

Amanda Ripley

As crianças mais inteligentes do mundo

e como elas chegaram lá

TRADUÇÃO Renato Marques



90053

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 Helsinque 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 acabando 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 petiscos 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 criançada caminhando desacompanhada 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 Pietarsaari, onde inclusive as menorzinhas 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-SU], 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.

“Vou 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 comece 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, 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, cerrando o 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 equivaliam 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 neveeiro, 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 aguardar ansiosamente as aulas de matemática,¹⁰ em comparação 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 conversaríamos 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 dezoito 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 Pietarsaari, 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. Japão 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 que 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 pífio 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 ázio-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 inexisteriam 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, taoismo e hinduísmo). Contudo, no Pisa os cingapurenses figuravam entre os primeiros do mundo, bem ao lado da Finlândia e da Coreia do Sul. Praticamente inexisteriam 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 detinham 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 vinha 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 rodeado 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 conversar 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

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 fio 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 do 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

ricas com 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. 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.

Em seus oito anos como diretora, Pirinen não demitira nenhum dos professores permanentes de tempo integral de Tiistilä. Como nos Estados Unidos, os docentes finlandeses raramente perdiam o emprego em razão de seu desempenho. Eram protegidos por um forte contrato sindical. Contudo, era mais fácil lidar com uma mão de obra inflexível quando, desde o seu primeiro dia de trabalho, os funcionários tinham sólida formação educacional, passavam por treinamento rigoroso e recebiam um salário decente.

Para mim, Tiistilä parecia uma escola-modelo. Pirinen era inteligente e organizada. De todas as diretoras que conheci em todos os continentes, foi a única capaz de me dizer quanto dinheiro o governo gastava por estudante (na maior parte das escolas, essa informação era uma cifra misteriosa que exigia um sem-número de telefonemas para ser descoberta). Por qualquer indicador que se levasse em conta, Pirinen tivera êxito ao conduzir Tiistilä a uma transição de grande envergadura, adaptando a escola a uma leva de famílias que não sabiam falar uma única palavra de finlandês.

Mas nem todo mundo na região depositava tanta confiança na escola.

“Alguns pais aqui da área disseram que não queriam seus filhos nesta escola”, Pirinen contou-me sem rodeios e sem demonstrar emoção. E às vezes os pais que optavam por matricular os filhos em Tiistilä tinham de justificar sua decisão perante os outros pais.

Por quê? Os pais preocupavam-se com as crianças imigrantes. Se já se preocupavam quando havia 6% de estrangeiros, agora que esse número chegava a 30% sua inquietação era ainda maior. Pirinen tinha de se desdobrar para convencê-los de que a escola era boa apesar da diversidade.

Na Finlândia praticamente não havia escolas particulares, tampouco *vouchers* ou *charter*.^{*} Contudo, fui descobrindo que a escolha da escola assumia muitas formas. Crianças e adolescentes que viviam nos arredores da Tiistilä podiam candidatar-se a uma vaga em escolas internacionais especiais, de ciências, de música ou de línguas estrangeiras, que eram escolas públicas que aceitavam somente alunos de alto desempenho (uma prática que às vezes favorecia famílias de alta renda ou de melhor formação).

Os adolescentes finlandeses podiam também optar por escolas de ensino médio de formação profissional, e cerca de metade deles fazia isso. Havia pouco, o governo finlandês distribuía entre as escolas técnicas/profissionalizantes generosas verbas e polpudas bonificações por desempenho, de modo que as escolas regulares como a de Kim tinham de trabalhar com afincado redobrado para manter seus alunos.

* Surgidas nos Estados Unidos no início da década de 1990, as *charter schools* são escolas de ensino fundamental e médio financiadas pelo setor público e administradas por associações, universidades ou empresas e que têm maior autonomia em relação às escolas públicas tradicionais. Nesse modelo de gestão compartilhada, firmada por um contrato de gestão ("*charter*") entre o governo e uma instituição privada, as escolas *charter* – que funcionam com fundos públicos e, por isso, não podem cobrar mensalidades – devem atingir as metas de qualidade assumidas no contrato que as instituiu e estão livres para propor um projeto pedagógico supostamente inovador, desde que respeitem as diretrizes impostas pelo Ministério da Educação. Além disso, as escolas *charter* têm mais liberdade que os colégios da rede oficial para administrar seus recursos e contratar e demitir professores. Nos Estados Unidos, devido ao elevado número de alunos que pleiteiam um número restrito de vagas, a distribuição é feita por meio de sorteio. O sistema de *voucher schools* consiste no subsídio ("*voucher*") oferecido pelo Estado às famílias, para que elas paguem a escola em que desejam que seus filhos estudem. [N.T.]

Em geral, as escolas finlandesas não divulgavam publicamente os resultados de seus testes, mas Pirinen havia disponibilizado as notas no site da escola como forma de ajudar a tranquilizar os pais. Com a maior diversidade na escola, os dados dos testes tinham se tornado mais valiosos, não apenas para atestar a eficiência da escola, mas para amenizar a ansiedade da família.

Em todos os países, eles tentavam pôr os filhos nas melhores escolas. Essa era outra verdade universal, e quem poderia culpá-los? O problema estava em definir o conceito de *melhor*. Desprovidos de informações, os pais tendiam a julgar as escolas com base em boatos, ou na cor da pele, etnia e nível de renda dos estudantes e suas famílias.

Se todo mundo concordava que todas as escolas atendiam a certos padrões básicos, como na Finlândia, então a competição era no mais das vezes amigável. Entretanto, à medida que foram chegando mais imigrantes, diminuiu a confiança dos pais. Mesmo na Finlândia, com sua longa história de igualdade, houve relatos de pais que se mudaram para outras partes de Helsinque a fim de evitar escolas com 10% de alunos imigrantes apenas.

“Sem dúvida, todos nós queremos viver numa atmosfera multicultural e tolerante”, disse uma mãe finlandesa ao jornal *Helsingin Sanomat* em 2011, explicando por que razão sua filha estudava numa escola longe de seu bairro.³² “Mas o fato é que, se há muitos alunos que não falam finlandês, os professores gastam com eles todo o seu tempo.” A mãe não conhecia nenhum estudante na escola local, mas tinha ouvido histórias a respeito.

Fiquei me perguntando o que aconteceria em um mercado livre de verdade, em que os pais tivessem uma visão clara sobre o rigor de uma escola e a qualidade de seus professores, não apenas a estética do prédio ou a etnia dos estudantes. Nos Estados Unidos, alguns po-

líticos e reformistas educacionais estavam convencidos de que uma maior competição levaria justamente a esse tipo de cenário, impulsionando as escolas a alcançar melhores resultados, ou fechar as portas.

Na época, 11% das crianças dos Estados Unidos estavam matriculadas em escolas particulares³³ – número abaixo da média do mundo desenvolvido.³⁴ De acordo com dados do Pisa, as escolas privadas não agregavam muito valor;³⁵ os alunos de escolas particulares saíam-se melhor no Pisa do que os alunos de escolas públicas, mas seu desempenho não era muito melhor do que seria de esperar caso tivessem frequentado uma escola pública, dado seu status socioeconômico. As escolas *charter* eram responsáveis por outros 5% dos estudantes. Mas aqui também os benefícios variavam tremendamente, dependendo da escola *charter*.

A competição existia em quase todos os lugares, mesmo que às vezes fosse difícil de ver. Em todo o mundo desenvolvido, três quartos dos adolescentes frequentavam escolas de ensino médio que competiam por alunos de uma forma ou de outra.³⁶ Mas nos Estados Unidos e na maior parte dos outros países a competição era modesta e distorcida pela falta de informações. Até onde eu sabia, havia um único lugar no mundo em que existia um verdadeiro mercado livre para a educação, onde a oferta e a demanda determinavam os preços e onde os clientes contavam com informações que beiravam a perfeição. Esse lugar não eram os Estados Unidos. Tampouco era improvável encontrá-lo em qualquer sistema de escola pública no planeta.

Agora que eu havia compreendido bem a importância do rigor, eu queria ver se o rigor podia ser encetado pela competição. Para descobrir, teria de penetrar as sombras das *hagwons* da Coreia do Sul, um laboratório para o melhor e o pior de tudo ao mesmo tempo.

O professor de 4 milhões de dólares

Nas aulas de inglês que ministrava, Andrew Kim falava baixinho num minúsculo microfone acoplado à orelha. Escrevia com giz em uma lousa antiquada. Não parecia estar fazendo nada de extraordinário, mas em suas aulas, ao contrário do que acontecia em muitas outras escolas sul-coreanas, os alunos não dormiam.

Andrew Kim ganhou 4 milhões de dólares em 2010.¹ Ele era conhecido na Coreia do Sul como o “professor astro do rock”, uma combinação de palavras que eu jamais tinha ouvido antes. Kim lecionava havia mais de vinte anos, sempre em *hagwons*, os “cur-sinhos preparatórios” ou academias de reforço privadas do país. Isso significava que ele era pago de acordo com a demanda por suas habilidades, ao contrário da maior parte dos professores do mundo. E havia uma grande demanda por seus serviços.

Entrevistei Kim em seu escritório num luxuoso arranha-céu de Seul em junho de 2011. Um de seus assistentes recebeu-me na porta e me ofereceu uma garrafinha de água. Nós nos sentamos ao redor de uma mesa e Kim explicou que trabalhava cerca de sessenta horas por semana, embora desse apenas três aulas presenciais. A internet havia transformado suas aulas em *commodities*. As aulas e palestras de Kim eram transmitidas e arquivadas on-line, e os estudantes podiam comprá-las pagando 3,5 dólares a hora. No resto do tempo ele respondia (também on-line) às dúvidas dos estudantes, elaborava planos de aula, escrevia livros didáticos e cadernos

de exercícios. Já publicara cerca de duzentos livros. “Quanto mais trabalho, mais eu ganho”, ele disse. “Eu gosto disso.”

