os salários mais altos poderiam ajudar as escolas a atrair professores de formação acadêmica mais sólida e mantê-los no emprego por mais tempo, estabelecendo uma base de profissionalismo e prestígio. Em todas as superpotências educacionais os salários dos professores eram mais próximos dos salários de diplomados em outras áreas do que nos Estados Unidos. Na maior parte dos casos, as salas de aula também tinham mais alunos do que as escolas americanas, e graças a isso era mais fácil gerenciar o custo dos salários.

À medida que eu ouvia professores como Stara e Bethel, comecei a desconfiar que todas essas diferenças interagem, em cadeia. Uma vez que na Finlândia e em outras superpotências educacionais as faculdades de formação de professores selecionavam somente os melhores candidatos, essas instituições podiam gastar menos tempo com aulas extras de reforço e cursos de nivelamento e mais tempo em rigoroso treinamento prático; uma vez que os professores entravam na sala de aula após passar por um rigoroso treinamento e uma sólida formação, eram menores – em comparação com os Estados Unidos – as probabilidades de abandonarem a carreira, frustrados. Graças a esse modelo de preparação e esta-

bilidade, era possível dar aos professores classes com mais alunos e lhes pagar salários decentes, uma vez que os custos de rotatividade de pessoal eram bem mais baixos do que em outros países. E, uma vez que recebiam todo esse treinamento e apoio, tinham nas mãos as ferramentas para ajudar os alunos a aprender, ano após ano, e por fim passar por um exame verdadeiramente exigente no término do ensino médio.

Os efeitos subconscientes eram igualmente poderosos. Como me explicou um estudante de intercâmbio na Finlândia durante a pesquisa realizada para a elaboração deste livro:

Minha escola finlandesa inculca nos alunos uma grande dose de respeito pela instituição e pelo corpo docente. Em parte isso pode ser explicado pelo rigor acadêmico a que os professores tinham de ser submetidos em sua carreira até se tornarem educadores. Os estudantes tinham plena consciência do quanto seus professores eram talentosos e qualificados.

Uma coisa levava a outra. Caso contrário, levava a muito menos. Se o rigor não começasse já no início, então nem mesmo a mais exigente e estimulante prova de conclusão do ensino médio seria bem-sucedida. As leis federais teriam eficácia somente até certo ponto. Sem professores e diretores com sólida formação e bem treinados, o progresso dos alunos ano após ano seria limitado. Ao se darem conta de que jamais conseguiriam passar no exame de conclusão do ensino médio, muitos alunos ficariam alheios à escola e desistiriam.

Quanto mais tempo eu passava na Finlândia, mais começava a me preocupar com o fato de que as reformas que assolavam os Estados Unidos estavam invertendo a equação. Estávamos tentando

fazer engenharia reversa em uma cultura de ensino de alta performance e qualidade superior por meio de avaliações de desempenho deslumbrantemente complexas e análises de dados de valor agregado. Fazia sentido premiar, treinar e demitir mais professores com base em seu desempenho, mas esse enfoque partia do pressuposto de que os piores professores seriam substituídos por outros, bem melhores, e que os professores medíocres melhorariam o suficiente a ponto de propiciar aos alunos o tipo de educação que eles mereciam. Entretanto, não existiam evidências concretas de que um ou outro cenário estivesse ocorrendo na realidade.

E se o problema principal não fosse a motivação? Seria de fato possível transformar na marra 3,6 milhões de professores americanos em mestres da educação se suas notas no SAT estavam abaixo da média?

A lição que a Finlândia ensinava tinha uma clareza exemplar: se quiséssemos, enfim, encarar com seriedade a educação, precisaríamos começar do começo. Seguindo o exemplo finlandês, as faculdades de formação de professores poderiam aceitar somente estudantes cujas notas no SAT estivessem entre os 30% melhores da distribuição nacional, caso contrário perderiam o credenciamento e as verbas governamentais de custeio. Uma vez que a previsão era de que 1,6 milhão de professores norte-americanos se aposentariam entre 2011 e 2021, uma revolução no recrutamento e no treinamento poderia mudar por completo a profissão em um curto período.

Por que isso não tinha sido feito em nenhum estado do país? Visto que as faculdades já formavam um número muito maior de professores do que a quantidade de que as escolas precisavam, essa mudança não necessariamente teria levado a uma escassez de mão de obra docente. Com o tempo, se a carreira de professor se tor-

nasse mais prestigiosa, na verdade a consequência poderia acabar sendo o aumento da popularidade da profissão.

Era uma omissão bizarra. Levando-se em conta todo o tempo e a energia que os educadores norte-americanos tinham desperdiçado louvando a Finlândia, era espantoso que não insistissem no primeiro passo mais óbvio. Era quase como se quiséssemos o prestígio dos professores finlandeses, mas não acreditássemos realmente que nossos professores precisassem ter uma excelente formação acadêmica e um talento fora do comum para merecer o prestígio. Mas, então, por que a Finlândia?

“POR QUE VOCÊS SE IMPORTAM TANTO?”

Depois da aula, Kim tinha uma janela, um período livre – setenta minutos sem nenhuma atividade curricular prevista. Essa era a outra grande diferença que ela havia notado com relação à Finlândia. Os inexplicáveis intervalos de suntuosa e extravagante liberdade. Volta e meia ela se via solta no éter, com autonomia para encontrar o que fazer durante longos períodos. Ela tinha permissão inclusive para sair da escola no meio do dia e ir até o café no vilarejo enquanto aguardava o início da aula seguinte. Era difícil acostumar-se com isso.

Mesmo fora da escola ela sentia essa liberdade. Tinha aprendido como ir de bicicleta até o supermercado Halpa-Halli e, embora demorasse um tempo constrangedoramente longo para encontrar os ingredientes e produtos mais simples, sua mãe anfitriã não parecia se preocupar caso ela não chegasse em casa na hora.

De maneira geral, os pais pareciam confiar mais nos filhos. Todo dia Kim via crianças de oito anos indo sozinhas a pé para a escola, usando coletes refletoras que as mantinham visíveis no

escuro. No ensino médio, por alguma razão, ela raramente via os pais dos alunos. Os adolescentes eram tratados como adultos. No calendário escolar não havia datas reservadas para reuniões entre pais e professores. Nenhuma. Se os professores tivessem algum problema com algum aluno, geralmente marcavam uma conversa particular com o próprio estudante.

Kim zanzou a esmo pelo saguão central da escola e se sentou em um dos sofás de cor cinza. Em sua terra natal ela teria cinco minutos entre uma aula e outra, e depois disso qualquer aluno que fosse flagrado andando à toa ou conversando com os amigos estaria encrencado. Uma parte dela ainda estava em Oklahoma, na expectativa de que alguém viesse prendê-la.

Duas meninas da sala de Kim sentaram-se ao lado dela e a cumprimentaram. Depois entabularam conversa sobre o quanto, no ano anterior, tinham estudado para as provas parciais de meio do semestre, lamentando toda a trabalhadeira que ainda teriam pela frente.

Na maior parte do tempo os estudantes finlandeses eram tão distantes e reservados quanto os livros e guias que Kim havia lido lhe disseram que seriam. Mas ainda assim ela era uma forasteira, e a condição de novata no lugar a autorizava a fazer perguntas sobre a Finlândia a fim de puxar assunto. Assim, ela criou coragem e deixou escapar a primeira coisa que lhe veio à cabeça.

“Por que vocês se importam tanto?”

As meninas a encararam, confusas. Kim sentiu as bochechas se afoguem, mas seguiu em frente: “Quero dizer, o que faz vocês levarem tão a sério a escola e estudarem tanto?”

Era uma questão de difícil resposta, Kim bem sabia, mas ela tinha de perguntar. Aquelas meninas iam a festas. Usavam o celular para escrever mensagens de texto durante as aulas e rabiscavam

desenhos nos cadernos. Em outras palavras, eram normais. Contudo, pareciam respeitar a premissa básica da escola, e Kim queria saber por quê.

Agora as duas meninas finlandesas pareciam perplexas, como se Kim tivesse acabado de lhes perguntar por que motivo elas insistiam em respirar tanto.

“É a escola”, uma delas disse por fim. “De que outro jeito vamos conseguir nos formar e ir para a universidade e arranjar um bom emprego?”

Kim concordou com um meneio de cabeça. Era um questionamento sensato. Talvez o verdadeiro mistério não fosse por que os adolescentes finlandeses se importavam tanto, mas por que tantos dos colegas de classe de Kim em Oklahoma se importavam tão pouco. Afinal de contas, receber uma boa educação era a única maneira de ir para a faculdade e conseguir um bom emprego. Em algum lugar, ao longo do caminho, contudo, muitos deles tinham parado de acreditar nessa equação. Não levavam a educação muito a sério. Talvez porque fossem preguiçosos, mimados, disfuncionais de alguma outra maneira, ou talvez porque, em sua experiência de vida, a educação não fosse algo tão sério assim.

“MAS COMO É POSSÍVEL VOCÊ NÃO SABER ISSO?”

Ouvindo as impressões de Kim sobre a Finlândia, eu me perguntei se ela não seria uma garota atípica. Kim vinha de um Estado de desempenho educacional relativamente baixo, e ninguém diria que ela tinha uma atitude generosa com relação à sua cidade natal. Será que outros estudantes de intercâmbio notariam as mesmas diferenças? E uma adolescente que viajasse na direção oposta?

Uma menina finlandesa que tivesse escolhido ir para os Estados Unidos veria uma imagem invertida do que Kim havia percebido na Finlândia?

Todo ano, cerca de quatrocentos jovens finlandeses saem da Europa para viver e estudar nos Estados Unidos.³⁶ A maioria acaba em escolas de ensino médio públicas no Meio-Oeste. A fim de descobrir o que esses intercambistas pensavam sobre seu lar provisório, comecei a rastreá-los e manter contato com eles. Não demorei muito para constatar um padrão.

Elina viajou de Helsinque para os Estados Unidos aos dezesseis anos, a mesma idade de Kim.³⁷ Veio porque havia passado boa parte da vida sonhando com as escolas de ensino médio norte-americanas que ela via na televisão e nos filmes: o baile de formatura, a algazarra da cantoria, dos gritos de guerra e danças das animadoras de torcida no ginásio de esportes em dias de jogo, todos os cintilantes rituais da adolescência americana.

Nos Estados Unidos, Elina morava com uma família anfitriã em Colon, Michigan, cidadezinha nos arredores de Kalamazoo que tem o mesmo nome de um sinal de pontuação – em inglês, *colon* significa “dois-pontos”. De início, o mundo novo de Elina era muito parecido com sua própria terra natal. Colon era rodeada por lagos e árvores. A população era formada por 95% de pessoas brancas e nascidas ali. Nos finais de semana os homens vestiam jaqueta e jogavam hóquei no gelo nos lagos congelados. O inverno durava a maior parte do ano, assim como na Finlândia.

Contudo, logo de cara Elina descobriu uma diferença importante com relação aos Estados Unidos. Em seu país natal ela era uma boa aluna. Em Colon, era excepcional. Ela cursou álgebra II, a disciplina mais avançada de matemática oferecida na Colon High. Na primeira prova, sua nota foi 105%. Até então Elina tinha

julgado que era matematicamente impossível tirar 105% no que quer que fosse.

Elina achava que talvez fosse ter mais problemas na aula de história dos Estados Unidos, já que, afinal de contas, ela não era norte-americana. Por sorte, sua professora entregou para a classe um guia de estudos que continha todas as questões – e todas as respostas – da prova. No dia do exame Elina simplesmente foi passando sem esforço pelas perguntas porque, bem, ela já tinha visto tudo com antecedência.

Quando a professora devolveu as provas corrigidas, Elina não ficou surpresa ao ver que tinha tirado A. Ficou espantada, porém, de ver que alguns dos seus colegas de classe tinham tirado C. Uma das alunas olhou para a finlandesa e riu do absurdo: “Como é possível você saber essas coisas?”.

“Como é possível você *não* saber essas coisas?”, Elina respondeu.

Conversei com ela depois que já tinha ido embora dos Estados Unidos para cursar a universidade na Finlândia. Seu plano era um dia trabalhar na área de relações exteriores. Agora, passado algum tempo, eu ficava me perguntando se ela tinha alguma teoria sobre o que havia visto em sua escola norte-americana. Os estudantes eram mimados demais? Ou o contrário? – preocupados demais? Diferentes demais? Talvez desmoralizados por causa de todos os testes padronizados?

Elina achava que não. Na opinião dela os adolescentes norte-americanos não estudavam muito porque, bem, na verdade não precisavam. “Nos Estados Unidos não se exige grande coisa dos alunos”, ela disse. Na Finlândia as provas consistiam basicamente em questões discursivas ou dissertativas, que exigiam que os alunos escrevessem respostas na forma de textos de três ou quatro páginas. “Você realmente tem de estudar. Tem de provar que sabe

de verdade”, Elina disse-me acerca da escola de ensino médio finlandesa. Nos Estados Unidos, em geral suas provas eram de múltipla escolha.

“Era como a escola de ensino fundamental na Finlândia”, contou. Naquela aula de história, ela recordou, a classe passava uma quantidade excessiva de tempo fazendo cartazes. “Fazíamos tantos cartazes. Eu me lembro de dizer aos meus amigos: ‘Está brincando comigo? Outro cartaz?’.” Era como uma aula de educação artística, só que mais chata. A professora dava a todos os alunos as informações para a confecção do cartaz, e tudo que as crianças tinham a fazer era sair colando e recortando até obter o produto pronto e acabado. Todos os cartazes da classe eram sobre um mesmo tema.

De acordo com Elina, nos Estados Unidos as expectativas eram mais baixas, e as consequências também. Na escola de Colton ela fez um curso de jornalismo, matéria oferecida por uma professora excelente. Todo mundo, inclusive Elina, a adorava. Mais importante, talvez, era o fato de que os alunos a respeitavam, e sabiam que estavam aprendendo nas aulas dela. Porém, quando no final do semestre a professora incumbiu os estudantes de produzir dez artigos, Elina foi a única que de fato se deu ao trabalho de escrever os dez textos. A professora ficou irritada, mas mesmo assim os demais alunos foram aprovados.

As impressões de Elina e Kim eram extremamente calcadas em observações de ordem prática. Até que ponto poderíamos esperar rigor científico de algumas recordações de garotas? Mas era fascinante ver o quanto tantos adolescentes de diferentes países concordavam nessa questão. Em uma abrangente pesquisa de âmbito nacional, mais da metade dos estudantes norte-americanos de ensino médio ecoaram a mesma impressão de Elina, alegando

que suas aulas de história eram sempre ou quase sempre fáceis demais.³⁸ Menos da metade declarou sentir que estava sempre ou quase sempre aprendendo nas aulas de matemática.

Em meu próprio estudo com 202 estudantes de intercâmbio,³⁹ a esmagadora maioria afirmou com todas as letras que suas aulas nos Estados Unidos eram mais fáceis do que as aulas em seu país natal (entre os alunos estrangeiros que foram estudar nos Estados Unidos, nove em cada dez disseram que as aulas ali eram mais fáceis; dos adolescentes norte-americanos que foram estudar no exterior, sete em cada dez concordaram com isso). Nos Estados Unidos a escola era muitas coisas, mas não – em linhas gerais – difícil.

Durante o ano que passou nos Estados Unidos, Elina viu um espetáculo na Broadway e visitou o Monumento a Washington. Praticou atletismo e trabalhou na confecção do anuário da escola. Ficou surpresa ao constatar que os pais se envolviam intensamente com a vida escolar, bem mais do que em seu país natal. Porém, nas salas de aula da Colon High School – um colégio que *não* se via às voltas com problemas como pobreza, imigração, gangues ou nenhum dos males que invariavelmente levavam a culpa pela nossa mediocridade na educação – ela não aprendeu muita coisa, na acepção tradicional do termo.

A VIDA DEPOIS DA ESCOLA

Quando o dia letivo de Kim chegou ao fim, às 15h45, já estava escuro. Seus colegas de classe tomaram diferentes rumos. Alguns meninos que haviam montado uma banda de garagem foram ensaiar; algumas meninas foram fazer compras. Ninguém que Kim conhecia fazia aulas de reforço ou cursos extracurriculares após o

horário normal das aulas. Os estudantes finlandesas dispunham de mais tempo livre do que seus pares norte-americanos, e não apenas porque faziam menos dever de casa. Geralmente não tendiam a praticar esportes, tampouco trabalhavam em empregos de meio período.

