

VIDA E MORTE DO GRANDE SISTEMA ESCOLAR AMERICANO

**Como os Testes Padronizados
e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação**

DIANE RAVITCH



Um apelo passional pela preservação e renovação da educação pública. O livro *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano* é uma mudança radical de perspectiva, escrito por uma das mais conhecidas especialistas em educação dos EUA.

Diane Ravitch – ex-secretária-assistente de educação e líder do movimento para a criação de um currículo nacional – examina a sua carreira na reforma educacional e repudia posições que ela anteriormente defendeu firmemente. Baseando-se em 40 anos de pesquisa e experiência, Ravitch critica as ideias mais populares de hoje para reestruturar as escolas, incluindo privatização, testagem padronizada, responsabilização punitiva e multiplicação irresponsável de escolas autônomas. Ela demonstra conclusivamente por que o modelo empresarial não é uma forma apropriada de melhorar as escolas. Usando exemplos de grandes cidades como Nova York, Philadelphia, Chicago, Denver e San Diego, Ravitch evidencia que a educação de hoje está em perigo.

Ravitch inclui propostas claras para melhorar as escolas americanas:

– deixe as decisões sobre as escolas para os educadores, não para os políticos ou empresários;

– construa um currículo verdadeiramente nacional que estabeleça o que as crianças em cada série deveriam estar aprendendo;

VIDA E MORTE DO GRANDE
SISTEMA ESCOLAR AMERICANO

DIANE RAVITCH

**VIDA E MORTE DO GRANDE
SISTEMA ESCOLAR AMERICANO**

*Como os Testes Padronizados e o Modelo
de Mercado Ameaçam a Educação*



Editora Sulina

© Diane Ravitch, 2011
© Editora Meridional, 2011
© Published by Basic Books, 2010

Tradução: *Marcelo Duarte*
Capa: *Eduardo Miotto*
Projeto gráfico: *Daniel Ferreira da Silva*
Revisões: *Matheus Gazzola Tuzzi*
Revisão gráfica: *Mirian Gress*
Editor: *Luis Gomes*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (*cip*)
Bibliotecária Responsável: *Denise Mari de Andrade Souza CRB 107966*

R256v Ravitch, Diane
Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação / Diane Ravitch; tradução Marcelo Duarte. -- Porto Alegre: Sulina, 2011.
318 p.

Título original: *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education.*

ISBN: 978-85-205-0632-5

1. Educação - Estados Unidos. 2. Ensino Fundamental.
3. Educação - Avaliação. I. Título.

CDU: 37(73)
CDD: 370(73)

A grafia desta obra está atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Meridional Ltda.

Av. Osvaldo Aranha, 440 cj. 101
Cep: 90035-190 Porto Alegre-RS
Tel: (051) 3311-4082
Fax: (051) 3264-4194
www.editorasulina.com.br
e-mail: sulina@editorasulina.com.br

{Novembro /2011}

IMPRESSO NO BRASIL/PRINTED IN BRAZIL

*Este livro é dedicado
com amor aos meus netos*

Nico Zev

Aidan Thor

Elijah Lev

Agradecimentos

Eu tive a sorte de ter a ajuda de muitos leitores que ofereceram seus comentários conforme o livro evoluiu. Capítulos individuais, e em alguns casos o livro inteiro, foram lidos por Samuel Abrams, Linda Darling-Hammond, Michael J. Feuer, Leonie Haimson, E. D. Hirsch Jr., Rita Kramer, Henry Levin, Jeffrey Mirel, Aaron Pallas, Linda Perlstein, Robert Pondiscio, Michael Ravitch, Sarah Reckhow, Richard Rothstein, Robert Shepherd, Lorraine Skeen, Sol Stern, e Andrew Wolf. Jordan Segall e Jennifer Jennings me ajudaram na interpretação dos dados demográficos. É claro, nenhum desses indivíduos é responsável de modo algum por minhas conclusões ou erros.

Na busca por informações, fui auxiliada por muitas pessoas, inclusive Anthony Alvarado, Elizabeth Arons, Kenneth J. Bernstein, Alan Bersin, Jennifer Bell-Ellwanger, Andrew Beveridge, Jonathan Burman, Sheila Byrd, David Cantor, Kathleen Cashin, Carl Cohn, John de Beck, Carmen Fariña, David Ferrero, Eric Hanushek, Jeffrey Henig, Frederick Hess, Sam Houston, Dan Katzir, Richard Kessler, Mitz Lee, Robert Linn, Tom Loveless, Karen Hawley Miles, Howard Nelson, Michael Petrilli, Margaret Raymond, Bella Rosenberg, Anthony Shorris, Jacques Steinberg, Nancy Van Meter, Robin Whitlow, Joe Williams, Frances O'Neill Zimmerman, e Camille Zombro.

Barbara Bartholomew foi minha interlocutora em San Diego, me levando a compromissos, me ajudando a digerir o que eu havia aprendido, e de maneira geral me mantendo focada enquanto entrevistava professores, administradores e funcionários distritais. Eu tive a sorte de ter Diana Senchal como assistente de pesquisa e editora nos estágios finais de revisão deste manuscrito. Ela se certificou de que cada palavra estivesse certa, cada nota de rodapé fosse precisa, cada URL funcionasse, que a gramática e o vocabulário estivessem corretos, e que a linguagem fluísse conforme deveria. Eu nunca poderei ser-lhe suficientemente grata pelo tempo que ela entusiasmamente investiu no livro, mas a agradeço aqui.

Por apoiar minha pesquisa, eu agradeço a Fundação William E. Simon e a Fundação Achelis-Bodman.

Eu sou grata pela amizade de mentores que me inspiraram, no passado e no presente, incluindo Jeanne S. Chall, Lawrence A. Cremin, E. D. Hirsch Jr., Sandra Priest Rose, e Albert Shanker.

Minha gratidão mais profunda vai para minha amiga, colega e parceira Mary, que me encorajou enquanto escrevia este livro.

Eu agradeço minha enérgica agente literária, Lynn Chu, da Writers Representatives, que acreditou neste projeto desde o início. Muito obrigada a Meredith Smith e Antoniette Smith, do Basic Books, por suas cuidadosas revisões do manuscrito, e a Lynn Goldberg e Angela Hayes, da Goldberg-McDuffie, que me deram apoio de todo coração. E eu sou grata a Tim Sullivan, meu editor no Basic Books, que rapidamente compreendeu o livro e sugeriu o título dos meus sonhos. Nós dois concordamos que o título é uma homenagem adequada a Jane Jacobs, cujo livro *The Death and Life of Great American Cities* ajudou a criar o renascimento das cidades do país. Já que eu vivo a vida sobre a qual ela escreveu, em um maravilhoso bairro urbano salvo pela preservação histórica, eu adoro a ideia de associar o meu livro ao dela, especialmente com a esperança de que a educação americana em geral e a educação urbana em particular também possam experimentar um renascimento.

Diane Ravitch
Brooklyn, Nova York

Sumário

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO UM	
O Que eu Aprendi sobre a Reforma Escolar	15
CAPÍTULO DOIS	
Sequestrado! Como o Movimento pelas Referências Curriculares se Transformou no Movimento de Testagem	31
CAPÍTULO TRÊS	
A Transformação do Distrito 2	49
CAPÍTULO QUATRO	
Lições de San Diego	65
CAPÍTULO CINCO	
A Lógica de Mercado em Nova York	87
CAPÍTULO SEIS	
NCLB: Testar e Punir	113
CAPÍTULO SETE	
Escolha Escolar: A História de uma Ideia	133
CAPÍTULO OITO	
O Problema com a Responsabilização	171

CAPÍTULO NOVE	
O Que a Sra. Ratliff Faria?	191
CAPÍTULO DEZ	
O Clube dos Bilionários	219
CAPÍTULO ONZE	
Lições Aprendidas	249
Notas	271
Índice	305

Apresentação

Este trabalho traz novos e importantes elementos para alimentar o debate sobre políticas educacionais em nosso país. O estudo aqui apresentado nos obriga a uma profunda reflexão sobre o que realmente queremos com a educação brasileira, uma vez que hoje estamos discutindo propostas que já comprovaram a sua ineficácia na educação norte-americana, agravando ainda mais a crise da educação pública naquele país.

A autora, Diane Ravitch, historiadora, analisa detalhadamente a evolução do seu pensamento educacional ao longo de sua vida acadêmica e de sua atuação como formuladora de políticas públicas no interior do aparelho de Estado americano. A sua narrativa transpira honestidade intelectual ao mostrar as suas mudanças conceituais, as influências sofridas e as tomadas de posição. É, pois, uma intensa e profunda autocrítica, somente possível a intelectuais que tenham profundo compromisso com suas verdades, mas que não hesitam em rever suas posições quando os fatos comprovam a mudança de uma realidade ou as evidências indicam um erro de posicionamento.

A doutora Diane Ravitch é pesquisadora da Universidade de Nova York e, em 1991, assumiu o cargo de secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo George H. W. Bush, na gestão do secretário Lamar Alexander, ex-governador do Estado do Tennessee. A professora Diane, mesmo filiada ao Partido Democrata, resolveu aceitar o convite de Alexander para integrar o governo. Considerou que a educação estava acima das questões partidárias e teria a oportunidade de praticar e aprender sobre políticas públicas. Também foi conselheira dos governos Bill Clinton e George W. Bush.

Ao ingressar na administração pública, ela, que fora uma defensora conservadora da Educação Pública, foi envolvida pela avalanche de reformas que caracterizou a última década do século passado e o início deste século. Segundo a autora, “políticos e líderes econômicos entusiasticamente se alistaram em um movimento lançado por defensores do livre-mercado, com o apoio de grandes fundações”. Instituiu-se a política, expressa no slogan *No Child Left Behind*, NCLB (Nenhuma Criança Fica para Trás). A reforma

baseava-se na possibilidade das famílias escolherem a melhor escola, levando consigo para a escola escolhida as subvenções públicas oferecidas pelo Estado. Para possibilitar a escolha escolar foi estimulada a competição entre as escolas, para que captassem mais alunos e mais recursos. O sistema de escolhas é baseado nos resultados dos testes padronizados com seus escores, estabelecendo o ranque entre as instituições de ensino. “A ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática tornou-se variável crítica para julgar os estudantes, professores e diretores de escolas”, frisa a autora.

A modelagem para a reforma partiu das experiências do Distrito 2 de Nova York e do Distrito de San Diego. O ímpeto reformista levou à radicalização das testagens e do uso de seus resultados para punir professores e diretores cujos alunos não alcançaram os escores desejados nos testes padronizados. Esse processo atravessa os governos republicanos e democratas desde os anos 1990, uma vez que se construiu um consenso entre os dois partidos sobre o projeto educacional. A escolha escolar e a responsabilização passaram a ser a chave da política educacional para garantir a qualidade da educação.

A autora, como uma das formuladoras dessa política, revê suas posições, desfazendo sua adesão ao programa e denunciando suas distorções, suas inconsistências e sua profunda carga ideológica. Ao analisar os efeitos dessas políticas, tornou-se crítica ácida das mesmas. “Como muitos outros naquela era, eu fui atraída pela ideia de que o mercado iria trazer inovação e maior eficiência para a educação. Eu estava certamente influenciada pela ideologia conservadora de outros membros do alto escalão da primeira administração Bush, que eram fortes apoiadores da escolha e da competição escolar.” Segundo ela, após duas décadas de aplicação, o ensino não melhorou; os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho e não por sua elevação. Os mecanismos de premiação com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando o sistema. Os professores passaram a investir no ensino de truques necessários para os alunos responderem à testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento. O currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações. “A testagem, eu percebi com desgosto,

havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrita na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas.”

Esse processo vem acompanhado de crescente interferência do setor privado na educação. Grandes fundações vêm promovendo reformas escolares baseadas em modelos de gestão do setor corporativo, sem considerar sua pertinência às instituições de ensino. “Você não precisaria saber nada sobre crianças e educação. O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só”.

A pesquisadora reforça o caráter ideológico dessas concepções e seus vínculos com as ideias privatizantes trazidas pela ascensão neoliberal. “Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. Como esses reformadores, eu escrevi e falei com convicção nos anos 1990 e no começo dos 2000 sobre o que era necessário para reformar a educação pública, e muitas das minhas ideias coincidiam com as deles.”

Ao revisar suas posições, a autora retorna ao caminho da defesa da escola pública, do foco na educação, das concepções pedagógicas, das necessidades objetivas e específicas da aprendizagem e do enfrentamento da complexidade de educar considerando as diferenças dos sujeitos educandos. Em manifestação contundente, afirma: “É tempo, eu acho, de aqueles que querem melhorar nossas escolas focarem nos elementos essenciais da educação. Nós temos que garantir que as nossas escolas tenham um currículo forte, coerente e explícito, que seja enraizado nas artes e ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engajarem em atividades, e projetos que tornem o aprendizado vívido. Nós precisamos garantir que os estudantes ganhem o conhecimento que precisam para compreender debates políticos, fenômenos científicos e o mundo em que vivem. Nós precisamos nos certificar de que eles estão preparados para as responsabilidades da cidadania

democrática em uma sociedade complexa. Nós precisamos cuidar para que nossos professores sejam bem educados, não apenas bem treinados. Nós precisamos ter certeza de que as escolas tenham a autoridade de manter tanto os padrões de aprendizado quanto os padrões de comportamento”.

A autora demonstrará ao longo do texto as evidências que a levaram a mudar de posição e afirmar a falência de um projeto decantado por gestores, fundações empresariais e editoriais da mídia. Evidencia com rigor acadêmico como essas políticas “estão corrompendo os valores educativos”.

O fracasso da educação americana baseada nos parâmetros do mercado é uma lição que devemos aprender. É preocupante a força das tentativas de implantar esse modelo na educação brasileira. Vemos hoje uma tentativa de economização da educação. O tema da educação passa a ser pautado na grande mídia por economistas, consultores corporativos e de grandes fundações empresariais. Não são mais os pesquisadores, os acadêmicos da área educacional os preferidos pela mídia para o debate educacional, salvo exceções. Cada vez mais o debate educacional está contaminado pela ideologia de mercado. Tenta-se impor à educação os métodos gerenciais praticados nas empresas, o que significaria submeter a formação humana aos ditames do mercado, ao cálculo de custos. Esses propósitos ideológicos não levam em conta que o objeto da produção empresarial é completamente distinto do objeto da escola. O objeto da empresa produz coisas físicas, enquanto o objeto da educação é também sujeito, um conjunto de pessoa que tem história, que sente dor, prazer, que chora, que tem alegria, cultura, subjetividade, razão e emoção.

Este trabalho, além da contribuição acadêmica, constitui-se num manifesto político, considerando a encruzilhada que vive a educação brasileira hoje. Trata-se da disputa em favor de uma escola pública revigorada, solidária, democrática, entendida como direito, ou uma escola empobrecida e reconfigurada pela competição, pela redução às avaliações quantitativas e pelos métodos meritocráticos, próprios do reducionismo de mercado. Façamos a leitura deste livro olhando para os dilemas da educação pública brasileira.

Jose Clovis de Azevedo
Outubro-2011

O Que eu Aprendi sobre a Reforma Escolar

No outono de 2007, eu relutantemente decidi ter o meu escritório pintado. Era inconveniente. Eu trabalho em casa, no último andar de uma casa de arenito vermelho do século XIX no Brooklyn. Não somente eu teria que parar de trabalhar por três dias, mas eu tinha o fardo adicional de ter que encaixotar tudo e remover todas as minhas coisas do escritório. Eu tinha que realocar 50 caixas de livros e arquivos para outras salas da casa até que o trabalho de pintura estivesse completo.