Kim não parecia excessivamente orgulhoso de seu salário, mas tampouco constrangido. A maior parte de seus rendimentos vinha dos 150 mil alunos que assistiam às suas aulas on-line todo ano. Kim era uma marca, com todas as despesas e custos que isso acarretava. Ele dava emprego a trinta pessoas que o ajudavam a administrar seu império do ensino. Era dono de uma editora que publicava seus próprios livros.

Chamar isso de *aulas de reforço* ou *tutorias* era subestimar treloucadamente a escala e a sofisticação da coisa. A *Megastudy*, a *hagwon* on-line para a qual Kim trabalhava, tinha ações negociadas na bolsa de valores sul-coreana. Três em cada quatro estudantes sul-coreanos participavam do mercado de ensino privado.² Em 2011, seus pais gastaram quase 18 bilhões de dólares em “cursinhos preparatórios”,³ mais do que o governo federal dos Estados Unidos empregava na guerra contra as drogas. O chamado “negócio das academias de reforço privadas” era tão lucrativo que atraiu investimentos de grupos financeiros como Goldman Sachs, Carlyle Group e AIG.⁴

O envolvimento de banqueiros multinacionais na educação era, falando em termos gerais, funesto. Entretanto, havia algo de empolgante em conhecer pessoalmente Andrew Kim. Pela primeira vez, eu estava na presença de um professor que ganhava uma soma em dinheiro que era paga a atletas profissionais. Ali estava um professor – *um professor* – que fazia parte do 1%. Nos Estados Unidos, alguém com sua ambição e capacidade poderia ter se tornado banqueiro ou advogado, mas na Coreia do Sul ele trabalhava como professor e, mesmo assim, era rico.

A ideia era sedutora: havia maneira mais adequada de garantir que os mais capazes e mais brilhantes escolhessem a carreira de

educador do que transformar os melhores professores em milionários? No fim das contas, talvez a Coreia do Sul oferecesse um modelo para o mundo.

Todavia, o mundo das *hagwons* era misterioso. Para um forasteiro, era difícil compreender como esse segmento funcionava – e prosperava. A fim de aprender os mecanismos do negócio, marquei um encontro com Lee Chae-yun, dona de uma rede de cinco *hagwons* em Seul, a Academia Myungin. Almoçamos num restaurante sul-coreano tradicional, sentadas sobre almofadas e manuseando *hashis* de metal.

Lee entendia extraordinariamente bem o mundo privado e o público. Ela mesma tinha trabalhado como professora por quase duas décadas em escolas públicas e numa universidade. Mas agora falava como o presidente-executivo de uma corporação.

“Os estudantes são os clientes”, ela afirmou.

E estava falando literalmente. Para arrebanhar alunos, as *hagwons* organizavam festas e dias de “escola aberta” para visitaçã, enviavam e-mails em massa e publicavam na porta de entrada de cada unidade da rede as notas de seus alunos nas provas de conclusão do ensino médio e os índices de aprovação na universidade. No mercado sul-coreano, os resultados eram mais importantes do que qualquer outra coisa.

Assim que os alunos se matriculavam, os funcionários da *hagwon* não perdiam tempo para envolver os pais, e reclamavam quando as famílias dos estudantes não se envolviam; a *hagwon* infiltrava-se na vida de seus clientes. Os pais recebiam mensagens de texto quando os filhos chegavam à *hagwon*. Depois recebiam outra mensagem relatando o progresso deles. Duas ou três vezes por mês os professores telefonavam para a casa dos alunos com informes detalhados sobre seu desempenho.

Se os pais não se envolvessem, isso era considerado uma falha da *hagwon*, e não da família. Vi poucas escolas dos Estados Unidos se desdobrarem tanto, sem medir esforços para servir bem seus “clientes”.

A diferença mais acentuada estava no fato de que os estudantes se matriculavam não apenas numa determinada *hagwon*, mas para ter aulas com professores específicos, de modo que os docentes mais respeitados recebiam mais alunos. Andrew Kim tinha cerca de 120 estudantes por aula, embora nas aulas de um professor comum de *hagwon* houvesse um número bem menor de alunos. Na Coreia do Sul, o mercado educacional privado havia desmembrado as partes da educação, reduzindo-a à variável que mais importava: o professor.

Isso era o mais próximo que se podia chegar da meritocracia pura, e era impiedoso. Nas *hagwons* os professores eram “agentes livres”, profissionais autônomos e independentes sem contrato de exclusividade que podiam trabalhar em qualquer escola que lhes aproovesse. Não precisavam de diploma ou certificação. Não tinham benefícios, nem mesmo a garantia de um salário-base; sua remuneração era determinada pelo número de estudantes que se matriculavam para assistir às suas aulas, pela evolução das notas e do desempenho de seus alunos e, em muitas *hagwons*, pelos resultados das pesquisas de satisfação feitas junto aos pais e estudantes.

A fim de encontrar “professores astros”, os donos e diretores de *hagwons* como Lee vasculhavam a internet, lendo comentários de pais e assistindo a aulas. As *hagwons* concorrentes viviam tentando roubar os professores mais famosos umas das outras. Porém, assim como estrelas de cinema e atletas de primeira linha, os “professores celebridades” vinham com bagagem.

“Os professores realmente bons são difíceis de manter – e são difíceis de gerenciar. Você precisa proteger o ego deles”, Lee disse, abrindo um sorriso.

Contudo, em sua maioria os professores de *hagwons* não eram astros do rock. Os estrangeiros que se mudavam para a Coreia do Sul a fim de dar aulas de inglês contavam como trabalhavam uma quantidade exorbitante de horas em condições inviáveis por salários baixíssimos. Em sua maioria, os docentes das *hagwons* ganhavam menos do que os das escolas públicas, e, uma vez que as faculdades de educação sul-coreanas formavam um excesso de aspirantes a professor, a competição por empregos era intensa.

Nas *hagwons* de Lee, cerca de um em cada cinco aspirantes ao cargo de professor chegava à fase da entrevista, em que se pedia ao candidato que desse duas aulas-teste que a empresária acompanhava de perto, algo que os professores norte-americanos raramente eram solicitados a fazer antes de ser contratados.⁵ Dessa maneira, Lee podia ter uma razoável noção acerca da capacidade dos candidatos de dar boas aulas. Era uma estratégia de contratação radicalmente lógica.

Tão logo contratava um professor, Lee monitorava de perto seu desempenho. Se as notas dos alunos de um determinado professor diminuíssem – ou se ele não se mostrasse capaz de angariar novas matrículas –, ela o colocava sob observação. Se os números continuassem baixos depois de seis meses, ela demitia o professor em questão. Todo ano, Lee dispensava cerca de 10% de seus educadores (em comparação, as escolas dos Estados Unidos demitiam anualmente cerca de 2% de seu corpo docente⁶ por causa do desempenho insatisfatório).

Na opinião de Lee, essa flexibilidade fazia toda a diferença. Ela podia corrigir seus erros (eliminando as contratações equivocadas)

e motivar os outros professores a trabalhar com mais afinco. Os professores de escolas públicas normais, ao contrário, não contavam com esse tipo de incentivo, o que os tornava menos competentes e direcionava a demanda dos pais pelas *hagwons*. “Sem as *hagwons*, a Coreia do Sul seria um desastre no Pisa.”

HIGHEST LTDA.

Quando Jenny, a amiga de Eric, se mudou dos Estados Unidos de volta para a Coreia do Sul, ela matriculou-se numa *hagwon*, como todos os seus colegas do oitavo ano. Lá, Jenny via praticamente tudo que, em teoria, estava aprendendo na escola regular durante o dia: coreano, matemática, ciências e estudos sociais. Na maioria das noites, ficava na *hagwon* até as dez da noite; antes das provas, até meia-noite.

Jenny disse que aprendia mais na *hagwon* do que na escola diurna. Quando perguntei por quê, ela me deu uma explicação simples: “Acho que eles são melhores porque ensinam de um jeito mais eficiente”.

A maioria dos adolescentes sul-coreanos preferia os professores das *hagwons* aos professores “normais”.⁷ Em uma pesquisa com 6.600 estudantes de 116 escolas de ensino médio, eles atribuíram aos professores das *hagwons* notas mais altas em todos os quesitos: na sua opinião, os professores das *hagwons* eram mais bem preparados, mais dedicados ao ensino e respeitavam mais as opiniões dos alunos. Segundo os jovens sul-coreanos, os professores das *hagwons* também eram melhores porque tratavam os alunos de modo justo e imparcial, independentemente de seu desempenho acadêmico.

Os incentivos do livre mercado pareciam estar funcionando, pelo menos na opinião dos estudantes. Os professores os trata-

vam mais como consumidores. Seria a Coreia do Sul a prova de que o florescente modelo norte-americano de escola *charter* podia dar certo? Estava claro que a competição havia levado a lucros e a práticas atraentes e favoráveis para os clientes. Mas as crianças realmente aprendiam mais nas *hagwons*?

Era muito difícil isolar o fator responsável pelas notas da Coreia do Sul no Pisa; as escolas públicas regulares estavam ajudando os adolescentes a se saírem bem, ou era mérito das *hagwons*? Estatisticamente falando, os “cursinhos” ou academias de reforço privadas pareciam de fato levar os estudantes a tirar notas mais altas,⁸ em especial em matemática, mas em leitura os benefícios diminuía conforme os alunos ficavam mais velhos. Os dados do Pisa relativos ao mundo inteiro sugeriam que a qualidade das aulas de reforço escolar era mais importante que a quantidade.⁹ Fora da América do Norte e da Europa, os “cursinhos” de reforço e atividades extracurriculares eram uma prática difundida e, em todos os continentes, a qualidade variava – e muito.

Como em muitos mercados livres, o preço estava vagamente atrelado à qualidade. E esse era o problema.