Enquanto caminhava pela cidade afora rumo à biblioteca, Kim se sentiu cheia de esperança. Ela passava bastante tempo sozinha, entretida com os próprios pensamentos. Mas descobrira, para seu alívio, que a vida na Finlândia era diferente. As distinções eram sutis: a liberdade, a comida com ingredientes frescos recém-preparada no refeitório, a civilidade. Era difícil descrever o efeito cumulativo dessas diferenças, mas em dias como esse a sensação era que ela tinha recebido liberdade condicional por bom comportamento.

A cidade parecia mais limpa e mais agradável do que Sallisaw, como se tivesse sido construída para pessoas e não para carros. Seguindo a pé pelo calçadão de tijolos, ela passou por meninos com cabelos à Justin Bieber, meninas tatuadas e outdoors repletos de anúncios de biquínis H&M. As pessoas vestiam-se um pouco melhor do que em sua terra natal, mas nada que fosse drasticamente diferente. Kim não via nas ruas a mesma quantidade de mulheres altas e loiras que tinha imaginado.

O bairro em torno da escola era coalhado de casas de madeira dos séculos XVIII e XIX, construídas depois que os russos saquearam o vilarejo e expulsaram a maior parte dos aldeões nos idos dos anos 1700. Kim vinha mantendo uma lista mental das agruras que Pietarsaari tinha enfrentado, de períodos de fome ao comunismo; a cidade fora alvo da artilharia da Marinha britânica e bombardeada pelos Aliados durante a Segunda Guerra Mundial. A mística terra de crianças inteligentes e da Nokia sobre a qual ela tinha lido nos Estados Unidos era um acontecimento relativamente recente.

Depois da biblioteca, ela caminhou até o Café Nemo, um de seus lugares favoritos, e aonde ela ia com tanta frequência que o proprietário britânico do estabelecimento a apelidara de “Oklahoma”. Ela fazia seus pedidos em finlandês, orgulhosa de ter desenvolvido uma tolerância ao forte café da Finlândia.

Por fim, era hora de voltar para casa. O estoque de desculpas tinha acabado. Embora adorasse Susanne, sua ativa e animada mãe anfitriã, ir para casa era uma das partes mais estressantes do cotidiano de Kim. Apesar de todos os seus esforços, ela não caíra nas graças de suas duas irmãs anfitriãs. As gêmeas de cinco anos estavam ressentidas e melindradas por causa da atenção que sua atarefada mãe solteira dava àquela intrusa forasteira. Não fazia sentido para elas (e às vezes nem mesmo para Kim) que sua mãe quisesse acolher outra filha.

Quando Susanne não estava por perto, as meninas chamavam Kim de *tyhmä* e caíam na risada. Kim procurou no dicionário; a palavra significava “idiota”. Quando ela tentava estudar, as gêmeas esmurravam o teclado de seu laptop. A tecla do número 4 tinha parado de funcionar recentemente. Todavia, o quarto onde Kim dormia também fazia as vezes de espaço de recreação das garotas, de modo que ela não se sentia no direito de mandar que saíssem.

As meninas estavam testando sua paciência, como costumam fazer muitas crianças pequenas. Kim não tinha irmãos nem irmãs, e não fazia ideia de como discipliná-las – tampouco sabia se essa era a solução. As gêmeas não eram suas filhas, e na verdade Kim não era a irmã mais velha delas. Kim culpava a si mesma. Todo santo dia renovava a promessa de que encontraria uma maneira de fazer com que as pequenas finlandesas gostassem dela.

Em muitos sentidos, a Finlândia tinha sido a aventura que Kim esperava que fosse. Ela já tinha pulado dentro de um buraco em

um lago congelado, uma tradição insana adequada à orgulhosa história de resistência dos finlandeses. Tinha aprendido a gostar e aguardar com ansiedade o momento em que, após a gélida caminhada na volta da escola para casa, ela se aquecia no calor da pequena sauna caseira de sua família anfitriã. Kim chegara até a fazer alguns amigos, e nem todos eles eram estudantes de intercâmbio.

Seu maior problema era o fato de que ela mesma não havia mudado muito – pelo menos ainda não. Na maior parte do tempo ela se sentia insegura. Na escola, raramente abria a boca. Em casa, ávida por agradar à família anfitriã, sufocava sua frustração. E, enquanto a frustração se avolumava dentro dela, Kim ficava calada e amuada. Dizia a si mesma que era a barreira da língua; era difícil encontrar sua voz quando ela literalmente não sabia as palavras. Mas essa sensação parecia desagradavelmente conhecida, como um mau hábito que ela havia trazido consigo até o outro lado do oceano. Em seus momentos mais difíceis, deitada de olhos abertos no beliche em Pietarsaari, Kim ficava pensando com seus botões, perguntando-se se essa sensação a perseguiria feito uma sombra aonde quer que ela fosse.

[The text in this section is extremely faint and illegible. It appears to be a list or a series of paragraphs, but the content cannot be discerned.]

Ímpeto

Eric entrou no lotado ônibus nº 80 a fim de voltar para casa depois das aulas de sábado. As meninas tinham parado de berrar. O status de celebridade de Eric amainara. Agora ele passava uma boa parte de seu tempo sozinho, lendo *Ulysses*.

“Oi, tudo bem?”

Eric levantou os olhos. Uma menina sul-coreana com cabelos pretos na altura dos ombros e presos por uma tiara estava se dirigindo a ele em um inglês com perfeito sotaque norte-americano. Eric já a vira antes na escola Namsan e sabia que ela morava no mesmo complexo de apartamentos que ele, mas desde que tinha saído de Minnesota o rapaz não ouvia uma inflexão tão familiar na voz de alguém.

“Meu nome é Jenny.” A menina falava em voz baixa e tinha uma expressão impassível. Mas então ela abriu um sorriso, e seu rosto se iluminou. Eric sorriu também.

“Por que o seu inglês é tão perfeito?”

Jenny riu. Ela explicou que, embora tivesse nascido na Coreia do Sul, quando criança tinha vivido em Lincoln, Nebraska, e em Pittsburgh, Pensilvânia. Havia passado boa parte da infância no interior dos Estados Unidos, o que explicava seu sotaque. Mas quando ela estava na *middle school* sua família mudou-se de novo para a Coreia do Sul. Voltar para uma escola sul-coreana tinha sido uma experiência traumática, e ela sabia exatamente como Eric estava se sentindo.

“Mal pude acreditar quando vi todos aqueles alunos dormindo na sala de aula”, ela disse. “Mas logo me tornei um deles.”

Nos Estados Unidos, Jenny fazia aulas de natação e tocava violoncelo. Na maioria dos dias ia dormir por volta das 22 horas. Depois, de volta à Coreia do Sul, começou a frequentar *hagwons*, como todos os outros adolescentes que ela conhecia. Quase sempre ficava estudando até depois da meia-noite. Jenny era a prova viva de algo que os pesquisadores chamavam de “efeito dos pares”: seu comportamento se modificava dependendo daqueles que estavam ao seu redor.

“Aqui eu simplesmente senti necessidade de estudar, porque todos os meus amigos estavam fazendo a mesma coisa.”

Eric conversou com Jenny ao longo de todo o trajeto de volta até o complexo de apartamentos. Sentiu-se aliviado por ter conhecido uma sul-coreana “da gema” que corroborava suas impressões. Ele não era apenas um menino ocidental que não entendia a situa o; de fato a escola de ensino médio sul-coreana era objetivamente terrível. Eles concordavam.

“Os adolescentes são iguais nos dois países”, Jenny argumentou. “São adolescentes! A diferença está na maneira como eles são criados. Os jovens sul-coreanos têm essa coisa; essa coisa que os impulsiona.”

E agora Jenny também era impelida por esse mesmo estímulo. Cursando o segundo ano do ensino médio em Namsan, ela era a 27^a melhor aluna dos cerca de quatrocentos estudantes de seu nível. Jenny tinha estabelecido para si mesma padrões de exigência diferentes daqueles que a norteavam em seus tempos de Estados Unidos. “Eu preciso melhorar. Lamento não ter estudado com mais afinco este ano”, confidenciou a Eric, balançando a cabeça. Parecia genuinamente angustiada, apesar de seu excelente desempenho. Eric

ficou perplexo. Era como ouvir um campeão olímpico de natação reclamando de que estava fora de forma. Jenny figurava na elite dos 10% melhores alunos de sua classe, mas isso não era suficiente. Eric tinha começado a perceber que havia em torno dos estudos uma dose de masoquismo que unia os alunos sul-coreanos. Eles se prendiam e com isso seguiam em frente estudando cada vez mais.

Como a maior parte dos estudantes sul-coreanos que Eric havia conhecido, Jenny alimentava altas expectativas e tinha uma péssima opinião acerca do próprio desempenho. Ele ficou se perguntando se ela teria julgado a si mesma de outra forma caso tivesse permanecido nos Estados Unidos. Será que seus padrões de exigência teriam despencado, da mesma maneira como haviam subido vertiginosamente na Coreia do Sul? O estímulo que a impelia era completamente relativo?

Jenny estava prestes a descobrir. No ano seguinte, ela disse a Eric, teria de voltar aos Estados Unidos, dessa vez para morar em Nova Jersey. Sua família se mudaria de novo.

“Eu não quero deixar meus amigos”, disse Jenny, com os olhos congestionados de emoção. “Mas eles vivem repetindo o quanto estão com inveja de mim – porque eu estou me safando.”

A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DOS FILHOS

Chegando em casa, Eric tirou da mochila o Nintendo DS que havia trazido consigo dos Estados Unidos. Seu irmão anfitrião mais novo reconheceu o videogame portátil como um velho amigo e começou a fazer perguntas sobre todos os jogos de que Eric gostava.

“Quer jogar?”, Eric ofereceu.

“Não, eu não posso”, ele respondeu, balançando a cabeça.

Meses antes a mãe do menino flagrara seu irmão mais velho jogando Nintendo DS antes de terminar o dever de casa e, por isso, havia lhe confiscado o console. E isso não era tudo. De modo a deixar bem clara e inequívoca sua desaprovação, a mãe confiscara também o Nintendo DS do irmão mais novo, que, embora fosse inteiramente inocente, até agora – mesmo depois de meses – ainda não havia recuperado seu videogame. E não sabia se algum dia voltaria a reavê-lo.

Quando se tratava de educação, a mãe anfitriã de Eric não deixava margem para dúvidas. Ela preparava o jantar para os filhos toda noite e trabalhava duro para propiciar aos meninos todas as oportunidades; mas, quando o assunto era educação, ela não negociava. Eles tinham de estudar com afinco – especialmente inglês –, e a escola era a prioridade absoluta e tinha primazia sobre tudo o mais.

Com o norte-americano ela não aplicava os mesmos critérios, e Eric sentia-se grato por isso. Ela o tratava com paciência e bondade, como se ele fosse um netinho adorável. Entretanto, lidava com os próprios filhos da mesma maneira como um treinador trata os astros do time. O trabalho dela era treinar os meninos, motivá-los, instigá-los, e de vez em quando até deixá-los no banco de reservas quando queria provar que tinha razão ou para comprovar a pertinência de um argumento. Sua função não era protegê-los da pressão ou das dificuldades.

Pelo que Eric tinha visto, sua mãe anfitriã não fugia dos padrões. A maioria dos pais sul-coreanos viam a si mesmos como treinadores, ao passo que os pais norte-americanos tendiam a agir mais como animadores de torcida. Eric pôde ver que os sul-coreanos se deparavam com altas expectativas desde muito cedo, e não apenas na escola.

A maneira de criar os filhos, assim como o estímulo e a diligência, era um aspecto invariavelmente ignorado nos estudos internacionais sobre educação. As evidências concretas existentes tendiam a concentrar-se somente em um único país, e em geral mostravam o que era de se esperar: os filhos cujas famílias se envolviam mais tinham notas mais altas, melhor desempenho nas provas e maiores índices de assiduidade. Essa dinâmica era válida para todas as idades, raças e níveis de renda nos Estados Unidos. Mas quais eram os tipos mais relevantes de envolvimento dos pais? E os pais faziam coisas diferentes em diferentes países?

Depois da aplicação do primeiro teste Pisa em 2000, o cientista Andreas Schleicher percebeu que o ambiente doméstico de um estudante afetava tremendamente suas notas. Ele queria saber mais sobre como as famílias moldavam a educação, por isso tentou convencer todos os países envolvidos a fazer um levantamento de dados junto aos pais dos estudantes. Entretanto, os dirigentes educacionais da maioria dos países estavam mais interessados nas alavancas tradicionais das políticas relativas à educação: fatores essencialmente ligados ao ambiente escolar, como verbas e o número de alunos por classe, aspectos que eles julgavam ser capazes de controlar. O que era uma pena, pois os pais também poderiam controlar muita coisa, se soubessem o que era importante.

Em 2009, Schleicher e seus colegas tinham conseguido convencer treze países e regiões a incluir os pais no Pisa.¹ Dos estudantes que fizeram o teste, 5 mil voltaram para casa levando um questionário a ser respondido pelos pais, com perguntas sobre como tinham criado os filhos e sobre como participavam de sua educação, desde quando estes ainda eram bem pequenos.

Estranhos padrões vieram à tona. Por exemplo, os filhos dos pais que se ofereciam para tomar parte como voluntários das atividades

extracurriculares das crianças tinham, em média, desempenho *pior* em leitura do que os filhos dos pais que não participavam como voluntários de atividades escolares – mesmo depois de controlados outros fatores, como circunstâncias socioeconômicas.² De um total de treze países bastante diferentes, havia somente dois (Dinamarca e Nova Zelândia) em que a atuação voluntária dos pais dos estudantes tinha algum impacto positivo nas notas, e ainda assim pequeno.

Como isso era possível? Os pais que participavam da comunidade escolar não eram os que mostravam aos filhos o quanto valorizavam a educação? As mães que capitaneavam as excursões e viagens de estudo do meio e os pais que levavam fatias de laranja para as partidas de futebol não eram os que dispunham de mais tempo e energia para dedicar aos filhos? Os dados eram desconcertantes. Outro estudo no âmbito dos Estados Unidos revelou a mesma dinâmica misteriosa: a participação voluntária dos pais nas escolas e o comparecimento a eventos escolares pareciam ter pouco impacto no quanto seus filhos aprendiam.

Uma explicação possível poderia ser que os pais que participavam como voluntários eram mais ativos *justamente porque* seus filhos estavam tendo dificuldades na escola. E possivelmente o desempenho desses estudantes seria ainda *pior* se os pais *não* se envolvessem. Por outro lado, talvez os pais estivessem gastando o escasso tempo de que dispunham treinando o time de basquete ou organizando os leilões beneficentes da escola, o que lhes deixava com menos energia para o tipo de ações que *de fato* ajudavam os filhos a aprender.

Em contrapartida, o estudo sugeria que outros esforços dos pais ensejavam grandes retornos. No mundo inteiro, pais que liam todo dia ou quase todo dia para os filhos pequenos os viam se tornarem alunos – quando chegavam à faixa dos quinze anos de ida-

de – com desempenho bem melhor em leitura. Parecia um clichê: “Leia para seus filhos”. Será que poderia ser tão simples assim?

Sim, poderia, o que não equivalia a dizer que era algo desinteressante. Afinal de contas, o que significava ler para os filhos? Feita de maneira apropriada, essa iniciativa significava ensinar as crianças sobre o mundo – compartilhando histórias sobre lugares remotos, vulcões em erupção e meninos e meninas que iam dormir sem jantar. Significava fazer perguntas sobre os livros, perguntas que instigavam as crianças a pensar por conta própria. Significava enviar a elas uma mensagem acerca da importância não apenas da leitura, mas de aprender sobre todo tipo de coisas novas.