Após ficar pronto o trabalho de lixar e pintar, eu comecei a desempacotar meus 20 anos de papéis e livros, descartando aqueles que eu não queria mais, e colocando os artigos em fichários. Você pode estar se perguntando o que todas essas coisas mundanas têm a ver com a minha vida no ramo da educação. Eu constatei que o trabalho de reorganizar os artefatos de minha vida profissional era prazerosamente ruminativo. Tinha um efeito tônico, pois isso me permitia refletir sobre as mudanças na minha visão das coisas ao longo dos anos.

No mesmo período que eu estava encaixotando meus livros e pertences, eu estava passando por uma crise intelectual. Eu estava ciente de que havia passado por uma transformação arrasadora em minha perspectiva sobre a reforma escolar. Onde então eu fora esperançosa, até mesmo entusiástica, quanto aos potenciais benefícios da testagem, responsabilização, escolha escolar e lógica de mercado, eu agora me encontrava experimentando profundas dúvidas quanto a essas mesmas ideias. Eu estava tentando selecionar as evidências do que estava ou não funcionando. Estava tentando compreender por que eu estava cada vez mais cética quanto a essas reformas, reformas que eu havia apoiado entusiasticamente. Estava tentando ver o caminho através das suposições cegas das ideologias e políticas, incluindo as minhas próprias.

Continuei me perguntando por que eu estava perdendo a confiança nas reformas. Minha resposta: eu tenho o direito de mudar de ideia. Mui-

to justo. Mas por que, continuei indagando, por que eu havia mudado de ideia? Qual era a evidência convincente que me levou a reavaliar as políticas que eu havia endossado muitas vezes ao longo da década anterior? Por que agora duvidava de ideias que eu antes havia defendido?

A resposta curta é que as minhas concepções mudaram conforme eu vi como essas ideias estavam funcionando na realidade. A resposta longa é o que se seguirá no restante deste livro. Quando alguém repreendia John Maynard Keynes por voltar atrás quanto a uma determinada política econômica que ele havia anteriormente adotado, ele respondia: “Quando os fatos mudam, eu mudo de ideia. O que faz você, senhor?” [1] Esse comentário pode ou não ser apócrifo, mas eu admiro o pensamento por trás dele. É a marca de um ser humano consciente aprendendo a partir da experiência, prestando muita atenção a como as teorias funcionam quando colocadas em prática.

O que deveríamos pensar de alguém que nunca admite o erro, nunca se coloca em dúvida, mas adere confiantemente às mesmas ideias por toda a sua vida, a despeito de novas evidências? A dúvida e o ceticismo são sinais de racionalidade. Quando nós temos certeza demais de nossas opiniões, nós corremos o risco de ignorar quaisquer evidências de conflitos em nossas visões. É a dúvida que demonstra que nós ainda estamos pensando, ainda dispostos a reexaminar crenças sólidas quando confrontados por novos fatos e novas evidências.

A tarefa de organizar meus artigos me deu a oportunidade de revisar o que eu havia escrito em diferentes épocas, começando em meados de 1960. Enquanto eu ia de artigo em artigo, me perguntava o quão longe havia ido em relação ao ponto em que havia começado. Será que era meu hábito trocar de ideia como alguém troca um casaco que não serve mais? Conforme eu lia e me recordava, comecei a ver dois temas no centro do que eu estivera escrevendo por mais de quatro décadas. Uma constante havia sido o meu ceticismo quanto a modismos, entusiasmos e movimentos pedagógicos. A outra era uma profunda crença no valor de um currículo escolar rico e coerente, especialmente em história e literatura, ambos frequentemente ignorados, trivializados ou politizados. [2]

Ao longo dos anos, eu alertei consistentemente contra a ilusão do “caminho ideal ao aprendizado”, a noção de que algum sábio ou organização encontrou uma solução fácil para os problemas da educação americana.

Como uma historiadora da educação, eu muitas vezes estudei o surgimento e o desaparecimento de grandes ideias que foram promovidas como a cura garantida para quaisquer doenças que estivessem afligindo nossas escolas e alunos. Em 1907, William Chandler Bagley reclamou dos “modismos e reformas que passavam pelo sistema educacional em intervalos periódicos”. Alguns anos depois, William Henry Maxwell, o renomado superintendente das escolas da cidade de Nova York, fez escárnio dos teóricos da educação que promoviam suas panaceias aos inocentes professores; um, ele disse, insistia que a “caligrafia vertical” era a resposta a todos os problemas; outro defendia que o recreio era “uma relíquia do barbarismo”. Ainda outros queriam banir a ortografia e a gramática para tornar a escola mais divertida. [3] Eu tentei demonstrar em meu trabalho a persistência de nossa atração nacional por modismos, movimentos e reformas, que invariavelmente nos distraíram da firmeza de propósito necessária para melhorar nossas escolas.

Nos dias de hoje, políticos e líderes econômicos entusiasticamente se alistaram em um movimento lançado por defensores do livre-mercado, com o apoio de grandes fundações. Muitos educadores têm suas dúvidas sobre os slogans e cura-tudo de nossos tempos, mas eles são obrigados a seguir as diretrizes da lei federal (como o Nenhuma Criança Fica para Trás), a despeito de suas dúvidas.

Reformadores escolares algumas vezes lembram os personagens do livro *Solla Sollew*, do Dr. Seuss, que estão sempre em busca da terra mítica “onde eles nunca terão problemas, ou pelo menos muito poucos”. Ou como Dumbo, eles estão convencidos de que eles poderiam voar se apenas tivessem uma pena mágica. Em meus escritos, eu alertei consistentemente que, na educação, não há atalhos, não há utopias, e não há balas de prata. Por certo, não há penas mágicas que fazem elefantes voarem.

Enquanto folheava as páginas amareladas de minhas anotações, eu comecei a compreender o recente redirecionamento do meu pensamento, minha crescente dúvida a respeito das populares propostas de escolha escolar e responsabilização. Uma vez mais, percebi, eu estava ficando cética diante de panaceias e curas milagrosas. A única diferença era que neste caso eu também havia bebido da fonte que prometia uma cura rápida para problemas intrincados. Eu também havia entrado no barco cheio de bandeiras celebrando o poder de responsabilização, incentivos e mercados. Eu também estava cativada por essas ideias. Elas prometiam um fim à burocracia, a garantia de

que crianças pobres não seriam negligenciadas, o empoderamento dos pais pobres, a possibilidade de crianças pobres escaparem de escolas ruins, e o fim da distância de desempenho entre ricos e pobres, negros e brancos. A testagem iria apontar os holofotes para as escolas de baixa performance, e a escolha criaria oportunidades para crianças pobres saírem para escolas melhores. Tudo isso parecia fazer sentido, mas havia pouca evidência empírica, apenas promessa e esperança. Eu queria compartilhar da promessa e da esperança. Eu queria acreditar que a escolha escolar e a responsabilização iriam produzir grandes resultados. Mas ao longo do tempo, eu fui persuadida por cada vez mais evidências de que as últimas reformas não iriam conseguir estar à altura de sua promessa. Quanto mais eu via, mais eu perdia a fé.

Parecia, portanto, que seria instrutivo dar uma nova olhada nas estratégias de reforma que são agora tão proeminentes na educação americana e revisar as evidências de sua eficácia. Este livro é minha oportunidade de explicar o que eu aprendi sobre a reforma escolar e também de sugerir, com (eu espero) um certo grau de modéstia e total reconhecimento de minhas próprias limitações e erros, o que é necessário para levar a educação americana na direção certa.

O primeiro artigo que escrevi sobre educação foi publicado em uma pequena (e hoje extinta) revista de educação chamada *Urban Review* em 1968. O seu título - "Programas, Placebos, Panaceias" - sinalizava o conflito que acabou sendo uma preocupação constante para mim, o conflito entre a premissa e a realidade, entre esperanças utópicas e problemas intrincados. Eu revisei programas de educação compensatória de curto prazo - ou seja, intervenções de curto prazo para ajudar crianças que estavam atrasadas - e concluí que "apenas uma educação continuamente de qualidade faz diferença". Meu segundo artigo, intitulado "Fundações: Brincando de Deus no Gueto" (1969), discutiu o papel da Fundação Ford na prolongada controvérsia sobre a descentralização e controle comunitário que levou a meses de turbulência nas escolas públicas da cidade de Nova York. [4] Essa questão - a extensão em que é apropriado para fundações milionárias assumirem a reforma de escolas públicas - será tratada neste livro. O assunto é especialmente importante hoje, pois algumas das maiores fundações do país estão promovendo reformas escolares baseadas em princípios derivados do setor corporativo, sem considerar se elas são apropriadas para instituições educacionais.

No fim dos anos 1960, a questão da descentralização *versus* centralização transformou-se em um debate acalorado. Jornais veiculavam notícias diárias sobre grupos comunitários demandando a descentralização das escolas e culpando professores e administradores pela falta de sucesso do sistema escolar com crianças de minorias sociais. Muitos reformadores escolares então presumiram que pais afro-americanos e hispânicos e líderes comunitários locais, e não educadores profissionais, sabiam melhor o que seus filhos precisavam.

Conforme o clamor pela descentralização das escolas cresceu, eu fiquei curiosa sobre a razão pela qual o sistema havia sido centralizado desde o início. Passei vários dias na biblioteca da Sociedade Histórica de Nova York estudando a história do sistema escolar da cidade; a última vez que essa história havia sido publicada foi em 1905. Eu descobri que o sistema havia sido centralizado no século XIX. Os reformadores escolares dos anos 1890 demandaram a centralização como um antídoto para escolas de baixa performance e defenderam o controle por profissionais como a cura para a incompetência e corrupção dos conselhos escolares locais. Conforme eu lia, ia sendo tomada pelo irônico contraste entre as demandas de centralização dos reformadores em 1890 e as demandas dos reformadores nos anos 1960 pela descentralização. O grupo anterior consistia principalmente em elites sociais, e o posterior em pais e ativistas que queriam controle local das escolas.

Tão intrigada eu estava pelo contraste entre o passado e o presente que fiquei determinada a escrever a história das escolas públicas da cidade de Nova York, o que se tornou *The Great School Wars: New York City, 1805-1973*. [5] Esse foi um desafio e tanto para alguém que se graduou em escolas públicas de Houston e que - naquela época - não tinha pós-graduação em história ou educação. Enquanto eu ia completando o livro, consegui um doutorado na Universidade de Colúmbia em história da educação americana, e o livro se tornou minha dissertação. Enquanto estava escrevendo e buscando meus estudos acadêmicos, eu trabalhei sob a tutela de Lawrence Cremin, a maior historiadora da educação americana de sua era.

Em meados de 1970, Cremin convenceu-me a escrever uma crítica a um grupo de historiadores esquerdistas que atacavam as fundações da educação pública. Eles chamavam a si mesmos de revisionistas, pois se propunham

ao objetivo de demolir o que viam como um mito disseminado dos propósitos benevolentes e realizações democráticas da educação pública. Os autores, todos eles professores de várias universidades, tratavam com escárnio as escolas públicas como instituições engendradas pelas elites para oprimir os pobres. Esse ponto de vista era tão contrário ao meu próprio entendimento do papel libertário da educação pública – não apenas em minha vida, mas também na vida do país – que eu me sentia compelida a refutá-lo.

O livro resultante foi chamado de *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools*. [6] Naquele livro, eu defendi os propósitos democráticos e cívicos da educação pública. Argumentei que as escolas públicas não haviam sido projetadas por capitalistas conspiradores para impor um “controle da sociedade” em um proletariado resistente ou para reproduzir a desigualdade social; as escolas nunca foram um instrumento de repressão cultural, como os críticos radicais alegavam. Ao invés disso, elas são o mecanismo primário através do qual uma sociedade democrática dá aos seus cidadãos a oportunidade de obter alfabetização e mobilidade social. A oportunidade deixa muita coisa aos indivíduos; não é uma garantia de sucesso. As escolas não podem resolver todos os problemas sociais, e tampouco são perfeitas. Mas em uma sociedade democrática, elas são necessárias e valiosas para os indivíduos e para o bem comum.

Meu próximo livro foi uma história da política nacional de educação de 1945 a 1980, uma era notável por grandes decisões judiciais e legislações federais. Em *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980*, eu analisei as muitas controvérsias fascinantes associadas ao macartismo, à educação progressiva, ao movimento pró-direitos civis, à educação bilíngue, ao movimento feminista e a outros levantes sociais e políticos. [7]

Enquanto eu escrevia *The Troubled Crusade*, fiquei cada vez mais interessada em questões relacionadas à qualidade do currículo. Eu comecei a estudar a história da pedagogia, do currículo, e das referências de ensino, especialmente o ensino de literatura e história e a representação de nossa cultura nas escolas. Em 1987, fui coautora de um livro com meu amigo Chester E. (Checker) Finn Jr. chamado *What Do Our 17-Year-Olds Know?*, que versava sobre o primeiro teste federal de história e literatura. Nós lamentamos o que parecia ser uma perda de memória cultural, uma posição que mexeu com o público, mas foi desprezada no mundo acadêmico, que estava então tomado pelo pós-modernismo e por uma revolta contra “o tradicional”. A nossa vi-

são era a de que você não pode rejeitar o tradicional se você não sabe nada sobre ele. [8]

Em 1985, o superintendente do Estado da Califórnia, Bill Honig, convidou-me a escrever um novo currículo de história para o Estado. Ao longo de um período de dois anos, eu trabalhei junto com professores e acadêmicos para projetar um modelo de currículo que integrasse história e literatura, geografia, artes, ciências sociais e humanidades. Com todo esse esquema, a Califórnia se tornaria o primeiro Estado a requerer que todos os estudantes se dedicassem a três anos de história mundial e a três anos de história dos EUA, com uma infusão substancial de história e biografia no Ensino Fundamental¹. O modelo foi adotado pelo Conselho de Educação do Estado em 1987 e permanece em vigor até hoje com apenas pequenas revisões para atualizá-lo. Ao longo das duas últimas décadas, o Estado da Califórnia substituiu seu currículo de alfabetização, seu currículo de matemática e seu currículo de ciências, mas o currículo de história – tocando em alguns dos mais sensíveis e controversos temas e eventos da história dos EUA e do mundo – permaneceu. [9]

Eu não havia até então em minha vida dado muita atenção a questões de escolha escolar, mercados e responsabilização.

Então uma coisa inesperada aconteceu: eu recebi um telefonema na primavera de 1991 do recém-apontado secretário de educação do Presidente George H. W. Bush, Lamar Alexander. Alexander, um republicano moderado, havia sido governador do Tennessee. O secretário me convidou para ir a Washington conversar com ele e seu deputado David Kearns, quem recentemente havia sido chefe executivo da Xerox. Nós nos encontramos para o almoço no elegante Hotel Hay-Adams, perto da Casa Branca. Conversamos sobre currículos e referências de ensino (o secretário Alexander mais tarde brincou que eu falei e ele ouviu), e ao final do almoço ele me pediu para juntar-me ao departamento como secretária-assistente encarregada do Gabinete de Pesquisa e Melhoria Educacional e como sua conselheira.

Voltei para casa no Brooklyn para pensar melhor sobre isso. Eu era uma democrata filiada, sempre havia sido, e nunca havia sonhado em traba-

¹ Tendo em vista as diferenças de nomenclatura dos sistemas brasileiro e americano de educação, e baseando-se nas equivalências aproximadas de idade, neste livro optou-se por traduzir *Elementary School* como “anos iniciais do Ensino Fundamental” e *Middle School* como “anos finais do Ensino Fundamental”, terminologia empregada pelo Conselho Nacional de Educação. Quando a expressão utilizada for somente “Ensino Fundamental”, ela estará se referindo conjuntamente a *Elementary* e *Middle School*. Pelo mesmo motivo, “Ensino Médio” será a tradução de *High School*. (Nota do Editor)

lhar em um cargo governamental, quanto mais em uma administração republicana. Eu não tinha desejo algum de deixar o Brooklyn ou de abandonar a minha vida acadêmica. E ainda assim eu estava intrigada pela possibilidade de trabalhar com o governo federal. Certamente a educação era uma questão para além das questões partidárias, ou pelo menos foi o que pensei então. Eu decidi que essa seria uma ótima oportunidade de realizar um serviço público, aprender sobre políticas federais e fazer algo completamente diferente. Eu disse sim, fui confirmada pelo Senado, me mudei para Washington e passei os 18 meses seguintes como secretária-assistente e conselheira do secretário no Departamento de Educação dos EUA.