Havia uma hierarquia na procura por aulas de reforço. Os colegas de classe mais endinheirados de Jenny pagavam por aulas particulares individuais, com tutores que cobravam caro. Esse era considerado o serviço “de luxo”, de melhor qualidade. Junto com outros colegas, Jenny frequentava uma grande *hagwon* chamada Highest [O lugar mais alto], o tipo de “cursinho” que oferecia tutoria para as massas. Não eram baratos, mas mesmo muitos sul-coreanos pobres raspavam as economias para bancar as mensalidades. E havia também os jovens cujos pais não tinham condições de pagar nem uma nem outra opção; estes estudavam por conta própria ou nos programas extracurriculares em suas

próprias escolas. Oito em cada dez pais sul-coreanos afirmavam sentir pressão financeira dos custos das *hagwons*.¹⁰ Ainda assim, continuavam pagando as mensalidades, convencidos de que, quanto mais dinheiro gastassem, mais seus filhos aprenderiam.¹¹

A desigualdade incomodava Andrew Kim. Embora esse sistema tivesse feito dele um professor milionário, não o via como modelo para ninguém. “Não acho que seja o caminho ideal”, ele disse. “Isso leva a um ciclo vicioso de famílias pobres que transmitem a pobreza para seus filhos.”

Ele, também, julgava que a demanda pelas *hagwons* refletia o fracasso das escolas públicas normais – crença popular que era difícil de provar ou de refutar. Claramente, os pais pensavam que as escolas regulares eram inadequadas, mas era difícil saber se tinham razão. Em todo caso, assim como o ministro da Educação sul-coreano, Kim acreditava que a Finlândia era um modelo bem melhor para o mundo.

Enquanto isso, ele estava ganhando fortunas com o círculo vicioso, e planejava continuar assim até 2017, quando venceria seu contrato com a Megastudy. Depois disso, seu desejo era retribuir para a sociedade o que recebera, talvez ajudando a preparar professores da rede pública. Kim era pai de um filhinho de seis anos e não queria criá-lo dentro de uma panela de pressão.

A GUERRA ÀS HAGWONS

Não conheci ninguém na Coreia do Sul que elogiasse o sistema educacional, nem mesmo as pessoas que estavam enriquecendo com ele. A lição parecia ser a seguinte: sem *igualdade* – ou seja, oportunidades significativas para todo mundo, não apenas para

a elite –, o sistema seria manipulado e distorcido. As angústias dos pais levariam a uma corrida armamentista educacional. Na Coreia do Sul a recompensa para a educação tinha se tornado algo grandioso demais e raro demais, baseado numa métrica que era extremamente rígida. Todo ano os jornais sul-coreanos publicavam reportagens sobre escândalos envolvendo estudantes, professores de *hagwons* e, em alguns casos, pais de alunos. Em 2007, cerca de novecentos estudantes sul-coreanos tiveram canceladas as suas notas por causa do vazamento de questões das provas.¹²

Durante décadas o governo sul-coreano tinha tentado domar a cultura de masoquismo educacional do país. Políticos fizeram promessas e ameaças, e chegaram inclusive a banir por completo todas as *hagwons* nos anos 1980, quando a Coreia do Sul era governada por uma ditadura. Porém, em todas as ocasiões as *hagwons* voltaram ainda mais fortes. Depois que o governo regulamentou o valor das mensalidades que as *hagwons* estavam autorizadas a cobrar, metade dos “cursinhos” burlou as regras, cobrando o dobro e às vezes o quintuplo dos preços permitidos.¹³

Nada funcionou porque os incentivos mais poderosos continuavam sendo os mesmos. Os adolescentes sul-coreanos se matavam de tanto estudar porque queriam uma vaga numa das universidades mais prestigiosas do país. E quem poderia culpá-los? Em 2007, nove em cada dez juízes da Suprema Corte e dos tribunais de Justiça eram ex-alunos da Universidade Nacional de Seul, uma das três mais respeitadas da Coreia do Sul.¹⁴ Quatro em cada dez presidentes das maiores empresas sul-coreanas estudaram na mesma instituição.

Para mudar esses incentivos, os empregadores sul-coreanos – e não apenas as escolas – tinham de mudar. Aparentemente, a meritocracia pura que regia a vida das crianças não se estendia à vida dos adultos.

Era impossível dizer com certeza, mas essa hierarquia talvez pudesse ajudar a explicar os índices de suicídio na Coreia do Sul, que seguiam um padrão inesperado. Apesar do excesso de estudo, entre os adolescentes sul-coreanos as taxas de suicídio não eram altas. Na verdade, o percentual de suicídios dos adolescentes entre quinze e dezenove anos na Coreia do Sul¹⁵ era menor do que na Finlândia, Polônia, Estados Unidos e pelo menos catorze outros países. Contudo, entre os adultos sul-coreanos essa taxa era bastante alta. Feitas as contas, as estatísticas de suicídio no país estavam entre as mais altas do mundo.¹⁶ As razões por trás dos índices de suicídio são misteriosas e complexas, mas parece que os pontos de estrangulamento do sistema sul-coreano eram os locais de trabalho e as universidades dos adultos, e não apenas as salas de aula de crianças e jovens.

Enquanto o restante da sociedade não mudasse, os políticos sul-coreanos continuariam lançando ataques quixotescos contra a cultura dos estudos 24 horas por dia. Era como uma brincadeira infinita de Pirata Vermelho,* em que os burocratas do governo desferiam repetidos ataques contra uma muralha de mães e pais sul-coreanos dez vezes mais fortes.

Quando cheguei à Coreia do Sul, a mais recente manobra do governo tinha sido impor às *hagwons* um toque de recolher,

* O jogo infantil Pirata Vermelho (Red Rover) tem origem na Inglaterra e faz referência à coragem dos marinheiros britânicos que desafiavam os ataques dos piratas. A brincadeira consiste em duas filas de crianças de mãos dadas; uma das filas desafia a outra a enviar um participante, que deve tentar quebrar a corrente em determinado ponto. Se conseguir, ele escolhe um dos dois lados que se dividiram para se juntar ao seu time. Se não conseguir, deve juntar-se ao time adversário. Ganha o time que conseguir juntar todas as crianças, sobrando apenas uma do outro lado. [N.T.]

organizando rondas e batidas nos “cursinhos” no meio da noite e mandando os alunos de volta para casa, instruindo-os a dormir. Era impossível imaginar agentes do governo vencendo esse braço de ferro, mas eu quis ver de perto a ação da polícia do estudo.

NA PATRULHA COM A POLÍCIA DO ESTUDO¹⁷

Numa chuvosa noite de quarta-feira de junho, o esquadrão noturno da polícia do estudo de Seul reuniu-se para uma ronda. Os preparativos para a patrulha foram amenos. Tomamos chá e comemos biscoitos de arroz numa sala de reuniões iluminada por lâmpadas fluorescentes, rodeada de cubículos do governo.

O líder do pelotão era Cha Byoung-chul, um burocrata de nível intermediário da Secretaria de Educação do distrito de Gangnam. Ele usava pequenos óculos ovais e um paletó de risca de giz por cima de uma camisa amarela e branca.

Por volta das 22h20, Cha foi fumar um cigarro no estacionamento. “Nós não saímos às 22 horas em ponto”, ele explicou, enquanto um trovão ribombava no céu. “Queremos dar a eles uns vinte minutos. Dessa maneira, não há desculpas.”

As *hagwons* que fossem flagradas funcionando depois das 22 horas recebiam três avisos. Depois eram obrigadas a fechar as portas por uma semana. Se o flagrante ocorresse depois da meia-noite, a *hagwon* era lacrada imediatamente e deixava de funcionar por duas semanas. A fim de encontrar os infratores, o governo tinha começado a pagar recompensas para cidadãos que fornecessem informações. Segundo boatos, um informante sul-coreano teria recebido 250 mil dólares simplesmente denunciando diversas *hagwons*.¹⁸ Por sua vez os empresários das *hagwons*,

sempre ágeis para farejar uma oportunidade, começaram a oferecer novas aulas sobre como os cidadãos poderiam descobrir e denunciar violações das *hagwons*. Não tinha fim o ciclo de punições e lucro. Até aquele momento o governo já pagara 3 milhões de dólares em recompensas.

Por fim nos amontoamos num Kia Sorento prata e rumamos para Daechi-dong, um dos mais movimentados distritos de *hagwons* de Seul. As ruas estavam apinhadas de centenas de pais e mães que tinham ido buscar os filhos nas inúmeras *hagwons* que, obedecendo ao toque de recolher, fecharam na hora certa. Os seis inspetores andavam pela calçada procurando réstias de luz suspeitas atrás das venezianas cerradas.

Por volta das onze da noite eles se dirigiram para um estabelecimento sobre o qual, no passado, já haviam recebido denúncias por telefone. Subiram a escada encardida, pisando em um saquinho de batatas fritas vazio. No segundo andar, a única mulher do esquadrão bateu à porta: "Oi? Oi?", ela chamou. Uma voz abafada respondeu: "Só um minuto!".

Os inspetores entreolharam-se. Cha fez sinal para um de seus colegas, instruindo-o a descer de novo a escada e bloquear o elevador.

Um instante depois, um senhor já curvado pela idade abriu a porta. Tinha no rosto uma expressão preocupada, mas permitiu que os inspetores entrassem. Eles tiraram os sapatos e esquadriñharam as dependências.

Tecnicamente, o estabelecimento era uma biblioteca de estudo individual, e não uma *hagwon*. Num covil de saletas com teto baixo e lâmpadas fluorescentes, havia cerca de quarenta adolescentes sentados em minúsculos cubículos, concentrados e queimando as pestanas. Quando passamos por eles, mal levantaram

o rosto, pouco interessados, com um olhar meio vidrado. O lugar era claustrofóbico, como uma oficina de costura clandestina pós-moderna, mas que em vez de camisetas produzia conhecimento em massa.

As bibliotecas de estudo individual tinham autorização para funcionar após o horário do toque de recolher, mas Cha sentiu que alguma coisa estava errada. Todos os estudantes estavam usando folhas de exercícios idênticas, e havia um punhado de adultos andando de um lado para o outro. Cha desconfiou que se tratasse de uma *hagwon* disfarçada, em uma tentativa engenhosa de burlar o toque de recolher.

