

PARTE III

Primavera

Diferença

Numa sexta-feira daquele longo e sombrio inverno, a mãe anfitriã de Kim lhe disse que a menina precisava procurar ajuda. Alguma coisa tinha acontecido com Kim perto de seu aniversário de dezesseis anos em fevereiro; ela havia começado a chorar sem motivo aparente, na escola e em casa. Kim não sabia por quê. O inverno fora um dos mais rigorosos da história da Finlândia, e o sol aparecia somente seis horas por dia. Talvez essa fosse a explicação. Ou talvez fosse a guerra fria com as gêmeas de cinco anos que estavam querendo sua mãe de volta. Talvez, no fim das contas, as gêmeas tivessem vencido o cabo de guerra. Tudo que Kim sabia com certeza era que se sentia exausta, como se a luz dentro dela tivesse se apagado.

Em conversa com sua mãe anfitriã, ela confidenciou que às vezes se sentia desesperançada. Susanne falou com o pessoal do programa de intercâmbio, e decidiu-se que Kim teria de ir a Helsínquia a fim de consultar um psicólogo, a quem caberia definir se ela deveria voltar mais cedo para os Estados Unidos.

Kim não protestou. Pegou a mala e em silêncio arrumou todas as suas coisas. Guardou as luvas que sua irmã Kate lhe dera de presente, e o suéter irlandês de uma amiga da tia, tudo aquilo que Kim julgara necessário para sobreviver na Finlândia. Boas intenções, ela pensou com seus botões.

Despediu-se das duas menininhas, finalmente capitulando e entregando o quarto para as gêmeas vitoriosas. Carregou consigo

todos os seus pertences, para o caso de sua viagem terminar em Oklahoma. Sentia-se entorpecida, como se aquilo estivesse acontecendo com alguma outra pessoa. Recolheu-se ao silêncio, lugar que era um velho conhecido dela.

Sentada no trem-bala rumo a Helsinque, passando feito um raio pelos lagos azuis e pinheiros nevados, Kim fechou os olhos. Viu as guloseimas de flocos de arroz cuidadosamente embrulhadas que ela tinha vendido para arrecadar dinheiro, os beliches de seu novo lar finlandês, o livro infantil que sua professora lhe dera. Pensou na perspectiva de ir embora da Finlândia meses antes do prazo, tendo fracassado na única coisa digna de nota que havia feito na vida.

Kim já tinha sido alertada por e-mails em massa do AFS – seu programa de intercâmbio – de que isso poderia acontecer. Adolescentes vivendo no exterior tendiam a passar por fases previsíveis, e a que ocorria no meio do ano era sombria. Muitos se sentiam deprimidos e isolados. A empolgação inicial tinha minguado: as férias chegaram; e a brincadeira havia se transformado em uma ocupação, que acabaria um dia, mas não tão cedo. Entretanto, Kim não achava que seria acometida por esse esmorecimento, não depois de tudo que tinha feito para chegar lá.

Olhando pela janela do trem, Kim viu sua imagem refletida. Tinha a sensação de que era duas pessoas.¹ Uma parte dela se sentia resignada, conformada com a derrota, disposta a admitir que todo mundo estava certo. No fim das contas, talvez devesse ter ido para a Itália, um lugar quente e luminoso, ou quem sabe o mais acertado seria ter ficado exatamente onde ela estava, em Oklahoma, como sua mãe lhe tinha dito.

Porém, havia também outra parte sua, que estava apenas aca- bando de despertar, que começava a se movimentar após um longo

silêncio. Essa era a menina que escrevera para sessenta empresas de Sallisaw pedindo que patrocinassem sua viagem para a Finlândia. E que, uma vez que ninguém respondera, foi vender peíscos de carne-seca de porta em porta. Essa parte dela ainda estava lá, em algum lugar. Em sua mente, Kim imaginou essa menina amarrando os cadarços de suas botas de combate. Imaginou essa menina desenhando uma listra de tinta preta sob os próprios olhos. Essa menina não tinha intenção de voltar mais cedo para Oklahoma.

Em Helsinque, Kim se consultou com o psicólogo. Conversaram sobre as razões que a levaram a viajar para a Finlândia, o divórcio dos pais e sua adaptação à vida no exterior. Ele excluiu o diagnóstico de depressão grave e marcou uma nova consulta com a menina.