Durante meu período no departamento, assumi a liderança em questões relacionadas ao currículo e às referências. O governo federal é proibido por lei de impor qualquer currículo aos Estados ou distritos escolares. Ainda assim, meu setor usou seu pequeno orçamento de fundos livres (cerca de US\$ 10 milhões) para financiar grupos de educadores que desenvolvessem “referências nacionais voluntárias” em todos os temas acadêmicos. O nosso pressuposto era que contanto que as referências fossem desenvolvidas por grupos de profissionais independentes e fossem voluntárias, nós não estávamos violando a proibição legal contra impor currículos em Estados e distritos escolares. E então nós financiamos o desenvolvimento de referências nacionais voluntárias em história, artes, geografia, educação cívica, ciências, economia, línguas estrangeiras e inglês. Nós fizemos isso energicamente, mas sem uma autorização específica do Congresso; a ausência da autorização infelizmente diminuiu a credibilidade e longevidade do projeto.

O Departamento de Educação estava comprometido tanto com as referências como com a escolha escolar (a escolha escolar estava acima na agenda dos republicanos em relação às referências, pois os republicanos geralmente se opunham a referências nacionais, o que sugeria mediação federal). Em reuniões do alto escalão no departamento, eu passava por muitas discussões sobre a escolha escolar em que a questão não era defender a escolha, mas como fazer isso. A questão da escolha nunca fora importante para mim, mas eu me encontrei tentando incorporar argumentos para a escolha na minha visão de mundo. Eu raciocinei que as referências seriam ainda mais necessárias em uma sociedade que usasse os dólares públicos para promover a escolha escolar. Quanto mais variadas fossem as escolas, mais importante seria ter referências comuns para julgar se os estudantes estavam aprenden-

do. Eu comecei a simpatizar com o argumento de deixar os dólares federais seguirem os estudantes pobres até a escola de sua escolha. Se as crianças não estavam indo bem na escola pública regular, por que não os deixar levar seus fundos federais para uma outra escola pública ou uma escola particular – até mesmo religiosa? Já que famílias podiam escolher suas escolas se mudando para um bairro melhor ou colocando seus filhos em escolas privadas, por que as famílias pobres não poderiam ter escolhas similares?

Na década seguinte ao meu período no governo federal, eu defendi que certas mudanças administrativas e estruturais – ou seja, escolha escolar, escolas autônomas, pagamento por mérito e responsabilização – iriam ajudar a reformar as nossas escolas. Com tais mudanças, os professores e escolas seriam julgados por sua performance; esse era um princípio básico no mundo empresarial. As escolas que falhassem em desempenhar-se bem seriam fechadas, assim como uma corporação fecharia uma filial que continuamente produzisse retornos insatisfatórios. Tendo imergido em um mundo de verdadeiros entusiastas, eu estava sendo influenciada pelas suas ideias. Eu me convenci de que os pensadores de mentalidade empresarial estavam apontando para algo importante. As reformas que eles propunham deveriam alinhar a educação pública com práticas de organizações modernas, altamente flexíveis e de alta performance, para permitir que a educação americana fizesse a transição da era industrial para a era pós-industrial. Nos anos 1990, eu me encontrei lado a lado com pessoas que citavam Peter Drucker e outros gurus da administração. Eu citava casualmente referências sobre “administração de qualidade total” e o Prêmio Baldrige², coisas que eu havia aprendido escutando David Kearns durante minha passada pelo Departamento de Educação.

Durante esse tempo, escrevi muitos artigos defendendo inovações estruturais. No passado, eu iria ter um pé atrás com iniciativas de “reinventar as escolas” ou “quebrar o molde”, mas agora eu apoiava ambas as tentativas de refazer as escolas, como as escolas autônomas, a privatização e as escolas especializadas de todos os tipos. Eu mantive a ideia de que nós deveríamos celebrar a criação de boas escolas, não importa de onde elas viessem ou quem as desenvolvesse.

Tanto na administração Bush quanto na de Clinton foram defendidas reformas de mercado para o setor público, incluindo a desregulamentação e

²O Prêmio Baldrige é um reconhecimento prestado pelo presidente dos EUA para organizações tanto públicas quanto privadas que demonstram excelência e qualidade em performance. Ele abrange setores empresariais, saúde, educação e o terceiro setor. (N. do T.)

a privatização. Bill Clinton e os Novos Democratas foram entusiastas de uma “terceira via” entre as políticas ortodoxas da esquerda e da direita. Pessoas em ambos os partidos citavam *Reinventing Government*, de David Osborne e Ted Gaebler, como um guia para diminuir a burocracia e injetar empreendedorismo no governo. [10] Meses após sua estreia, o presidente Clinton encarregou o vice-presidente Al Gore de projetar uma forma de “reinventar” a burocracia federal, e ele fez isso. Com a ajuda de David Osborne, Gore criou a Parceria Nacional para Reinventar o Governo, cujo propósito era adaptar as técnicas administrativas do setor privado para o setor público. Muitas de suas recomendações envolveram privatização, corte de funcionários, e a implementação de acordos de performance nos quais as organizações receberiam autonomia das regulamentações em troca de atingirem determinadas metas. [11]

Ideias similares começaram a percorrer o mundo da educação. O novo pensamento – agora confortável para ambos os partidos – via o sistema de escolas públicas como obsoleto, porque ele é controlado pelo governo e carrega o fardo da burocracia. Escolas administradas pelo governo, dizia uma nova geração de reformadores, são ineficazes porque elas são um monopólio; portanto, elas não têm qualquer incentivo para se aprimorar, e elas servem aos interesses dos adultos que trabalham no sistema, não aos das crianças. Os democratas viam uma oportunidade de reinventar o governo; os republicanos, uma chance de diminuir o poder dos sindicatos de professores, os quais, do ponto de vista deles, protegiam empregos e pensões enquanto bloqueavam uma administração efetiva e inovadora.

Essa convergência explica o apelo bipartite das escolas autônomas. Por que as escolas não deveriam ser administradas por qualquer um que pudesse proporcionar boas escolas, usando fundos governamentais? Livre da gestão direta do governo, as escolas seriam inovadoras, contratariam apenas os melhores professores, se livrariam de professores incompetentes, estabeleceriam seus próprios planos de carreira, competiriam por estudantes (clientes), e seriam julgadas apenas por seus resultados (pontuações em testes e taxas de formação). Boas escolas sob controle privado iriam proliferar, enquanto escolas ruins seriam fechadas por forças de mercado (a saída de pais insatisfeitos) ou por um governo atento. Alguns da nova geração de reformadores – principalmente republicanos, mas não apenas republicanos – imaginaram que as escolas do futuro iriam funcionar sem sindicatos, permitindo à administração contratar e demitir funcionários à

vontade. Com o colapso do comunismo e o triunfo das reformas de mercado na maior parte do mundo, não parecia ser muito absurdo sonhar com a aplicação do modelo de mercado às escolas.

Como muitos outros naquela era, eu fui atraída pela ideia de que o mercado iria trazer inovação e maior eficiência para a educação. Eu estava certamente influenciada pela ideologia conservadora de outros membros do alto escalão da primeira administração Bush, que eram fortes apoiadores da escolha e da competição escolar. Mas com a mesma importância, creio, eu comecei a pensar como uma formadora de políticas públicas, especialmente de políticas públicas federais. Isso significou, nas palavras de um livro de James C. Scott que eu mais tarde li e admirei, que comecei a “ver como um Estado”, olhando para as escolas e professores e estudantes de uma altitude de dez quilômetros e vendo-os como objetos a serem movidos por grandes ideias e grandes planos. [12]

Qualquer um que seja um elaborador de políticas públicas, que aspira a ser um, ou que queira influenciar os formadores de políticas deve começar a “ver como um Estado”. É inevitável. Construir políticas requer que alguém tome uma decisão que afete as vidas das pessoas sem que elas tenham a chance de votar por isso. Se ninguém pensasse como um Estado, provavelmente não haveria estradas ou serviços públicos de qualquer tipo. Os que fazem mais barulho vetariam quase tudo. É o trabalho de um governo representativo tomar decisões sem buscar um voto de maioria de seus componentes em cada uma das questões. Qualquer um que recomende uma mudança de política federal ou estadual acaba “vendo como um Estado”. As melhorias também dependem de se ter múltiplas visões e novas ideias para prevenir que o status quo se torne cristalizado. Aqueles que fazem as políticas são mais bem-sucedidos quando eles precisam avançar suas ideias através de um caminho de revisões e balanços, explicando seus planos, submetendo-os a um processo de revisão pública, e tentando persuadir outros a defendê-las. Se o construtor de políticas não conseguir persuadir os outros, então seus planos não serão implementados. Isso é democracia.

Como eu posso distinguir entre pensar como uma historiadora e ver como um Estado? Uma historiadora tenta compreender o que aconteceu, por que aconteceu, qual era o contexto, quem fez o que e quais os pressupostos que os levaram a agir como agiram. Uma historiadora costumeiramente demonstra uma certa hesitação quanto a tentar influenciar eventos, sabendo

que desenvolvimentos inesperados geralmente levam a consequências indesejadas. Um político, por outro lado, deve planejar para o futuro e fazer apostas sobre o curso de ação que mais provavelmente trará melhorias. Os construtores de políticas têm uma teoria da ação, mesmo que não possam articulá-la, e eles implementam planos baseados na sua teoria da ação, sua hipótese de como o mundo funciona. Os historiadores são treinados a reconhecer pressupostos e teorias e descobrir suas falhas.

Reformas de mercado têm um certo apelo para alguns desses que estão acostumados a “ver como um Estado”. Há alguma coisa de confortadora sobre a crença de que a mão invisível do mercado, como Adam Smith a chamou, trará melhorias através de alguma força desconhecida. Na educação, essa crença nas forças do mercado permite que nós reles mortais saíamos da força, especialmente aqueles que não descobriram como melhorar escolas de baixa performance ou como romper com a lassidão de adolescentes desmotivados. Ao invés de lidar com problemas rancorosos, como de que forma ensinar a ler ou como melhorar a testagem, pode-se redesenhar a administração e a estrutura do sistema escolar e concentrar-se em incentivos e sanções. Não é preciso saber nada sobre crianças e educação. O apelo do mercado é a ideia de que a libertação das mãos do governo é a solução por si só. Essa ideia é muito tentadora, especialmente quando tantas reformas escolares aparentemente bem planejadas falharam em atender às expectativas.

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. Como esses reformadores, eu escrevi e falei com convicção nos anos 1990 e no começo dos 2000 sobre o que era necessário para reformar a educação pública, e muitas das minhas ideias coincidiam com as deles.

Há muito tempo eu tenho sido aliada de organizações e acadêmicos conservadores. Meu trabalho acadêmico no Teachers College e depois na Universidade de Nova York foi apoiado por fundações conservadoras, principalmente a Fundação John M. Olin, que nunca buscou influenciar qual-

quer coisa que escrevi. Meu amigo íntimo Checker Finn assumiu a coroa da Fundação Thomas B. Fordham em 1996, e eu fui membro de sua diretoria até 2009. Nós trabalhamos anteriormente juntos como organizadores da Rede de Excelência em Educação, em 1981, que defendia um currículo sólido e padrões elevados.

Em 1999, eu me tornei membro fundador da Força-Tarefa Koret, no Instituto Hoover da Universidade de Stanford; a força tarefa defende reformas na educação baseadas nos princípios de referências curriculares, responsabilização e escolha escolar. A maioria dos membros da força-tarefa eram defensores veementes da escolha escolar e da responsabilização. John Chubb e Terry Moe escreveram um livro altamente bem-sucedido promovendo a escolha escolar. Caroline Hoxby, Eric Hanushek, Paul Peterson, Paul Hill, Checker Finn, Bill Evers e Herbert Walberg são acadêmicos e/ou proponentes bem conhecidos da escolha escolar, da competição e da responsabilização. Em um debate na Hoover, Don Hirsch e eu falamos contra Hoxby e Peterson, que defendiam que o currículo e o ensino eram mais importantes do que mercados e escolhas. [13] Eu gostava da camaradagem do grupo, e eu amava a estimulação intelectual que encontrava na Hoover Institution. Mas com o tempo percebi que eu não endossava mais completamente os objetivos da força-tarefa. Quando contei aos meus colegas que eu sentia que tinha que sair, eles conclamaram que eu ficasse e debatesse com eles. Fiz isso por um tempo, mas em abril de 2009 eu saí.

Eu estava cada vez mais ressentida tanto com o movimento pela escolha escolar como pelo movimento da responsabilização. Eu estava começando a ver o lado ruim de ambos e compreender que não eram soluções para nossos dilemas educacionais. Enquanto assistia aos movimentos ganharem força pelo país, concluí que o currículo e o ensino eram bem mais importantes do que a escolha e a responsabilização. Eu temia que a escolha escolar fizesse milhares de flores desabrocharem, mas não fortalecesse a educação americana. Ela poderia até mesmo comprometer as escolas públicas removendo os melhores estudantes das escolas dos bairros mais pobres. Eu também estava preocupada que a responsabilização, agora um senso comum que todos aplaudiam, havia se tornado mecanicista e até mesmo contrária à boa educação. A testagem, eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu

comecei a acreditar que a responsabilização, conforme estava escrito na lei federal, não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os Estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas.

Quanto mais desconfortável ficava com a política de escolha e responsabilização, mais percebia que eu era muito "conservadora" para adotar uma política cujo resultado final era inteiramente especulativo e incerto. O esforço de virar do avesso a educação pública americana e substituí-la por alguma coisa baseada no mercado começou a me parecer radical demais para mim. Concluí que eu não podia consentir com quaisquer reformas que pudessem ter o efeito - intencional ou não - de sabotar a educação pública. Paradoxalmente, foi o meu conservadorismo básico quanto aos valores, tradições, comunidades e instituições que me fez voltar atrás do que anteriormente era considerada a política conservadora, mas que agora era a política bipartite defendida para a educação.

Não tardou para que eu descobrisse que estava revertendo para meu padrão anteriormente familiar como uma amiga e apoiadora da educação pública. Com o tempo, meus receios sobre a responsabilização e a escolha escolar se aprofundaram conforme eu via as consequências negativas da sua implementação.

Conforme eu ia regressando ao meu trabalho em meu escritório recém-pintado e revisava o registro histórico dos meus percursos, devaneios e transgressões intelectuais, decidi escrever sobre o que havia aprendido. Eu precisava explicar por que eu havia retornado às minhas raízes como uma partidária da educação pública americana. Eu queria descrever onde nós fizemos a curva errada em nossa busca por objetivos valorosos. Nós como sociedade não podemos nos prevenir de modismos e panaceias a menos que olhemos cuidadosamente para como nos enredamos nelas. Nós continuaremos a perseguir os arco-íris a menos que reconheçamos que eles são arco-íris e que não há nenhum pote de ouro no final. Nós certamente não poderemos abordar os problemas a menos que estejamos dispostos a examinar a evidência acerca das soluções propostas, sem medo, favores ou preconceito.

É tempo, eu acho, de aqueles que querem melhorar nossas escolas focarem nos elementos essenciais da educação. Nós temos que garantir que as nossas escolas tenham um currículo forte, coerente e explícito, que seja enraizado nas artes e ciências, com muitas oportunidades para as crianças se engajarem em atividades e projetos que tornem o aprendizado vívido. Nós

precisamos garantir que os estudantes ganhem o conhecimento que precisam para compreender debates políticos, fenômenos científicos e o mundo em que vivem. Nós precisamos nos certificar de que eles estão preparados para as responsabilidades da cidadania democrática em uma sociedade complexa. Nós precisamos cuidar para que nossos professores sejam bem educados, não apenas bem treinados. Nós precisamos ter certeza de que as escolas tenham a autoridade de manter tanto os padrões de aprendizado quanto os padrões de comportamento.