Quando os filhos ficavam mais velhos, o tipo de envolvimento dos pais que parecia mais relevante era diferente, mas seguia o mesmo padrão. Em todo o mundo, os pais que conversavam com seus filhos sobre filmes, livros e atualidades estavam criando adolescentes que se saíam melhor em leitura. Mais uma vez, os pais que envolviam os filhos em conversas sobre temas complexos ou avançados para sua idade estavam essencialmente ensinando-os a se tornarem adultos pensantes. Ao contrário da participação voluntária em eventos e atividades na escola, esse tipo de iniciativa dos pais dava resultados claros e convincentes, mesmo em um espectro de países diferentes e com níveis de renda desiguais.

Na verdade, meninos e meninas de quinze anos que eram estimulados pelos pais a conversar com eles sobre questões sociais complicadas³ não apenas obtinham notas melhores no Pisa, mas além de tudo alegavam gostar mais de leitura. Na Nova Zelândia e na Alemanha, os estudantes cujos pais liam para eles com regularidade em seus primeiros anos de ensino fundamental tinham um desempenho escolar quase um ano e meio à frente dos estudantes cujos pais não tinham o hábito de ler para os filhos.

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos ecoaram essas constatações.⁴ O que os pais faziam com os filhos em casa parecia ser mais importante do que aquilo que os pais faziam para ajudar na escola. Todavia, essa descoberta ia na contramão dos ideais do estilo moderno de criação de filhos no país.

Falando em termos de estereótipo, a forma norte-americana de educar filhos no início do século XXI poderia ter sido chamada de “estilo Associação de Pais e Mestres”.⁵ Os pais dessa linha preocupavam-se profundamente com seus filhos e se desdobravam para participar dos eventos e atividades da escola. Sabiam que a educação era importante e, de fato, tendiam a ter um grau de instrução mais alto do que o dos pais da maioria dos países desenvolvidos.

Ao mesmo tempo, muitos pais norte-americanos afligiam-se com a perspectiva de privar os filhos das alegrias da infância ao submetê-los ensino formal. Eles desconfiavam que crianças aprendiam melhor através de brincadeiras livres e sem supervisão – e que a psique infantil é sensível e frágil. Durante as décadas de 1980 e 1990, pais e professores norte-americanos tinham sido bombardeados por todo tipo de alegação dando conta de que, para que as crianças fossem bem-sucedidas, sua autoestima precisava ser protegida da competição (e da realidade). A despeito da falta de provas concretas, o movimento da autoestima ganhou força nos Estados Unidos de uma maneira inaudita e sem paralelo no resto no mundo. Assim, era compreensível que os pais de estilo APM concentrassem suas energias no lado não acadêmico da escola dos filhos. Diligentemente, trabalhavam na venda de *cupcakes* nas festinhas e eventos de arrecadação de fundos e ajudavam nos treinos do time de futebol. Distribuíam elogios e troféus com uma generosidade incomparável, sem igual em outros países. Eram os maiores incentivadores dos filhos, seus fãs número 1.

Esses eram os pais que o diretor da escola de Kim em Oklahoma louvava como os mais engajados e envolvidos. E sem sombra de dúvida eles contribuíam para a cultura, o orçamento e o senso de comunidade da escola. Contudo, não havia muitas evidências de que esse tipo de pais ajudasse os filhos a se tornarem pensadores críticos. Na maior parte dos países em que os pais responderam ao questionário do Pisa, os adolescentes cujos pais faziam parte de uma APM tinham um desempenho pior em leitura.⁶

Em contrapartida, o estilo sul-coreano de criação de filhos seguia a cartilha dos treinadores. Os pais treinadores também se preocupavam profundamente com os filhos.⁷ Todavia, passavam menos tempo participando de eventos da escola e mais tempo treinando os filhos em casa: lendo com eles, tomando a tabuada enquanto preparavam o jantar e estimulando-os a estudar com afínco extra. Esses pais viam a educação dos filhos como um de seus deveres.

Esse estilo de criação era a norma na maior parte da Ásia – e entre os imigrantes asiáticos que residiam nos Estados Unidos. Ao contrário do estereótipo, isso não necessariamente acarretava uma vida de sofrimento para os filhos. Na verdade, crianças e adolescentes educados nesse estilo nos Estados Unidos tendiam não somente a ter um melhor desempenho escolar, mas também a gostar de leitura e da escola bem mais do que seus pares caucasianos matriculados nas *mesmas* instituições de ensino.⁸

Enquanto nos Estados Unidos os pais entregavam aos filhos jogos americanos de mesa com números estampados e davam o dia por encerrado, os pais asiáticos ensinavam seus filhos a somar antes mesmo que eles aprendessem a ler. E faziam isso de maneira sistemática – digamos, por exemplo, das 18h30 às 19 horas toda noite, com um livro de exercícios – e não de maneira orgânica,

como muitos pais norte-americanos preferiam que seus filhos aprendessem matemática.

Os pais treinadores não necessariamente tinham que ganhar muito dinheiro ou possuir um diploma universitário. Eles tampouco tinham de ser asiáticos, nem é preciso dizer.⁹ A pesquisa mostrou que os pais europeus e norte-americanos que atuavam mais como treinadores dos filhos tendiam também a criar meninas e meninos mais inteligentes.¹⁰

Os pais que liam semanalmente ou todo dia para os filhos pequenos criavam estudantes que aos quinze anos de idade faziam 25 pontos a mais no Pisa.¹¹ Isso equivalia a quase um ano inteiro de aprendizagem. Em praticamente todos os países, os pais mais abastados eram mais propensos a ler para os filhos, mas, mesmo entre as famílias do mesmo grupo socioeconômico, os pais que tinham esse hábito tendiam a criar estudantes que obtinham uma nota 14 pontos mais alta no Pisa. Em contrapartida, os pais que costumavam brincar regularmente com os filhos pequenos usando alfabetos de brinquedo não viam esse benefício.

E, na verdade, pelo menos uma forma (de alto impacto) de envolvimento dos pais não envolvia nem as crianças nem a escola: se os pais liam em casa, simplesmente por prazer e por conta própria, seus filhos eram mais propensos a também gostar de leitura.¹² Esse mesmo padrão se verificava em países bastante diferentes e em diferentes níveis de renda familiar. Os filhos podiam ver o que os pais valorizavam, e isso era mais importante do que aquilo que estes diziam.

Somente quatro em cada dez pais que responderam ao questionário do Pisa liam habitualmente em casa por prazer. E se soubessem que essa única mudança – da qual poderiam até acabar vagamente gostando – ajudaria seus filhos a se tornarem eles pró-

prios leitores melhores? E se, em vez de pedirem aos pais que doassem seu tempo, *muffins* ou dinheiro, as escolas lhes emprestassem livros e revistas e os estimulassem a ler e conversar sobre o que tinham lido, de modo a ajudar seus filhos? As evidências sugeriam que todos os pais tinham condições de fazer coisas que ajudariam a criar leitores e pensadores vigorosos, assim que soubessem que coisas eram essas.

Os pais poderiam acabar indo longe demais no que tange a encarar os estudos dos filhos como um conjunto de treinos e práticas, exatamente da mesma maneira como poderiam exagerar nos esportes, e muitos, muitos pais sul-coreanos iam de fato longe demais. O oposto também era verdade. Uma infância muito passiva, "acolchoada" e marcada pelo excesso de indulgência poderia resultar em jovens adultos que jamais tinham sentido na pele o fracasso ou que jamais haviam desenvolvido autocontrole ou persistência – experiências tão ou mais importantes que as competências e habilidades escolares.

Os dados sugeriam que muitos pais norte-americanos tratavam seus filhos como se fossem flores delicadas. Em um estudo da Universidade Colúmbia, 85% dos pais americanos pesquisados disseram que julgavam ser necessário elogiar a inteligência dos filhos de modo a lhes assegurar que eram de fato inteligentes.¹³ Contudo, a pesquisa efetiva sobre elogios sugeriu que o oposto também era verdade. Elogios vagos, insinceros ou excessivos tendiam a desanimar crianças e adolescentes, desencorajando-os de trabalhar com afinco e tentar coisas novas. O efeito era tóxico, contrário à intenção dos pais.

Para que funcionassem, os elogios tinham de ser específicos, pontuais, autênticos e raros. Entretanto, a mesma cultura do incentivo à autoestima havia se alastrado por muitas salas de aula dos

Estados Unidos. Na pesquisa com estudantes intercambistas que realizei para a elaboração deste livro, cerca de metade dos estudantes norte-americanos e estrangeiros participantes disse que os professores de matemática americanos costumavam fazer mais elogios ao trabalho dos alunos do que os professores de matemática de outros países (menos de 10% afirmaram que seus professores no exterior estavam mais inclinados a elogiar). Essa constatação era particularmente irônica, uma vez que o desempenho dos estudantes norte-americanos em matemática ficava abaixo da média do mundo desenvolvido. E também sugeria que, qualquer que fosse a intenção dos professores norte-americanos, provavelmente seus elogios nem sempre eram específicos, pontuais, autênticos e raros.

Os adultos não precisavam ser severos ou indiferentes para ajudar os filhos a aprender. Na verdade, o simples fato de perguntar-lhes como tinha sido o dia na escola e demonstrar interesse genuíno por aquilo que eles estavam aprendendo poderia ter o mesmo efeito sobre as notas do Pisa que horas de aulas particulares de reforço.¹⁴ Em outras palavras, fazer perguntas sérias sobre o livro que o filho está lendo vale mais do que parabenizá-lo pelo fato de ter terminado de ler o livro.

No mundo todo, geralmente os estudiosos que pesquisavam as formas de criação de filhos dividiam os vários estilos em quatro categorias básicas. Os Pais Autoritários eram disciplinadores rígidos, para os quais vigorava o “porque eu estou mandando”. Os Pais Permissivos tendiam a ser tolerantes e avessos ao conflito. Agiam mais como amigos do que como pais. De acordo com alguns estudos, os Pais Permissivos tendiam a ser mais ricos e ter um grau de instrução mais alto do que o de outros pais. Os Pais Negligentes eram exatamente o que pareciam ser: emocionalmente distantes e quase sempre ausentes. Eram mais propensos a viver na pobreza.

E havia a quarta opção: os Pais Com Autoridade, habitantes de um doce ponto intermediário entre os pais autoritários e os permissivos: eram afetuosos, compreensivos, próximos dos filhos; porém, à medida que as crianças iam ficando mais velhas, esse tipo de pais lhes dava a liberdade para efetuar descobertas, arriscar e fracassar e fazer as próprias escolhas. O estilo de criação de filhos dos Pais Com Autoridade também era caracterizado por limites claros e bem definidos, regras que não estavam sujeitas a negociação.

“A vida em sociedade nos leva a acreditar que afeto e rigor são opostos”, escreve Doug Lemov em seu livro *Teach Like a Champion* [Ensine como um vencedor].¹⁵ “O fato é que o grau de afeto não tem relação alguma com o nível de severidade, e vice-versa.” Pais e professores que conseguem ser carinhosos e rígidos parecem suscitar uma resposta emocional de crianças e adolescentes, falar a mesma língua que eles, ganhando sua confiança juntamente com seu respeito.

Quando a pesquisadora Jelani Mandara,¹⁶ da Universidade Northwestern, estudou 4.754 adolescentes norte-americanos e seus pais, descobriu que os filhos de Pais Com Autoridade tinham níveis mais altos de desempenho acadêmico, menos sintomas de depressão e menos problemas de agressividade, desobediência e outros comportamentos antissociais. Outros estudos constataram benefícios semelhantes. Pais Com Autoridade treinavam seus filhos para que fossem pessoas persistentes, resistentes à adversidade, e isso parecia funcionar.

É perigoso fazer generalizações abrangentes sobre as pessoas com base em sua herança étnica, mas o fato é que as pesquisas sugerem padrões. Nos Estados Unidos, os pais euro-americanos são mais propensos a demonstrar o estilo dotado de autoridade

do que os pais hispânicos ou afro-americanos, por sua vez mais inclinados ao estilo autoritário de criação de filhos (embora todas as etnias incluam todos os quatro tipos de pais). Todavia, o estilo ágio-americano de educação dos filhos talvez seja o que mantém, de maneira mais uniforme e consistente, a autoridade.

Por exemplo, estudos mostraram que os pais sino-americanos adotam uma atitude mais “mão na massa” em seu envolvimento com os filhos quando pequenos, ensinando-lhes leitura e treinando-os nas peculiaridades da escrita e da matemática, mas depois, à medida que os garotos vão ficando mais velhos, passam a dar-lhes uma autonomia bem maior (um modelo que parece misteriosamente semelhante ao estereótipo dos pais finlandeses). “No ensino médio, os pais asiáticos imigrantes realmente passam a bola e adotam um enfoque de não intervenção”,¹⁷ afirma Ruth Chao, que durante duas décadas estudou estilos de criação de filhos. “Eles deixam de dar instruções diretas. Deixam de supervisionar as tarefas escolares dos filhos. Sentem que, se ainda precisarem fazer isso, têm nas mãos um problema.”

Depois de analisar os dados do Pisa, Schleicher seguiu seu próprio conselho. Em Paris, seus três filhos eram alunos de uma escola pública em um país que, como os Estados Unidos, não tinha notas muito altas no Pisa. Antes de ver a pesquisa, ele sempre partira do princípio de que os pais ideais passavam várias horas ajudando os filhos a fazer a lição de casa ou a concluir outros projetos escolares. Mas havia um problema: ele quase nunca dispunha de muitas horas livres para monitorar as tarefas escolares dos filhos. Acabava fazendo muito pouco.

Os dados mostravam que Schleicher tinha mais opções do que imaginava. A partir de então, mesmo em seus dias mais frenéticos e atarefados, ele pelo menos perguntava aos filhos como

tinha sido o dia deles na escola, o que tinham aprendido e do que mais haviam gostado. Conversava com eles sobre as notícias e as questões sociais do momento. Ainda não era capaz de arranjar tempo para ler com mais frequência para a caçula, mas pelo menos sabia do que poderia se sentir culpado – e em relação a que não precisava sentir culpa. Como todos os pais, queria que seus filhos se tornassem pessoas atentas, curiosas e inteligentes. Era um alívio contar com estratégias que influenciavam a aprendizagem das crianças – independentemente do que tinha acontecido com o sistema educacional francês.

A OLIMPÍADA DA ANSIEDADE

Na véspera da grande prova, os colegas de classe de Eric realizaram complexos rituais. Os mais novos limpavam a sala de aula para os mais velhos. Arrancaram da parede todos os cartazes e inclusive cobriram a bandeira, de modo que os candidatos pudessem se concentrar única e exclusivamente na prova – a porta de entrada para a universidade – sem nenhum tipo de distração.

No supermercado, Eric viu expositores especiais com extravagantes e caprichados docinhos de boa sorte que as mães compravam para os filhos que fariam o exame, amuletos para protegê-los durante aquela provação. Na rua, pais faziam fila diante de templos e igrejas para ofertar suas últimas orações.

O país inteiro ficava obcecado pela prova. A Companhia de Força e Luz da Coreia do Sul despachava equipes de funcionários para verificar as linhas de transmissão que abasteciam cada um dos mil locais onde ela seria realizada. Na manhã do exame nacional, a feira abria uma hora mais tarde, de modo a deixar as ruas livres

e desimpedidas para os mais de 600 mil estudantes que rumavam para os locais de prova. Os taxistas ofereciam corridas gratuitas para os estudantes.

Naquele dia, Eric pegou o ônibus rumo à escola, como normalmente fazia. Porém, nada estava normal. Ao se aproximar, ouviu o alarido de aplausos e gritos de incentivo. Alguns de seus colegas de classe estavam perfilados na entrada da escola a fim de distribuir chá para os candidatos, e além disso seguravam cartazes com os dizeres "Tenham sucesso!". Os mais velhos passavam por eles a passos largos, de cabeça abaixada, como pugilistas entrando no ringue para uma luta que duraria nove horas. Policiais patrulhavam o perímetro escolar para desencorajar os motoristas de apertar a buzina dos carros, o que distrairia os estudantes. Eric encontrou um colega que lhe explicou que naquele dia não haveria aula para os mais novos. Então, ele e Eric foram jogar videogame.