Entre uma sessão e outra, Kim zanzou por Helsinque, visitando museus, andando de ônibus e observando todas as pessoas. Depois de dezesseis anos na área rural de Oklahoma e seis meses numa cidadezinha da Finlândia, era empolgante ver tantos seres humanos num único lugar. Certa tarde, parada junto ao porto, Kim ficou impressionada com o número de crianças que viu. As aulas já tinham terminado, mas ver aquela criançaada caminhando de sacompanhada pelas ruas de Helsinque era desconcertante. Havia um menino, com não mais de dez anos, sentado num banco; mais adiante, duas meninas brincavam perto de um chafariz. Ela já tinha visto crianças sozinhas em Pietarsari, onde inclusive as menores iam a pé por conta própria para a escola. Contudo, Kim não esperava ver uma coisa daquelas na maior cidade da Finlândia. Sentiu uma estranha espécie de inveja delas. Ficou imaginando como teria sido crescer com esse tipo de liberdade.

Depois de duas semanas, o psicólogo disse que Kim poderia permanecer na Finlândia. Ela tinha recebido uma segunda chance. Aliviada, sentiu que um peso estava sendo tirado de cima de seus

ombros. Foi como obter o passaporte de novo. O AFS encontrou um casal mais velho que morava num casarão em Pietarsaari e hospedaria Kim pelo resto do ano. Ela poderia voltar para a mesma cidade, e teria um quarto só para si.

Dessa vez, Kim sabia, ela precisava se expressar, falar com franqueza. Deveria ter dito a Susanne que a adorava, mas que precisava de uma família anfitriã com espaço físico e mental suficiente para ela. Kim não queria ofender ninguém, por isso tinha ficado tanto tempo em silêncio.

Existe uma palavra em finlandês, *sisu* [pronuncia-se si-sju], cujo significado é força diante de grandes adversidades, porém, mais que isso, uma espécie de fogo interior. Kim descobriu o que era *sisu* quando, ainda em Oklahoma, estava pesquisando sobre a Finlândia. “É uma mistura de autoconfiança e bravura, de ferocidade e tenacidade”, escreveu a revista *Time* numa matéria sobre a Finlândia em 1940, “a capacidade de continuar lutando mesmo depois que a maioria das pessoas já desistiu, e de lutar com vontade de vencer”.²

Talvez fosse a palavra que, mais do que qualquer outra, melhor definia o espírito finlandês. Era preciso ter *sisu* para cultivar batatas no solo do Círculo Ártico; o *sisu* tinha ajudado a Finlândia a sair da quase irrelevância para tornar-se uma superpotência educacional. O *sisu* ajudava a explicar como um país menor do que o estado de Montana tinha inventado a Nokia, a Marimekko e o sistema operacional Linux, sem mencionar o jogo de videogame Angry Birds. O *sisu* é a versão finlandesa do ímpeto, da motivação, uma força silenciosa de quem jamais tira o time de campo. Na língua inglesa não existe um equivalente exato para *sisu*, embora o sinônimo mais próximo talvez seja *grit* [coragem, valentia, firmeza, resolução].

Nesse dia, chegando à estação nos arredores de Pietarsaari, Kim sentiu que tinha entendido o que era o *sisu*. Não sabia quanto tempo a sensação duraria, mas esperava ser capaz de lembrar-se dela. Quando desceu carregando sua mala em meio aos outros passageiros, sentiu-se quase como se fizesse parte daquele lugar.

REALIDADE VIRTUAL

Numa noite daquela primavera, fui jantar com Kim e suas duas famílias anfitriãs. A essa altura a neve já tinha finalmente derretido. Combinamos de nos encontrar em um enorme restaurante de madeira branca, à beira-mar. Apesar de ter se mudado de casa, Kim mantinha contato estreito com Susanne. Escrevia regularmente uma coluna para o jornal de Susanne, que por sua vez estava trabalhando num artigo sobre Kim para uma revista finlandesa.

Comemos bacalhau e amora branca silvestre. Kim estava usando uma jaqueta vermelha e sentou-se no meio, contando histórias sobre seus primeiros dias em terras finlandesas. Parecia mais segura de si do que poucos meses antes. Nesse dia ela me contou que estava arquitetando um plano para seu regresso aos Estados Unidos.

“You me inscrever no ensino médio virtual”, anunciou. Kim chegara à conclusão de que não poderia voltar para a Sallisaw High School. Ela não queria ser a pessoa que era antes, e temia não ser capaz de mudar se todas as outras coisas continuassem iguais.

“Minha preocupação é que a indiferença começa a me afetar de novo. Que eu simplesmente acabe retrocedendo e assumindo a postura dos meus colegas.”

“Que postura é essa?”

"A postura do 'Tanto faz'; a escola é um saco, então por que a gente tem de estudar?. Minha vontade é me afastar dessa situação." Kim havia vasculhado a internet à procura de internatos, da mesma maneira como havia feito pesquisas sobre a Finlândia. Essa era a fantasia. Então ela encontrou um link para uma coisa chamada Oklahoma Virtual High School, a Escola de Ensino Médio Virtual de Oklahoma. Descobriu que era um colégio de verdade, embora existisse apenas on-line. E era gratuito, ao contrário de um colégio interno. Kim e a mãe conversariam mais a respeito, mas ela parecia confiante de que havia encontrado uma maneira de encarar e sobreviver aos seus últimos anos do ensino médio nos Estados Unidos.