Neste livro, eu descreverei as evidências que mudaram minhas concepções sobre as reformas que então pareceram promissoras. Eu explicarei por que eu concluí que a maior parte das estratégias de reforma que os distritos escolares, gestores dos governos estaduais, o Congresso e gestores do governo federal estão buscando, que as fundações milionárias estão apoiando, e que os conselhos editoriais estão aplaudindo, estão enganadas. Eu tentarei explicar como essas políticas enganadas estão corrompendo os valores educativos. Descreverei as políticas que eu acredito que são ingredientes necessários em um bom sistema de educação pública. Eu não alegarei que minhas ideias irão resolver todos os nossos problemas de uma vez e para sempre. Não oferecerei uma bala de prata ou uma pena mágica. Eu alego, entretanto, que nós precisamos preservar a educação pública americana, pois ela está muito intimamente conectada com os nossos conceitos de cidadania e democracia e à promessa de vida americana. Tendo em vista o dinheiro e o poder que estão agora investidos nas ideias e programas que irei criticar, eu espero que não seja tarde demais.

Sequestrado! Como o Movimento pelas Referências Curriculares se Transformou no Movimento de Testagem

Na primeira década do século XXI, as principais ideias reformadoras da educação americana eram a responsabilização e a escolha escolar. Essas ideias estavam no coração do programa Nenhuma Criança Fica para Trás, do presidente George W. Bush, que o transformou em lei em janeiro de 2002. O Nenhuma Criança Fica para Trás - ou NCLB³ - mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar. A ascensão ou queda dos escores em leitura ou matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas. O que faltava no NCLB era qualquer referência ao que os estudantes deveriam aprender; isso era deixado para cada Estado determinar.

Eu inicialmente defendia o NCLB. Quem poderia se opor a garantir que as crianças dominassem as habilidades básicas de leitura e matemática? Certamente eu não. Todas as escolas já não testavam seus alunos pelo menos uma vez anualmente?

Conforme o NCLB era implementado, eu ficava cada vez mais desiludida. Apesar de seus apoiadores muitas vezes alegarem que ele era uma decorrência natural do movimento pelas referências, não era. Ele demandava que as escolas gerassem pontuações mais altas nos testes das habilidades básicas, mas não requeria qualquer currículo, e não elevava os padrões. Ele ignorava estudos importantes como história, educação cívica, literatura, ciências, artes e geografia. Embora a lei requeresse que os Estados testassem os estudantes eventualmente em ciências, os escores de ciências não contavam na planilha federal. Eu via minhas esperanças por uma melhor educação se convertendo em uma estratégia de mensuração que não tinha visão educa-

³ *No Child Left Behind*, em inglês. (N. do T.)

cional subjacente alguma. No fim eu percebi que as novas reformas tinham tudo a ver com mudanças estruturais e com a responsabilização, e nada que ver com a substância do aprendizado. A responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação.

Como a testagem e a responsabilização se tornaram os principais motores da reforma escolar? Como nossos governos eleitos se convenceram de que a mensuração e os dados iriam consertar as escolas? De alguma maneira o nosso país saiu da rota em seus esforços para melhorar a educação pública. O que fora um movimento pelas referências agora estava sendo substituído pelo movimento da responsabilização. O que fora um esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade: *measure, depois puna ou recompense*. Nenhuma experiência com educação era necessária para administrar um programa assim. Qualquer amante de dados poderia fazê-lo. A estratégia produziu medo e obediência entre os educadores; ela muitas vezes gerava escores de testes mais elevados. Mas não tinha nada que ver com educação.

Os testes devem seguir o currículo. Eles deveriam ser baseados no currículo. Eles não deveriam substituí-lo ou precedê-lo. Os estudantes precisam de uma fundamentação coerente do conhecimento e de habilidades que cresçam mais fortes a cada ano. O conhecimento e as habilidades são ambos importantes, assim como é aprender a pensar, debater e questionar. Uma pessoa bem-educada tem uma mente bem esculpida, moldada pela leitura e pensamento sobre história, ciências, literatura, artes e política. A pessoa bem-educada aprendeu como explicar ideias e ouvir respeitosamente os outros.

Nos anos 1980 e começo dos 1990, os esforços de reviver a educação liberal nas escolas pareciam estar ganhando território; muitos Estados estavam revisando suas expectativas acadêmicas, procurando fortalecê-las em todas as séries. Em 1991 e 1992, a agência que eu coordenava no Departamento de Educação dos EUA dava incentivos financeiros para associações profissionais de professores e acadêmicos para desenvolverem referências nacionais voluntárias em história, língua inglesa, artes, ciências, educação cívica, economia, línguas estrangeiras, geografia e educação física. [1] Eu agi sob a orientação do secretário Lamar Alexander, que acreditava como eu que todas as crianças deveriam ter acesso a uma educação ampla nas artes e nas ciências.

Os esforços para estabelecer referências curriculares nacionais voluntárias ruíram em 1994, quando Lynne V. Cheney atacou as referências

ainda não divulgadas de história pelo seu viés político. Como diretora do Fundo Nacional para Ciências Humanas, Cheney havia financiado o seu desenvolvimento junto com o Departamento de Educação. A injuriosa crítica de Cheney no *Wall Street Journal* abriu um amargo debate nacional sobre qual história, ou a história *de quem*, deveria ser ensinada. [2]

Cheney censurou as referências como o epítome do esquerdismo politicamente correto, pois eles enfatizavam os fracassos nacionais e prestavam pouca atenção aos seus grandes homens. O documento das referências, ela disse, mencionava Joseph McCarthy e o macartismo 19 vezes, a Ku Klux Klan 17, e Harriet Truman seis vezes, enquanto mencionava Ulysses S. Grant apenas uma vez e Robert E. Lee nenhuma vez. Tampouco havia referências a Paul Revere, Alexander Graham Bell, Thomas Edison, Jonas Salk, ou aos irmãos Wright. Cheney disse a um entrevistador que o documento era uma “versão enviesada e distorcida do passado americano, na qual ele se torna uma história de opressão e fracasso”. [3]

Os editores e apresentadores de rádio através do país entraram na disputa, alguns do lado de Cheney, outros defendendo as referências curriculares. Todos os grandes jornais e revistas cobriram a história do acalorado conflito ideológico. A controvérsia rapidamente se tornou um debate sobre o papel de grupos minoritários e mulheres na história americana, o que foi colocado em oposição ao papel dos grandes homens brancos. O apresentador de rádio Rush Limbaugh disse que as referências deveriam “ir descarga abaixo”, mas elas foram endossadas por muitas juntas editoriais e historiadores. [4]

Infelizmente, os historiadores da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, que supervisionaram a escrita das referências de história não anteciparam que suas concepções políticas e seu comprometimento a ensinar a história social através das lentes de raça, classe e gênero iriam encontrar resistência fora dos domínios acadêmicos. Eles insistiram que seus críticos eram conservadores de visão estreita que se opunham aos esforços das referências em abrir a história americana para uma diversidade de culturas.

Enquanto isso, no distrito federal, a administração mudou de George H. W. Bush para Bill Clinton, e na virada não havia mais provisões para o acompanhamento das referências, nem um processo pelo qual elas pudessem ser revisitadas e revisadas, continuamente, para remover qualquer traço de viés político. Depois de Cheney ter criado uma comoção sobre as refe-

rências de história, os administradores eleitos em Washington não queriam saber delas. O governo Clinton as deserdou, apontando que ele não as havia solicitado. Em janeiro de 1995, o Senado dos EUA passou uma resolução condenando as referências curriculares por uma votação de 99-1 (o único dissidente, um senador de Louisiana, pensou que a resolução não era forte o bastante). [5] Após a corrosiva batalha de primeira página pelas referências de história, o assunto das referências, currículo e conteúdo se tornou radioativo aos líderes políticos.

Eu estava desapontada com as referências nacionais de história, mas diferentemente de Cheney eu pensei que elas poderiam ser consertadas com edições. Quando a controvérsia primeiro explodiu na opinião pública, eu disse à *Education Week* que o documento era um bom começo, mas que “eles deveriam continuar trabalhando nele, torná-lo mais parcimonioso, e tirar tudo o que parecesse enviesado em termos de políticas. Ele não deveria ter nem uma palha de viés político da esquerda ou da direita”. Eu escrevi uma carta ao *New York Times*, que havia editorialmente defendido as referências, advertindo que as referências de história deveriam ser “despolitizadas”, pois elas estavam comprometendo o movimento bipartite de estabelecer referências nacionais voluntárias. [6] No *Chronicle of Higher Education*, eu defendi que as referências de história deveriam ser revisadas, não abandonadas. Eu estava preocupada que a controvérsia “levasse à condenação de todo o esforço de estabelecer referências nacionais, mesmo em campos menos polêmicos, como matemática e ciências. Eu insisti que as referências nacionais só teriam sucesso contanto que fossem voluntárias e não enviesadas e evitassem “qualquer esforço de impor respostas ‘corretas’ em questões controversas”. Concluí que o projeto de desenvolver referências nacionais estava em uma encruzilhada; ou nós enquanto nação reconheceríamos que muito mais tempo seria necessário para fazê-las direito, ou o esforço inteiro seria abandonado. Eu previ: “As questões que logo serão respondidas são: Nós aprenderemos com os nossos erros e continuaremos tentando? Ou vamos desistir?” [7]

Em retrospectiva, é evidente que desistimos, diante da tempestade da mídia. Os políticos cuja liderança e apoio nós precisávamos para estabelecer referências nacionais perderam o interesse. Senadores, congressistas e governadores assistiram ao espetáculo e determinaram que seria um suicídio político se envolver nos contratemplos. Para os republicanos, as referências nacionais eram um anátema, uma política que entregaria nosso sistema edu-

cacional para os acadêmicos esquerdistas, um ponto que Lynne Cheney levantou incessantemente em seus artigos de jornal e aparições públicas. Para os democratas, as referências nacionais soavam como uma boa ideia – afinal, Bill Clinton havia concorrido à presidência com a promessa de estabelecer referências e avaliações nacionais [8] –, mas após a crise associada às referências de história, a gestão Clinton recuou quanto às referências nacionais.

Mesmo enquanto as referências de história estavam em desgraça, a gestão Clinton estava escrevendo sua própria legislação para promover referências e responsabilização. Tendo visto o desastre político que irrompeu em torno das referências nacionais de história, os estrategistas do governo concluíram que seria politicamente impossível forjar referências acadêmicas dirigidas federalmente, mesmo sendo voluntárias. Então eles largaram de mão: a lei que eles escreveram dizia que cada Estado deveria escrever suas próprias referências, escolher seus próprios testes e ser responsável pelos resultados. A tarefa de identificar o que os estudantes deveriam aprender – o coração das referências curriculares – fora deixada para cada Estado.

O programa “Objetivos 2000”, da gestão Clinton, deu aos Estados dinheiro federal para escrever suas próprias referências acadêmicas, mas a maioria das referências estaduais eram vagas no que dizia respeito a qualquer conteúdo curricular. Parecia que os Estados aprenderam com a batalha pelas referências do currículo de história que era melhor não dizer nada do que provocar controvérsia estabelecendo referências curriculares reais. A maior parte das referências estaduais era amplamente retórica, desprovida de descrições concretas do que os estudantes deveriam aprender e ser capazes de fazer. Uma exceção foi Massachusetts, que produziu referências estaduais exemplares em todas as áreas temáticas. Mas a maioria dos Estados escreveu referências de estudos sociais em que a história era mencionada tangencialmente, com pouca ou nenhuma menção a nomes, eventos ou ideias. Os Estados pareciam compreender que evitar especificidades era a melhor política; que as referências seriam melhores se elas fossem completamente não controversas; e que as referências só sobreviveriam às críticas se elas não dissessem nada e não mudassem nada.

Uns poucos exemplos devem bastar. Uma referência típica para a história do Ensino Fundamental diz que “os estudantes irão demonstrar um entendimento de como ideias, eventos e condições trazem mudanças”. Uma referência típica de história do Ensino Médio diz que “os estudantes irão

demonstrar uma compreensão da cronologia e conceitos de história e identificar e explicar relações históricas”. Ou, “explicar, analisar e demonstrar conexões entre padrões de mudança e continuidade, aplicando conceitos históricos chave, como tempo, cronologia, causalidade, mudança, conflito, complexidade e movimento”. [9] Considerando que essas afirmações não dizem respeito a evento histórico algum, elas não requerem que os estudantes saibam coisa alguma de história. Elas não contêm conteúdos históricos que os estudantes possam analisar, debater ou refletir sobre. Infelizmente, elas são típicas de referências da maioria dos Estados em história. A infame referência nacional voluntária de história de 1994, por contraste, é intelectualmente desafiadora, pois eles esperavam que os estudantes discutissem as causas e consequências da Revolução Americana, a Grande Depressão, guerras mundiais e outros grandes eventos da história americana. Sem especificidade e clareza, as referências não são nada mais do que verborragia vazia.

As referências estaduais para a língua inglesa e as artes são similarmente superficiais. Poucos Estados fazem referência a um único trabalho significativo de literatura que os estudantes devem ler. Na maioria deles, as referências de inglês evitam qualquer menção a trabalhos específicos de ficção ou não ficção ou autores principais específicos. Ao invés disso, eles divagam sobre como os estudantes “interagem com o texto”, aplicam “análises de palavras e habilidades de vocabulário para compreender seleções”, “relacionar leituras a conhecimentos e experiências prévias para fazer conexões a informações relacionadas”, “realizar conexões texto com texto, texto com si e texto com o mundo”, usar “processos linguísticos” como “processos produtores de sentido”, engajar em “atividades literárias significativas”, e “usar estratégias efetivas de leitura para atingir seus propósitos na leitura”. Os estudantes devem certamente pensar sobre o que eles leem, mas eles devem ler alguma coisa que valha a pena pensar sobre. [10]

O movimento pelas referências morreu em 1995, quando a controvérsia sobre as referências nacionais de história chegaram ao auge. E as referências estaduais criaram um substituto para as referências nacionais que passavam longe de um conteúdo curricular. Então, com umas poucas e honoráveis exceções, os Estados escreveram e publicaram documentos vagos e chamaram-nos de referências. Os professores continuaram a se basear em suas apostilas para determinar o que ensinar e testar. Os testes e apostilas, escritas para estudantes do país inteiro, proporcionavam uma espécie pobre de referência nacional. Os líderes empresariais continua-

ram a reclamar que tinham que gastar grandes somas de dinheiro para treinar novos trabalhadores; a mídia continuou a salientar a performance medíocre dos estudantes americanos em testes internacionais; e as universidades continuaram a relatar que cerca de um terço de seus calouros precisavam de remediação em suas habilidades básicas de leitura, escrita e matemática.

Quando o governador George W. Bush, do Texas, foi eleito presidente em 2000, ele decidiu que a reforma da educação seria sua primeira prioridade. Ele trouxe consigo seu plano para o Texas: testagem e responsabilização. O programa Nenhuma Criança Fica para Trás, de Bush, se fundiu facilmente com os Objetivos 2000, de Clinton: principalmente deixando que os Estados definissem suas próprias referências e escolhessem seus próprios testes. Sob os termos do NCLB, as escolas que não demonstrassem um progresso adequado rumo ao objetivo de tornar cada estudante proficiente em matemática e inglês até o ano de 2014 estariam sujeitas a sanções cada vez mais onerosas. Mas foi deixado a cada Estado decidir o que “proficiência” significava. Então os Estados, a maioria dos quais tinha referências vagas e sem sentido, ficaram livres para determinar o que as crianças deveriam aprender e quão bem elas deveriam aprendê-lo. [11] Na prática, eles foram solicitados a darem-se eles mesmos as notas, criando testes que todas as crianças poderiam eventualmente passar. O NCLB só oferecia punições e nenhuma recompensa. A responsabilização baseada em testes – não em referências – se tornou nossa política nacional de educação. Não havia qualquer visão subjacente de que educação deveria ser essa ou como alguém poderia melhorar as escolas.