Mais tarde, na mesma manhã, Eric foi fazer compras na Shinsegae Centum City, a maior loja de departamentos do mundo. Durante a parte da prova dedicada à compreensão oral da língua inglesa – quando, por determinação do governo, os aviões tinham os horários atrasados de modo a reduzir o barulho e não incomodar os candidatos –, Eric estava dentro de um cinema.

A essa altura, ele tinha tomado uma decisão. Desistiria da escola de ensino médio sul-coreana. Não conseguiria esperar até o resto do ano daquela maneira. Sua sensação era que passava os dias dentro de uma imensa gaiola, vendo outras crianças correr em uma roda de hamster.

A roda nunca parava, arranhando monotonamente dia e noite. E ele estava cansado de ficar sentado em silêncio na sombra da roda, esperando sua vida na Coreia do Sul começar.

Ele precisava conversar com meninos e meninas se quisesse aprender coreano e manter sua sanidade. Sabia que essa era a coisa certa a fazer, mas não sabia exatamente como. Tinha a esperança de que abandonar a escola sul-coreana não significaria ter de ir embora do país.

Naquela noite, enquanto Eric serpava pela cidade a caminho de casa, caminhões entregavam a edição vespertina dos jornais, com a reprodução das questões e respostas da prova, tema sobre o qual as famílias se debruçariam durante o jantar. Eric achou que todo aquele espetáculo era melodramático, como uma espécie de *Jogos vorazes* da mente. Por que o país inteiro tinha de fazer no mesmo dia o exame de ingresso à universidade? Em Minnesota os adolescentes faziam o SAT várias vezes por ano, sem nenhuma perturbação da vida normal.

Todavia, uma criança que crescesse na Coreia do Sul não tinha meios de escapar da mensagem: a educação era um tesouro nacional. Receber uma boa educação era mais importante do que as negociações no mercado de ações ou as decolagens de aviões. E todo mundo, dos pais e professores aos policiais, tinha um papel a desempenhar.

A EQUAÇÃO MISTERIOSA

Ouvindo os relatos de Kim e Eric, comecei a perceber um tema fundamental. Na Coreia do Sul e na Finlândia, a despeito de todas as diferenças entre os dois países, todo mundo – crianças, adolescentes, pais e professores – via a educação como uma busca séria, mais importante do que os esportes ou a autoestima. Esse consenso acerca da importância de receber uma educação rigorosa levava

a todo tipo de consequências naturais: não apenas um currículo escolar mais sofisticado, especializado e bem direcionado, mas faculdades de formação de professores mais sérias, provas mais difíceis, e inclusive conversas mais rigorosas em casa à mesa do jantar. Tudo era substancialmente mais exigente, do início ao fim.¹⁸

Nesses países, as pessoas julgavam que aprender era algo tão importante que somente os cidadãos mais instruídos e mais talentosos, os alunos de notas mais altas, poderiam tornar-se professores. O governo da Coreia do Sul e o da Finlândia investiam o dinheiro dos contribuintes para formar, contratar e manter no cargo professores talentosos, em vez de comprar iPads para alunos do primeiro ano do ensino fundamental ou assinar decretos determinando classes com menos alunos. Não era o respeito público pelos professores que levava à aprendizagem, como alguns educadores norte-americanos alegaram depois de visitar a Finlândia; o fato era que o respeito público pela aprendizagem levava a um ensino melhor. É claro que as pessoas respeitavam os professores; seu trabalho era complexo e exigente, e eles tinham de suar a camisa para chegar lá.

Uma coisa levava a outra. Professores com alto nível de formação acadêmica também selecionavam material mais rigoroso, e possuíam o conhecimento e a fluência para ensinar esse material. Uma vez que eram pessoas sérias fazendo um trabalho difícil – e todo mundo sabia disso –, tinham uma boa dose de autonomia para trabalhar. Essa autonomia era outro sintoma de rigor. Os professores e diretores dispunham de liberdade de movimentos para desempenhar seu papel como verdadeiros profissionais. Eram responsabilizados pelos resultados, mas com autonomia em seus métodos.

Os estudantes também tinham mais liberdade. Essa liberdade era importante, e não era um presente. Por definição, o trabalho rigoroso exigia o fracasso; simplesmente seria algo impossível de

fazer sem conhecer o fiasco ou o insucesso. Isso significava que os adolescentes tinham a liberdade de ser reprovados quando ainda eram suficientemente jovens para aprender a se recuperar. Quando não estudavam com afinco, tiravam notas piores. As consequências eram claras e indubitáveis. Os estudantes não eram submetidos a uma batelada de testes padronizados, mas tinham de fazer um exame bastante sério e rigoroso no final do ensino médio, uma prova que trazia implicações reais para seu futuro.

Como Kim tinha notado, dos adolescentes esperava-se que administrassem seu próprio tempo, o que em geral eles conseguiam fazer. De maneira interessante, essa era outra diferença que os estudantes de intercâmbio percebiam. Seis em cada dez intercambistas pesquisados afirmaram que os pais norte-americanos davam menos liberdade aos filhos do que os pais estrangeiros (somente um em cada dez julgava que os pais americanos eram mais liberais). Um estudante finlandês que passou um ano nos Estados Unidos explicou da seguinte maneira essa diferença:

Nos Estados Unidos, tudo era muito controlado e supervisionado. A pessoa não podia ir sequer ao banheiro sem obter um passe de autorização. A pessoa tinha de entregar todo o dever de casa, mas na verdade não precisava pensar usando o próprio cérebro nem tomar decisões por conta própria.

Eu vinha vasculhando o mundo inteiro à procura de pistas sobre o que outros países estavam fazendo certo, mas as distinções relevantes não diziam respeito a gastos ou ao controle local do currículo escolar; nada disso era muito importante. As iniciativas funcionavam principalmente nas margens. A diferença fundamental era de ordem psicológica.

As superpotências educacionais acreditavam em rigor.¹⁹ Nesses países as pessoas acreditavam no propósito da educação: a escola existia para ajudar os estudantes a dominar material acadêmico complexo. Outras coisas também eram decisivas, mas nada era tão importante quanto isso.

Essa clareza de propósito significava que todo mundo encarava a escola de maneira mais séria, especialmente os alunos. A diferença mais significativa que eu tinha visto até então era o empenho dos estudantes e das famílias. Era algo viral, e mais determinante do que eu imaginava. Eric e sua amiga Jenny fizeram com que eu me lembrasse de algo de que havia me esquecido na vida adulta: crianças e adolescentes alimentavam-se uns aos outros. Esse ciclo contínuo de retroalimentação – em que os estudantes se espelhavam continuamente no exemplo de seus pares – começava na pré-escola e simplesmente ia ficando cada vez mais poderoso a cada ano, para o bem e para o mal. As escolas e os pais eram capazes de incrementar o ímpeto e a motivação dos alunos por meio de provas e avaliações mais inteligentes e relevantes, atreladas a conquências reais para a vida dos adolescentes; por meio da concessão de generosas doses de autonomia, do tipo que envolvia alguns riscos e algumas recompensas; e por meio de uma qualidade mais alta, um trabalho mais instigante, dirigido pelos melhores e mais bem formados professores do mundo. Mas essas iniciativas originavam-se de uma ampla e onipresente crença no rigor. Sem isso, as coisas simplesmente não aconteciam.

A questão, pois, não era *o que* outros países estavam fazendo, mas *por quê*. Por que nesses países vigorava tamanho consenso acerca do rigor? Nas superpotências educacionais, todas as crianças e jovens sabiam a importância da educação. Nesses países, ainda era recente a memória do fracasso nacional que as pessoas

havam sentido na pele; elas sabiam o que era uma crise existencial. Em muitas escolas dos Estados Unidos, contudo, de tão confusas e desnorteadas, as prioridades estavam irreconhecíveis.

Nos Estados Unidos os esportes ocupavam um papel central na vida dos estudantes e na cultura escolar,²⁰ o que não se via na maioria das superpotências educacionais. Com relação a esse ponto os estudantes de intercâmbio eram praticamente unânimes. Nove em cada dez intercambistas estrangeiros que responderam ao meu questionário de pesquisa afirmaram que as crianças e adolescentes norte-americanos priorizavam os esportes, e seis em cada dez intercambistas concordavam com eles. Outros pesquisadores constataram que mesmo na *middle school* os estudantes americanos dedicavam aos esportes o dobro do tempo dedicado pelos estudantes sul-coreanos.²¹

Sem sombra de dúvida os esportes trazem muitos benefícios, incluindo lições de liderança e persistência, sem mencionar o exercício físico. Na maior parte das escolas de ensino médio norte-americanas, contudo, somente uma minoria de estudantes efetivamente praticava esportes. Na verdade, eles não estavam fazendo exercícios físicos, o que se refletia nos altos índices de obesidade do país, e as tais valiosas lições de liderança e persistência também poderiam ser ensinadas por meio de um trabalho acadêmico rigoroso, de maneiras mais factíveis no mundo real. Em muitas escolas dos Estados Unidos os esportes incutiam liderança e persistência em um grupo de alunos, ao mesmo tempo que privavam todos eles da concentração e dos recursos necessários aos estudos.

A lição a se tirar não era que esportes e educação não poderiam coexistir, mas sim que esportes nada tinham a ver com educação. Em países como a Finlândia, é claro que existiam equipes esportivas, dirigidas pelos pais e por clubes independentes da escola.

À medida que iam ficando mais velhos, os adolescentes mudavam de foco e deixavam de lado a prática esportiva para se dedicarem aos estudos ou às qualificações e habilidades vocacionais – o contrário do padrão norte-americano. Cerca de 10% dos colegas de classe de Kim na Finlândia praticavam esportes,²² e faziam isso em centros comunitários separados da escola. Muitos deles desistiam no último ano do ensino médio, de modo a ter tempo para estudar para seus exames de conclusão de curso. Quando perguntei à professora de finlandês se ela conhecia algum professor que também fazia as vezes de treinador das equipes esportivas da escola, ela conseguiu pensar em apenas um. “Os professores trabalham muito na escola”, ela disse, “e isso é o bastante, creio eu.”

Nos Estados Unidos, a riqueza tornou o rigor desnecessário, historicamente falando. Os alunos não precisavam dominar material escolar complexo para ser bem-sucedidos na vida – pelo menos, não até recentemente. Outras coisas foram se infiltrando, incluindo os esportes, e se introduziram de maneira sub-reptícia nos interstícios dos sistemas educacionais, exigindo que os diretores das escolas contratassem professores que também atuavam como treinadores de equipes esportivas (ou vice-versa). A profana aliança entre escolas e esportes impeliu os estudantes-atletas a dedicarem absurdas quantidades de tempo e energia aos treinamentos, antes e depois das aulas.

Tomados de modo isolado, os esportes nada tinham de errado, é claro. Mas acontece que a prática esportiva não operava de modo isolado. Combinada a um material menos rigoroso, índices mais altos de pobreza e padrões mais baixos de seleção e formação de professores, a glorificação dos esportes despedaçou o ímpeto acadêmico dos estudantes norte-americanos. A primazia dos esportes enviou a mensagem de que aquilo que era importante – o que

realmente levava à excelência – tinha pouco a ver com o que acontecia na sala de aula. Essa falta de motivação dificultou o trabalho dos professores, solapando toda a equação.

Peguei-me sentindo o desejo de poder fazer uma viagem de volta no tempo. Agora que eu sabia o que essas nações haviam se tornado, eu queria saber de que maneira elas tinham chegado lá. *Como* haviam chegado a um consenso acerca do rigor? Como a Finlândia e a Coreia do Sul tinham feito o que Oklahoma não fora capaz de fazer?

No século XXI, a Finlândia era a inspiração óbvia, um modelo para algum dia vindouro. Os finlandeses tinham alcançado um equilíbrio e uma qualidade humana que escapara à Coreia do Sul. Entretanto, para a maior parte do mundo, incluindo os Estados Unidos, a questão era saber o que precisava acontecer primeiro para que isso se tornasse possível.

MAPEANDO A FORÇA DE VONTADE

Em meados dos anos 1970, um pequeno grupo de economistas e sociólogos começou a notar que as habilidades escolares não eram tão importantes. Parecia óbvio, mas, no afã de calcular e comparar testes de quociente intelectual (QI) e notas em avaliações de leitura, era fácil esquecer essa verdade simples. Ao longo das três décadas seguintes, um número cada vez maior de estudos²³ mostrou que, no que tangia a prever quais crianças se tornariam adultos prósperos – bem-sucedidos na vida e no emprego –, o papel das habilidades cognitivas era limitado e contava apenas até certo ponto.

Havia outra coisa igualmente importante, e às vezes até mais importante, para as oportunidades de vida de uma criança. Essa outra matéria obscura tinha mais a ver com a atitude do que com

a habilidade de solucionar um problema de cálculo. Em um estudo com alunos americanos do oitavo ano do ensino fundamental, por exemplo, o fator que melhor servia como indicador do futuro desempenho acadêmico não eram os pontos dos testes de QI, mas a autodisciplina dos estudantes.²⁴

Dominar o conteúdo de matemática jamais fez com que uma pessoa chegasse pontualmente ao seu local de trabalho, terminasse sua tese de doutorado no prazo ou usasse camisinha. Não, esses conjuntos de habilidades tinham mais a ver com motivação, empatia, autocontrole e persistência.²⁵ São características essenciais, traços de tenacidade e infatigabilidade às vezes resumidos por uma palavra antiquada: *caráter* – o temperamento, a personalidade, a índole de um indivíduo.

O problema com a palavra *caráter* era que dava a impressão de tratar-se de algo inalterável, impossível de mudar. Porém, esses mesmos pesquisadores descobriram algo maravilhoso: o caráter era maleável, na verdade mais maleável que o QI. O caráter poderia mudar de maneira drástica e relativamente rápida – para melhor e para pior – de um lugar para outro e de tempos em tempos.

Por isso era sensato supor que diferentes comunidades e culturas faziam mais – ou menos – para fomentar em suas crianças esses traços. Na Finlândia, Kim identificou uma diferença que julgou ser muito importante: uma diferença, nas palavras dela própria, acerca do quanto adolescentes e professores se preocupavam com a escola. Eric também testemunhou esse ímpeto, embora em sua versão sul-coreana, extremada e por vezes disfuncional.

Levar a escola a sério – interessar-se pela escola – não era o traço de caráter mais importante de um ser humano, para dizer o óbvio. Entretanto, em todo o planeta essa forma particular de estímulo tinha começado a ser mais importante do que nunca, pelo

menos em termos econômicos. A pesquisa ainda tinha um longo caminho a percorrer e estava longe de ser capaz de identificar todos os traços importantes na vida dos jovens, mas seria possível medir a quantidade de ímpeto de diferentes países? Havia alguma maneira de quantificar o que Kim e Eric tinham percebido? E poderia o ímpeto ser cultivado nos lugares em que era mais necessário?

Poucas pessoas haviam tentado descobrir. Os estudos tentavam a pedir às crianças que descrevessem sua própria motivação e atitude, o que tornava impossível separar suas respostas de suas próprias inclinações culturais. Um estudante sul-coreano que dissesse que não havia estudado com afincio tinha uma compreensão de *afincio* bastante diferente daquela de um estudante típico do Reino Unido ou da Itália.

Em 2002, pesquisadores da Universidade da Pensilvânia tiveram uma ideia.²⁶ Acharam que seria possível medir a persistência e a motivação dos estudantes examinando não as suas respostas nos testes internacionais, mas a meticulosidade com que respondiam aos questionários incluídos nesses testes.

Em geral o Pisa e outros exames internacionais traziam, após a seção dos testes propriamente ditos, formulários com questões acerca da família dos candidatos e outras circunstâncias da vida deles. Não havia respostas certas para as questões desses formulários de pesquisa. Na verdade, os professores Erling Boe, Robert Boruch e um jovem aluno de pós-graduação, Henry May, nem sequer estavam interessados nas respostas. Queriam mapear o esmero e o interesse com que os alunos respondiam aos formulários. Assim, estudaram um questionário incluído em um teste de avaliação de 1995 a que foram submetidos jovens de diferentes idades de mais de quarenta países (chamado "Estudo Internacional das Tendências em Matemática e Ciências").