Um dos adultos, uma mulher de meia-idade de camiseta verde, começou a discutir com Cha. “Estamos apenas fazendo o nosso trabalho aqui. Nós não damos aulas”, ela alegou, franzindo o cenho. Cha balançou a cabeça.

“Eu vi você com os alunos”, ele disse.

Nesse momento, um menino gorducho, que parecia ter uns quinze anos, saiu de um dos cubículos. Pendendo a cabeça de lado, encarou os inspetores de alto a baixo e depois, arrastando os pés em seus chinelos próprios para ser usados dentro de casa, caminhou até a mulher de verde, entregou-lhe a folha de exercícios e esboçou uma pergunta. Ela pediu que ele se calasse e voltasse para uma das saletas.

Cha informou ao senhor idoso que provavelmente a biblioteca seria suspensa, e instruiu-o a comparecer a um órgão do governo competente no dia seguinte. O homem ouviu tudo em silêncio, com a mesma expressão aflita no rosto.

Mais tarde o esquadrão fez mais algumas paradas em outras bibliotecas de estudo individual, mas aparentemente os agentes não encontraram irregularidades. Por volta da meia-noite,

Cha parou numa esquina e acendeu um último cigarro, fitando as luzes de uma cidade que ainda estava bastante desperta. Depois voltou para casa e foi dormir, confortado pela satisfação de ter libertado quarenta adolescentes num universo de 4 milhões.

ESCAPANDO DA RODA DE HAMSTER

Eric teria ido a qualquer lugar, teria feito qualquer coisa para escapar da escola de ensino médio sul-coreana. A fim de cumprir as exigências de seu programa de intercâmbio, contudo, ele precisava continuar formalmente vinculado aos estudos. Por isso, quando ouviu falar de uma faculdade técnica que aceitava estrangeiros, pediu aos responsáveis por seu programa de intercâmbio que autorizassem a transferência. Para conseguir uma vaga, Eric teria de cursar chinês comercial, mas não hesitou. Para fugir da panela de pressão, teria estudado até chinês para jogar boliche.

Seu primeiro dia de aula foi em março. A faculdade ficava numa colina e era construída ao redor de um enorme chafariz que funcionava de maneira intermitente. Os edifícios eram sem graça, não muito diferentes da escola. Eric entrou na sala do curso de chinês comercial e encontrou estudantes conversando e rindo, animados. Um rapaz estava de jeans tipo *skinny* e botas. Sentados em torno de uma mesa, os alunos esperaram o professor. Uma moça chamada Go-un apresentou-se a Eric e perguntou o que ele vinha fazendo desde que tinha chegado à Coreia do Sul.

“Eu estava na escola de ensino médio.”

Ela fitou-o durante alguns segundos.

“Durante quanto tempo?”

“Seis meses.”

Ela arregalou os olhos. Depois inclinou a cabeça, com uma expressão solidária. “Oh, eu sinto muito. Ninguém deveria ser obrigado a estudar na escola de ensino médio sul-coreana.”

Depois da aula os estudantes ficaram na faculdade, batendo papo. Perguntaram e anotaram o número do celular de Eric, depois saíram a pé para almoçar, tranquilamente. Na faculdade os alunos tinham tempo para conversar com o garoto norte-americano. Pensavam em outra coisa além das notas das provas. Tinham uma vida, e agora Eric também tinha.

Voltando para casa

Estava nevando quando Tom recebeu o e-mail. Hospedado num albergue na Polônia, ele leu e releu inúmeras vezes as palavras: "Esperamos que você celebre em grande estilo a sua admissão no Vassar College".

A tradicional faculdade Vassar, em Poughkeepsie (no estado de Nova York), tinha sido sua primeira opção, a mesma instituição onde sua mãe e seu irmão haviam se formado. Ele se imaginou estudando literatura ali, assim como havia sonhado com aprender a tocar Chopin na Polônia. Tom queria estudar literatura inglesa, e Vassar oferecia um curso para calouros sobre Virginia Woolf, sua escritora predileta. Na Polônia, naquela primavera, relera *Mrs. Dalloway* e *Ao farol*. Mal podia esperar para começar o ensino superior.

No verão de 2011, os alunos de intercâmbio norte-americanos voltaram para casa. Foi um período estranho da vida desses jovens, uma eclipse antes da idade adulta. Kim, Eric e Tom tinham muito pela frente, muita coisa a aguardar com ansiedade, supondo que cursariam a faculdade até o final. Quando retornaram aos Estados Unidos, o valor de uma educação superior lá era maior do que em praticamente qualquer outra parte do mundo. Podia até demorar, mas, assim que conseguissem um diploma, eram boas as chances de que arranjassem um emprego decente. Naquele verão, os índices de desemprego eram de moderados 4%. O mundo era vasto e estava ávido por norte-americanos com diploma universitário e capacidade de mudar e se adaptar.

OS ESTADOS UNIDOS REVISITADOS

Se os estados fossem países, que países seriam?



Mapa derivado da análise de desempenho em matemática comparado por estados e países, em PETERSON, Paul E. et al. *Globally Challenged: Are U.S. Students Ready to Compete? The Latest on Each State's International Standing in Math and Reading*. Relatório PEPG n. 11-03, agosto/2011.

Se não fossem para a faculdade, receberiam metade do salário. Teriam de lidar com um índice de desemprego duas vezes maior. Talvez até conseguissem arranjar um emprego decente, embora isso fosse improvável. Quando voltassem para casa à noite, continuariam pagando o preço: os norte-americanos que não se formavam na faculdade tendiam a se divorciar e acabavam criando sozinho os filhos. E inclusive morriam mais cedo que os diplomados.

Se abandonassem os estudos no ensino médio, entrariam num mundo de labuta perpétua, com salários baixos, benefícios parcos e 14% de desemprego. Era um destino improvável para Kim, Eric e Tom, mas um desfecho determinado de antemão para cerca de um quarto de seus pares. Quando Kim completasse vinte anos,

haveria mais ou menos 6 milhões de norte-americanos sem diploma de ensino médio¹ e sem emprego.

Em outras palavras, dependendo do que acontecesse a seguir, Kim, Eric e Tom poderiam essencialmente viver em países diferentes daquele em que residiam os jovens que haviam frequentado com eles o ensino fundamental. Muita coisa acerca de seu futuro permanecia desconhecida, mas estava ficando mais difícil mudar o destino de uma pessoa nos Estados Unidos. As categorizações que haviam começado a separar e classificar as crianças no ensino fundamental continuavam em vigor também na vida adulta. A menos que houvesse alterações drásticas no modo como o país funcionava, os caminhos já traçados jamais se alterariam.

TÃO NORTE-AMERICANO QUANTO TORTA POLONESA

Quando Tom foi embora da Polônia, outra norte-americana estava desembarcando no país. Paula Marshall partiu de Oklahoma, não muito longe de onde Kim morava. Mas ela não estava na Polônia para estudar e tampouco para fazer turismo; estava lá para inaugurar uma fábrica.

Marshall era executiva-chefe da Bama Companies, uma instituição de Oklahoma.² Sua avó havia começado a vender tortas caseiras para os restaurantes locais na década de 1920. Então, o pai de Paula vendeu para o McDonald's uma ideia brilhante: tortinhas "portáteis" que os fregueses podiam comer no próprio carro; era uma história de sucesso profundamente norte-americana: um jovem que transformava em ouro maçãs fritas mergulhadas em óleo fervente.

Décadas depois, Paula assumiu a empresa, abrindo novas fábricas em Oklahoma e na China. Os negócios tinham crescido

exponencialmente, e a Bama passou a fornecer também *breadsticks* [torradas em forma de bastão] para a Pizza Hut e pãezinhos para o McDonald's. A maior parte de seus mil funcionários ainda trabalhava em Oklahoma.

Mas agora ela estava na Polônia para abrir sua nova fábrica. Havia uma porção de razões para isso, uma delas o fato de que os empregos nas fábricas modernas exigiam funcionários qualificados, capazes de pensar criticamente em seu trabalho. Os poloneses tinham garantido a Paula que ela não teria problemas em preencher as vagas na filial do país. "Ouvimos dizer que há muita gente instruída aqui", ela disse.

Quando me encontrei pessoalmente com Paula para um café, ela falou em termos muito práticos sobre as dificuldades de preencher vagas de emprego nos Estados Unidos. "Veja, por exemplo, o caso dos empregos na área de manutenção", disse Paula. Eram colocações que pagavam de 25 a 30 dólares por hora, mas que exigiam mais qualificação do que o nome do cargo sugeria. Hoje em dia, técnicos de manutenção tinham de ser capazes de compreender plantas e esquemas técnicos, comunicar por escrito tudo que se passava em seu turno, testar soluções possíveis para problemas dinâmicos e complexos e, é claro, diagnosticar e reparar complicados sistemas mecânicos.

A Bama Companies tinha dificuldades para encontrar técnicos em manutenção em Oklahoma. Havia anos em que era difícil arranjar funcionários até para as funções menos qualificadas da linha de produção, porque mesmo esses funcionários tinham de ser capazes de pensar e se comunicar. Marshall estava disposta a pagar pelo treinamento técnico de seus funcionários, mas descobriu que muitos candidatos eram incapazes de ler ou realizar operações matemáticas básicas. Ela constatou que não podia confiar em alguém com um

diploma de ensino médio; variava tremendamente o nível de conhecimento dos alunos formados em diferentes escolas de ensino médio de uma mesma delegacia de ensino de Oklahoma. (É interessante apontar que os militares constataram a mesma coisa. Um quarto dos concluintes do ensino médio de Oklahoma que tentavam se alistar não conseguia passar nos testes de aptidão da seleção militar.)

Para corroborar o diploma, o pessoal da área de recursos humanos da Bama teve de aprender a pedir que as pessoas preenchessem os formulários e documentos na frente dos responsáveis pela seleção, de modo que estes pudessem ver se os candidatos realmente compreendiam os enunciados e as informações solicitadas. Depois pediam aos candidatos que respondessem a questões sobre situações hipotéticas para verificar se eram capazes de articular seus pensamentos e solucionar problemas. Por fim os candidatos eram submetidos a um exame toxicológico, uma verificação de antecedentes criminais e um teste físico; após todas essas etapas, sobrava pouca gente.