Mais tarde saímos para andar sob um crepúsculo azul. Eram dez da noite e ainda havia luz, a época do ano em que os países nórdicos pagam suas dívidas do inverno. Kim deixou-me tirar algumas fotos dela de frente ao mar, depois montou em sua bicicleta e pedalou de volta para casa, como uma verdadeira finlandesa.

TESTE DE ESTRESSE

Dois dias depois, acompanhei Kim até a escola. Assisti às aulas com ela, que me apresentou ao diretor e aos professores. Por acaso era a semana em que os estudantes do último ano recebiam os resultados do grande exame que tinham feito meses antes – a prova que determinava onde provavelmente cursariam a universidade.³ A professora de finlandês de Kim, Tiina Stara, estava preocupada com seus alunos. "Eles estão sentindo uma pressão enorme. Não é como no Japão ou na Coreia do Sul, mas mesmo assim estão tensos."

O exame de conclusão do ensino médio era aplicado havia mais de 160 anos e estava profundamente arraigado no sistema. Todos os países com os melhores resultados educacionais realizavam essas provas de final do ensino médio. Era uma das diferenças mais óbvias com relação aos Estados Unidos – onde havia um excesso de testes, com relação aos efeitos significativos na vida dos estudantes, pouquíssimos deles com efeitos significativos na vida dos estudantes. Exames de conclusão do ensino médio como o da Finlândia ajudavam a injetar ímpeto e motivação nos sistemas educacionais – criando uma linha de chegada bem definida que norteava educandos e escolas e em direção à qual ambos poderiam trabalhar. Os adolescentes dos países em que existe esse tipo de teste obtinham no Pisa 16 pontos a mais do que os adolescentes dos países em que o teste não existe.⁴

Contudo, a inquietação de Stara dizia respeito ao fato de julgar que o exame estressava demais os seus alunos e direcionava boa parte do planejamento de ensino dos professores. "Às vezes sinto uma enorme vontade de fazer alguma coisa divertida com eles", ela disse, certo punho no colo. "Acho muito importante que eles gostem de estudar." Além do exame de conclusão de ensino médio, os estudantes finlandeses faziam ainda todas as provas regulares e exames finais a cada seis semanas no término de cada minissemestre. Nos questionários de pesquisa, eles citaram o elevado número de testes e provas como uma das razões pelas quais não gostavam da escola.⁵ Provas eram algo polêmico no mundo inteiro, outra verdade universal.

Stara apressou-se em acrescentar que, se dependesse dela, o exame de conclusão do ensino médio não seria abolido. "É uma prova muito boa", afirmou, meneando a cabeça.

Depois ela descreveu o que era rigor de verdade: o exame finlandês estendia-se por três exaustivas semanas e durava cerca de cinquenta horas. Professores acompanhavam os estudantes ao ba-

nheiro para se certificarem de que não colariam. A seção de finlandês durava dois dias. No primeiro dia de provas, os candidatos liam diversos textos, os quais eles analisavam escrevendo pequenos ensaios, durante seis horas. No segundo dia, escolhiam um tópico – entre catorze opções diferentes – e escreviam um único e longuíssimo ensaio, novamente ao longo de seis horas. Um dos temas recentes era: “Por que é difícil chegar a um acordo de paz no Oriente Médio?”. Outro era: “Escrevo um blog, logo existo”.

Para ir bem, os estudantes tinham de demonstrar que eram capazes de estruturar um texto longo, expressar ideias simples e é claro, fazer bom uso da ortografia e da gramática. Stara sentia uma tremenda responsabilidade de ajudar seus alunos a ter um bom desempenho nesse exame.

Era difícil conceber uma prova como essa nos Estados Unidos. O SAT e o ACT tinham propósitos semelhantes, mas não eram tão abrangentes e tampouco estavam tão arraigados na cultura escolar. Muitos estados norte-americanos realizavam algum tipo de exame de conclusão de ensino médio,⁶ mas os estudantes não precisavam de muito *sisu* para passar.⁷ O exame New York State Regents era considerado um dos mais difíceis. Contudo, as questões da parte de inglês equivalliam a um quarto da parte de finlandês do teste aplicado na Finlândia. Incluía somente uma redação e duas respostas curtas – cada uma deveria ter apenas um parágrafo de extensão.