Os pesquisadores não demoraram a ter diversas surpresas. Para começo de conversa, estudantes do mundo inteiro mostraram-se surpreendentemente obedientes e generosos. A maioria preencheu de maneira meticulosa a maior parte das respostas, embora a pesquisa não tivesse impacto algum em sua vida. Entre todos os países, o índice mais baixo de respostas foi de 90%. Havia algumas variações no âmbito de um mesmo país, mas essa variação parecia não revelar muita coisa acerca dos respondentes.

Entre os países, porém, as diferenças de interesse e cuidado aplicado na execução da tarefa eram relevantes – e muito. Na verdade, no fim ficou claro que essa diferença era o fator que melhor servia como forma de prever o desempenho dos países na efetiva e substancial parte dos testes.

Essa medida simples – avaliar até que ponto os estudantes se dispunham a responder de forma detalhada e exaustiva os formulários – previa as notas dos países nos testes de maneira mais eficaz do que o status socioeconômico ou o número de alunos por sala de aula, ou qualquer outro fator até então estudado.

Como isso era possível? Quando May repetiu a análise com os dados do Pisa de 2009,²⁷ encontrou a mesma dinâmica: metade da variação entre as notas dos países no teste Pisa de matemática poderia ser explicada pelo grau de diligência com que os estudantes de um dado país preenchiam o questionário pessoal.

Nos Estados Unidos, os participantes responderam em média a 96% das perguntas dos questionários, número que parecia bastante respeitável. Mesmo assim, o país ainda figurava na 33ª posição do ranking de meticulosidade no preenchimento das pesquisas. A Coreia do Sul estava em quarto lugar. A Finlândia, em sexto. Os adolescentes finlandeses responderam a 98% das questões. Apesar de parecer praticamente a mesma coisa, pequenas

diferenças na média dos índices de respostas previram enormes diferenças no desempenho acadêmico no mesmo teste.

Os jovens finlandeses e sul-coreanos responderam a mais questões de perfil demográfico do que os estudantes dos Estados Unidos, França, Dinamarca e Brasil. As causas desse padrão continuam sendo um mistério. May perguntou-se se o Pisa e outros testes internacionais estavam medindo não habilidades ou conhecimento, mas *obediência*; alguns países tinham culturas em que os adolescentes simplesmente encaravam todos os testes – e figuras de autoridade – com maior seriedade. Não era preciso um grande voo de imaginação para deduzir que entre esses países se incluíam Japão, Coreia do Sul e outras nações com algumas das notas mais altas no Pisa. Talvez fosse essa a razão pela qual os estudantes respondiam aos questionários de maneira mais completa e metódica e se saíam melhor também nas questões escolares. Esses jovens eram apenas conformistas seguidores de regras. Outros países, por sua vez, valorizavam mais o individualismo do que a obediência. Talvez esses adolescentes simplesmente não se sentissem compelidos a levar a sério os questionários. “Em algumas nações”, disse May, “há muitos estudantes que parecem não dar a mínima. Elas puxam a média para baixo.”

Então por que os estudantes norte-americanos tinham um desempenho tão melhor nas questões de leitura, e iam tão mal na parte de matemática? Se em geral os alunos norte-americanos simplesmente não davam a mínima para testes ou figuras de autoridade, esperava-se que fossem mal em *todos* os testes. Do mesmo modo, provavelmente não veríamos países como a Polônia subirem de maneira tão vertiginosa nos rankings em curtos períodos. Era difícil imaginar que a Polônia tinha cultivado uma cultura de conformismo ao longo de um período de três a nove anos.

Ninguém sabe ao certo a resposta, mas é possível que a diligência que os estudantes demonstraram ao responder aos questionários fosse um reflexo de sua diligência em geral. Em outras palavras, talvez alguns adolescentes tivessem aprendido na escola a terminar o que começavam: persistir mesmo quando alguma coisa não oferecia nenhum tipo de gratificação especial. O contrário também era verdadeiro. Alguns jovens não tinham aprendido a persistir, uma vez que a persistência também não era valorizada em sua escola ou na sua sociedade como um todo.

O zelo para responder a um questionário de pesquisa parecia uma questão banal. A diligência – a tendência a ser uma pessoa responsável, aplicada e organizada – era importante em todos os pontos do ciclo da vida humana. E era um traço de caráter capaz de prever inclusive quanto tempo duraria a vida de uma pessoa –²⁸ com mais exatidão do que a inteligência ou o histórico familiar ou a origem social.

Qual seria o aspecto de um mapa do zelo, da diligência? Talvez fosse menos decisivo encontrar os jovens inteligentes, e mais importante achar aqueles que davam conta de fazer o trabalho, qualquer que fosse ele. Havia certas culturas que cultivavam a diligência da mesma maneira que outras cultivavam a ginástica ou jogadores de futebol?

Os resultados do questionário forneciam algumas pistas, nem todas elas óbvias. Os países cujos estudantes encaravam com maior seriedade o questionário não eram necessariamente os lugares onde viviam as crianças mais ricas; a riqueza não necessariamente levava à persistência, como todos nós sabemos. Na verdade, o país com o mais alto índice de respostas no questionário tinha praticamente os mesmos índices de pobreza infantil que os Estados Unidos.

Esse país era a Polônia.

MEMORANDUM

TO : [Illegible]

FROM : [Illegible]

SUBJECT : [Illegible]

[Illegible text follows, consisting of several paragraphs of faint, unreadable text.]

A metamorfose

Enquanto arrastavam malas atrás de suas mães, as crianças de Breslávia¹ assistiam à lenta queda das folhas de papel no chão. Ao erguerem os olhos semicerrados para o céu límpido, conseguiam vislumbrar a silhueta de um avião de guerra soviético. Em torno delas, os folhetos iam pousando suavemente na terra, feito flocos de neve: “Alemães! Rendam-se! Nada vai acontecer a vocês!”.

Em 22 de janeiro de 1945, Breslávia era um importante centro industrial na então Alemanha Oriental. Em larga medida tinha sido poupada pela Segunda Guerra Mundial. Os 800 mil moradores da cidade, juntamente com sua praça medieval e suas fábricas de armamentos, ficaram fora do alcance dos bombardeios aliados. Para a maior parte dos moradores de Breslávia, tinha sido possível acreditar que um dia a vida voltaria ao normal.

Agora, porém, o Exército Vermelho estava avançando rumo ao oeste, ao longo do rio Oder, fechando o cerco sobre a cidade. Relatórios da inteligência estimavam que os soldados russos excediam em número os combatentes alemães numa proporção de cinco para um.

Quando os oficiais nazistas finalmente permitiram que as mulheres e crianças de Breslávia fossem embora da cidade, era tarde demais. As famílias encaminharam-se às pressas para as estações de trem e as fronteiras, entupindo as ruas já atravancadas de refugiados de outras cidades alemãs. As mulheres empurravam

carrinhos abarrotados de potes e panelas, ao passo que os homens, obedecendo às ordens de lutar até a morte, subiam nos campanários das igrejas munidos de metralhadoras. A temperatura chegava a -16 °C, e muitas das crianças em fuga morreram congeladas antes de chegar à cidade mais próxima. A natureza se incumbiu de terminar o que o homem havia começado. Antes mesmo que uma única bomba fosse despejada, cerca de 90 mil pessoas morreram tentando escapar de Breslávia.

Na noite de 13 de fevereiro os tanques russos cercaram a cidade, avançando lenta e ruidosamente pelos subúrbios. O fogo de artilharia ao longe ficava mais barulhento a cada dia, até explodir em uma batalha nas ruas do coração de Breslávia. Enquanto abriam caminho, os russos faziam voar pelos ares as feiras de casas históricas, parede por parede, a um só tempo ocupando e destruindo a cidade.

Por sua vez, os alemães que bateram em retirada jogaram granadas dentro das casas e atearam fogo a bairros inteiros, determinados a refrear o avanço russo mesmo à custa de arrasar sua própria cidade. O bombardeio aéreo chegou ao auge pouco depois da Páscoa. Em 30 de abril, até Hitler desistiu e se matou em seu *bunker* em Berlim. Porém, em Breslávia o cerco continuou, feroz, desafiando a lógica.

Por fim, em 6 de maio, Breslávia capitulou. Três quartos da cidade tinham sido destruídos em dois meses e meio. Alguns dias depois, a longa e cruel guerra europeia chegava ao fim. O que restou da cidade foi saqueado ou incendiado pelos soldados russos.

Em questão de meses, os Aliados redesenharam o mapa da Europa. Josef Stálin, Winston Churchill e Franklin Roosevelt moveram Breslávia como a uma peça de xadrez. Com um pi-

parote, deslocaram a cidade para o lado da Polônia, sob o novo nome de Wrocław [pronuncia-se VROTZ-VÁF]. A maior parte dos alemães remanescentes foi expulsa da cidade, e centenas de milhares de refugiados poloneses traumatizados correram para tomar o lugar deles – literalmente –, mudando-se para as casas outrora alemãs, por vezes sem nem sequer esperar que os antigos proprietários as abandonassem.²

Era ali que Tom vivia. Entender o lugar era entender uma história de desarranjo e deslocamento, deformada por vazios e desvirtuada pela confusão de identidades. Ao longo dos séculos, a cidade havia tido mais de cinquenta nomes diferentes. As pessoas que viviam lá, como de resto em boa parte da Polônia, jamais residiam inteiramente no presente. O local era habitado por uma miríade de fantasmas, tinha um sem-número de histórias paralelas.

Os poloneses "pioneiros", como eram chamados, tentaram reinventar sua cidade de adoção. A rua Adolf Hitler ganhou o nome do poeta polonês Adam Mickiewicz;³ o Estádio Herman Göring tornou-se Estádio Olímpico. Mas eles estavam vivendo em um lugar assombrado. Por toda parte, nas estátuas vandalizadas e nos contornos desbotados das suásticas arrancadas ou apagadas das paredes, viam lembretes dos seus perseguidores nazistas.

Os recém-chegados tiveram pouco tempo para refletir sobre essas ironias. Logo após o término da Segunda Guerra Mundial a Polônia caiu sob o jugo comunista, que duraria quarenta anos. Dezenas de milhares de poloneses, entre os quais centenas de padres e ativistas políticos, foram parar na prisão. A polícia secreta infiltrava-se em todos os bairros. Em Wrocław, os nomes das ruas foram mudados mais uma vez. Um estigma de opressão substituiu outro.

O MILAGRE POLONÊS

Os defensores do pífio sistema educacional norte-americano, os que culpavam a pobreza e a disfunção por nossos problemas, falavam como se os Estados Unidos detivessem o monopólio mundial das atribuições. Talvez jamais tivessem visitado a Polônia.

É difícil descrever de maneira sucinta a desordem que assolou a Polônia no espaço de meio século. Depois da derrocada do comunismo, em 1989, a hiperinflação entrou em cena e dominou o país.⁴ As prateleiras dos supermercados ficaram vazias, e as mães não conseguiam encontrar leite para seus filhos. O país parecia estar à beira do caos, se não da guerra civil. Não obstante, aos trancos e barrancos a Polônia passou por outra transformação, escancarando suas instituições para emergir como uma democracia de livre mercado. Os cidadãos de Wrocław rebatizaram pela terceira vez as ruas. Até uma pequena comunidade judaica retornou à cidade.

Em 2010, quando Tom chegou de Gettysburg, a Polônia tinha se integrado à União Europeia. Contudo, o país ainda lutava contra a pobreza, a criminalidade e todo tipo de patologia. Enquanto Tom estava lá, os times de futebol locais começaram a disputar partidas em estádios vazios, e o silêncio era rompido somente pelo som dos chutes dos jogadores na bola. A violência entre os torcedores era tão grande e generalizada que as torcidas foram banidas, proibidas de assistir *in loco* aos jogos de seus próprios times.

Aproximadamente uma em cada seis crianças polonesas vivia na pobreza,⁵ índice semelhante ao dos Estados Unidos, onde uma em cada cinco crianças é pobre. É difícil comparar níveis relativos de tristeza, mas os dados sugerem que na Polônia as crianças pobres levavam uma vida dura. Em um estudo das Nações Unidas

sobre o bem-estar material infantil, a Polônia figurava na última posição do mundo desenvolvido.⁶

Como os Estados Unidos, a Polônia era um país grande em que as pessoas não confiavam no governo centralizado. Porém, algo extraordinário aconteceu ali. O país tinha conseguido fazer o que outras nações não foram capazes. De 2000 a 2006, a nota média em leitura dos estudantes poloneses de quinze anos de idade subiu 29 pontos no Pisa.⁷ Era como se os poloneses tivessem de alguma maneira enfiado dentro do cérebro quase três quartos de um ano letivo de aprendizagem extra.⁸ Em menos de uma década, os alunos tinham saltado de um desempenho abaixo da média do mundo desenvolvido para uma nota *acima da média*. No mesmo período, as notas dos estudantes norte-americanos permaneceram inalteradas.

Tom estava vivendo ali a transição que a Finlândia e a Coreia do Sul tinham concluído décadas antes. Ver essa mudança de perto era quase tão bom quanto fazer uma viagem no tempo. A Polônia ainda não tinha ingressado no primeiro time das superpotências educacionais. Mas, ao contrário dos Estados Unidos, em poucos anos melhorou drasticamente seus resultados – a despeito dos índices de criminalidade, pobreza e mil outras sólidas razões para fracassar. Era uma narrativa inconclusa, mas que, de maneira bastante inesperada, tinha dado uma guinada na direção da esperança.

DA PENNSILVÂNIA PARA A POLÔNIA

Encontrei-me com Tom no centro de Wrocław, em um luxuoso hotel onde Adolf Hitler, Pablo Picasso e Marlene Dietrich tinham se hospedado. Ele estava usando jeans e uma camisa social amarrotada, para fora da calça e com as mangas dobradas até os cotovelos.

Tinha dezoito anos, era magro e cursava o último ano do ensino médio. Desde que chegara de Gettysburg, sua mãe anfitriã polonesa vinha tentando, sem sucesso, engordá-lo um pouco.

Caminhamos pela cidade velha, que era exatamente como Tom havia descrito para mim meses antes: uma eclética colagem de catedrais barrocas, ruas de paralelepípedos e enormes prédios de apartamentos de arquitetura brutalista, ao estilo soviético. Na praça medieval, conhecida como Rynek, turistas bebiam cerveja Piast nas mesas dos cafés sob um relógio do século XVI que marcava as fases da lua. As *babcias*, avós polonesas, passavam arrastando os pés, lenço amarrado sob o queixo, pacotes enfiados debaixo dos braços. A Rynek tinha sido construída e restaurada inúmeras vezes. Essa versão era um pouco resplandecente demais, a cor da tinta um matiz mais vibrante do que deveria, mas ainda assim era magnífica em escala e extensão.

Paramos para tomar um café no Literatka, que representava, como de resto tudo o mais, a razão pela qual Tom tinha ido embora da Pensilvânia. Era um café pequeno e tranquilo, de aspecto monástico, com espirais de fumaça flutuando pelo ar. Havia poucas pessoas sentadas sozinhas, encurvadas sobre livros ou laptops. Ninguém levantou os olhos quando entramos.

Tom guiou-me café adentro com o mesmo orgulho que outros adolescentes reservam para o momento de exibir seu carro novo. As paredes eram forradas com estantes de livros, empilhados até o teto. Pequenos volumes sobre química apoiavam-se sobre tomos desbotados de filosofia. Nos Estados Unidos, quando Tom pensava na Europa Central, esse era exatamente o cenário que ele imaginava. Sem tirar nem pôr.

Fazia seis meses que a professora de matemática polonesa de Tom o chamara até a lousa para resolver um problema – e ele não

tinha dado conta do recado. Desde aquele dia a professora nunca mais voltou a chamá-lo. Entretanto, Tom havia aprendido a tocar Chopin ao piano ("Prelúdio em mi menor"), exatamente como imaginara que faria. Seu domínio da língua polonesa também tinha melhorado bastante, e agora ele falava muito bem o idioma. Embora não escutasse muitas referências a Nabokov, como ele esperava, certa vez ouviu por acaso dois senhores idosos discutindo feio por causa de questões filosóficas, em uma das acanhadas mesas com tampo de mármore do Literatka. Escondido atrás de seu MacBook, Tom ficou de olho na briga, encantado. "*Nie rozumiesz filozoffi!*" (Você não entende nada de filosofia!), berrou um dos velhos enquanto se levantava para ir embora. Agora, sim, estava tudo perfeito.