Em 2012, Marshall começou a contratar duzentas pessoas para trabalhar na nova fábrica na Polônia. Seu discurso era otimista. "A Polônia me parece ser o que devem ter sido os Estados Unidos no século XIX", ela disse. "Tive a mesma sensação em Xangai. As pessoas são atarefadas."

PRIMEIRO DIA

Depois do ano que passou na Finlândia, Kim voltou para Oklahoma cheia de emoções complexas. Dessa vez, pensou consigo mesma, ela seria diferente, mesmo que todo o resto continuasse igual. Em seu primeiro dia de volta à escola de ensino médio norte-

-americana. Kim usou pantufas felpudas com orelhas de cachorro. Bebeu café numa xícara que ela tinha trazido da Finlândia. Depois, instalou-se confortavelmente numa poltrona com seu gato George para estudar biologia on-line.

Kim adorou a ideia da Oklahoma Virtual High School. Dessa forma, pensou, poderia recriar a autonomia que havia experimentado na Finlândia. Poderia decidir a que horas acordar e quando estudar geometria. E poderia almoçar com garfos e facas de verdade da sua própria cozinha, exatamente como fizera no refeitório de sua escola finlandesa.

A liberdade ajudaria a motivá-la, era essa a sua esperança. Kim não tinha como controlar aspectos como igualdade ou qualidade do ensino, mas talvez conseguisse evocar autonomia e ímpeto. Se conseguisse, estaria a meio caminho da Finlândia, teoricamente falando.

Em seu primeiro dia na escola virtual, Kim fez login, acessou sua área e verificou seu progresso num painel. Até ali o gráfico de barras permanecera totalmente verde, o que significava que ela estava no rumo certo, avançando conforme o planejado. Kim ainda tinha 149 dias pela frente. Ela assistiu a vinte minutos de videoaulas sobre geometria básica. Os professores estavam disponíveis cinco dias por semana, 24 horas por dia. Ela podia comunicar-se com eles por e-mail, telefone ou mensagens. Era um novo tempo, nada terrível.

Ao longo de oito horas ela não conversou com ninguém, não teve interação alguma com outras pessoas. Às 15h30, sua mãe chegou em casa, de volta do trabalho. À meia-noite, Kim ainda estava acordada, lendo sobre faculdades on-line na Irlanda, seu novo sonho. Nem de longe parecia algo mais inconcebível do que a ideia da viagem para a Finlândia. O relógio marcava uma da manhã quando Kim começou a estudar o tema Mesopotâmia para sua aula de história geral.

“Eu estou gostando muito, de verdade”, ela me disse no segundo dia, pouco depois de escrever um texto sobre pombos-correio. “Não sinto falta de pessoas, nem um pouco.”

“Não se preocupa que possa acabar ficando isolada?”, indaguei.

“Sempre me perguntam isso”, ela respondeu. “Mas as pessoas se esquecem de que eu era muito isolada na minha escola de ensino médio norte-americana.”

Dessa forma, comecei a compreender. Kim era solitária em seus próprios termos. O único aspecto negativo que ela tinha notado era a tendência a personificar seu cachorro e seu gato. “Eu conversei muito com eles”, admitiu. “Tudo que eles fazem passa a ser adorável.”

Para combater a insanidade, Kim juntou-se a um clube de escritores que se reunia num café numa cidadezinha vizinha. E se matriculou em aulas de dança irlandesa, uma noite por semana. Sua mãe a levava e buscava de carro, grata por ter a filha de volta, mas sem saber ao certo até quando a menina ficaria. Nesse esquema, Kim ainda via outras pessoas com frequência. Sentia saudade da Finlândia, mas por enquanto, para ela, a realidade virtual era melhor do que uma escola convencional.

A escola de Kim era administrada pela Advanced Academics, empresa sem fins lucrativos baseada na cidade de Oklahoma que oferecia cursos on-line em trinta estados. Essa empresa era parte da DeVry, uma corporação com ações negociadas na bolsa de valores que em 2011 divulgou lucros de 2 bilhões de dólares. Para Kim, a escola virtual era gratuita, assim como a escola pública; o dinheiro do estado que normalmente iria para a Sallisaw High Scholl ia para a Advanced Academics.

Em três anos, o número de estudantes da rede pública de Oklahoma participando em alguma forma de educação virtual tinha

aumentado 400%.³ Contudo, ninguém sabia se as escolas virtuais eram melhores ou piores do que as regulares. Situação mais ou menos parecida com os primeiros tempos das *hagwons*. Sem a obsessão cultural pelos resultados, porém, a analogia caía por terra. Um mercado livre era de fato livre se ninguém sabia a qualidade do produto ou se nem sequer havia consenso sobre qual deveria ser o produto?

Aquele ano letivo trouxe outro marco para o estado de Kim. Depois de décadas de debate, Oklahoma finalmente decidiu exigir um teste de conclusão de curso, exatamente como faziam na Finlândia, Polônia e Coreia do Sul. Pela primeira vez, para obterem o diploma os alunos do último ano do ensino médio teriam de ser aprovados em provas de matemática, inglês, biologia e história, acertando quatro de sete questões. O jornal *The Oklahoman* apoiou a mudança, que vinha sendo planejada havia sete longos anos. “Não é esperar muito que os estudantes de Oklahoma tenham um conhecimento funcional e dominem conteúdos básicos de matemática, ciências e inglês.”

As provas não eram difíceis. A expectativa era de que nove em cada dez alunos do último ano do ensino médio fossem aprovados. Os que não conseguissem poderiam refazer a prova pelo menos três vezes por ano, fazer uma prova alternativa ou apresentar um projeto. Os alunos de educação especial não precisavam tirar notas tão altas quanto as dos demais.

Contudo, os legisladores de Oklahoma passaram o ano combatendo o exame de conclusão de curso. Alguns chegaram a considerar rígido demais esse minúsculo passo na direção de uma educação mais rigorosa. Jerry McPeak, professor e legislador do Partido Democrata, introduziu um projeto de lei para revogar a obrigatoriedade da prova,⁴ comparando o teste a abuso infantil: “Vamos brutalizar e intimidar esses jovens porque eles não possuem a capacidade intelectual de outros jovens?”⁵

Na Finlândia a prova era obrigatória havia 160 anos; era uma maneira de motivar alunos e professores no sentido de um objetivo claro e comum, e fazia com que o diploma do ensino médio significasse alguma coisa. A Coreia do Sul redirecionava o tráfego aéreo no dia da sua prova. Os estudantes poloneses passavam as noites e os finais de semana se preparando para suas provas, e compareciam ao exame usando terno, gravata e vestido.

Nos Estados Unidos, porém, muitas pessoas ainda acreditavam em um padrão diferente, que explicava muita coisa sobre a longa e persistente mediocridade educacional do país. De acordo com essa lógica, os estudantes que fossem aprovados nas matérias obrigatórias e fossem para a escola no número requerido de dias letivos deveriam receber seu diploma, independentemente do que tivessem aprendido ou do que aconteceria com eles quando se candidatassem a um emprego na Bama Companies. Esses jovens mereciam uma chance de fracassar mais tarde, não agora. Era uma espécie perversa de compaixão, destinada a um século diferente.

Dessa vez, Janet Barresi, a superintendente de ensino de Oklahoma, manteve-se firme. "Se recuarmos e continuarmos empurrando para trás os limites, os estudantes não levarão a coisa a sério", ela disse.⁶ "Estou mais preocupada com a capacidade do estudante de arranjar um emprego do que de caminhar pelo palco com seus colegas no dia da formatura."

Naquela primavera, menos de 5% dos 39 mil alunos do último ano do ensino médio de Oklahoma⁷ foram malsucedidos e não conseguiram atender às novas exigências para a obtenção do diploma, um número bem menor do que muitos superintendentes haviam previsto. Os adolescentes de Oklahoma tinham sido absurdamente subestimados. (É interessante observar que o índice de reprovação foi mais ou menos semelhante aos 6% de alunos

finlandeses do último ano do ensino médio que não conseguiam ser aprovados num exame bem mais rigoroso.)⁸

Alguns estudantes de Oklahoma recorreram dos resultados, alegando um ou outro tipo de circunstância estressante, e seus conselhos escolares locais acabaram concedendo-lhes os diplomas. A flexibilidade estava inserida no sistema. Contudo, muitos conselhos escolares do estado protestaram contra os testes, aprovando resoluções e pedindo misericórdia. "Há alguns jovens que simplesmente não conseguem ir bem nos testes. E isso é terrivelmente injusto com eles", declarou a presidente do conselho escolar de Owasso ao jornal *Tulsa World*.⁹ O fato de os estudantes terem opções diferentes, incluindo elaborar um projeto em vez de fazer a prova, não atenuava as preocupações dela.

Quando Kim concluiu seu primeiro ano letivo já de volta aos Estados Unidos, o país figurou na sétima posição na lista de competitividade global do Fórum Econômico Mundial.¹⁰ Era uma posição muito boa, sem dúvida, embora o país viesse caindo pelas tabelas por quatro anos consecutivos. E qual era o país número 3 da lista? Uma pequena e remota terra nórdica com poucos recursos, a não ser uma coisa que os locais chamavam de *sisu*.

UM CALOURO NOS ESTADOS UNIDOS

Quando retornou da Polónia para Gettysburg, Tom se autoimpôs um rigoroso regime em que se obrigava a ler pelo menos cem páginas por dia. Naquele verão, encarou Michel Foucault, apenas para ver se era capaz. Parou de fumar. Mas sentia falta da liberdade de poder zanzar à vontade pelas ruas de uma cidade grande e beber cerveja morna com os amigos enquanto o sol se punha sobre

Wroclaw. Em sua primeira noite de volta a Gettysburg, Tom quis chamar os amigos para visitá-lo em casa à meia-noite, e seus pais se perguntaram se o rapaz tinha perdido o juízo. Tom queria ficar batendo papo ou lendo nos cafés, mas os cafés de Gettysburg fechavam assim que anoitecia. Ele pedia à sua mãe – a chefe da defensoria pública da cidade – que lhe comprasse cerveja, mas ela se recusava.