O teste de inglês costumava durar seis horas, mas em 2009 o New York Board of Regents, conselho responsável pela administração do exame, decidiu cortar pela metade o tempo da prova,⁸ alegando problemas logísticos na aplicação de um teste longo, principalmente devido a outras perturbações como dias de neveiro, raciocínio que teria provocado gargalhadas nos finlandeses. No total o exame Regents durava um terço do tempo do exame finlandês.⁹

Na Finlândia a escola era exigente, e as provas afetavam a vida dos estudantes. A neve não era uma boa desculpa. Isso talvez explique por que somente 20% dos adolescentes finlandeses afirmaram que por que somente as aulas de matemática,¹⁰ em comparação aguardar ansiosamente as aulas de matemática. Os finlandeses tinham de estudar com afinco, e as expectativas eram altas. Cerca de metade com 40% dos alunos norte-americanos. Os finlandeses tinham de estudar com afinco, e as expectativas eram altas. Cerca de metade dos estudantes finlandeses afirmou tirar boas notas em matemática,¹¹ contra três quartos dos norte-americanos (na verdade, os norte-americanos de quinze anos eram mais propensos do que os adolescentes de 37 outros países a dizer que tinham boas notas em matemática). O problema com a educação rigorosa estava no fato de que era difícil. Idealmente, ela era divertida também, mas nem sempre podia ser, nem mesmo na Finlândia.

Havia muita coisa a ser dita também sobre os professores norte-americanos, que em muitas escolas, trabalhando em salas de aula interativas, davam duro para entreter e cativar os alunos e despertar seu interesse. Em minha pesquisa com 202 estudantes de intercâmbio, fiquei impressionada ao constatar que muitos deles trouxeram à tona o carinho que sentiam pelos professores norte-americanos. Um intercambista alemão que respondeu ao meu questionário de pesquisa explicou nos seguintes termos a diferença:

Os professores norte-americanos são muito mais amigáveis e simpáticos. São como amigos dos alunos [...]. Na Alemanha a gente não sabe nada sobre os nossos professores. Eles são apenas professores. Nós jamais conversávamos com eles sobre problemas pessoais.

Esse vínculo entre professores e educandos era importante, e os educadores dos Estados Unidos mereciam crédito por estabelecer uma relação com seus alunos. Mas aprender a exer-

citar o pensamento de ordem superior, a leitura e a matemática também era importante. A Finlândia parecia ter encontrado uma maneira de criar uma pressão gerenciável, algo com que professores compadecidos se preocupavam, mas não algo que obrigava milhões de adolescentes a estudar de quinze a dez oito horas por dia. Os finlandeses tinham ido bastante longe em termos de qualidade de ensino, autonomia, igualdade e imparcialidade, o que significava que poderiam “abrandar” um pouco na motivação. Na Finlândia, os jovens podiam ter uma vida e uma educação também.

NEGROS NA FINLÂNDIA

Quanto mais tempo eu passava na Finlândia, mais admirava o raro equilíbrio que ela havia alcançado. O país tinha conseguido obter rigor sem ruína. Era impossível não perceber também outra coisa. Durante o período em que estive em Pietarsari, vi apenas uma pessoa negra. Nas aulas de Kim, todos tinham mais ou menos a mesma aparência, pareciam ser a mesma pessoa. Em âmbito nacional, somente 3% dos estudantes finlandeses tinham pais imigrantes¹² (ao passo que nos Estados Unidos eram 20%).

Na verdade, Finlândia, Coreia do Sul e Polônia eram, *todos*, países homogêneos com poucos imigrantes ou minorias raciais. Já-pão e Xangai, na China, duas outras superpotências educacionais, eram igualmente uniformes. Talvez a homogeneidade fosse um pré-requisito para o rigor em larga escala. Será que a uniformidade gerava harmonia, que de alguma forma impulsionava a aprendizagem? Se sim, a Finlândia era irrelevante para um lugar enorme e dissonante como os Estados Unidos?

Diversidade era uma daquelas palavras usadas tantas vezes de forma arbitrária que acabavam perdendo muito de seu sentido. Parte do problema estava no fato de que havia milhares de maneiras de ser diverso. Nos Estados Unidos, em geral as conversas acerca da diversidade giravam em torno da raça. A raça dos estudantes era minuciosamente esquadrinhada e categorizada por causa da história de racismo institucionalizado; em outros países isso não ocorria, o que dificultava a comparação.

Porém, no âmbito dos Estados Unidos o desempenho dos estudantes afro-americanos no Pisa era tão ruim que chegava a ser desolador. No teste de leitura de 2009, eles ficaram na média 84 pontos abaixo dos estudantes brancos.¹³ Era como se os alunos brancos tivessem frequentado a escola dois anos a mais,¹⁴ embora fossem da mesma idade. A profunda distância entre estudantes brancos e afro-americanos manifestava-se também de dezenas de outras maneiras, dos índices de formatura às notas no SAT. De modo geral, até metade desse abismo podia ser explicada pela economia: estudantes negros tendiam a vir de famílias de baixa renda, com pais que tinham grau mais baixo de instrução.