AS CRIANÇAS DO TRIÂNGULO DAS BERMUDAS

Saímos do Literatka e seguimos a pé até a escola de Tom, a LO XIII, conhecida como Número 13. Enquanto caminhávamos, o ambiente mudou abruptamente. A escola de ensino médio ficava ao lado de uma área barra-pesada conhecida como Trójkąt Bermudzki, ou Triângulo das Bermudas. O bairro fizera por merecer o apelido anos antes, quando os forasteiros que zanzavam por lá aparentemente desapareciam e nunca mais ninguém voltava a ter notícias deles. Desde então os índices de criminalidade haviam diminuído, mas o Triângulo continuava sendo um lugar complicado. Semanas antes um amigo de Tom tinha sido vítima de um assalto com faca, em plena luz do dia, enquanto voltava a pé da escola para casa.

As ruas do Triângulo eram margeadas por altas e adornadas casas geminadas que tinham sobrevivido à Segunda Guerra

Mundial, mas que agora não passavam de cortiços em ruínas. Das fachadas deterioradas, estátuas enegrecidas fitavam o chão. As calçadas e entradas recendiam a urina, e os desbotados afrescos nas paredes estavam cobertos de pichações. A Finlândia pareceu bem distante.

Uma criança passou correndo por nós a caminho de um pequeno playground espremido atrás de uma feira de casas geminadas. Até 2007 o local era um campo de terra, onde, por falta de opções, a garotada do Triângulo das Bermudas brincava. Quando, um dia, uma escavadeira chegou para transformar o terreno em estacionamento, as crianças protestaram, recusando-se a abrir mão do naco de chão batido. Usando tábuas, improvisaram cartazes com os dizeres “Exigimos um lugar para brincar! Escavadeiras, vão embora!”.⁹ O líder da manifestação, um rapaz de dezesseis anos chamado Krystek, que provavelmente iria longe na vida, tinha chamado os jornais. Os empreiteiros recuaram e concordaram em construir alguns estacionamentos pequenos e um modesto playground.

A garotada do Triângulo não tinha uma vida fácil. Os pais de alguns estavam na cadeia; outros conviviam com mães que bebiam vodka demais. Havia dias em que meninos e meninas iam para a escola cansados e famintos. Aos olhos de um forasteiro, aquilo não era muito diferente de um bairro pobre nos Estados Unidos.

Entretanto, na década anterior, alguma coisa tinha mudado drasticamente para os garotos do Triângulo, algo que era difícil de ver nas ruas. Eles passavam seus dias em um sistema educacional que estava reiventando a si mesmo. As mudanças não haviam sido implementadas nas margens, onde a maioria das reformas ocorria nos outros países do planeta; a ruptura se dera no

cerne, alterando de maneira essencial a estrutura e a substância da educação na Polônia, oferecendo a essas crianças e adolescentes chances melhores do que teriam encontrado em muitas diretorias de ensino nos Estados Unidos, um país muito mais rico. Eles ainda moravam no Triângulo das Bermudas, mas agora era muito menos provável – falando em termos estatísticos – que se perdessem para sempre.

O ALQUIMISTA

Em 1997, quando Mirosław Handke se tornou ministro da Educação da Polônia, ele era um estranho no ninho. Químico de formação, com um bigode branco e expressivas sobrancelhas pretas arqueadas, parecia uma versão de Sean Connery do Leste europeu. Handke tinha uma bem-sucedida carreira no mundo acadêmico, por seu trabalho na Universidade de Ciência e Tecnologia AGH, em Cracóvia. Já havia publicado mais de oitenta artigos sobre as obscuras propriedades dos minerais e se tornara reitor da universidade, uma das melhores da Polônia. Entretanto, não entendia coisa alguma de política ou diretrizes educacionais. Sua ignorância seria um elemento a seu favor, pelo menos durante um determinado período.

Àquela altura, os 38 milhões de cidadãos poloneses tinham sido submetidos a anos de terapia de choque na área econômica, elaborada com o intuito de catapultar o país rumo ao Ocidente após a derrocada do comunismo. Até então, a desregulação e a privatização tinham funcionado, fazendo da Polônia uma das nações de crescimento econômico mais acelerado do planeta; o desemprego vinha em queda livre, juntamente com a inflação.

Mas agora o país estava novamente à beira do precipício; sem reformas urgentes, os sistemas de saúde, de previdência social e de educação poderiam sugar até exaurir de vez a economia, mandando a inflação para as alturas outra vez e colocando em risco a trajetória da Polônia de nação comunista atrasada a potência europeia.

O fato mais ameaçador era que os adultos poloneses não tinham a capacidade e o conhecimento para competir no mundo moderno. Somente metade dos adultos das áreas rurais do país havia concluído o ensino fundamental. Sem melhoras na educação, os poloneses seriam relegados a subempregos não qualificados e de remuneração muito baixa, fazendo o trabalho que outros europeus não queriam fazer.

Diante dessa crise existencial, Handke estudou os sistemas educacionais de outros países, inclusive o dos Estados Unidos, onde ele tinha vivido por dois anos. Viajou pela Polônia a fim de conversar com professores, pesquisadores e políticos. Na primavera de 1998, Handke e seu superior, o novo primeiro-ministro Jerzy Buzek (outro professor de química), anunciaram uma série de reformas, que talvez jamais colocariam em prática se tivessem mais experiência com as sensibilidades políticas da educação.

“Tivemos de mudar o sistema todo – arrancá-lo de seu equilíbrio de modo a chegar a um novo equilíbrio”, disse Handke.¹⁰ Ele ainda estava dando aulas de química, dessa vez para 38 milhões de pessoas.

Para alcançar o novo equilíbrio, o país entraria em um estágio que os cientistas chamaram de *fase de transição* e que, como definiu Handke, “daria uma chance aos estudantes”.¹¹ Essa fase era composta de quatro partes, apresentadas em um livro alaranjado de 225 páginas que foi distribuído para as escolas de todo o

país. Em primeiro lugar, as reformas injetariam rigor no sistema. Um novo currículo básico comum substituiria as velhas normas e orientações, intelectualmente pouco sofisticadas e exigentes, e que até então tinham obrigado os professores a dar conta de um número excessivo de tópicos em um curto período, ensinando tudo de maneira excessivamente sucinta. O novo programa forneceria os objetivos fundamentais, mas deixaria os detalhes para as escolas. Ao mesmo tempo, o governo exigiria que um quarto dos professores voltasse à faculdade para aperfeiçoar sua própria formação.

Juntamente com o rigor vinha a responsabilização. Como maneira de verificar se os estudantes estavam aprendendo, eles começariam a fazer testes padronizados a intervalos regulares ao longo de sua trajetória escolar – não com a mesma frequência que as crianças norte-americanas, mas no final da pré-escola, no último ano do ensino fundamental e no término do ensino médio. Esses testes seriam os mesmos em todo o país, aplicados para todos os milhões de crianças e adolescentes poloneses.

No caso das crianças menores, os testes ajudariam a identificar quais alunos – e professores e escolas – precisavam de mais ajuda. Para os estudantes mais velhos, os testes também teriam consequências, determinando em que escolas de ensino médio – e depois universidades – eles poderiam estudar. Pela primeira vez, todos os estudantes fariam o exame de admissão à universidade no final do ensino médio, e as provas não seriam mais avaliadas por professores locais. Dessa maneira, universidades e empregadores teriam um instrumento confiável para assegurar que os resultados significavam a mesma coisa de uma ponta a outra do país.

Os poloneses ainda não tinham como saber, mas esse tipo de teste padronizado direcionado a um público-alvo específico se

mostraria decisivo em todos os países com índices significativos de pobreza, de acordo com uma análise do Pisa que seria publicada anos mais tarde. Em todo o mundo, os sistemas escolares que lançavam mão de testes padronizados aplicados regularmente tendiam a ser lugares mais justos,¹² com menores lacunas entre o que os alunos ricos e os pobres sabiam. Mesmo nos Estados Unidos, onde historicamente os testes demonstravam falta de rigor e de propósito, as notas dos estudantes afro-americanos e hispânicos em leitura e matemática aumentaram durante a era da aplicação generalizada de testes padronizados.

Por que os testes faziam das escolas lugares mais justos, em termos gerais? Os testes ajudavam as escolas a ver o que elas estavam fazendo certo e o que estavam fazendo errado, e quem precisava de mais ajuda. Esse discernimento era um pré-requisito, não uma solução. Tornar os problemas visíveis não era garantia de que eles seriam resolvidos, conforme milhares de diretorias de ensino norte-americanas haviam provado sob o regime de testes obrigatórios do programa Nenhuma Criança Será Deixada para Trás. Mas a identificação dos problemas parecia ser um necessário primeiro passo em lugares onde se constatava uma desmedida variação no nível de conhecimento das crianças.

A terceira reforma era a mais importante: literalmente – e não apenas como retórica – aumentar as expectativas acerca do que os estudantes seriam capazes de realizar. Para tanto, as reformas obrigariam todos eles a permanecer juntos no mesmo ambiente escolar por mais um ano inteiro, um ano adicional que seria o equivalente ao primeiro ano do ensino médio. Em vez de serem encaminhados para programas profissionalizantes/técnicos ou para o sistema regular/acadêmico (que prepara o aluno para o bacharelado) por volta dos quinze anos de idade, prática conhecida

como categorização ou *tracking*,* os estudantes iriam para a mesma escola de ensino médio, juntos, e lá ficariam até os dezesseis anos. A diferença era de apenas doze meses, mas teria consequências surpreendentes.

Na Polônia, adiar a categorização significava criar mais 4 mil novas escolas voltadas ao primeiro ano do ensino médio,¹³ praticamente da noite para o dia. Não havia outra maneira de acomodar os alunos que normalmente teriam ido para uma escola técnica/profissionalizante aos quinze anos.

Handke poderia ter parado por aí. Um novo currículo básico comum nacional, um regimento mais rígido de aplicação de testes e milhares de novas escolas que representariam uma gigantesca ruptura, coisa que nenhum estado norte-americano jamais tinha visto ser realizada em um intervalo tão curto.

Porém, havia um problema óbvio. Os poloneses tinham lembranças recentes e traumáticas do comunismo. Para o governo central, era politicamente impossível impor mudanças como essas sem, em troca, conceder outras liberdades. A fim de obter mais responsabilização, Handke decidiu recompensar as escolas dando-lhes maior controle sobre seu funcionamento.

* Diferenciação curricular dentro de um mesmo nível de ensino, o conceito de *tracking* geralmente diz respeito a práticas que levam à escolha de uma trajetória especificamente acadêmica ou técnica/profissionalizante para os estudantes – característica de sistemas educacionais duais. Contudo, no contexto norte-americano o *tracking* é referido como a escolha de disciplinas específicas, no decorrer do ensino secundário, de caráter acadêmico (pré-requisitos para a entrada no ensino superior), ou de disciplinas mais técnicas/profissionalizantes. Não deve ser confundido com a prática de *ability grouping* ou agrupamento por habilidades, que diz respeito à divisão de turmas de uma mesma série de acordo com o desempenho escolar dos alunos. [N.T.]

A autonomia foi a quarta reforma.¹⁴ Os professores teriam liberdade para escolher seus próprios livros didáticos e seu próprio currículo específico – entre uma centena de opções aprovadas –, juntamente com seu desenvolvimento profissional. Começariam a receber bonificações baseadas em parte no incremento de seu aperfeiçoamento profissional. Num país que vinha experimentando um surto de prosperidade e onde as pessoas eram julgadas pelo valor do salário que ganhavam, a infusão de dinheiro sinalizava, com todas as letras, que os professores já não eram trabalhadores de nível inferior. Os diretores, por sua vez, teriam total responsabilidade pela contratação dos docentes. As autoridades locais teriam pleno controle das decisões orçamentárias, incluindo onde e como abrir as novas escolas dedicadas ao primeiro ano do ensino médio.

Em outras palavras, o novo sistema exigiria mais responsabilização por resultados, ao mesmo tempo que concedia maior autonomia de métodos. Essa mesma dinâmica podia ser encontrada em todos os países que haviam melhorado de maneira acentuada seus resultados, incluindo a Finlândia, e, aliás, em todas as organizações de alta performance, da Guarda Costeira dos Estados Unidos à Apple.

Todas essas mudanças aconteceriam, declarou Handke, no decorrer de um ano.

TERAPIA DE CHOQUE

O livro alaranjado suscitou reações extremas. Alguns poloneses aplaudiram a audácia do plano de Handke. “Esse é o nosso bilhete de entrada na Europa e no mundo moderno”, proclamou um articulista da *Gazeta Wyborcza*, um dos maiores jornais do país.¹⁵ Entretanto, o Sindicato dos Professores Poloneses posicionou-se contra

as reformas, acusando Handke de querer mudar coisas demais em um espaço de tempo muito curto e sem dispor de recursos financeiros. Em outro artigo do mesmo jornal, um diretor de escola profetizou o desastre:

Podemos esperar a deterioração do padrão da educação para a maioria dos jovens, um aprofundamento do analfabetismo e uma disseminada relutância dos estudantes em dar prosseguimento aos estudos em programas de aperfeiçoamento, cursos de formação continuada e ensino superior.¹⁶

A ocasião, porém, era excepcional: a Polônia tinha um novo governo, repleto de autodenominados reformistas. Eles não poderiam simplesmente alardear o epíteto de reformistas e depois obstruir as reformas. Mais importante era o fato de que havia um bocado de agitação.¹⁷ O governo estava reformando ao mesmo tempo os sistemas de saúde e de previdência social do país. O ritmo vertiginoso das mudanças deu cobertura a Handke.

Em 1º de setembro de 1999, 4 mil novas escolas de primeiro ano do ensino médio espalhadas pela Polônia abriram as portas.¹⁸ A metamorfose tinha começado. Sabiamente, Handke iniciou o dia rezando para que tudo corresse bem. Na antiga cidade de Gniezno, participou de uma missa especial na catedral gótica. De lá seguiu para a escola nova em folha da cidade, uma estrutura de vidro e concreto de três andares conhecida como Número 3, para a solenidade de inauguração da nova era educacional da Polônia. Prometeu que o novo sistema seria “mais criativo e seguro, sem martelar informações redundantes dentro da cabeça dos alunos”.¹⁹ Criado com vista ao mundo do presente e não do passado, o novo sistema ensinaria os estudantes a pensar.

Na realidade, foi um dia caótico. Muitos professores e diretores não estavam prontos. Em muitas cidadezinhas rurais, onde os estudantes moravam longe das escolas recém-construídas, os ônibus simplesmente não apareceram. Pais, professores e diretores queixaram-se asperamente das mudanças. Os livros alaranjados eram uma boa ideia, mas ainda não tinham conseguido convencer a opinião pública e o professorado de que as mudanças eram sensatas. No final do ano letivo, uma pesquisa revelou que 60% dos poloneses pesquisados não consideravam que as reformas garantiam acesso igualitário à educação.²⁰ Ninguém, nem mesmo o próprio Handke, sabia se a aposta valeria a pena e renderia bons frutos.

“NÃO QUEREMOS FICAR PARA TRÁS”

Enquanto o químico Handke abalava o senso comum na Polônia, o físico Schleicher tentava persuadir os países a participar do primeiro Pisa de todos os tempos. Muitas nações já haviam confirmado presença, mas a Polônia não estava entre eles.

A Polônia tinha pouca experiência em exames internacionais, e muitos poloneses julgavam que era melhor gastar o dinheiro em outras coisas. Entretanto, algumas autoridades, caso de Jerzy Wiśniewski, consultor do Ministério da Educação e ex-professor de matemática do ensino médio, fez lobby para que a Polónia tomasse parte no experimento. Para elas, o Pisa representava a modernidade – uma ferramenta racional e sofisticada para o Primeiro Mundo.

“O único outro país desenvolvido que ainda se opõe é a Turquia”, observou Wiśniewski.²¹ “Não queremos ficar para trás.”

A pressão dos pares funcionou e, em 2000, os adolescentes poloneses de quinze anos fizeram o Pisa. Na ocasião ninguém

percebeu, mas o momento foi perfeito. O Pisa captou, inteiramente por coincidência, um instantâneo da Polônia antes e depois das reformas.