No outono, Tom pegou seus livros e suas camisetas de bandas *indie* e se mudou de mala e cuia para Poughkeepsie, Nova York. No Vassar College, foi morar num dormitório, um prédio antigo de tijolos vermelhos e teto pontudo, num quadrilátero gramado. Era, em todos os sentidos, a quintessência de um ambiente acadêmico. Seu colega de quarto decorou as paredes com luzes de Natal e bandeiras de orações tibetanas. Tom matriculou-se no curso sobre Virginia Woolf, conforme o planejado.

Entretanto, quando as aulas começaram ele teve uma sensação desconfortável. Sentado no seminário sobre Virginia Woolf, percebeu que não estava tão bem preparado como esperava. Quatro em cada dez alunos da faculdade Vassar tinham estudado em escolas particulares, inclusive internatos de elite no nordeste do país. Pareciam ter uma fluência em análise literária que ele não possuía. Faziam referências casuais à mitologia grega que Tom não entendia. Segundo a descrição de um de seus colegas de curso, o romance *O quarto de Jacob* começava *in media res*, como se todo mundo soubesse do que ele estava falando. Eles tinham lido Virgílio; Tom, não.

Enquanto isso, a 1.300 quilômetros dali, Eric estava sentindo na pele exatamente o contrário.

Ele tinha se mudado para Chicago a fim de frequentar a Universidade DePaul. Graças ao ano que havia passado na Coreia do Sul, sabia que se sentia melhor e mais vivo no clamor de uma cidade grande, um lugar onde pudesse comer sushi às quatro da manhã

– mesmo que nunca decidisse sair de casa a essa hora para ir a um restaurante japonês. Estava ansioso para estudar política e filosofia. Mas, naquele outono, quando se sentou no curso de redação obrigatório para todos os calouros, descobriu algo surpreendente. Na verdade, ele estava preparado demais.

Não era como o curso sobre Virginia Woolf na Vassar. As aulas da turma de Eric eram ministradas por alunos de pós-graduação, e seu objetivo era equiparar todos os estudantes em um mesmo nível básico de competência. Eric estava entediado. Era como fazer de novo o ensino fundamental, quando para se entreter ele respondia aos problemas de matemática desenhando as iniciais de seu nome.

Eric já tinha aprendido a formular uma tese e realizar pesquisas básicas em sua escola de ensino médio em Minnesota; ele supunha que todos os demais estudantes também tivessem aprendido essas coisas. Sentado na aula na DePaul, com o caderno em branco, ele sentiu-se vazio, como um balão murcho caindo do céu.

Na universidade, Eric e Tom estavam testemunhando em primeira mão a mesma variação que definia as escolas de uma ponta a outra dos Estados Unidos e do mundo, e a razão de ser deste livro. Quando os estudantes começaram a revisar e editar o trabalho dos colegas, Eric pôde ler os textos dos seus pares. Descobriu que muitos não sabiam estruturar um ensaio, desenvolver um argumento ou comunicar com clareza uma ideia. Os textos eram desconjuntados e desconexos, e a gramática era sofrível. Não que os estudantes não estivessem dispostos ou fossem incapazes de fazer melhor; é que nunca tinham aprendido a fazer aquilo.

Eric encontrou outras matérias e turmas menores, de que gostou mais. Esquadrinhou Chicago, e começou a pensar em se transferir para outra faculdade. Isso tinha funcionado na Coreia do Sul; talvez desse certo nos Estados Unidos também.

No caso de Tom, a adaptação foi fácil; ele leu Virgílio. Pesquisou o significado de *in media res* e descobriu que era uma expressão latina (“no meio das coisas”) que se referia a uma técnica literária em que a narrativa começa no meio da história, e não no início. Ele aprendia rápido e logo alcançou os outros, e na primavera já era capaz de disparar suas próprias alusões à mitologia grega nas aulas de literatura inglesa. Tom constatou que boa parte dos comentários e gracejos não passava de baboseira, mas precisava aprender o vernáculo. No fim de seu ano como calouro, estava trabalhando a quatro mãos com seu professor de literatura clássica em um artigo sobre o poeta romano Catulo.

Mas Tom teve um vislumbre do que poderia ter acontecido. Se sua mãe não tivesse feito das visitas à Barnes & Noble um ritual de todas as noites de sexta-feira, se ele não tivesse devorado literatura por conta própria, talvez não acabasse adquirindo o hábito tão arraigado de ler todo santo dia. Sem essa prática, ele se deu conta, certamente teria sido massacrado na Vassar. De nada adiantaria ter cursado literatura avançada na Gettysburg High School; de nada teriam adiantado suas boas notas. Tom precisava de mais rigor do que suas escolas tinham a oferecer. Por sorte, ele acabou descobrindo isso sozinho.

UMA SUL-COREANA EM NOVA JERSEY

Como Kim, quando voltou para os Estados Unidos Jenny ainda estava no ensino médio. Ambas tinham mais dois anos de escola pela frente antes de se formarem. Jenny já havia se revezado entre a Coreia do Sul e os Estados Unidos antes, de modo que fazia alguma ideia do que esperar quando, no verão de 2011, sua família

se mudou para a região central de Nova Jersey. Jenny imaginava que a sua escola norte-americana seria muito mais benevolente do que a situação que ela e Eric encontraram na Namsan High School, e estava certa. Suas aulas eram menos puxadas, os professores e colegas de classe mais tranquilos.

Porém, havia surpresas.

Durante o primeiro teste de álgebra II naquele outono, a menina sentada ao lado de Jenny queixou-se de que não havia entendido um dos problemas – que Jenny resolveu num piscar de olhos, provavelmente porque já aprendera a matéria dois anos antes. Mas a garota insistia em dizer que precisava de ajuda. Então aconteceu uma coisa inacreditável: a professora foi ajudá-la! Na frente de todos os outros alunos, orientou a aluna até que ela chegasse à solução – *durante a prova*.

Jenny assistiu a tudo atônita. Ela se perguntou o que aconteceria quando a menina fizesse o SAT sem a professora lá para ajudá-la. Então um garoto da mesma turma fez a mesma coisa e, mais uma vez, a professora foi ajudá-lo. Jenny revirou os olhos. Ela gostaria que seus amigos sul-coreanos vissem aquilo; ficou ansiosa para contar-lhes a história pelo Skype, assim que chegasse em casa.

Nem tudo era mais fácil na escola de ensino médio norte-americana. Isso foi outra surpresa. Naquela primavera, Jenny descobriu que nas escolas de todo o país faziam – nas aulas de educação física – algo chamado Teste Presidencial de Aptidão Física, que era aplicado havia décadas, e todas as vezes os padrões eram impressionantemente altos, de maneira quase inexplicável.

Para dar conta do recado, Jenny e seus colegas de classe tinham de correr 1,6 quilômetro em oito minutos e fazer 44 flexões abdominais em sessenta segundos. Era estritamente proibido trapacear fazendo o quadril saltar do chão entre as flexões; ao contrário

da prova de álgebra. no teste de aptidão física não havia atalhos. Os meninos tinham de fazer treze flexões de braço na barra fixa, e as meninas, 25 flexões de braço no chão. O desempenho no teste não contava para compor a nota de educação física, mas alunos e professores levavam a coisa extremamente a sério, como se estivessem treinando para uma competição de verdade.

Jenny mal podia acreditar. Fazer 25 flexões de braço no chão não era brincadeira. Por que as expectativas eram tão altas? E por que, mesmo com um nível de exigência tão elevado, os Estados Unidos tinham um problema tão gritante de obesidade?

Na Coreia do Sul, Jenny havia feito um teste de aptidão semelhante na aula de educação física, mas os padrões eram mais baixos. Em vez de oito minutos para correr 1,6 quilômetro, os alunos dispunham de nove minutos e meio. E, em todo caso, nenhum deles dava a mínima: simplesmente caminhavam pela pista. Os estudantes sul-coreanos preocupavam-se mesmo era com os testes de matemática.

Jenny não deixou a ironia passar em branco, e contou aos seus amigos sul-coreanos sobre a intensidade maluca do teste físico nos Estados Unidos. "Para as coisas físicas, os padrões são mais altos aqui. Para os estudos, os padrões são mais altos na Coreia do Sul!"

Felizmente, Jenny estava confiante de que seria aprovada no teste físico de Nova Jersey. Afinal de contas, vinha treinando para isso, da mesma forma como costumava treinar para as suas provas de matemática na Coreia do Sul. A essa altura ela sabia que fazer jus a altas expectativas era o mais das vezes uma questão de trabalho árduo.

RODAS DE HAMSTER E ESTUDANTES “CHAPADOS”

Quando voltei aos Estados Unidos no final do ano letivo, passei um bom tempo tentando atribuir sentido a tudo que havia visto. Fiquei espantada de constatar como muitos dos nossos problemas eram universais. Em todos os lugares aonde eu tinha ido, os professores reclamavam dos testes, dos diretores de escola e dos pais; por sua vez, os pais se angustiavam com a educação dos filhos, baseando-se em medo e emoção quando não conseguiam encarar ou entender os fatos. Os políticos desfaziam-se em lamúrias ao falar dos sindicatos, e os líderes sindicais lamentavam a atuação dos políticos.

Enquanto isso, adolescentes eram adolescentes, como Jenny dissera a Eric no ônibus naquele dia em Busan, na Coreia do Sul. Havia os professores de que eles gostavam, e os professores de que eles não gostavam. E em todos os países que visitei, eles jogavam videogame, escreviam mensagens de texto no celular durante as aulas e assistiam televisão. O que era diferente, mais do que qualquer outra coisa, era o grau de seriedade com que encaravam a sua educação. Essa dedicação flutuava como uma linha de eletrocardiograma, dependendo do lugar onde eles viviam.