A outra metade era mais complicada:¹⁵ pais negros tendiam a ter menos livros e a ler menos para seus filhos, em parte porque tendiam a ser menos instruídos. Então, quando os estudantes negros saíam de casa e iam para a escola todo dia, as disparidades se misturavam. Eles estavam mais sujeitos a encontrar professores inferiores e expectativas mais baixas na escola, e acabavam sendo categorizados de maneira desproporcional nos grupos mais fracos nas aulas de leitura e matemática.

Todos os dias letivos, meninos e meninas afro-americanos recebiam a mensagem em muitas escolas do país inteiro. Era um recado sutil, mas constante: seu tempo não é valioso, e suas chan-

ces não são boas. Esse tipo de sinal fincava raiz na mente dos alunos, ecoando ao fundo toda vez que eles ponderavam sobre o que era possível. Em um estudo de longo prazo feito com adolescentes australianos, os pesquisadores descobriram que as aspirações de um jovem tinha aos quinze anos eram capazes de predizer seu futuro.¹⁶ Aqueles que nutriam expectativas mais altas para si mesmos, que planejavam terminar o ensino médio e ir para a faculdade, tinham chances muito mais altas de concluir o ensino médio. Na verdade, em termos estatísticos o status socioeconômico de seus pais parecia não afetar suas possibilidades de formatura, contanto que eles mantivessem essas aspirações.

Contudo, apesar de todas as insidiosas desvantagens que enfrentavam, os adolescentes afro-americanos não eram responsáveis pelo píffo desempenho dos Estados Unidos como um todo. Para começo de conversa, cinco em cada seis estudantes não eram negros. Em segundo lugar, as crianças brancas também não se saíam tão bem em matemática. Em média, os adolescentes norte-americanos brancos obtinham resultados piores do que todos os estudantes em uma dezena de outros países,¹⁷ incluindo todas as crianças do Canadá, Nova Zelândia e Austrália, onde havia proporções maiores de imigrantes. Em termos de porcentagem, o estado de Nova York tinha um número de crianças brancas com desempenho de alto nível em matemática menor do que o número total de crianças da Polônia e da Estônia.¹⁸

Nada era simples. A diversidade podia aumentar ou reduzir as notas nos testes, e isso ocorria de fato. Um em cada cinco estudantes dos Estados Unidos provinha de família imigrante, o sexto índice mais alto do mundo desenvolvido. Mas os imigrantes do país eram, afinal, diversos: por exemplo, no Pisa os estudantes hispânicos tiravam notas mais altas que os adolescentes negros e

notas mais baixas que as crianças brancas, mas os estudantes ási-americanos se saíam melhor do que todo mundo.¹⁹

Feitas as contas, nos Estados Unidos a discrepância entre as notas no teste de leitura do Pisa de estudantes nativos e imigrantes era de 22 pontos²⁰ – melhor do que na Alemanha ou na França, onde o abismo era de 60 pontos, mas não tão impressionante quanto no Canadá, em que a lacuna era zero. Muita coisa dependia da educação e da renda dos pais imigrantes, o que tinha bastante a ver com a história e as políticas de imigração de cada país.

O resto dependia do que os países faziam com seus alunos. Nos Estados Unidos, a prática do custeio de escolas com fundos baseados em impostos locais sobre a propriedade motivou as famílias a se mudarem para os bairros mais caros que elas tinham condições de pagar: “comprando”, de certa forma, uma vaga em boas escolas. O sistema estimulava a segregação.

Uma vez que estudantes negros, hispânicos e imigrantes tendiam a vir de famílias menos endinheiradas, geralmente acabavam frequentando escolas sem recursos, na companhia de mais alunos como eles. Entre 1998 e 2010, ficou maior a concentração de estudantes norte-americanos pobres em escolas onde estudavam outros alunos pobres.²¹

O maior problema com esse tipo de diversidade é que ela não era de fato diversa. A maior parte dos estudantes brancos tinha como colegas de classe outros estudantes brancos.²² Em 2005 – bem mais do que em 1980 –, os estudantes negros e hispânicos, por sua vez, estavam mais propensos a frequentar escolas predominantemente negras ou hispânicas.²³

Povoar as escolas com estudantes em sua maioria de baixa renda, hispânicos ou afro-americanos geralmente significava agregar notas baixas, vida familiar instável e baixas expectativas.