O NCLB introduziu uma nova definição de reforma escolar que foi aplaudida pelos democratas e republicanos igualmente. Nessa nova era, a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre as escolas. O que quer que não pudesse ser mensurado não contava. Era irônico que um presidente republicano conservador fosse responsável pela maior expansão de controle federal na história da educação americana. Era igualmente irônico que os democratas adotassem as reformas de mercado e outras iniciativas que tradicionalmente haviam sido preferências dos republicanos.

Nada representava melhor o novo clima do que uma batalha intensa durante e após a campanha presidencial de 2008 sobre a definição do termo “reformador”. Durante a campanha, o *New Republic* censurou o candidato democrata Barack Obama por se esquivar da reforma educacional. Um verdadeiro reformador, disse essa revista na maior parte das vezes liberal, seria alguém que defendesse a competição entre as escolas, as escolas autônomas, a responsabilização baseada em testes, o pagamento por desempenho aos professores, e o Nenhuma Criança Fica para Trás, ao mesmo tempo em que estivesse pronto para batalhar com os sindicatos dos professores. Essa política, o artigo afirmava, era compartilhada por influentes instituições de centro-esquerda em Washington, D.C., como o Centro para o Progresso Americano. [12]

Após a eleição de Obama, a mídia vigorosamente debateu a possível escolha do novo presidente para secretário da educação. Por um breve período, parecia que o novo presidente poderia escolher o seu principal conselheiro de campanha sobre a educação, a acadêmica Linda Darling-Hammond, da Universidade de Stanford. Essa perspectiva alarmou os defensores da reforma em estilo empresarial, pois Darling-Hammond era uma conhecida defensora do profissionalismo dos professores e uma crítica da *Teach for America*⁴; a nova safra de reformadores pensou que ela era amigável demais com os sindicatos dos professores. Consequentemente, artigos no *New York Times*, no *Washington Post*, no *Chicago Tribune* e em outras publicações alertaram o presidente eleito Obama a não escolher Darling-Hammond, e sim a selecionar um “verdadeiro” reformador que apoiasse a testagem, a responsabilização e a escolha escolar. Os verdadeiros reformadores, disseram os críticos e editores, lutavam contra os sindicatos de professores e demandavam um pagamento por mérito baseado nos escores dos estudantes nos testes. Os verdadeiros reformadores fechavam escolas de baixa performance e demitiam administradores e professores. Os verdadeiros reformadores se opunham à estabilidade para professores. Não importa que essas tenham sido antigas diretrizes da abordagem republicana à reforma educacional. [13]

⁴ A *Teach for America* é uma organização sem fins lucrativos que promove um programa de voluntariado em escolas públicas de comunidades de baixa renda nos EUA. Jovens líderes e pessoas de destaque entre os recém-formados nas universidades são recrutados para um período de dois anos lecionando nessas escolas, visando acabar com a distância de desempenho e desenvolver o comprometimento com a causa da educação entre essas pessoas. (N. do T.)

Essa retórica representava uma importante mudança de rumos. Ela demonstrava como as políticas de educação haviam sido transformadas. As mesmas visões poderiam muito bem ter aparecido em revistas conservadoras, como a *National Review* ou a *Weekly Standard*. Os slogans por muito tempo defendidos por políticos bitolados da direita migraram e agora foram adotados pelos políticos bitolados da esquerda. Quando os pensadores democratas dizem que seu partido deveria apoiar a responsabilização e a escolha escolar, ao mesmo tempo em que rechaçam os sindicatos de professores, você pode apostar que alguma coisa fundamental mudou no cenário político. Em 2008, essas questões, que haviam sido propriedade exclusiva da ala conservadora do Partido Republicano desde quando Ronald Reagan foi presidente, de alguma forma deram um jeito de cativar os pensadores da educação no Partido Democrata também.

Onde é que a reforma da educação saiu errada? Faça a pergunta, e você terá diferentes respostas, dependendo de para quem você perguntar. Mas todos os caminhos andam levando de volta a um grande relatório lançado em 1983 chamado *Uma Nação em Risco*.

É importante compreender o *Uma Nação em Risco* (ANAR⁵), o seu papel na ascensão e queda do movimento das referências, e o seu contraste com o *Nenhuma Criança Fica para Trás*. O ANAR encorajava os Estados e a nação a criarem referências curriculares genuínas em muitos tópicos; esse movimento afundou quando as referências de história foram atacadas. Consequentemente, os líderes da educação recuaram à segurança das testagens padronizadas de habilidades básicas, o que era um substituto pobre para um programa integral de currículo e avaliação. Portanto, o nosso sistema educacional terminou sem objetivos curriculares, padrões baixos e testes emburrecidos.

Uma Nação em Risco foi uma resposta às reformas escolares radicais do fim da década de 1960 e começo de 1970. Quem quer que se lembre daquela era saudosamente com certeza não gosta do ANAR; por outro lado, quem quer que fosse cético quanto às reformas desenfreadas daquela época possivelmente admire o ANAR. Ninguém que viveu naquele tempo se esquecerá da proliferação de experimentos e movimentos nas escolas nacionais.

⁵ *A Nation at Risk*, no original. (N. do T.)

Os reformadores diferiam principalmente em termos de quão radicais eram suas propostas. As reformas da época eram proferidas com a melhor das intenções; algumas advinham de um desejo de avançar na equidade racial na sala de aula e de ampliar o currículo para respeitar a diversidade cultural da população. Outras pretendiam libertar os estudantes de requerimentos penosos. Outras ainda procediam no espírito de *Summerhill*, de A. S. Neill, em que qualquer tipo de autoridade adulta era estritamente proibido. Derubem as paredes entre as salas de aula, disseram alguns reformadores. Libertem as crianças, libertem as escolas, acabem com as regras e requerimentos. Deixem que a professora de inglês ensine matemática, e que a professora de matemática ensine inglês. Deixem que os estudantes projetem seus próprios cursos e aprendam o que quer que eles queiram quando (ou se algum dia) eles tiverem vontade de aprender. Livrem-se dos requisitos de graduação, requisitos de entrada na universidade, séries, testes e apostilas. Abaixo o tradicional. E assim foi, com reformadores, radicais e revolucionários competindo para superar uns aos outros. [14]

Então um dia em 1975, o *New York Times* publicou na sua primeira página que as pontuações no SAT – o principal exame de admissão universitária do país – haviam caído continuamente por mais de uma década. [15] A Associação Universitária, que financia o SAT, apontou uma comissão de notáveis para considerar as possíveis causas do declínio do score. A comissão do SAT, em 1977, encontrou muitas razões, incluindo o número cada vez maior de estudantes pertencentes a minorias fazendo o teste, cujos scores em média eram menores do que os dos estudantes que tradicionalmente faziam o teste. Alguma erosão no aprendizado acadêmico havia provavelmente sido causada por grandes forças sociais, como um aumento no tempo de televisão e o aumento nas taxas de divórcio, assim como levantes políticos, como a Guerra do Vietnã e Watergate. Significativamente, a comissão também concluiu que as mudanças nas práticas escolares haviam contribuído para a queda contínua dos scores SAT, especialmente na porção verbal. Os estudantes estavam realizando menos disciplinas acadêmicas básicas e mais eletivas dispersas; havia menos deveres de casa, mais absenteísmo, e “menos leituras críticas e reflexivas”; e, a comissão apontou, “a escrita cuidadosa aparentemente saiu de moda”. [16] O relatório SAT logo foi seguido por pesados relatórios federais sobre o estado das escolas da nação, documentando registros de fracassos em matemática, ciências e línguas estrangeiras. [17]

Então em 1983 chegou o *Uma Nação em Risco*, o grande *blockbuster* dos relatórios sobre educação. Ele foi preparado pela Comissão Nacional de Excelência em Educação, um grupo apontado pela secretária de educação do presidente Reagan, Terrel Bell. Bell era uma subversiva no gabinete de Reagan, antiga superintendente escolar e um membro de boa-fé do estabelecimento escolar. Sempre que o presidente entrava em um discurso sobre o seu desejo de restaurar as orações nas escolas ou promover a dedução do imposto para crianças em escolas privadas, a secretária Bell ficava notavelmente silenciosa. [18]

O relatório foi uma sensação imediata. As suas conclusões eram alarmantes, e a sua linguagem era direta, chegando ao ponto de ser incendiária. Ele iniciava com a alegação de que “as fundações educacionais de nossa sociedade estão presentemente sendo erodidas por uma maré crescente de mediocridade que ameaça o nosso próprio futuro enquanto povo e nação. O que seria inimaginável uma geração atrás começou a ocorrer – outros estão marchando e superando nossas conquistas educacionais”. O país, ele advertia, “estivera cometendo um ato de impensado e unilateral desarmamento educacional”. Atacadas por demandas conflitantes, nossas instituições educacionais “parecem ter perdido de vista os propósitos básicos da escola, e as elevadas expectativas e o esforço disciplinado necessários para obtê-los”. [19]

Nos anos desde que *Uma Nação em Risco* foi publicado, acadêmicos, educadores e formadores de opinião têm debatido sobre se o relatório era uma apreciação precisa dos padrões acadêmicos ou uma retórica meramente alarmista feita pela administração Reagan, visando sabotar a educação pública. A linguagem era caricata, mas é assim que um relatório sobre educação obtém a atenção do público. Se ele houvesse sido escrito no usual tom sóbrio e pesado da maior parte dos relatórios nacionais, nós não estaríamos discutindo-o uma geração depois. *Uma Nação em Risco* foi escrito em bom inglês, com apenas floreios suficientes para capturar a atenção da imprensa. Os seus argumentos e recomendações faziam sentido ao público leigo. As pessoas que não eram educadores podiam compreender sua mensagem, que abordava refletidamente as questões fundamentais da educação. Os jornais da nação publicaram notícias sobre a “crise da educação”. O relatório obteve o que almejava: a atenção do público.

Uma Nação em Risco foi notável por aquilo que não disse. Ele não ecoou o desejo muitas vezes expressado por Reagan de abolir o Departamento

mento de Educação dos EUA. Ele não apoiou ou sequer discutiu outras das causas favoritas do presidente sobre a educação: a oração escolar e a dedução de impostos para os matriculados em escolas privadas. Ele não se referiu a uma competição baseada no mercado e à escolha entre escolas; ele não sugeriu reestruturar escolas ou o sistema escolar. Ele não falou nada sobre fechar escolas, privatização, Estados assumindo os distritos, ou outros métodos pesados de responsabilização. Ele fez menção apenas brevemente, quase de passagem, à testagem. Ao invés disso, o documento abordou os problemas que eram intrínsecos às escolas, como currículo, requisitos de graduação, preparação do professor e qualidade das apostilas; ele não falou nada sobre a governança ou a organização dos distritos escolares, pois isso não era visto como as causas da baixa performance.

Longe de ser um documento revolucionário, o relatório era um apelo inflamado para que fizéssemos nossas escolas funcionarem melhor em sua missão central como instituições acadêmicas e para compatibilizar nosso sistema educacional com nossos ideais nacionais. Ele alertou que a nação seria afetada economicamente e socialmente a menos que a educação fosse dramaticamente melhorada para *todas* as crianças. Embora não tenha abordado diretamente questões de raça e classe, o relatório repetidamente enfatizou que a qualidade da educação deveria melhorar para todas as categorias. O que estava verdadeiramente em risco, ele referiu, era a promessa de que “*todos, independente de raça ou classe ou status econômico, têm direito a uma chance justa e às ferramentas para desenvolver ao máximo seus poderes individuais de mente e espírito*”. [20] Para esse fim, o relatório recomendou requisitos mais elevados de graduação do Ensino Médio; padrões mais altos de performance acadêmica e conduta escolar; mais tempo devotado à instrução e ao dever de casa; e padrões mais elevados para o ingresso na profissão de professor e melhores salários aos professores.

As estatísticas citadas demonstraram escores SAT declinando de 1963 a 1980, bem como um declínio no número e proporção de estudantes com alto desempenho naquele teste; escores reduzidos em testes padronizados de performance; baixo desempenho em avaliações internacionais; grande número de analfabetos funcionais adultos e adolescentes; expansão de disciplinas reparadoras nas universidades; e o custo de treinamentos reparadores para os militares e os empresários. [21]

A causa primária dessa performance acadêmica inadequada, disse a comissão, era a erosão contínua do *conteúdo* do currículo: “O currículo das

escolas secundárias foram homogêneos, diluídos e desorganizados ao ponto em que eles não mais possuem um propósito central. Na prática, nós temos um currículo estilo lanchonete em que os aperitivos e sobremesas podem ser facilmente confundidos com os pratos principais. Os estudantes migraram de programas vocacionais e preparatórios para a universidade para cursos de 'currículo geral' em grande número". A proporção desse currículo geral - nem acadêmico nem vocacional - havia crescido de 12% em 1964 para 42% em 1979. Essa percentagem excedia aquela do envolvimento tanto no currículo acadêmico como no vocacional. Esse "buffet curricular", combinado com uma extensiva escolha do estudante, levou a uma situação em que apenas pequenas proporções de estudantes secundaristas completavam cursos básicos, intermediários e avançados. Em segundo lugar, a comissão citou dados para demonstrar que as expectativas acadêmicas haviam caído com o tempo - que os estudantes não estavam fazendo muito dever de casa, que os requisitos de graduação do Ensino Médio eram mínimos, que os requerimentos para a entrada na universidade haviam decaído, e que os estudantes não estavam mais fazendo tantas disciplinas de matemática e ciências quanto seus pares em outros países. [22]

Ainda que o relatório oferecesse muitas recomendações, a mais importante, listada em primeiro no relatório, era a de que os requisitos de graduação do Ensino Médio deveriam ser fortalecidos. Todos os estudantes secundaristas, a comissão exortava, deveriam estudar o que ela chamava de "Os Cinco Novos Básicos". Isso deveria ser constituído de quatro anos de inglês, três anos de matemática, três anos de ciências, três anos de estudos sociais e meio ano de ciências da computação. Além disso, estudantes candidatos à universidade deveriam estudar pelo menos dois anos de uma língua estrangeira. A comissão propunha que as escolas incluíssem cursos de artes e educação vocacional em acréscimo aos novos básicos. [23]

A comissão não apenas listou as matérias a serem estudadas; ela sucintamente definiu os objetivos essenciais de cada matéria, sem usar jargões. Por exemplo, a comissão disse que o ensino de inglês "deve equipar os graduandos para: (a) compreender, interpretar, avaliar e usar o que quer que eles leiam; (b) escrever textos bem organizados e efetivos; (c) escutar efetivamente e discutir ideias inteligentemente; e (d) conhecer a nossa herança literária e como ela aumenta a imaginação e a compreensão ética, e como ela se relaciona aos costumes, ideias e valores da vida e cultura de hoje". O

ensino de matemática “deve equipar os graduandos a: (a) compreender conceitos geométricos e algébricos; (b) compreender estatística e probabilidade elementares; (c) aplicar a matemática a situações do dia a dia; e (d) estimar, aproximar, medir e testar a precisão de seus cálculos”. Em acréscimo ao programa tradicional de estudos para estudantes candidatos à universidade, a comissão recomendou que “um currículo novo e igualmente demandante de matemática” fosse desenvolvido “para aqueles que não planejam continuar sua educação formal imediatamente”. [24] Mais uma vez nada disso foi revolucionário; a comissão convocou as escolas a educar bem todos os alunos e a prepará-los para qualquer rumo que eles escolhessem após o Ensino Médio.