Por que eles se importam tanto? Kim tinha feito a pergunta na Finlândia, destilando e resumindo a indagação deste livro numa única frase. Depois de ir até lá visitar Kim, comecei a desconfiar que a resposta era absolutamente simples e direta: eles levavam a escola mais a sério porque a escola era mais séria. E era mais séria porque todo mundo concordava que devia ser.

Na Finlândia, na Coreia do Sul e na Polônia havia o consenso de que todos os estudantes deviam aprender a articular o pensamento de ordem superior de modo a prosperar no mundo. Em todos os casos, o consenso havia nascido da crise: imperativos

econômicos que tinham mobilizado e norteado a mente nacional de uma maneira que as boas intenções jamais seriam capazes de fazer. Esse consenso acerca do rigor havia mudado tudo.

Na Finlândia, na Coreia do Sul e na Polônia o ensino médio tinha um propósito, assim como nos Estados Unidos tinha um propósito a prática de futebol americano no ensino médio. No fim havia uma grande e importante disputa, um teste cuja nota contava. Os professores também eram mais sérios; tinham excelente formação acadêmica, eram bem preparados e cuidadosamente escolhidos. Dispunham de autonomia suficiente para realizar um trabalho sério; isso significava que eram maiores e melhores as suas chances de se adaptarem e mudar ao longo do caminho juntamente com seus alunos e a economia. Os estudantes também tinham mais independência, o que fazia com que a escola fosse mais suportável e cultivasse alunos mais motivados, cheios de iniciativa e autossuficientes. Quanto mais perto eles chegavam da vida adulta, mais tinham de agir como adultos.

Nos Estados Unidos e outros países, postergávamos esse ajuste de contas, convencidos de que nossos jovens sempre teriam segundas e terceiras chances até depois da entrada na vida adulta. Tínhamos a mesma atitude com relação aos educadores: qualquer um poderia se tornar professor, contanto que aparecesse para dar aulas, obedecesse às regras e tivesse boas intenções. Em certo sentido, tínhamos as escolas que queríamos. Os pais não estavam inclinados a ir até a escola exigindo que seus filhos fossem incumbidos de ler livros mais instigantes ou que suas crianças ainda na pré-escola aprendessem matemática enquanto ainda amavam números. Mas tendiam a visitar a escola ou para reclamar de notas baixas ou, munidos de câmeras de vídeo e cadeiras de praia, para assistir de bom grado aos campeonatos esportivos dos filhos.

Essa mentalidade tinha funcionado muito bem para a maioria das crianças e adolescentes norte-americanos, historicamente falando. A maioria deles nunca havia precisado de uma educação muito rigorosa, e não recebera uma. Nos Estados Unidos a prosperidade tinha tornado o rigor opcional. Mas tudo havia mudado. Numa economia globalizada e automatizada, eles precisavam ser estimulados; precisavam saber se adaptar, uma vez que fariam isso a vida inteira. Precisavam de uma cultura de rigor.

Havia diferentes maneiras de alcançar o rigor, e nem todas eram boas. Na Coreia do Sul, a roda de hamster criava problemas tanto quanto os resolvia. A aprendizagem destituída de prazer resultava em boas notas, mas não gerava uma população resistente à adversidade. Era impossível manter aquele tipo de estudo incessante, e havia evidências de que o famoso empenho dos jovens sul-coreanos diminuía drasticamente assim que eles entravam na faculdade.

Entretanto, se eu tivesse de optar entre a roda de hamster e o faz de conta que caracterizava muitas escolas nos Estados Unidos e outros países – uma falsa escolha, nem é preciso dizer –, creio que, relutantemente, escolheria a roda de hamster. Sim, ela era implacável e excessiva, mas também me parecia mais honesta. As crianças dos países da roda de hamster sabiam o que era enfrentar ideias complexas e pensar fora de sua zona de conforto; compreendiam o valor da persistência. Sabiam o que era fracassar, trabalhar com mais afinco e fazer melhor. Estavam preparadas para o mundo moderno.

No faz de conta, os estudantes estavam sendo iludidos. Na maior parte do tempo, eram alimentados com uma dieta insípida por profissionais medíocres. Se fracassassem, havia poucas consequências óbvias. Somente mais tarde, após o ensino médio, descobririam que tinham sido enganados. O mundo real nem sempre dava segundas ou terceiras chances; ele não concedia créditos para

uma pessoa simplesmente porque ela deu as caras. Nos momentos difíceis, na hora do aperto, na hora do “vamos ver”, nenhuma professora de matemática se materializava para fornecer as respostas.

A aprendizagem tinha se tornado uma moeda corrente que comprava a liberdade. Aprender não era tudo que importava na vida, mas era mais importante do que nunca. Nesse sentido, países como a Finlândia – e o Canadá e a Nova Zelândia – tiravam proveito do recurso natural mais essencial e definitivo. Em muitos aspectos, suas crianças e adolescentes eram mais livres do que os dos países da roda de hamster, porque tinham ficado mais inteligentes sem sacrificar o resto da vida.

No tocante à felicidade, a Finlândia figurou em segundo lugar (atrás da Dinamarca) no Relatório Mundial da Felicidade encomendado pela ONU em 2012.¹¹

Os finlandeses tinham muitas razões para ser felizes, incluindo o fato de que a educação aumentava a renda, e a renda aumentava a felicidade. “Se você quiser o sonho americano”, disse Ed Miliband, líder do Partido Trabalhista inglês numa conferência sobre mobilidade urbana em 2012, “vá para a Finlândia.”¹² No século XXI, para uma pessoa pobre era mais fácil obter uma excelente educação na Finlândia do que em qualquer outro país do mundo, inclusive os Estados Unidos (11º lugar em felicidade).

Quando eu pensava no futuro da educação, ficava preocupada com adolescentes como Kim, que durante anos receberam do sistema um serviço de péssima qualidade e nem um pouco inspirador. Eu me perguntava o que aconteceria com os estudantes “chapados” da Finlândia – e de Oklahoma. Porém, eu me senti também mais esperançosa do que antes de ter viajado mundo afora. Era óbvio que nenhum país havia solucionado esse problema; todos os lugares tinham problemas, na maior parte passíveis de conserto.

Uma coisa estava clara: para darmos aos nossos estudantes o tipo de educação que eles mereciam, primeiro tínhamos de concordar que o rigor era o aspecto mais importante de todos; que a escola existia para ajudá-los a pensar, a trabalhar com afinco e, sim, a fracassar. Esse era o consenso essencial que tornava possível todo o resto.

Voltei para um país humilhado pela recessão e dilacerado pela política. Será que o momento representava uma crise suficiente para os Estados Unidos? Seria nossa "hora da Finlândia"? Nossa epifania sul-coreana? Em que decidiríamos de uma vez por todas que uma educação de verdade é uma educação *rigorosa* para todo mundo, incluindo professores, estudantes ricos e estudantes pobres? Mudanças nas diretrizes políticas educacionais fixadas de cima para baixo, do programa Nenhuma Criança Será Deixada para Trás do presidente George W. Bush à Corrida ao Topo do presidente Barack Obama, haviam tentado impor o rigor ao sistema, injetá-lo na marra nas escolas e lares titubeantes de todo o país. Isso poderia até dar conta de assentar o assoalho, mas não de construir o teto. As pessoas tinham de acreditar no rigor; tinham de decidir, talvez sob coerção, que era hora de levar as coisas a sério. As pessoas até poderiam ser forçadas a enxergar essa revelação, mas precisavam senti-la na pele.

Mas elas seriam capazes disso?

Quando regresssei, a maioria dos norte-americanos parecia sentir a urgência, a inquietante proximidade da mudança e da competição. Historicamente falando, isso não era o suficiente. Afinal de contas, a maior parte dos países que passaram por crises econômicas não havia feito o que a Coreia do Sul, a Finlândia e a Polônia tinham feito. Faltara-lhes a liderança ou a sorte de ver que o bem-estar econômico e social dependia da saúde intelectual dos cidadãos comuns, e que a única maneira de ficar mais inteligente era trabalhar com afinco e aprender bem.

Em 2014, entraria em vigor em Oklahoma um conjunto de padrões mais claros, rigorosos e coerentes, os Parâmetros do Núcleo Comum [Common Core Standards]. Essas normas, adotadas em 44 outros estados, foram elaboradas com o intuito de ensinar os estudantes a pensar. Foram moldadas de acordo com referenciais internacionais acerca do que eles deveriam saber. Entretanto, essa mudança também foi alvo de ataques dos legisladores de Oklahoma. “Os Parâmetros do Núcleo Comum são a federalização da educação, e isso viola o controle local”, declarou a deputada estadual do Partido Republicano Sally Kern a seus colegas da Assembleia, exortando-os a rejeitar os novos padrões.¹³

Enquanto Kim, Eric e Tom concluíam seu primeiro ano letivo depois da volta aos Estados Unidos, ninguém poderia dizer que havia consenso quanto ao rigor. Em uma cultura assolada por distrações, de lousas digitais interativas, passando pela construção da autoestima até o futebol americano nos colégios de ensino médio, essa clareza de propósito era difícil de encontrar. Mas não impossível.

MENINOS SEM MOCHILAS, MENINAS SEM NOTA F

William Taylor lecionava matemática numa escola pública tradicional de Washington.¹⁴ Ele tinha sido criado na capital do país e sempre adorou matemática. Assim que se formou, acabou indo trabalhar numa escola cuja diretora entendia a importância do rigor. Ela não era perfeita, mas ensinou coisas importantes ao professor recém-chegado. Ensinou-lhe, por exemplo, a jamais punir os alunos bagunceiros expulsando-os da sala de aula para o corredor, encontrando outra maneira de fazer que eles se comportassem.

A escola não era uma fábrica de bom comportamento; era uma fábrica de aprendizagem. Essa era a visão muito clara da diretora. Se os alunos ficassem no corredor ou no pátio, não estariam aprendendo.