Os alunos alimentavam-se uns aos outros, dinâmica que podia funcionar para o bem e para o mal. Na Polônia, os estudantes perdiam seu diferencial assim que eram encaminhados para as escolas técnicas/profissionalizantes; do mesmo modo, nos Estados Unidos parecia haver um ponto de inflexão nas expectativas. Na média, nas escolas cuja maioria de alunos era de baixa renda, sistematicamente inexis-tiam os sintomas do rigor. Essas escolas eram caracterizadas pela qualidade de ensino inconsistente, baixos níveis de empenho acadêmico e menos igualdade. Juntando alunos desfavorecidos nas mesmas escolas, os Estados Unidos aproximavam problemas complicados e os tornavam ainda mais complicados.

Em Cingapura, acontecia o contrário.²⁴ Lá, a população também era diversa: cerca de 77% de chineses, 14% de malaios, 8% de indianos e 1,5% de outras etnias. As pessoas falavam chinês, inglês, malaio e tâmil e seguiam cinco diferentes religiões (budismo, cristianismo, islamismo, taoísmo e hinduísmo). Contudo, no Pisa os cingapurenses figuravam entre os primeiros do mundo, bem ao lado da Finlândia e da Coreia do Sul. Praticamente inexis-tiam lacunas entre as notas dos estudantes imigrantes e as dos nativos.

Claro que, em comparação com a maioria das nações, Cingapura era essencialmente outro planeta. O país era governado por um regime autoritário com uma burocracia singularmente eficiente. O governo controlava a maior parte das variáveis de rigor; desde o calibre dos aspirantes a professor à mistura de etnias nos bairros e conjuntos habitacionais. Em Cingapura não havia o tipo de segregação extrema que existia nos Estados Unidos, porque os responsáveis pelas diretrizes políticas a tinham proibido.

Na maior parte das democracias livres, os governos não de-tinham esse tipo de poder. Agindo por conta própria, os pais ten-

diam a se autossegregarem. Se as distinções de classe eram menos óbvias e a qualidade das escolas mais consistente, essa tendência era gerenciável. Sentada na sala de aula de Kim e observando os alunos, alguns deles animados, outros desinteressados, mas todos brancos, eu me perguntei o que aconteceria se subitamente a população da Finlândia mudasse. Os finlandeses ainda compartilhariam sua crença no rigor se todos os estudantes fossem de diferentes cores? Ou tudo seria destruído?

“QUERO PENSAR QUE ELES SÃO TODOS IGUAIS”

A Finlândia era um lugar homogêneo, mas essa uniformidade mais nha diminuindo. O número de estrangeiros tinha aumentado mais de 600% desde 1990,²⁵ e a maior parte dos recém-chegados acabava indo morar em Helsinque.

A fim de descobrir de que maneira a diversidade mudou a cultura do rigor, fui até a escola Tiistilä, nos arredores da capital, onde um terço dos alunos era de imigrantes, muitos deles refugiados. Na escola estudavam crianças de seis a treze anos. O lugar era ro-dado por blocos de apartamentos de concreto que pareciam mais comunistas do que nórdicos.

Numa sala de aula no segundo andar, Heikki Vuorinen estava diante de sua turma do sexto ano do ensino fundamental. Quatro alunos eram africanos; duas meninas usavam lenços na cabeça. Um menino albanês do Kosovo estava sentado ao lado de um chinês. Havia poucas crianças brancas nascidas na Finlândia. Vuorinen passou uma tarefa para a turma e saiu da sala para con-versar comigo.

Usando jeans, camiseta de cor roxa e óculos pequenos e retangulares, Vuorinen orgulhosamente me informou que naquele ano tinha alunos de nove países diferentes, entre eles China, Somália, Rússia e Kosovo. Em sua maioria, filhos de mães solteiras.

“Não quero pensar demais na origem social e familiar deles”, disse-me o professor, passando a mão pelos cabelos loiros que já rareavam. Depois sorriu. “Tenho vinte e três pérolas na minha sala de aula. Não quero arranhá-las.”

Quando o pressionei, ele me falou de uma de suas alunas em particular. Ela tinha seis irmãos; o pai era zelador e a mãe cuidava dos filhos de outras pessoas. O dinheiro era pouco. Mas ela era a melhor aluna da classe.

Vuorinen estava visivelmente desconfortável em rotular seus alunos. “Não quero sentir muito carinho por eles”, explicou, “porque tenho de educá-los. Se pensasse muito nisso, acabaria dando notas melhores mesmo para um desempenho ruim. Eu pensaria: ‘Ah, coitadinho. Ora, o que eu posso fazer?’. Isso facilitaria demais o meu trabalho.”

Ele parecia ter uma aguda consciência do efeito que as expectativas poderiam ter sobre o trabalho docente. A compaixão pela vida familiar das crianças podia anular o rigor em sua sala de aula. “Quero pensar que eles são todos iguais.”