Uma Nação em Risco propôs que cursos universitários de quatro anos elevassem seus requisitos de admissão. Ele pediu que associações acadêmicas e profissionais ajudassem a melhorar a qualidade das apostilas e outros materiais de ensino. Sugeriu que os Estados avaliassem as apostilas segundo sua qualidade e que requisitassem que as editoras apresentassem evidências da efetividade de seus materiais de ensino, baseadas em análises de campo e mensurações.

Uma Nação em Risco conclamou por “significativamente mais tempo” para o aprendizado. Estudantes secundaristas, o documento referiu, deveriam receber mais deveres de casa. O ANAR convidou os distritos escolares e Estados a aumentar o dia escolar (para sete horas) e o ano escolar (dos atuais 180 dias para 200 ou 220 dias). Ele evocou códigos firmes e justos de conduta e indicou a necessidade de classes ou escolas especiais para crianças que perturbassem continuamente.

Daqueles que estivessem se preparando para ensinar, disse a comissão, deveriam ser cobrados altos padrões educacionais, demonstrando não apenas a sua aptidão para ensinar, mas também sua competência na disciplina acadêmica. Os salários dos professores deveriam ser aumentados e deveriam ser “profissionalmente competitivos, sensíveis ao mercado e baseados em desempenho”. Decisões sobre salário, estabilidade, promoção e retenção devem ser vinculadas à avaliação por pares “para que os professores superiores possam ser recompensados, os medianos encorajados e os medíocres aprimorados ou removidos”. [25] O relatório recomendou pagamentos diferenciados para professores em relação à sua qualidade, mas propôs que os julgamentos sobre a qualidade dos professores incluíssem um parecer dos pares.

A comissão observou de forma correta que “o aprendizado é um investimento indispensável para o sucesso na ‘era da informação’ em que nós

estamos entrando". [26] E estava certa em dizer que aqueles que não são educados ou são educados de modo precário seriam efetivamente excluídos de recompensas materiais e da chance de participar plenamente em nossa vida civil e política compartilhada. Ela estava certa em apontar o currículo como o coração da questão, a definição do que os estudantes deveriam aprender. Quando o currículo é incoerente e sem substância, os estudantes são enganados.

Uma Nação em Risco certamente não era parte de um complô de direita para destruir a educação pública ou um precursor do movimento de privatização dos anos 1990 e do começo do século XXI. [27] Tampouco ele oferecia soluções simples para problemas complexos ou demandava o impossível. Cada uma de suas recomendações estava dentro da capacidade das escolas conforme elas existiam então e conforme elas existem agora, e nenhuma tinha qualquer potencial de comprometer a educação pública. O relatório tratava a educação pública como um empreendimento profissional, dotado de sentido e que tinha que ter objetivos claros e atingíveis.

Alguns críticos reclamaram que a comissão deveria ter prestado mais atenção a fatores sociais e econômicos que afetam os resultados da educação, como pobreza, habitação, seguridade social e saúde. [28] Essa é uma crítica justa. Mas a comissão foi solicitada a relatar sobre a qualidade da educação nas escolas da nação, então ela focou os aspectos acadêmicos da educação. Quando os críticos disseram que o ANAR injustamente colocava a culpa nas escolas pelas mazelas econômicas do país no começo dos anos 1980, eles foram longe demais em seu argumento, como se as escolas não tivessem nada a ver com a saúde financeira de um país. Quando a economia subsequentemente melhorou, os críticos perguntaram: "Por que as escolas não estão recebendo crédito pela virada?" Os críticos confundiram a relação entre as escolas e a economia. É claro que as escolas criam capital social e humano. É claro que elas não são a causa imediata de bons tempos ou maus tempos. As escolas não causaram a Grande Depressão, e tampouco elas podem receber crédito pelos tempos de crescimento elevado. Mas os economistas há muito tempo reconheceram que boas escolas são importantes para o futuro desenvolvimento econômico, civil, social e cultural de uma nação.

O grande erro de *Uma Nação em Risco* foi a sua insinuação de que os problemas fundamentais da educação americana residiam apenas nas escolas de Ensino Médio e poderiam ser corrigidos através de mudanças nessas

instituições. O relatório assumia que as escolas de Ensino Fundamental estavam em boa forma e não precisavam de atenção especial. Mas um olhar mais próximo poderia ter persuadido a comissão de que muitos estudantes chegavam no Ensino Médio sem os fundamentos de habilidades e conhecimentos básicos essenciais a uma boa educação de Ensino Médio. Se o currículo do Ensino Médio era um buffet, o currículo das séries iniciais era igualmente bagunçado, deixando a desejar em coerência e conteúdo. Isso significava que os estudantes começavam seu primeiro ano de Ensino Médio com níveis variados de preparação, muitos sem mesmo os conhecimentos mais rudimentares de história, ciências, literatura ou outras matérias. A comissão culpou o Ensino Médio pelos estudantes sem educação que chegaram em suas portas. Quaisquer que fossem as suas deficiências, o Ensino Médio não era a causa da pouca preparação dos estudantes do primeiro ano.

Hoje em dia, quando nós contrastamos a retórica do *Uma Nação em Risco* com a realidade da legislação do *Nenhuma Criança Fica para Trás*, de 2002, *Uma Nação em Risco* parece positivamente idealista, liberal e presciente. *Uma Nação em Risco* foi um relatório, não uma ordem legal; se os líderes dos Estados e distritos escolares quisessem implementar suas recomendações, eles poderiam; mas eles também eram livres para ignorar o relatório e suas recomendações. O *Nenhuma Criança Fica para Trás*, entretanto, era uma lei federal; qualquer Estado ou distrito que se recusasse a cumprir suas diretrizes arriscava perder milhões de dólares que deveriam servir aos seus estudantes mais necessitados. *Uma Nação em Risco* visualizava um sistema escolar público que oferecesse um currículo rico, coerente e bem balanceado, similar ao que estava disponível para os estudantes acadêmicos em distritos escolares bem-sucedidos. O *Nenhuma Criança Fica para Trás*, em contraste, estava desprovido de quaisquer ideias educacionais. Era uma abordagem tecnocrática para a reforma escolar que media o “sucesso” apenas em relação a escores padronizados de testes em dois assuntos atrelados a habilidades, com a expectativa de que esse treinamento limitado iria fortalecer a competitividade econômica do país com outras nações. Isso estava mal orientado, já que os países com os sistemas escolares mais bem-sucedidos não pareciam impor um foco tão estreito a suas escolas.

Enquanto os autores de *Uma Nação em Risco* se preocupavam com a qualidade e amplitude do currículo que cada jovem deveria estudar, o *Nenhuma Criança Fica para Trás* se preocupava apenas com habilidades bási-

cas. *Uma Nação em Risco* era animado por uma visão da boa educação como fundamento de uma vida melhor para os indivíduos e para a sociedade democrática, mas o *Nenhuma Criança Fica para Trás* não tinha outra visão que não a de melhorar os escores dos testes em leitura e matemática. Ele produzia montanhas de dados, não cidadãos educados. Os seus defensores então tratavam os dados como evidência de seu "sucesso". Ele ignorava a importância do conhecimento. Ele promovia uma definição mecanicista, restrita e profundamente anti-intelectual de educação. Na era do NCLB, o conhecimento era irrelevante.

Ao colocar a ênfase na importância de um currículo coerente, *Uma Nação em Risco* foi um precursor do movimento pelas referências. Ele reconhecia que o que os estudantes aprendem é de grande importância na educação e não pode ser deixado ao acaso. Quando o movimento das referências entrou em colapso como resultado da polêmica acerca das referências nacionais de história, o movimento reformador lançado pelo ANAR foi deixado sem uma estratégia. Para preencher a lacuna, surgiu o movimento a favor da responsabilização baseada em testes, materializado pela lei do *Nenhuma Criança Fica para Trás*.

Então, o grande sequestro ocorreu em meados dos anos 1990, quando o movimento pelas referências desmoronou. A passagem do *Nenhuma Criança Fica para Trás* fez da testagem e da responsabilização a nossa estratégia nacional de educação. As controvérsias sobre as referências nacionais demonstraram que um consenso nacional seria difícil de ser atingido e poderia desencadear um tumulto político. Os departamentos estaduais de educação eram avessos a controvérsias. A maior parte dos Estados conformou-se com "referências" que eram genéricas e vagas para evitar batalhas sobre o que os estudantes deveriam aprender. Os reformadores da educação nos Estados e no governo federal endossaram os testes de habilidades básicas como o único terreno comum possível na educação. O objetivo da testagem era escores mais altos, sem se importar se os estudantes adquiriram qualquer conhecimento de história, ciências, literatura, geografia, artes e outros tópicos que não eram importantes para propósitos de responsabilização.

Enquanto o *Uma Nação em Risco* encorajou demandas por referências nacionais, o *Nenhuma Criança Fica para Trás* colocou para escanteio a necessidade de quaisquer referências. Tanto filosoficamente como metodologicamente, são duas coisas bem distantes. O ANAR convocava reformas

sensíveis e gerais para renovar e reparar o nosso sistema escolar. As reformas que ele recomendava eram apropriadas à natureza das escolas: fortalecer o currículo para todos os estudantes; estabelecer requisitos claros e razoáveis para a graduação no Ensino Médio que demonstrassem a prontidão dos estudantes para uma educação superior ou o mercado de trabalho moderno; estabelecer requisitos claros e apropriados para a entrada na universidade; melhorar a qualidade dos testes e apostilas; esperar que os estudantes passassem mais tempo fazendo trabalhos escolares; estabelecer requisitos mais altos para novatos na profissão de professor; e aumentar a compensação dos professores.

Essas recomendações eram razoáveis em 1983. Elas são razoáveis hoje.

A Transformação do Distrito 2

Nos seis anos após o lançamento do *Uma Nação em Risco*, em 1983, quase todos os Estados estabeleceram uma força-tarefa, grupo de estudo ou comissão para discutir a reforma escolar. Quando o presidente George H. W. Bush assumiu a administração em janeiro de 1989, ele convocou uma cúpula nacional de governadores para acordar um curso de ação. Os participantes estabeleceram objetivos específicos para o ano 2000, que incluíam uma promessa de que “todas as crianças da América entrariam nas escolas prontas para aprender”; os estudantes americanos seriam os primeiros do mundo em matemática e ciência; pelo menos 90% dos estudantes iriam se graduar no Ensino Médio; todas as crianças iriam dominar “matérias desafiadoras”; todos os adultos seriam letrados e preparados para competir na economia global; e todas as escolas seriam livres de drogas, álcool e violência. Todos objetivos valorosos, mas nenhum foi atingido no ano de 2000.

Em retrospectiva, parece curioso que os políticos eleitos fossem estabelecer alvos tão ambiciosos para conquistas sobre as quais eles tinham tão pouco controle e para as quais as soluções não eram nem óbvias e nem disponíveis. Talvez os líderes estivessem imitando a América corporativa, em que é costume estabelecer numerosas metas para vendas, lucros e outros resultados facilmente quantificáveis. Ou talvez eles apenas subestimassem a dificuldade de atingir seus objetivos admiráveis.

Ainda assim, os alertas sobre a performance acadêmica medíocre continuaram a capturar as manchetes, e alguma coisa tinha que ser feita. A administração de George H. W. Bush convocou o público a apoiar os objetivos nacionais e promover referências acadêmicas voluntárias nacionais. A administração Clinton chegou à presidência comprometida com as referências e os testes nacionais. Mas o entusiasmo com as referências nacionais se esvaiu com a ruidosa controvérsia das referências de história. Em 1997, o presidente Clinton propôs uma testagem voluntária nacional. Entretanto, os republicanos assumiram o controle do Congresso nas eleições de novembro

de 1994 e se recusaram a autorizar isso, e as referências e testes nacionais eram questões encerradas.

Por um tempo nos anos 1990, a ideia mais promissora para a melhoria escolar era a “reforma escolar sistêmica”. [1] Acadêmicos influentes diziam que a performance dos estudantes iria melhorar apenas quando todas as partes do sistema educacional estivessem funcionando em sincronia para possibilitar conquistas mais elevadas dos estudantes. Isso significava que os administradores e educadores públicos deveriam estabelecer um currículo, definir referências para a proficiência naqueles assuntos, basear os testes no currículo, esperar que os professores o ensinassem, escolher apostilas adequadas e realinhar o sistema educacional inteiro em torno dos objetivos curriculares. Os acadêmicos reconheceram que a reforma escolar começa com a determinação do que as crianças devem saber e ser capazes de fazer (o currículo) e então passa a ajustar outras partes do sistema educacional para amparar os objetivos da aprendizagem. Essa abordagem faz sentido; é o que os países líderes em desempenho fazem. [2]

Alguns Estados fizeram uma tentativa de reforma sistêmica, mas foi difícil realinhar tantas partes móveis, especialmente quando os resultados pareciam remotos aos administradores escolares que queriam eles agora, não daqui a alguns anos. Talvez o maior obstáculo à reforma sistêmica fosse que ela requeria muitos agentes simultâneos – editores de materiais didáticos, editores de testes, escolas e assim por diante – para mudar, o que acabou sendo um obstáculo político intransponível. Poucos Estados ou distritos tinham qualquer coisa que lembrasse um currículo ou uma ementa – ou seja, uma descrição clara e coerente do que os estudantes deveriam aprender em cada matéria em cada ano. O currículo deveria ser o eixo central da reforma sistêmica, o ponto de partida para a instrução, educação de professores, avaliação e desenvolvimento profissional. Removendo o currículo, a reforma e o alinhamento sistêmico não fariam mais sentido.

Então continuou a busca pela ideia, o programa, a inovação que iria melhorar os resultados, não apenas um estudante por vez, nem mesmo uma escola por vez, mas um distrito inteiro, particularmente um com muitos alunos pobres e com baixa performance. O desafio, que nenhum distrito escolar havia dominado, era “ampliar a escala” de sucessos isolados para incluir quase todos os estudantes.

Dizia-se que um distrito urbano havia solucionado o quebra-cabeça de melhorar os resultados por inteiro com um material bastante diverso, incluindo um número substancial de estudantes pobres. O distrito - Distrito Escolar Comunitário 2 na cidade de Nova York - tornou-se um símbolo nacional de sucesso no final dos anos 1990.

O Distrito 2 era um dos 32 distritos comunitários de Nova York. [3] Ele ia da ponta sul de Manhattan até o meio da ilha, incluindo o afluente Upper East Side. Ainda que o distrito contivesse projetos de habitação pública e bolsões de pobreza, especialmente em partes de Chinatown, no Lower East Side, ele também compreendia alguns dos bairros mais ricos da cidade. Em alguns bairros, as escolas públicas eram tão desejáveis que as famílias se mudavam para sua zona, e as propagandas de imóveis usavam-nas como iscas para inquilinos e compradores.

O Distrito 2 era apenas uma pequena parte do distrito muito maior da cidade de Nova York, mas ele incluía quase 50 escolas e cerca de 20 mil alunos. No final dos anos 1990, os impressionantes resultados do distrito foram documentados por um grupo de acadêmicos proeminentes, que contou a história do sucesso do Distrito 2 em conferências nacionais, nas principais publicações de educação e até em televisão nacional. O elemento central da estratégia do Distrito 2 era um programa de leitura chamado Letramento Balanceado, que foi copiado por outras cidades e teve uma grande influência nos editores de livros didáticos.

O Distrito 2 é importante porque ele capturava a atenção dos reformadores de mercado que passaram a primeiro plano na virada do século XXI. Eles se convenceram de que o Distrito 2 era o modelo para o sucesso em um distrito urbano, e que o Letramento Balanceado era a chave do sucesso do Distrito 2, e que os outros distritos experimentariam uma melhoria similar se todos os professores fossem convencidos a adotar os métodos do Distrito 2 sem questionamentos. Eles acreditavam que o Distrito 2 havia preenchido as lacunas entre diferentes grupos de estudantes. Para os reformadores de mentalidade empresarial, o Distrito 2 proporcionava uma moldura que poderia ser padronizada e imposta por administradores firmes para atingir resultados rápidos, o que significava escores de testes mais altos.