Os jovens poloneses que participaram do primeiro Pisa em 2000 tinham crescido sob o velho sistema. Por meio da categorização, metade dos estudantes tinha sido encaminhada para escolas profissionalizantes/técnicas, metade para escolas acadêmicas/ regulares. Eram o grupo de controle, por assim dizer.

Ninguém na Polônia esperava um desempenho de campeão mundial, mas ainda assim os resultados foram desanimadores. Os poloneses de quinze anos ficaram em 21^o lugar na prova de leitura e em vigésimo em matemática, abaixo dos Estados Unidos e abaixo da média do mundo desenvolvido. Mais uma vez a Polônia se via do lado de fora da festa. Se os alunos das escolas profissionalizantes/técnicas fossem avaliados separadamente, as desigualdades seriam alarmantes. Mais de dois terços ficavam no fundo do poço, no ponto mais baixo do nível de letramento.²²

Três anos depois, em 2003, um novo grupo de adolescentes poloneses fez o Pisa. Esses estudantes tinham passado seus anos de ensino fundamental no velho sistema, mas agora estavam frequentando as novas escolas propedêuticas. Ao contrário de seus antecessores, ainda não tinham sido submetidos à categorização. Eram o grupo experimental.

Os resultados foram chocantes – *mais uma vez*. A Polônia, alvo de piadas ao redor do mundo, ficou em 13^o em leitura e em 18^o em matemática,²³ pouco acima do desempenho dos Estados Unidos em ambas as disciplinas. No espaço de três anos, tinha alcançado o mundo desenvolvido.

Como isso era possível? Normalmente, qualquer reforma demora muitos anos para ter algum impacto, e a maioria se mostra

inócua. Mas os resultados mantiveram-se constantes. Em 2009 a Polônia já estava superando o desempenho dos Estados Unidos em matemática e ciências, embora gastasse menos da metade do dinheiro por estudante.²⁴ Em leitura e matemática, os adolescentes mais pobres da Polônia tiraram notas mais altas que os adolescentes mais pobres dos Estados Unidos.²⁵ Um feito extraordinário, uma vez que em termos socioeconômicos sua situação era pior que a dos adolescentes norte-americanos menos favorecidos.

Os resultados sugeriam uma possibilidade radical para o resto do mundo: talvez as crianças mais pobres *fossem capazes* de aprender mais do que estavam aprendendo. Talvez nem tudo estivesse perdido. Um dado mais impressionante: naquele ano, 85% dos estudantes poloneses formaram-se no ensino médio, em comparação com 76% de adolescentes norte-americanos.²⁶

No mesmo período, os Estados Unidos tinham passado por sua própria reforma educacional, incluindo mais aplicações de testes e o flagelo público das escolas com maus resultados sob o programa Nenhuma Criança Será Deixada para Trás. Enquanto isso, porém, o tempo todo as notas dos jovens norte-americanos no Pisa permaneciam em grande medida inalteradas.²⁷ Os Estados Unidos haviam aumentado a pressão sobre as escolas, mas de resto pouca coisa tinha sido feita no sentido de injetar rigor no sistema, adiar a categorização dos estudantes ou conceder autonomia aos melhores professores.

Quando Wiśniewski examinou atentamente os dados, viu que boa parte da melhoria da Polônia se devia aos estudantes que no fim terminavam em escolas técnicas/profissionalizantes. Suas notas deram um salto, levantando a média do país inteiro. As escolas polonesas ficaram também mais consistentes. A variação de notas de uma escola polonesa para outra diminuiu mais do que em

qualquer outro país desenvolvido.²⁸ A adolescência tinha ficado um bocado mais justa na Polônia, quase do dia para a noite. E esse incremento não se deu em detrimento dos jovens mais adiantados do país, cujas notas também aumentaram. Mais de um terço dos adolescentes poloneses figuravam nos dois níveis mais altos de letramento,²⁹ superiores à média do mundo desenvolvido.

O que tinha feito a diferença na Polônia? De todas as mudanças, uma reforma havia sido a mais importante, de acordo com uma pesquisa conduzida por Wiśniewski e seus colegas: o adiamento da categorização.³⁰ Alunos que antes teriam sido transferidos para escolas técnicas/profissionalizantes fizeram em média 100 pontos a mais que seus conterrâneos de 2000, estudantes que àquela altura já tinham sido divididos pela categorização. As expectativas haviam ficado mais altas, e agora esses adolescentes tinham correspondido a elas.

Aparentemente, as 4 mil escolas inclusivas novatas haviam re-vigorado o sistema educacional de maneiras inesperadas. Os diretores que se ofereceram para administrá-las tendiam a ser gestores educacionais mais ambiciosos e tinham permissão para escolher a dedo os seus professores. De modo um tanto acidental, o novo sistema selecionou por conta própria pessoas de talento, e as novas escolas adquiriram prestígio, que passou a ser uma qualidade inerente a elas. As novas escolas mandaram para o restante do *establishment* educacional o recado de que as reformas eram reais, e não apenas um espasmo político que poderia ser ignorado.

Handke ficou extasiado, e viu as notas do Pisa como uma justificação e um triunfo de suas reformas. “A nossa juventude tinha começado a pensar.”

Entretanto, os dados revelaram também um perturbador outro lado da moeda: as expectativas poderiam despencar na mesma

velocidade com que haviam subido vertiginosamente. Em 2006 e 2009, a Polônia aplicou o teste Pisa a uma amostragem de estudantes de dezesseis e dezessete anos, para ver o que acontecia depois que eles tinham ido para as escolas técnicas/profissionalizantes. Inacreditavelmente, todos os ganhos desapareceram. O hiato de desempenho do primeiro Pisa retornava, um ano depois. Aos dezesseis anos, o desempenho dos alunos das escolas técnicas/profissionalizantes estava drasticamente pior que o dos estudantes das escolas regulares. As reformas haviam adiado a lacuna, mas não a eliminaram.³¹

Wiśniewski ficou desorientado. Como era possível todo o progresso desaparecer tão rápido? “Talvez seja a motivação”, ele disse. “É preciso fazer mais pesquisas. Mas de alguma forma o efeito dos pares tem influência.” Alguma coisa acontecia com os jovens assim que entravam nas escolas técnicas/profissionalizantes com os outros alunos e professores. Aparentemente eles perdiam suas habilidades, ou talvez seu ímpeto, quase do dia para a noite.

ALUNOS TALENTOSOS E COM ALTAS HABILIDADES NOS ESTADOS UNIDOS

Intuitivamente, a categorização fazia sentido. Uma sala de aula deve funcionar de maneira mais eficaz se todos os alunos estiverem no mesmo nível. Na realidade, porém, a divisão de turmas de uma mesma série com base no desempenho escolar dos alunos quase sempre vinha acompanhada de expectativas de segunda classe.

Do ponto de vista estatístico, onde quer que fosse colocada em prática, a categorização tendia a degradar a qualidade da aprendizagem e fomentar desigualdades.³² Em geral, quanto mais jovens

os alunos eram separados pela categorização, pior era o desempenho do país inteiro no Pisa. Parecia haver uma espécie de “efeito gueto”: assim que os alunos eram rotulados e segregados no grupo inferior, sua aprendizagem desacelerava.

Na Pensilvânia, Tom foi submetido ao *tracking* já a partir do terceiro ano do ensino fundamental. Uma professora recomendou-lhe que fizesse o teste e o menino se saiu bem. Assim, aos oito anos de idade Tom foi colocado no programa para alunos talentosos e com altas habilidades de Gettysburg. No início, essa distinção tinha pouco efeito prático. Uma vez por semana ele e outras crianças selecionadas iam para uma classe especial, onde aprendiam rudimentos de latim e faziam exercícios de divisão longa (contas de dividir com dois ou mais algarismos na chave) antes dos outros alunos. À medida que foi ficando mais velho, Tom aos poucos foi integrado de forma mais explícita em uma turma especial. Aos quinze anos, suas aulas básicas eram todas consideradas avançadas de certa forma. Ele tinha aulas de inglês, estudos sociais e ciências no que era conhecido como *accelerated track* ou *currículo acelerado*, juntamente com outros alunos de alto desempenho. As únicas ocasiões em que Tom via as crianças “não aceleradas” de sua idade eram em aulas como educação física, artes ou outras matérias não essenciais.

Era difícil saber que efeito teriam essa separação e classificação, mas era seguro afirmar que crianças que, aos oito anos, ouviam dizer que eram talentosas provavelmente tendiam a se ver exatamente assim, e o mais provável era que crianças que não recebiam esse tipo de informação não se sentiam assim. Por si só a palavra *talentoso* sugeria uma aptidão ou capacidade inata que nenhuma quantidade de trabalho árduo seria capaz de mudar. Em certo sentido, era o contrário do confucionismo, que sustenta que

o único caminho para o verdadeiro conhecimento é resultado do estudo prolongado e minucioso.

Quando Tom era calouro do ensino médio, a Gettysburg High School tinha três níveis ou currículos (*tracks*) principais. O mais rigoroso era o acelerado, que no primeiro e no último ano do ensino médio passava a ser chamado de Curso de Colocação Avançada (*advanced placement track*). O segundo nível era destinado a todas as crianças regulares. E havia ainda outro nível, eufemisticamente chamado de currículo aplicado (*applied track*),³³ que servia para os 10% ou 15% dos colegas de classe que, por qualquer razão, tinham baixas expectativas. Em vez de aulas de inglês, esses alunos cursavam algo chamado “Inglês no Local de Trabalho”. Todos os estudantes tinham seu próprio nível ou *track*, não importa qual fosse o rumo para onde o currículo os levasse.

Quando a maioria das pessoas pensava em categorização, tinha em mente países como Alemanha ou Áustria, onde os estudantes eram distribuídos por instituições de ensino separadas, dependendo de suas aspirações. O sistema de categorização assumia formas diferentes em lugares como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Japão, Noruega e Suécia. Mas isso não queria dizer que era menos poderoso.

O sistema de *tracking* no ensino fundamental era uma prática exclusivamente norte-americana.³⁴ A categorização começava já com as crianças ainda bem pequenas, na forma de *magnet schools* (“escolas-ímãs”),* *honor classes* (classes especiais avançadas para

* Em geral regionais, as escolas-ímãs oferecem programas especializados e temas e propósitos específicos, como música e arte, ciência e tecnologia, culturas hispânicas, matemática ou comunicações, além do currículo tradicional. A intenção é atrair alunos de todos os níveis da comunidade. [N.T.]

alunos acima do padrão), Cursos de Colocação Avançada ou programas International Baccalaureate. Na verdade, os Estados Unidos eram um dos poucos países onde as escolas não apenas separavam e classificavam crianças da mais tenra idade por habilidades, mas efetivamente ensinavam *conteúdos diferentes* para os níveis mais avançados. Em outros países, incluindo Alemanha e Cingapura, esperava-se que todos os alunos aprendessem o mesmo e complexo currículo comum; os de nível mais avançado simplesmente se aprofundavam mais no material.

Enquanto isso, a duradoura segregação das escolas norte-americanas por raça e renda criou outro sistema de categorização *de fato*, em que estudantes pertencentes a minorias e famílias de baixa renda eram muito mais propensos a frequentar escolas inferiores, com um número menor de turmas de Colocação Avançada e menos professores experientes.

No início do século XXI, muitos países estavam – lentamente e de maneira hesitante – adiando a categorização. Quando faziam isso, todos os estudantes tendiam a sair-se melhor. Na maior parte das escolas polonesas, o *tracking* ocorria aos dezesseis anos. Na escola de Tom em Wrocław, o processo de separação e classificação já tinha acontecido; do total de estudantes que se candidatavam, o número dos que eram aceitos variava de um terço à metade. Tom só via os alunos das turmas vocacionais (destinadas às escolas técnicas/profissionalizantes) quando tinha aula de educação física. Eles saíam assim que a sua turma chegava.

A Finlândia também aplicava o *tracking*. Como na Polônia, a categorização começava mais tarde, em consequência de quarenta anos de reformas, e a cada etapa de introdução de mudanças o *tracking* era postergado um pouco mais. Contudo, até os estudantes completarem dezesseis anos as escolas finlandesas obedeciam a

uma rígida ética de isonomia. Em geral, por norma os professores não podiam reter os alunos e tampouco aprová-los quando não estavam prontos. Assim, restava apenas uma opção: todos os alunos tinham de aprender. Para tornar isso possível, o sistema educacional finlandês direcionava o dinheiro para aqueles que precisavam de ajuda. Tão logo as crianças pequenas davam sinais de que estavam tendo dificuldade e ficando para trás, os professores debruçavam-se sobre elas como uma equipe de mecânicos de carros de corrida, antes que elas ficassem ainda mais para trás. Cerca de um terço dos estudantes recebia ajuda especial durante seus primeiros nove anos de escola.³⁵ Na Finlândia, somente 2% dos alunos repetiam de ano no ensino fundamental³⁶ (nos Estados Unidos, em comparação, eram 11%, número superior à média do mundo desenvolvido).

Na Finlândia o *tracking* não era um estigma tão grande. O governo destinava verbas adicionais para as escolas de ensino médio técnicas/profissionalizantes, que em muitas cidades menores eram tão prestigiosas quanto os programas regulares/acadêmicos. Na verdade, quanto mais remota ou desfavorecida a escola, mais dinheiro ela recebia. Esse equilíbrio era tão importante quanto pos-tergar o *tracking*: assim que os estudantes eram direcionados para uma trajetória vocacional, isso tinha de dar em alguma coisa. Nem todos os alunos precisavam ir para a universidade, mas todos eles tinham de aprender habilidades úteis.

Na Finlândia e em todos os países do topo da pirâmide educacional, os gastos em educação estavam atrelados a necessidades, o que era algo bastante lógico. Quanto pior o desempenho dos estudantes, mais dinheiro sua escola recebia. Na Pensilvânia, o estado natal de Tom, as coisas funcionavam ao contrário. As diretorias de ensino mais pobres gastavam 20% menos por estudante,³⁷ cerca de

9 mil dólares, ao passo que nas diretorias de ensino mais ricas os gastos giravam em torno de 11 mil dólares.

Essa matemática inversa era uma das diferenças mais óbvias entre os Estados Unidos e outros países.³⁸ Em quase todas as demais nações desenvolvidas³⁹ as escolas com os estudantes mais pobres tinham mais professores por aluno; somente em quatro países verificava-se o contrário: Estados Unidos, Israel, Eslovênia e Turquia, onde as escolas mais pobres tinham um número menor de professores por aluno.

Era uma diferença contundente, e estava relacionada ao rigor. Em países onde as pessoas concordavam que a escola era séria, a escola tinha de ser séria para todo mundo. Se o rigor era um pré-requisito para o sucesso na vida, então era um critério a ser aplicado de maneira uniforme. A igualdade – um valor essencial da justiça, amparado por verbas oficiais e institucionalizado por meio do adiamento da categorização – era um sinal evidente de rigor.

A CAVERNA DE PLATÃO

Depois do primeiro ano de Tom na Gettysburg High School, a escola ganhou um novo diretor. Seu nome era Mark Blanchard, um homem com uma missão. As notas da escola estavam mais baixas do que deveriam, e ele já chegou procurando os motivos. Tinha trabalhado em duas outras escolas públicas – de melhor desempenho – na Pensilvânia e por isso imaginou que seria capaz de resolver o problema de Gettysburg tão logo conseguisse identificá-lo.⁴⁰

Mas não conseguiu.

A Gettysburg High School era suntuosa. Estendia-se por um terreno de cinquenta hectares, com um campus de vidro e tijolos

vermelhos junto de um gramado perfeito. Construída em 1998, a escola contava com instalações de 40 milhões de dólares que incluíam um laboratório de engenharia, uma estufa, três quadras de basquete e um moderno e bem equipado auditório de 1.600 lugares. A escola gastava por aluno quase duas vezes mais que o colégio de Kim em Oklahoma,⁴¹ mesmo levando-se em conta os ajustes de custo de vida e as diferenças nas necessidades dos estudantes. Se a Gettysburg High School precisava de alguma coisa, não era de dinheiro.