Eu nunca tinha ouvido um professor norte-americano falando nesses termos. Pelo contrário, nos Estados Unidos as leis federais e estaduais exigiam que professores e diretores pensassem que seus alunos eram diferentes; eles tinham de monitorar a raça e a renda dos alunos e repassar os dados ao governo. As escolas eram julgadas pelas notas nos testes em cada categoria. A maioria dos diretores sabia de cor as proporções de estudantes de baixa renda e minorias raciais, assim como os jogadores de beisebol conhecem

Havia razões importantes para toda essa as estatísticas do esporte. Havia razões importantes para toda essa classificação; o governo norte-americano estava tentando ressaltar a injustiça a fim de acabar com ela. Ainda assim, eu me perguntava até que ponto essa consciência intensificada havia suprimido as expectativas ao longo do caminho.

Durante anos a fim Diane Ravitch, uma das mais conhecidas analistas educacionais dos Estados Unidos, insistiu que os norte-americanos deveriam pensar *mais* – e não menos – na origem social dos estudantes. “Nosso problema é a pobreza, não as escolas”, ela disse para uma ruidosa multidão de milhares de professores durante uma manifestação em Washington, em 2011. Em outras palavras, as crianças *não* eram todas iguais, e as diferenças entre elas as precediam.

Na Finlândia, Vuorinen disse o contrário do que Ravitch estava dizendo nos Estados Unidos.

“A riqueza não significa coisa nenhuma”, ele afirmou. “O que conta é o nosso cérebro. Essas crianças sabem disso desde pequenas. Nós somos todos iguais.”

Quanto mais tempo eu passava na Finlândia, mais começava a pensar que a narrativa da diversidade nos Estados Unidos – a mesma que atribuía à classe social dos estudantes e aos bairros onde eles moravam a culpa por nossa mediocridade – era tão tóxica quanto o financiamento de desigualdades. Havia nesse enredo um fatalismo, o que não queria dizer que estivesse errado. Os Estados Unidos tinham *de fato* muita pobreza; os estudantes das minorias não estavam aprendendo o bastante. Os pais eram importantes, assim como a saúde e a nutrição. Obviamente.

Entretanto, a narrativa também endossava baixas aspirações, moldando a maneira como os professores encaravam seus alunos, exatamente o que Vuorinen temia. Desde a década de 1960, estudos

demonstravam que, se os pesquisadores testassem uma classe e dissessem aos professores que certos estudantes teriam sucesso acadêmico nos meses vindouros, os professores comportavam-se de modo diferente com relação a esses alunos escolhidos.²⁶ Assentiam mais, sorriam mais, davam a eles mais tempo para responder às perguntas e faziam críticas e comentários mais específicos sobre o seu desempenho.

Na verdade, os alunos tinham sido escolhidos aleatoriamente. O rótulo era ficcional, mas “pegava”. No final do ano letivo, os professores ainda descreviam esses alunos como os mais interessantes, mais bem ajustados e com maiores chances de ser bem-sucedidos na vida. E quanto aos outros estudantes que haviam tido um bom desempenho, mas não foram escolhidos? Os mesmos professores os descreveram como menos agradáveis e com menores chances de sucesso. O cérebro humano depende de rótulos e padrões; se um pesquisador (ou uma narrativa cultural) oferece aos professores um padrão atraente, a tendência é que o acabem acatando.

O que significava, então, o fato de que nos Estados Unidos respeitados dirigentes educacionais e docentes de faculdades de formação de educadores estavam doutrinando jovens professores com a mentalidade de que a pobreza prevalecia sobre todas as outras coisas? O que significava o fato de que os professores eram levados a acreditar que havia um limite para aquilo que eram capazes de fazer e que a pobreza era geralmente um destino inescapável?

Talvez seja da natureza humana criar estereótipos, mas alguns países reforçavam sistematicamente o instinto, ao passo que algumas nações o inibiam. A meu ver, estava ficando óbvio que o rigor não poderia existir sem o aspecto da igualdade e da imparcialidade, que não era apenas uma questão de categorização ou orçamento; era um ponto de vista.

É interessante observar que na Finlândia essa concepção se estendia também à educação especial.²⁷ Os professores consideravam que a maior parte dos alunos de educação especial apresentava dificuldades de aprendizagem temporárias, e não incapacidades permanentes. Essa postura ajudava a explicar por que a Finlândia tinha uma das mais altas proporções de crianças e adolescentes em educação especial do mundo;²⁸ o rótulo era temporário e não pejorativo. Os finlandeses partiam do pressuposto de que todos os estudantes eram capazes de melhorar. De fato, aos dezessete anos de idade, metade dos estudantes finlandeses já havia recebido algum tipo de serviço de educação especial em algum momento, geralmente nos primeiros anos do ensino fundamental, para que não ficassem muito para trás.