A história do Distrito 2 começou em 1987, quando Anthony Alvarado foi apontado como superintendente do distrito. Tony Alvarado era bem conhecido no sistema escolar de Nova York como um líder dinâmico, arti-

culado e carismático. Ele havia servido previamente por dez anos como superintendente do Distrito 4, no Harlem, onde havia introduzido pequenas escolas e um programa de escolha, os quais atraíram estudantes de classe média de escolas privadas e de outros distritos. Os escores dos testes aumentaram durante sua passada por esse distrito empobrecido, subindo do último lugar da cidade para perto da metade do ranking. Em 1983, o Conselho de Educação da cidade de Nova York nomeou Alvarado como secretário de todo o sistema educacional público. Entretanto, no ano seguinte ele renunciou quando foi revelado que havia tomado emprestado grandes somas de dinheiro de seus subordinados. [4]

O charmoso e irrepreensível Alvarado ressurgiu em 1987 como superintendente do Distrito 2. Ali ele embarcou em um programa de reforma ainda mais ambicioso do que ele havia liderado no Distrito 4. Determinado a transformar o distrito em um exemplo de reforma escolar, ele abriu pequenas escolas e programas de escolha escolar para atrair estudantes de classe média. Ele alistou consultores em alfabetização da Austrália e Nova Zelândia e liderou um intensivo e amplo desenvolvimento profissional em Letramento Balanceado, o que logo se tornou a língua franca do distrito.

A estreia do Letramento Balanceado no Distrito 2 desencadeou uma década de alfinetadas entre partidários dos fonemas e os que defendiam o que era então conhecido como “língua integral”. Durante o fim dos anos 1970 e nos anos 1980, a língua integral emergiu como um movimento popular nacional entre muitos professores, supervisores de leitura e formadores de professores. Ele enfatizava atividades centradas nos estudantes, contextualização de palavras e experiências de leitura; ele se opunha a instruções explícitas de fonética, soletragem, gramática, pontuação ou qualquer outro tipo de análise linguística. Os defensores da língua integral caricaturizavam os críticos como elitistas e racistas por sua insistência em “uma língua ‘apropriada’ arbitrária”. [5]

Os críticos da língua integral não sentiam confiança em seus métodos, especialmente na sua desvalorização do ensino fonético e das convenções do inglês padrão. Em 1967, a acadêmica de Harvard Jeanne S. Chall supostamente havia estabelecido o argumento definitivo sobre ensinar as crianças a ler. Em seu estudo compreensivo, *Learning to Read: The Great Debate*, ela concluiu que leitores iniciantes precisavam aprender como decodificar os símbolos e sons da linguagem. [6] Em 1985, a Academia Nacional de Educa-

ção, que incluía os principais acadêmicos do país, afirmou que “na média, as crianças às quais são ensinadas a fonética têm um começo melhor no aprendizado da leitura do que as que não são”, mas a batalha polêmica entre as facções continuou tão intensa quanto antes. [7] Foi somente no fim dos anos 1990, com a publicação de relatórios da Academia Nacional de Ciências e do Instituto Nacional da Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano, que houve um aparente consenso de que os leitores iniciantes devem aprender os sons e símbolos da linguagem. [8]

O Letramento Balanceado deveria supostamente diminuir a distância entre os dois campos em disputa, mas ele é um campo híbrido que difere de ambos os seus predecessores. Enquanto o Letramento Balanceado pode integrar elementos de fonética e linguagem integral, ele foca principalmente em estratégias de leitura e em ensinar as crianças a identificá-las e praticá-las. Ele tem em alta conta o domínio da criança de certas técnicas prescritas (por exemplo, predizer o que eles irão ler, visualizar o que eles irão ler, inferir o significado do que eles irão ler, leitura sozinho, leitura em grupo etc.).

Grande quantidade de tempo é dedicada a cada dia para o ensino de letramento, nos quais as crianças se engajam em atividades estruturadas como a leitura compartilhada, leitura guiada, leitura independente, estudo de palavras, escrita e leitura em voz alta. Durante esse tempo, o professor funciona como um facilitador, deslocando-se de grupo em grupo e conferindo o trabalho dos estudantes. Instruções diretas para a classe toda geralmente são limitadas a breves lições no começo de cada bloco literário. Cada classe tem sua própria biblioteca, com livros de diferentes níveis de leitura, e os estudantes escolhem os livros que eles querem ler ou recebem livros para ler em pequenos grupos. As crianças participam em atividades de leitura cooperada em salas de aula decoradas com trabalhos de alunos. Cada sala geralmente tem um tapete, onde as crianças sentam juntas, interagindo umas com as outras e com o professor.

O Letramento Balanceado tem uma estrutura e metodologia bem definidas. O professor não deve ficar na frente da sala de aula e instruir a classe toda para além de pequenas lições, e tampouco a mesa do professor deve ficar na frente da classe. As crianças devem ensinar umas às outras. O resultado esperado é um alegre murmurinho conforme as crianças se engajam em várias atividades de leitura. Os professores têm a tarefa de ensinar as estratégias e procedimentos prescritos, e os estudantes (sozinhos ou em grupos)

devem praticar suas estratégias de leitura e citá-las pelo nome. Um aluno poderá dizer, por exemplo, “Eu estou visualizando”, “Eu estou resumindo”, “Eu estou fazendo uma conexão”, “Eu estou fazendo uma previsão”, ou “Eu estou fazendo uma inferência”. Em teoria, os estudantes que se tornam conscientes das estratégias de leitura tornam-se leitores melhores. [9] Em alguns distritos, o Letramento Balanceado é implementado flexivelmente, com espaço para o arbítrio do professor; em outros, todos os elementos são estritamente prescritos e monitorados de perto por supervisores. [10]

Tais abordagens foram criticadas nos primeiros anos do Letramento Balanceado. Em 1987, P. David Pearson e Janice A. Dole alertaram: “Nós temos que considerar a possibilidade de que toda a atenção que nós estamos pedindo que os alunos prestem para o seu uso de habilidades e estratégias e para o monitoramento dessas estratégias pode transformar tarefas relativamente simples e intuitivas em pesadelos introspectivos”. Eles sugeriram que “o que realmente determina a habilidade de compreender qualquer coisa é quanto você já sabe sobre o tópico em discussão em um texto”. [11] Conhecer estratégias de leitura não é suficiente; para compreender o que se lê, é preciso ter um conhecimento geral.

Depois que o Distrito 2 adotou o Letramento Balanceado como a pedagogia do distrito, toda a equipe teve que aprender um novo vocabulário, novas formas de ensinar, e novas formas de interagir uns com os outros. Alvarado se tornou um evangelista da ideia de que o trabalho de todos os professores e diretores, de todos os membros da equipe, era focar incessantemente o ensino, o que para ele significava implementar fielmente o Letramento Balanceado e, mais tarde, o programa obrigatório de matemática do distrito. Cada diretor deveria ser um líder de ensino, não apenas o administrador do prédio. O desenvolvimento profissional não era uma atividade isolada, mas uma rotina diária em todas as escolas. Cada mês, os diretores atendiam a uma conferência de um dia inteiro sobre o melhoramento do ensino. Os diretores acompanhavam os administradores do distrito em “visitas”, percorrendo cada sala para garantir que os professores estavam usando os métodos aprovados pelo distrito e que as melhorias esperadas estavam acontecendo.

Alvarado certificou-se de que seus diretores e professores fossem treinados no Letramento Balanceado e usassem apenas os novos métodos. Aqueles que não o fizeram foram silenciosamente encorajados a se transferir para outros

distritos. Ao longo do curso de seus 11 anos de gestão no Distrito 2, Alvarado substituiu dois terços dos diretores do distrito e metade dos professores. [12]

Em meados de 1990, o distrito subiu de uma performance intermediária para o segundo lugar entre os 32 distritos escolares comunitários da cidade em testes estaduais de leitura e matemática. O crescimento impressionante chamou a atenção dos eminentes pesquisadores Lauren Resnick, do Centro de Pesquisa em Aprendizado e Desenvolvimento da Universidade de Pittsburgh, e de Richard F. Elmore, da Escola Superior de Educação de Harvard. Resnick é uma cientista cognitiva com um interesse profundo em referências e avaliações; Elmore, um acadêmico do comportamento organizacional. Resnick e Elmore estão entre os mais respeitados acadêmicos da educação.

Impressionados pelos ganhos do distrito, Resnick e Elmore juntaram-se com Alvarado para documentar como o distrito tornou-se bem-sucedido e por que ele deveria ser considerado um modelo nacional. Em 1995, Resnick, Elmore e Alvarado requisitaram um financiamento do Departamento de Educação dos EUA para seu singular projeto, que eles chamaram de um estudo de “Comunidades de Aprendizado de Alta Performance”. Eles receberam uma verba de US\$ 6.177.462 para documentar “The District 2 Story: A Human Resources Theory of School Improvement⁶”. [13]

Ao longo dos anos seguintes, Resnick, Elmore e seus colegas – uma equipe que incluía cinco membros do quadro funcional do Distrito 2, meia dúzia de pesquisadores e um grande número de estudantes de graduação – publicaram algumas pesquisas e relatórios, bem como apresentações de conferências e vídeos. Vários dos estudos foram publicados em grandes revistas de educação. As melhorias dramáticas nos resultados dos estudantes, eles disseram, deveram-se ao pesado investimento do distrito em desenvolvimento profissional e à sua determinação para tornar cada professor e diretor responsável por melhorar o ensino.

O distrito colocou a maior parte de seus fundos livres no treinamento de professores e de diretores, com o que gastou entre 3% e 12% de seu orçamento, muito mais do que qualquer outro distrito da cidade e mais do que a maior parte dos distritos do país. [14] Alvarado tomou uma decisão consciente de investir em desenvolvimento profissional em vez de reduzir o tamanho das turmas. Ele até mesmo eliminou a maior parte dos ajudantes de sala de aula para liberar fundos adicionais para o desenvolvimento profissional.

⁶ *A História do Distrito 2: Uma Teoria dos Recursos Humanos para o Melhoramento Escolar. (N. do T.)*

Em 1987, quando Alvarado assumiu o distrito, ele tinha quase 18 mil alunos, quase todos no Ensino Fundamental. (Naquela época, as escolas de Ensino Médio eram controladas por escritórios centrais, não por distritos escolares comunitários, mas Alvarado recebeu permissão para abrir algumas pequenas escolas de Ensino Médio no distrito.) A população de alunos era 26% branca, 15,4% afro-americana, 24,5% hispânica e 34% asiática. O inglês era uma língua secundária para aproximadamente 20% dos estudantes. [15] Cerca de metade dos estudantes veio de famílias cuja renda estava abaixo da linha oficial da pobreza. O distrito incluía um grande número de estudantes de classe média, mesmo antes de Alvarado abrir pequenas escolas alternativas e programas para estudantes superdotados.

Os acadêmicos atribuíram as melhorias do Distrito 2 ao longo da gestão de Alvarado à sua decisão de focar o “desenvolvimento profissional e a responsabilização quase inteiramente na melhoria do letramento e da leitura”. Esses ganhos, eles disseram, “colocaram o Distrito 2 em segundo entre todos os distritos comunitários da cidade de Nova York, ainda que ele tenha uma população de estudantes significativamente mais pobre e mais diversa do que muitos distritos com escores mais baixos”. [16]

Os estudos produzidos por essa incomum parceria entre acadêmicos e profissionais foram quase uniformemente elogiosos. Um artigo admiravelmente descrevia a filosofia do distrito como sendo de “melhoria contínua”, o que permitia a manutenção de seu “foco central no ensino de alta qualidade”. [17] Outros louvavam a prática do distrito de instruir os diretores a serem líderes do ensino. Um artigo sobre “diminuir a distância” entre estudantes favorecidos e desfavorecidos concluiu que o foco estratégico do Distrito 2 no ensino estava “tendo efeitos poderosos nos resultados dos estudantes - especialmente na alfabetização. Além disso, o desenvolvimento profissional, a rota favorecida pelo Distrito 2 para melhorar a qualidade dos professores, parece estar tendo o efeito desejado no ensino e, portanto, no resultado, para além do forte impacto das condições socioeconômicas”. [18]

Um estudo, entretanto, chegou a conclusões diferentes. Os autores desse artigo (*Professional Development and the Achievement Gap in Community School District #2*) concluíram que na alfabetização, em que o distrito registrou seus maiores ganhos, as salas de aula com altas proporções de estudantes relativamente ricos tinham maior probabilidade de ter escores mais altos nos testes. Após entrevistar os professores sobre o tempo em que eles

passavam no desenvolvimento profissional e comparar isso com os ganhos nos resultados de seus alunos, os autores concluíram que “o engajamento no desenvolvimento profissional... não parece ter uma influência significativa no resultado dos estudantes em literatura ou matemática”. Esse achado contradizia as conclusões dos outros estudos do projeto. [19]

Ainda assim, os múltiplos estudos do Distrito 2 deram a ele reconhecimento nacional. Ali estava um distrito que fazia as coisas certas e tinha os resultados certos. Ele se engajava em aprimoramento institucional contínuo e de larga escala, promovia a colaboração entre os professores, treinava seus líderes, mantinha o foco no aprendizado para estudantes e profissionais, e tinha ganhos impressionantes.

De acordo com Elmore e sua colega Deanna Burney, o que fez do Distrito 2 tão bem-sucedido foi seu foco incansável no ensino e no desenvolvimento profissional; seu cultivo de apoio aos professores e diretores; sua experimentação com novas abordagens; e o encorajamento consciente de “coleguismo, cuidado e respeito” entre todos os membros da equipe. O aprimoramento dependia de profissionais que estivessem dispostos a “tomar a iniciativa, assumir riscos e assumir a responsabilidade por si mesmos, pelos estudantes e uns pelos outros”. [20]

Elmore e Burney anteciparam que os céticos poderiam atribuir o sucesso do Distrito 2 à demografia, ao invés da estratégia pedagógica. Eles defenderam que a estratégia do distrito de investir em treinamento de professores havia “claramente valido a pena em termos de melhorias gerais”. Afinal de contas, o distrito havia subido para o segundo lugar na cidade, um resultado impressionante, mesmo que ele não estivesse “nem entre os distritos mais ricos e homogêneos, nem entre os mais pobres da cidade”. (Na verdade, o Distrito 2 era um dos mais ricos distritos da cidade e tornou-se ainda mais durante a administração de Alvarado.) Eles detalharam a demografia e os dados de resultados para cada escola no distrito em 1995. De suas 43 escolas, incluindo escolas de Ensino Fundamental e umas poucas e pequenas escolas de Ensino Médio, 13 tinham maioria branca; seis, maioria asiática; seis, uma maioria combinada de brancos e asiáticos; e 18, uma maioria de afro-americanos e hispânicos. Ou seja, mais da metade das escolas do Distrito 2 tinha uma maioria branca ou asiática. Isso era bastante incomum na cidade de Nova York, onde quase três quartos dos estudantes da cidade eram afro-americanos ou hispânicos. As escolas de maior performance do Distrito

2 eram aquelas com a maioria de estudantes brancos e/ou hispânicos. As escolas de menor performance eram as altamente segregadas; mesmo que a maioria dos estudantes do distrito fosse de brancos ou asiáticos, nove escolas tinham mais de 75% de alunos afro-americanos e hispânicos. [21]

Elmore e Burney descreveram essas disparidades como “variabilidades escolares” e explicaram o método do Distrito 2 para lidar com isso. As cinco ou seis escolas com melhor desempenho eram consideradas “Agentes Livres” e deixadas por conta própria; o próximo grupo de escolas – cerca de 20 – eram consideradas “Sob Instrução”, significando que elas estavam fazendo progressos, mas que precisavam de algum apoio para dominar as estratégias do Letramento Balanceado; então vinham as “Em Observação”, cerca de 13 escolas que precisavam de muita atenção extra para empurrá-las para o rumo certo. Por último havia cinco escolas que eram tão problemáticas que elas eram categorizadas como “Fora do Mapa”. Essas cinco escolas não eram identificadas, mas elas provavelmente incluíam algumas das escolas que tinham mais de 75% de estudantes afro-americanos e hispânicos, particularmente aquelas em que menos de 10% dos estudantes atingiam a categoria superior de desempenho em testes de leitura durante esse período. [22]

O relatório final da colaboração Resnick-Elmore-Alvarado foi apresentado ao Departamento de Educação dos EUA em 2001. Com apenas pequenos alertas, o relatório final elogiava a “reforma de conteúdo” do Distrito 2, a “educação baseada em referências”, o desenvolvimento profissional, o aprimoramento contínuo, o comprometimento com o aprendizado de adultos e os ganhos acadêmicos significativos em alfabetização e matemática. O relatório reconhecia que o Distrito 2 “goza de uma proporção menor de estudantes empobrecidos do que muitos dos distritos urbanos, o que pode ser responsável por uma parcela do sucesso” e que ele estava “entre o um quarto mais rico” dos distritos urbanos do país. Mas, os autores insistiram, a composição demográfica favorável do distrito “claramente não é o único fator. Os níveis de resultados haviam crescido ao longo dos últimos 13 anos, apesar do fato de que a composição socioeconômica do distrito havia permanecido relativamente a mesma”. [23] Era verdade que os níveis de resultados haviam subido, mas a composição socioeconômica do distrito e suas escolas também haviam passado por mudanças significativas.