A preocupação de Blanchard era que o problema talvez fossem os professores. Isso seria difícil de consertar. Porém, o diretor ficou surpreso ao encontrar um punhado de docentes talentosos e experientes. E também conheceu centenas de estudantes aplicados e criativos, entre os quais Tom. Um em cada cinco alunos da Gettysburg vinha de famílias que viviam na pobreza, em um nível relativamente estável, e a maior parte dos colegas de classe de Tom pertencia a famílias de renda média ou alta.

Com o tempo, Blanchard percebeu que o problema era mais insidioso. O desafio não era a falta de potencial, mas uma deficiência de imaginação. Alguns pais – incluindo os que trabalhavam como professores no Gettysburg College, faculdade localizada nas imediações da escola – davam como líquido e certo que seus filhos iriam para a universidade. Mas a maior parte queria apenas que os filhos concluíssem o ensino médio e ponto final, constatou Blanchard. Muitos desses pais trabalhavam na agricultura, e sua instrução formal jamais tinha avançado além desse nível. Seus objetivos eram excessivamente modestos.

Em alguns outros países, essa mentalidade do século XX tinha sido rompida – invariavelmente por crises econômicas. As famílias da Finlândia, da Coreia do Sul e da Polônia começaram a

pressupor que após o ensino médio seus filhos iriam para a faculdade ou receberiam formação técnica, e com a maioria deles isso de fato aconteceu.

Porém, em Gettysburg e muitas escolas ao redor do mundo o status quo tinha se calcificado. E não eram apenas os pais e estudantes que se contentavam com menos. Essa mesma mentalidade havia se impregnado em muitas salas de aula. Em suas conversas de corredor com os professores, Blanchard notou certa resignação. Por que os docentes teriam motivação para ficar de pé na frente da classe e conversar sobre política, literatura ou matemática avançada, se tudo que seus alunos queriam era simplesmente terminar o ensino médio?

Blanchard começou a pensar no problema em termos da alegoria da caverna de Platão. As pessoas supunham que as sombras que elas viam projetadas nas paredes eram reais, embora fossem apenas reflexos de sua própria imaginação. Ele precisava fazer com que elas se virassem para olhar ao redor, de modo que descobrissem que o mundo era diferente. As coisas tinham mudado, e elas podiam sonhar mais alto.

Em primeiro lugar, Blanchard tentou inflamar a retórica. Começou a falar em transformar Gettysburg na melhor escola. Anunciou um plano para dobrar o tamanho das turmas de Colocação Avançada. Disse ao professor de educação musical que queria ter o mais vigoroso programa de música do condado. "Quero ser excelente em tudo, de modo que ninguém possa dizer que esta é a escola do time de futebol americano."

Depois tentou também aumentar as expectativas escolares, apenas um pouco. Quando ouviu acerca do currículo aplicado (*applied track*), começou a fazer perguntas. Nenhuma de suas escolas anteriores tinha precisado dessas classes de cursos aplicados.

Por que Gettysburg precisaria? Blanchard começou a se referir a elas como “as classes dos burros”, e propôs sua extinção.

“Os estudantes cumprem as expectativas que estabelecemos para eles”, disse ele a sua equipe.

Alguns professores e orientadores educacionais se opuseram. “Os alunos não vão passar”, preveniram Blanchard. “Não vão se formar.”

Blanchard alegou que seu trabalho era ensinar todos os alunos, não apenas os mais ambiciosos. Assim, no segundo ano de Tom no ensino médio, a escola não disponibilizou as “classes dos burros”. Dessa maneira, Gettysburg apagou do mapa seu nível de pior desempenho.

Curiosamente, nada aconteceu. Ninguém abandonou a escola pelo fato de que a aula de “inglês para os burros” saiu do currículo.⁴² Logo os professores pararam de falar no assunto e foi como se o currículo aplicado jamais tivesse existido.

Gettysburg e outras diretorias de ensino locais também se uniram para criar uma nova escola técnica, de modo que os alunos que quisessem receber educação técnica/profissionalizante poderiam passar metade do dia no programa de mecânica de motores a diesel e pré-enfermagem, ganhando créditos para a faculdade comunitária. Porém, só poderiam fazer isso após os dezesseis anos, exatamente como na Polônia. Até lá, teriam de continuar cursando inglês, matemática e ciências.

Os alunos do curso de mecânica de motores a diesel precisavam saber geometria e física básica para diagnosticar e consertar maquinário pesado moderno. Tinham de ser capazes de ler diagramas, projetos e manuais técnicos. Tinham de entender porcentagens e proporções para medir os gases encontrados nos escapamentos. Todas as tarefas dos empregos haviam se

tornado mais complexas, incluindo os trabalhos braçais ou fabris, ligados à atividade industrial e a setores como o de transportes ou de construção.⁴³

Contudo, exceto por essas importantes mudanças, muita coisa permaneceu inalterada na Gettysburg High School. A escola ainda tinha múltiplos níveis ou *tracks*, nos quais os alunos eram categorizados desde pequenos. O programa de Colocação Avançada havia crescido, mas não chegou a dobrar de tamanho. Em sua maioria os professores ainda eram os mesmos. Embora muitos fossem ótimos profissionais, outros tantos não eram, disse-me um docente veterano da Gettysburg. “Os pais se queixam deles, os alunos também reclamam, mas eles ainda estão aqui.”

Na média, em 2011 e 2012 o estado da Pensilvânia recebeu do Conselho Nacional de Qualidade dos Professores a nota D+ no quesito gerenciamento de docentes, e, sem rodeios, ganhou uma esmagadora nota F por suas práticas quanto à demissão de professores incompetentes.

Os esportes continuavam sendo a essência da cultura da Gettysburg High School. A cada partida de futebol americano apareciam nada mais nada menos do que quatro repórteres locais para cobrir o evento. Os dois jornais da cidade dedicavam seções inteiras à cobertura das atividades esportivas da escola. Muitos jogos eram transmitidos pelo rádio. Os estudantes-atletas tinham de cumprir um exaustivo cronograma de treinamentos que os deixava com pouco tempo e energia para estudar. Ao longo de todo o verão esses alunos tinham de fazer musculação, mas não lidavam com uma carga muito pesada de exercícios de matemática. Blanchard havia trabalhado com afinco para elevar o ímpeto e o quociente de igualdade em sua escola, mas o restante da equação continuava praticamente o mesmo.

Em 2011, quatro em cada dez alunos do primeiro ano do ensino médio da Gettysburg ainda não dominavam o conteúdo de matemática de seu nível escolar, de acordo com o teste aplicado pelo próprio estado, que não era muito difícil.⁴⁴ Quando os colegas de classe de Tom fizeram o SAT, tiraram notas um pouco mais altas que a média nacional em leitura e um pouco abaixo da média nacional em matemática.⁴⁵ Suas notas nas classes de Colocação Avançada eram altas, mas apenas um terço dos alunos estava matriculado nessas turmas. Era quase como se Gettysburg tivesse duas escolas diferentes, uma com um conjunto de ideais para os melhores alunos e outra para os demais. A metamorfose tinha empacado.

OS FUNDAMENTOS

Tom gostava do diretor Blanchard, embora não o conhecesse bem, e estava relutante em fazer comentários críticos sobre sua cidade natal. Mas, enquanto caminhávamos por Wrocław conversando sobre as diferenças, ele descreveu da seguinte maneira o problema com Gettysburg: “A escola não se preocupava tanto em preparar as pessoas para fazer coisas maiores”. Essa tinha sido uma das razões pelas quais quis conhecer novos horizontes em seu último ano do ensino médio. Ele queria fazer grandes coisas.

Chegamos à Número 13 pouco antes do início da primeira aula, em meio a uma multidão de outros alunos. O edifício era feito de tijolo aparente em tons escuros de preto e vermelho, com grades de ferro nas janelas. Como o restante da cidade, a Número 13 era um contraste entre o novo e o velho; metade do prédio fora reconstruída após a Segunda Guerra Mundial, ao passo que a outra

metade datava do século XIX. Um guarda de expressão carrancuda nos deixou passar pelo *foyer* e entramos no saguão principal.

A Número 13 era uma escola bilíngue alemã, considerada uma das melhores instituições de ensino médio da cidade. Tinha piso de madeira nobre, pé-direito alto e carteiras de madeira, mas estava longe de se equiparar às instalações de Gettysburg. Não havia cantina nem refeitório, por exemplo. Os alunos traziam sanduíches de casa ou compravam o que comer num pequeno balcão de petiscos e salgados dentro da escola.

Também não tinha lousas digitais nem laptops. Em Gettysburg, metade das salas de aula contava com um laptop para cada aluno, e a outra metade usava um dos cinco laboratórios de informática quando necessário. Enquanto descíamos as escadas, perguntei a Tom que tipo de coisa eles faziam com os laptops. “Jogávamos joguinhos em Flash, ou tentávamos descobrir um jeito de entrar no Facebook”, ele respondeu, sorrindo.

Os estudantes poloneses também perdiam tempo no Facebook, é claro. Enrolavam jogando *World of Warcraft*, exatamente como nos Estados Unidos. Todavia, também passavam muito tempo estudando para sua prova de conclusão do ensino médio, bem mais do que os colegas de classe de Tom tinham dedicado à preparação para o SAT. No dia em que prestavam esse exame de final de curso, os adolescentes poloneses vestiam suas melhores roupas – do mesmo jeito como nos Estados Unidos os estudantes-atletas do time de futebol americano da escola agiam em dias de jogo.

E outra coisa: não havia esportes no colégio de Tom na Polônia. Os esportes simplesmente não faziam parte do dia a dia escolar; e por que fariam? Por conta própria, muitos alunos praticavam futebol e basquete fora do horário das aulas, mas não havia confusão acerca de qual era a finalidade da escola – e com relação ao que

era importante para as oportunidades de vida dos adolescentes. Ao contrário do diretor Blanchard na Pensilvânia, a diretora do colégio de Tom não precisava perder tempo se preocupando em saber se o novo professor de matemática também poderia treinar os times de beisebol.

Quando o sinal tocou ao final da aula, acompanhei Tom até a rua em um dos vários “intervalos para fumar” diários. Ficamos ao lado do prédio, com dezenas de outros alunos. Um bonde passou resfolegando e fez tremer o chão ao nosso redor. Tom tinha adquirido o hábito de fumar assim que chegou à Polônia. Em Gettysburg, teria sido suspenso por sair da escola para saborear um cigarro.

Como muitos alunos de intercâmbio norte-americanos, Tom adorava a liberdade de que desfrutava no exterior. Depois da escola, gostava de ir para uma das doze ilhas localizadas no rio Odra, que cortava a cidade. Lá, com uma multidão de outros estudantes, bebia cerveja e fumava. Tom tinha a sensação de ser adulto, livre para decidir o que fazer, mesmo que fizesse mal para ele.

Porém, essa autonomia nem sempre era divertida. Se os adolescentes eram capazes de cuidar da própria vida fora da escola, deles esperava-se também que fossem capazes de encarar os fatos de sua vida escolar. Ninguém os protegia das verdades nuas e cruas. Certo dia, em uma das aulas, o professor anunciou em voz alta as notas da prova. Tom ficou perplexo quando ouviu os resultados: de um total de 26 alunos, 22 tinham ficado abaixo da nota mínima, uma proporção inimaginável na maior parte das escolas norte-americanas. Na opinião dele, a escola não parecia necessariamente melhor na Polônia, mas de fato parecia menos clemente.

Nesse dia, pedi a Tom que me apresentasse a sua diretora, Urszula Spałka. Ele me levou até a sala dela, onde nos sentamos sob

uma enorme águia, o símbolo nacional da Polônia, pendurada na parede violeta-claro. Spalka usava uma blusa decotada e um terninho marrom com joias volumosas. Ela começara a carreira como professora de matemática, mas já era a diretora da Número 13 fazia quase vinte anos.

Como nos Estados Unidos, a Polônia administrava suas escolas em nível local. O país estava dividido em 2.500 municípios. Em média, Spalka e os outros diretores de escola dispunham de cerca de 4.681 dólares para gastar anualmente por aluno,⁴⁶ ao passo que em Gettysburg esse valor era de cerca de 11 mil dólares.⁴⁷

Spalka respondeu às minhas perguntas de forma sucinta, sem demonstrar muita emoção. Quando eu quis saber sobre as reformas, as que tinham feito da Polônia um exemplo a ser seguido pelo resto do mundo, sua expressão azedou.

“Não nos empolgamos muito com as reformas”, ela respondeu secamente.⁴⁸ “Escolas não gostam de mudanças radicais. E aquelas mudanças foram radicais.”

A despeito das notas mais altas da Polônia no Pisa, muitos poloneses ainda achavam que tinha sido um erro manter juntos todos os estudantes nos voláteis anos da adolescência. Ou talvez eles estivessem se concentrando em outros problemas: muita gente achava que o exame de conclusão do ensino médio tinha ficado fácil demais, e os professores do país estavam se digladiando com o governo, que fizera uma manobra para aumentar o número de horas de trabalho dos docentes.

Para onde quer que eu fosse, em todos os países, as pessoas reclamavam de seu sistema educacional. Essa era uma verdade universal e estranhamente reconfortante. Ninguém estava contente, e com razão. Educar em alto nível era difícil, e todos os países – todos, sem exceção – ainda tinham trabalho a fazer.

No verão de 2000, depois de concluir a primeira fase das reformas, Handke havia pedido demissão do cargo. Tinha falhado na tarefa de assegurar os recursos necessários para pagar um prometido aumento aos professores e, além disso, estava cansado. Voltou para a química, e pouco depois seu partido sofreu uma derrota acachapante nas eleições.

A Polônia estava mais rigorosa que antes; tinha um nível mais alto de ímpeto e motivação, certa medida de autonomia e uma dose de igualdade. Porém, assim como a Gettysburg High School, não havia mudado o suficiente.⁴⁹ A qualidade das faculdades de formação de professores do país variava tremendamente. Os professores que conseguiam arranjar trabalho ainda não ganhavam salários suficientemente bons. Enquanto não redobrasse o rigor e resolvesse o problema da qualidade do seu ensino, a Polônia jamais seria a Finlândia.

Ainda assim, a Polônia tinha feito um avanço revolucionário e espetacular, provando que mesmo os países às voltas com transtornos e adversidades poderiam fazer o melhor para seus educandos em questão de poucos anos. O rigor era algo que poderia ser cultivado. Não tinha de aparecer de maneira orgânica. Verdade seja dita, não havia evidências de que tivesse surgido organicamente em país nenhum. Era possível aumentar as expectativas. Gestores e dirigentes educacionais ousados que não se considerassem sabichões poderiam ajudar a formar toda uma geração de crianças mais inteligentes.

Antes de serem separados pela categorização, os adolescentes poloneses haviam terminado de responder ao formulário de pesquisa que vinha anexado ao teste Pisa, e no quesito diligência ficaram em primeiro lugar no mundo. Parecia que, em algum momento ao longo do caminho, eles tinham se convencido da ideia de

que deveriam encarar a escola com seriedade. Talvez porque deles se esperava que fizessem isso.

Quando falei com Handke em 2012, ele estava convalescendo de um problema cardíaco, que atribuía, meio brincando e meio a sério, aos três anos que passara tentando reformar o sistema educacional de seu país. Olhando para trás, Handke afirmou que gostaria que ele e seus colegas tivessem feito um trabalho melhor no sentido de promover e defender as reformas. Tinham concentrado as atenções mais nos planos de ação e nas medidas práticas do que nas relações públicas, quando deveriam ter feito o inverso. Esse era outro erro comum, lamentado nos quatro cantos do mundo. A política, a história e o medo eram mais importantes do que as estratégias e as iniciativas práticas, sempre e em todos os lugares. Contudo, ele se consolava com o fato de saber que a controvérsia seria inevitável.

“Toda reforma dói. As pessoas querem paz. Quando você está acostumado com alguma coisa, é melhor quando nada acontece.”

Perguntei a Handke o que ele faria se pudesse voltar no tempo e se empenhar por uma derradeira mudança antes de morrer. Ele não hesitou.

“Professores. Tudo é baseado nos professores. Precisamos de bons professores – bem preparados, bem escolhidos. Eu não mudaria outra coisa.”