Durante o ano letivo 2009-10, aproximadamente um em cada quatro estudantes finlandeses recebeu algum tipo de educação especial²⁹ – quase sempre na escola normal, apenas durante parte do dia (em comparação, naquele ano, por volta de um em cada oito estudantes norte-americanos recebeu serviços de educação especial).³⁰ Enquanto observava Vuorinen conversar com seus alunos, pensei numa escola pública de Washington que eu havia visitado algumas vezes um ano antes. A escola ficava numa área pobre da cidade, e muitas das famílias lutavam para pagar as contas de mês. Uma professora veterana que lá conheci tinha uma sala de aula bem-arrumada e iluminada. Ela comprara com dinheiro do próprio bolso parte do material usado em aula.

Contudo, quando falava da origem social e familiar de seus alunos do quarto ano, ela salientava acima de tudo a situação de inferioridade das crianças. Falava das suas famílias como se fossem uma causa perdida: “Aqui os nossos pais não têm o conhecimento necessário para criar seus filhos. Não sabem ao certo do que os filhos precisam para vencer na vida”.³¹

A professora lamentava sinceramente e sentia pena de seus alunos, mas de que adiantava a compaixão? Depois de um ano em sua classe, as crianças estavam muito fracas em leitura, bem abaixo do nível mínimo esperado para sua série, e com um progresso irrisório com relação ao início do ano. O desempenho da turma era pior do que o de outras crianças de baixa renda que haviam começado o ano na mesma série e na mesma cidade. Contudo, a professora parecia estranhamente otimista com os resultados. A narrativa da diversidade explicava tudo, mesmo quando não explicava.

MEDO E MERCADO

Na escola de Vuorinen, todos os alunos do quinto ano tinham sido submetidos a um teste de matemática dois anos antes. Era uma das maneiras pelas quais o governo finlandês se certificava de que as escolas estavam funcionando. Ao contrário do que acontecia nos Estados Unidos, os testes de responsabilização tinham alvos precisos; o governo testava somente uma amostragem de estudantes. A prova geralmente demorava apenas meia hora.

Em comparação com o restante da Finlândia, os alunos da Tiistilä tinham um desempenho acima da média. Isso era impressionante. Acima da média na Finlândia significava acima da média em praticamente qualquer lugar do mundo.

Os alunos da Tiistilä eram diversos e bons em matemática. A escola era inspiradora. E também era diferente da maioria das escolas norte-americanas em quase todos os aspectos. Em primeiro lugar, era *verdadeiramente* diversa, tanto em termos econômicos como étnicos. Seus trezentos alunos vinham de famílias pobres e numerosas, que viviam em apartamentos acanhados, e de famílias

belas casas à beira-mar. Em segundo lugar, o governo dava à escola dinheiro extra para ser gasto com os alunos imigrantes, ajudando a custear cursos intensivos de finlandês.

A outra diferença era que a Tiistilä contava com professores de sólida formação. Vuorinen não havia conseguido uma vaga na faculdade de formação de professores em sua primeira tentativa. Suas notas no exame de admissão não foram Nem na segunda. Suas notas no exame de admissão não foram suficientemente altas.

Por fim, depois de ganhar anos de experiência atuando como professor substituto, Vuorinen foi aceito em sua terceira tentativa. A seu ver, os anos que ele passou na universidade não foram tão úteis para sua carreira no magistério quanto o período de experiência prática como professor substituto, mas ele não se ressentia do processo. Quando lhe perguntei se tinha algum conselho para dar aos Estados Unidos, ele disse: "Vocês deveriam começar a selecionar seus professores de maneira mais cuidadosa e a motivá-los mais. Uma forma de motivação é dinheiro. Outra é respeito. Punição nunca é um bom modo de lidar com escolas". Para Vuorinen, autonomia era tão importante quanto dinheiro.

Em quinze anos, Vuorinen tinha trabalhado em dez escolas diferentes, mas a de que ele mais gostava era Tiistilä. E o motivo era o mesmo citado por professores felizes em todos os lugares do mundo: "Eu gosto da diretora; ela sabe o que fazer", disse-me ele. "Sinto que ela confia em mim e, toda vez que preciso de ajuda, posso ter a certeza de que ela vai estar lá."

A diretora, Mirja Pirinen, trabalhava na escola havia quinze anos, desde o tempo em que Tiistilä tinha muito menos diversidade. Ela me mostrou as instalações, que terminavam no playground, onde um grupo de meninas muçulmanas usando coloridos *hijabs* (lenços para a cabeça) brincavam de pular corda ao sol.