Ela também o ensinou a jamais permitir que um aluno fosse embora da escola sem carregar uma mochila. Onde estava o dever de casa deles? A escola girava em torno da aprendizagem; fazer o dever de casa era importante. Aqueles meninos e meninas viviam num bairro onde um em cada cinco adultos estava desempregado; todos os alunos daquela escola eram afro-americanos, e a maioria era pobre ou quase isso. Aqueles jovens tinham de aprender muita coisa se quisessem vencer na vida. Suas mochilas eram seus coletes salva-vidas, sem os quais certamente morreriam afogados.

Depois de alguns anos, Taylor tornou-se um professor excepcionalmente competente. Ano após ano, o conhecimento de seus alunos avançava mais um nível acima de sua série. Quando se formavam, estavam no nível de sua série ou acima dele. E também haviam aprendido a estudar com afinco, o que era igualmente importante.

Taylor acreditava no rigor e o inseria em sua sala de aula. Ele não era um herói. Simplesmente acreditava que os estudantes eram mais inteligentes e mais tenazes do que outras pessoas supunham, e agia em conformidade com essa convicção. Ele também era bom no seu trabalho, e tinha uma chefe que o ajudava a tornar-se ainda melhor. Conforme o complexo esquema de avaliação de Washington, Taylor era pago de acordo com seu valor, uma raridade nas escolas do mundo inteiro. Ele tinha sido classificado como um professor "altamente eficiente" por três vezes consecutivas, uma façanha insólita e imponente. Graças ao controverso sistema de bonificações implantado pela ex-secretária de Educação Michelle Rhee, Taylor estava recebendo um salário de seis dígitos. Tinha acabado de comprar sua primeira casa.

Em 2011, Taylor se transferiu para uma nova escola pública em uma região igualmente complicada da capital. Estava empolgado por trabalhar lá. O diretor era simpático e apoiava os professores, que, por sua vez, eram entusiasmados, e os pais pareciam relativamente envolvidos. Ele demorou um pouco para descobrir que no lugar que deveria ser ocupado pelo rigor havia somente um vácuo.

Taylor fez o que sempre tinha feito: ensinou aos seus alunos todo tipo de jogos, gestos manuais e sistemas para ajudá-los a aprender sem perder tempo. Usou truques para se certificar de que estava atendendo a todos os alunos, e agrupava-os de maneira estratégica para que pudessem ajudar-se uns aos outros quando ele não podia.

Nas primeiras semanas, Taylor teve de gastar mais tempo do que o habitual para fazer com que os estudantes levassem a sério suas aulas e para controlar o comportamento deles. Mas, assim que conquistou o respeito dos alunos, nunca mais teve de pedir silêncio de novo.

Até que, um dia, uma menina que raramente abria a boca foi até a mesa dele e disse algo importante.

"A minha mãe quer saber por que o senhor me deu um F."

Taylor encarou os minúsculos óculos com armação de arame da menina e, sem pestanejar, argumentou:

"Eu não te dei um F. Você mereceu um F."

"Bom, eu estou tentando", ela alegou, em voz baixa.

"Eu não dou nota para o seu esforço. Eu dou nota para os resultados."

O professor não mudou a nota da menina. Ele não acreditava em ajudar os alunos a fracassar. Acreditava em dizer-lhes a verdade.

Taylor averiguou junto aos outros professores e descobriu que seus colegas estavam baseando 60% da nota dos alunos

somente no esforço – 60%. Quem ia dizer para os adolescentes que o esforço de nada valia no SAT? O que contava era matemática, e a resposta certa.

Não demorou para que Taylor começasse a ouvir outras reclamações dos pais. Ele estava mandando os alunos para casa com livros, e nem os pais nem os alunos gostavam disso. Os livros eram pesados demais, e o dever de casa era difícil demais. Ele perguntou aos outros professores por que razão também não mandavam os alunos levarem os livros para casa. Seus colegas alegaram que os estudantes não cuidavam dos livros. Taylor ergueu as sobrancelhas. Como os alunos poderiam aprender sem livros?

Taylor começou a reparar em outras coisas. Quando andava pelos corredores da escola, quase sempre via alunos do lado de fora das salas de aula, à toa. Geralmente eram meninos, jovens afro-americanos que o faziam se lembrar de si mesmo na juventude. Ele perguntou aos garotos o que estavam fazendo, e a resposta foi que tinham sido expulsos da aula por mau comportamento.

Certa tarde, observando os alunos que saíam pela porta da frente da escola para o mundo – alguns arrastando os pés, outros correndo, outros andando sorrateiramente –, Taylor percebeu algo que lhe causou um aperto no coração: a maioria não estava carregando mochila.

Naquele semestre, a menininha tirou um F no boletim. Mas, depois disso, foi como se ela tivesse acordado. Começou a fazer o dever de casa e a dar menos desculpas. Formou um grupo de estudos com alguns dos colegas, e na hora do almoço ficava na sala de aula para estudar. No semestre seguinte ela tirou D. No final do ano, sua nota em matemática era C.

Quando Taylor a informou da nota, a menina começou a chorar. “Não acredito que eu fiz isso”, ela disse. E Taylor pôde dizer, com toda a honestidade: “Você fez”.

GUERREIROS DO DESERTO

Existem professores como Taylor em todo o país. Há inclusive escolas inteiras construídas em torno dos ideias de aprendizagem rigorosa e da vontade de dizer a verdade aos alunos. São espaços diferenciados, cujos líderes dedicam bastante tempo a convencer os pais de que seus filhos são melhores do que eles pensam.

Nas escolas *charter* públicas BASIS no Arizona e em Washington,¹⁵ os professores preparam os estudantes para conquistas acadêmicas da mesma forma que a maioria das escolas de ensino médio dos Estados Unidos treina jogadores de futebol americano para as partidas das noites de sexta-feira. No dia dos exames de Colocação Avançada, os alunos entram em fila na classe ao som de "Eye of the Tiger", a música-tema da série de filmes *Rocky*.

Em 2012, adolescentes de duas escolas BASIS do Arizona foram submetidos a uma nova e especial versão do Pisa criada com o objetivo de comparar estabelecimentos de ensino segundo parâmetros internacionais.¹⁶ Até então o Pisa havia mostrado somente resultados em termos de países ou estados, não de instituições de ensino individuais.

Os resultados foram de tirar o fôlego. O estudante médio das escolas BASIS não apenas tinha um desempenho superior ao dos estudantes norte-americanos típicos (de quase *três anos* a mais em leitura e ciências e *quatro anos* a mais em matemática), mas também deixava para trás o aluno médio da Finlândia, da Coreia do Sul e da Polônia. Esses jovens se saíram melhor inclusive do que o aluno médio de Xangai (China), a região que havia figurado na posição número 1 do mundo no Pisa em 2009.

Sem dúvida, estudantes americanos podem ter um desempenho de campeões do mundo em um sofisticado teste de pensamento

crítico. Alunos de escolas públicas tradicionais de Fairfax, Virgínia, também fizeram o teste e bateram adolescentes do mundo todo.

No mesmo exame, contudo, estudantes de outra escola de ensino médio norte-americana de um estado da Costa Oeste tiveram um desempenho em matemática pior do que o de alunos de 23 outros países. Os organizadores do Pisa não divulgaram o nome dessa escola, mas não havia desculpas óbvias. Nela predominavam alunos brancos e de classe média; somente 6% dos estudantes viviam perto da linha da pobreza. O estado havia acabado de agradecer a escola em questão com uma nota A.

Mesmo assim, menos de um em cada dez estudantes tinha alto nível de pensamento crítico em matemática, em contraste com seis em cada dez estudantes BASIS. As notas dos adolescentes dessa escola ficaram abaixo das dos adolescentes da Finlândia, da Coreia do Sul e da Polônia, sem mencionar a Eslováquia e a Estônia.

Os pais dos alunos dessa escola talvez nunca venham a tomar conhecimento dos resultados, mas os estudantes vão descobrir, de uma forma ou de outra. Se não for no primeiro ano da faculdade, quando serão colocados em turmas de reforço e cursos de nivelamento em matemática ou terão de se esforçar para acompanhar uma aula de física básica, então será no mercado de trabalho, quando interpretarem de maneira equivocada um gráfico no banco onde forem funcionários ou quando, trabalhando no posto de enfermagem do hospital, calcularem errado uma dose de medicamento. Essa revelação – de que lhes faltam instrumentos que se tornaram essenciais na economia moderna – provavelmente se manifestará de forma particular, uma espécie de desconfortável sentimento de vergonha que eles não conseguirão explicar direito. Talvez eles sintam isso na pele como uma sensação de fracasso pessoal. Mas espero que não ocorra.

Espero que, em vez disso, eles encarem a situação como um ultraje. Talvez, ao contrário das gerações que os precederam, esses jovens norte-americanos decidam que seus filhos, como os estudantes da Finlândia, merecem ser ensinados pelos melhores e mais bem preparados profissionais do mundo. Quem sabe eles se deem conta de que, se os adolescentes sul-coreanos podem aprender a fracassar e a tentar de novo antes de abandonar a escola no ensino médio, seus filhos também podem. Talvez concluam que a Polônia não é o único lugar do mundo onde a mudança é possível.

A história nos mostra que grandes líderes são importantes, bem como a sorte. A política é fundamental, assim como o poder. Contudo, todas as grandes mudanças exigem também um sentimento que se espalha entre as pessoas como um juramento sussurrado, mesa a mesa, até que um número suficiente de pessoas esteja de acordo que alguma coisa precise ser feita.

As histórias da Finlândia, da Coreia do Sul e da Polônia são complexas e inacabadas. Mas revelam o que é possível. Para prosperarem no mundo moderno, todos os estudantes devem aprender o pensamento de ordem superior. A única maneira de fazer isso é criar uma cultura intelectual séria nas escolas, algo que os alunos possam sentir que é real e verdadeiro. Se escolas e países seguirem divulgando quantidades cada vez maiores de dados e os próprios estudantes continuarem buscando maneiras de dizer ao mundo que eles podem fazer muito mais, essas contranarrativas se tornarão, espero, barulhentas demais para não serem ouvidas.