Os críticos logo surgiram para desafiar a narrativa dos pesquisadores. Em fevereiro de 2001, a *Education Week*, a revista mais amplamente lida da área da educação, publicou dois comentários críticos lado a lado sobre o

Distrito 2 no mesmo dia. Louisa C. Spencer, uma advogada ambiental aposentada que havia passado os quatro anos anteriores como tutora voluntária em uma escola de Ensino Fundamental do Distrito 2, reclamou que um grande número de estudantes em sua escola – que era 80% afro-americana e hispânica – não estava aprendendo a ler. Ela atribuía esse fracasso ao programa do Letramento Balanceado. Spencer acusou os métodos do distrito de produzirem “o mais temerário desperdício de tempo precioso no dia escolar”, enquanto fracassava em ensinar as fonéticas e em oferecer um currículo “substantivo e sequenciado”. As vítimas desse fracasso, ela escreveu, eram as crianças mais pobres. [24]

O outro artigo era de Lois Weiner, uma professora que preparou professores urbanos na Universidade da Cidade de New Jersey. Weiner era uma mãe ativista na Escola Pública 3 do Distrito 2, a qual ela descrevia como uma escola alternativa altamente progressiva com um grau de envolvimento parental incomum. Ela alegava que os administradores do distrito estavam oprimindo professores e pais na Escola 3 ao determinar materiais “construtivistas” e estratégias educativas específicas. (O construtivismo é uma teoria de que os estudantes constroem seu próprio conhecimento; em suas formas extremas, o construtivismo evita instruções diretas, focando ao invés disso em atividades, processos e interações sociais entre os estudantes.) Weiner disse que “os pais da Escola 3 favorecem ideias associadas ao aprendizado ‘construtivista’, mas eles desconfiam de pacotes que presumem que qualquer método único de abordagem possa ser o melhor para cada criança e professor em nossa escola”. Quando Alvarado “demitiu nosso novo diretor (o terceiro em quatro anos) em sua sexta semana na escola, a despeito da vontade coletiva expressa de pais e professores, nós percebemos que nós não temos mais uma escolha quanto a aceitar o pacote que o Distrito 2 implantou. Nós assistimos, impotentes, enquanto desenvolvedores de pessoal treinados e pagos pela administração do distrito relatavam aos seus supervisores se os professores não seguissem as diretrizes do ensino”. Ela continuou: “O grau de minúcia gerencial é estarrecedor”. Aqueles que desafiavam as diretrizes da administração do distrito, ela disse, arriscavam receber uma avaliação insatisfatória ou ser despedidos. Weiner afirmou que “a oposição dos pais está aumentando contra o novo currículo de matemática”, que deveria ter sido testado em campo com grupos controle, mas em vez disso foi enviado a todas as salas de aula. Os professores foram expressamente proibidos de usar

outros livros didáticos ou outros materiais de matemática, e alguns estavam clandestinamente “fotocopiando páginas de apostilas agora banidas”. [25]

A resposta aos artigos foi instantânea. Dois dos antigos superintendentes do distrito (Alvarado e Elaine Fink) e a atual superintendente (Shelley Harwayne) escreveram cartas ao editor da *Education Week*. Em 2001, quando os artigos foram publicados, Alvarado era secretário de ensino em San Diego (ele deixou o Distrito 2 em 1998), e Fink também estava lá, treinando diretores para as escolas de San Diego. Os três vigorosamente defenderam o histórico do Distrito 2 e descreveram os autores críticos como representantes enviesados “da esquerda e da direita” que haviam ignorado “fatos e a sólida realidade dos resultados educacionais”. [26]

O currículo de matemática do distrito provocou controvérsia em 2001. Um grupo de pais insatisfeitos do Distrito 2 e professores do Instituto Courant de Ciências Matemáticas da Universidade de Nova York se encontraram para protestar contra o método construtivista do distrito de ensinar matemática. Como se parece uma lição construtivista de matemática? O Conselho Nacional de Professores de Matemática (NCTM) oferece planos de ensino nos quais os estudantes devem pensar profundamente, trabalhar colaborativamente e descobrir suas próprias maneiras de solucionar problemas. Por exemplo, um professor construtivista de matemática poderia usar o jogo de cartas Krypto para “desenvolver uma percepção dos números, habilidades computacionais e uma compreensão da ordem das operações”. Nesse jogo, os estudantes devem desempenhar operações em cinco números (digamos, 3, 2, 6, 1, 9) para chegar ao número alvo, como 10. O plano de ensino diz: “Peça aos estudantes para que trabalhem nesse problema individualmente por 45 segundos, o que é geralmente suficiente para a maior parte dos estudantes descobrir pelo menos uma solução. Então, peça a eles para trabalharem com um parceiro por outros 90 segundos. Eles devem comparar soluções, observando quaisquer diferenças. Se nenhum deles encontrou uma solução, eles devem trabalhar juntos para encontrar uma. Se ambos tiverem encontrado soluções, devem trabalhar juntos para encontrar uma terceira solução”. [27] Programas construtivistas como o TERC (usado no Distrito 2) e o *Everyday Mathematics* (usado em muitas cidades) enfatizam múltiplas soluções para os problemas. Entretanto, os estudantes que não têm um firme domínio da aritmética básica dificilmente são capazes de encontrar suas próprias soluções. [28]

Em um fórum convocado para manifestarem suas insatisfações, os pais do Distrito 2 reclamaram que eles tinham que contratar tutores porque seus filhos não estavam aprendendo as habilidades básicas. Os matemáticos alertaram que os estudantes que não possuíam habilidades computacionais não estavam preparados para dar conta dos cursos de matemática do Ensino Médio ou da universidade. Um pai disse que “os líderes do distrito têm a mentalidade de uma seita”. Após a primeira reunião, pais e matemáticos formaram uma nova organização, a NYC HOLD, que fez uma vigorosa campanha contra o currículo de matemática através de artigos, reuniões e um website para disseminar estudos críticos. [29]

Weiner não foi pacificada pela gélida resposta do distrito para seu artigo na *Education Week*. Na reunião anual de 2002 da Associação Americana de Pesquisa Educacional, ela acusou os pesquisadores e líderes do distrito de fabricarem a mística do Distrito 2 através de uma campanha de relações públicas. No ano seguinte, ela publicou um longo artigo intitulado “*Research or ‘Cheerleading’? Scholarship on Community School District 2, New York City*”. Ela argumentou que a equipe de pesquisa havia ignorado a segregação racial e social do distrito e assumido um papel de animador de torcida, “promovendo reformas que eles ajudaram a implementar e avaliar”. O Distrito 2, ela apontou, era atípico da cidade de Nova York; no ano 2000, a população combinada de brancos e asiáticos era de 65%, enquanto que na cidade como um todo era de apenas 27%. O alegado sucesso do Distrito 2, ela manteve, era uma função da demografia, não da pedagogia. [30]

Resnick defendeu as conclusões de sua equipe, dizendo que seu relacionamento com os administradores do distrito nunca foram um segredo, e eles nunca fingiram conduzir “uma investigação distanciada”, mas sim uma colaboração entre acadêmicos e profissionais em “uma nova forma de pesquisa e desenvolvimento”. [31]

Em 2005, o canal PBS, em um programa chamado *Making Schools Work*, narrado por Hedrick Smith, sinalizou o Distrito 2 como “um esforço pioneiro em uma reforma de um distrito inteiro e um divisor de águas no esforço de duas décadas para melhorar as escolas da América”. O programa omitiu as reuniões dos pais insatisfeitos, o debate sobre a demografia e as questões sobre a imposição do Letramento Balanceado. Os professores que reclamaram do método de gestão receberam uma atenção mínima. Os telespectadores aprenderam apenas que alguns professores reclamaram de

“trabalho extra imposto a eles, falta de respeito por sua opinião profissional e a pressão por seguir Alvarado ou arriscar ser posto para fora”. [32]

Em 1998, Alvarado foi contratado como secretário de ensino em San Diego. Lá ele supervisionou a implementação de programas que haviam feito dele uma referência nacional no Distrito 2: Letramento Balanceado e matemática construtivista. Quando o secretário Joel Klein, da cidade de Nova York, selecionou programas de leitura e matemática no fim de 2002, ele copiou aqueles em uso em San Diego, acreditando que eles iriam produzir rápidos ganhos em escores de testes. Então os programas inaugurados no Distrito 2 chegaram a toda a cidade de Nova York, para serem implantados por toda a rede de escolas públicas do município, apenas quatro anos depois de Alvarado sair para a costa oeste.

Certamente os escores de leitura melhoraram no Distrito 2 durante a liderança de Alvarado. Entretanto, a causa desses ganhos não é facilmente discernível. Resnick e Elmore pensaram que era por causa da abordagem pedagógica que foi implantada ao longo do distrito. Um estudo realizado por outro grupo de acadêmicos concluiu que a escolha escolar no Distrito 2 foi responsável por escores mais altos em leitura. [33] Outros ainda atribuíram os melhores resultados ao carisma de Alvarado e à forte equipe que ele reuniu. Mas uma atenção relativamente pequena foi dada ao considerável crescimento econômico e às mudanças demográficas no distrito durante os anos 1990. Essas mudanças certamente influenciaram os ganhos educacionais do distrito.

A gestão de Alvarado no Distrito 2 se estendeu de 1987 a 1998. Esse foi um período de crescimento populacional e de rápida revitalização no Distrito 2, quando muitas vizinhanças estavam mudando e prédios abandonados estavam sendo substituídos por prédios de apartamentos de luxo. Seções anteriormente empobrecidas no Chelsea, Soho, Tribeca, o extremo West Side e o Lower East Side se tornaram bairros caros da moda. Até mesmo o Bowery, conhecido por suas casas para indigentes, foi transformado em uma zona de apartamentos de luxo.

O Distrito 2 não era um distrito urbano típico, nem era um distrito típico da cidade de Nova York. Em uma cidade em que mais da metade da população era afro-americana ou hispânica, a população do Distrito 2 era de maioria branca (em 1990, 5% eram afro-americanos, 10% hispânicos, 13% asiáticos e 72% brancos; em 2000, 4% eram afro-americanos, 9% hispânicos, 15% asiáticos e 70% brancos). [34]

O Distrito 2 também era bastante rico: a renda média das famílias no Distrito 2 cresceu de US\$ 150.767 anuais em 1990 para US\$ 169.533 anuais em 2000 (em dólares ajustados à inflação). Ao longo da mesma década, a renda média familiar da cidade de Nova York cresceu minimamente de US\$ 62.818 para US\$ 63.424. Enquanto 23% das famílias da cidade de Nova York tinham uma renda acima de US\$ 75 mil tanto em 1990 quanto em 2000, a proporção de famílias do Distrito 2 na mesma categoria subiu de 39% em 1990 para 43% em 2000. [35]

Os pesquisadores que estudaram o distrito acreditavam que a composição socioeconômica do Distrito 2 era “relativamente estática” durante o período dos ganhos nos escores de testes, mas isso não está correto. Do fim dos anos 1980 até o fim dos anos 1990, conforme o distrito se revitalizava, a população do Distrito 2 cresceu de 18 mil estudantes para 22 mil. Quase 90% da nova população do Distrito 2 consistia em estudantes brancos e asiáticos; o maior crescimento foi entre os estudantes brancos. O distrito viu aumento em grupos que tendem a pontuar mais alto, e declínio na proporção dos grupos que tendem a ter escores mais baixos, ou seja, afro-americanos e hispânicos. O Distrito 2 estava se tornando ainda mais rico e branco do que outros distritos urbanos na cidade e no país.

De 1988 a 1998, a composição étnica das escolas do Distrito 2 divergiu significativamente da composição da cidade como um todo. A proporção de estudantes brancos aumentou, enquanto a proporção de estudantes afro-americanos e hispânicos diminuiu (estudantes asiáticos permaneceram iguais, cerca de um terço). Pelo final dos anos 1990, o Distrito 2 tinha aproximadamente o dobro da população de estudantes brancos, três vezes a população de estudantes asiáticos, metade da população de estudantes afro-americanos e uma parcela menor de estudantes hispânicos, se comparado com as escolas da cidade como um todo. Os estudantes no Distrito 2 eram aproximadamente 65% brancos e asiáticos, e 35% afro-americanos e hispânicos. Ao mesmo tempo, a população das escolas públicas da cidade de Nova York era quase o inverso, com 63% de afro-americanos e hispânicos, e 37% de brancos e asiáticos. [36]

As escolas do Distrito 2 tinham uma grande distância de desempenho entre estudantes de diferentes contextos raciais e étnicos. Em 1999, quando o Estado introduziu novos testes, as seguintes proporções de estudantes da quarta série atingiram os padrões estaduais (níveis 3 e 4) em leitura: 82% de

brancos, 61% de asiáticos, 45,7% de afro-americanos e 37,8% de hispânicos. No teste estadual de matemática, 79,6% dos brancos, 87% dos asiáticos, 50,3% dos afro-americanos e 51,9% dos hispânicos atingiram o padrão. [37]

Na oitava série, as distâncias eram tão grandes ou maiores. Oitenta por cento dos estudantes brancos atingiram os padrões estaduais em leitura, comparados com 61% dos estudantes asiáticos, 53% dos estudantes afro-americanos e 40% dos estudantes hispânicos. Em matemática, 68,8% dos estudantes brancos, 70,6% dos estudantes asiáticos, 25,2% dos estudantes afro-americanos e 24,4% dos estudantes hispânicos atingiram o padrão. Ainda que seus estudantes minoritários tivessem uma pontuação mais alta do que aqueles na maioria dos outros distritos, o Distrito 2 não acabou com a distância de desempenho. A distância entre grupos étnicos e raciais ia de 30% até mais de 40%. [38]

Os pesquisadores que fizeram do Distrito 2 um símbolo nacional de como "ampliar a escala" da reforma não poderiam saber o que sabemos agora; o censo de 2000 não estava disponível para eles. Eles atribuíram os ganhos somente às reformas pedagógicas. Eles foram incapazes de ver que a transformação da demografia e da economia sustentavam as melhorias do distrito. Armados com novos dados, os pesquisadores deveriam continuar a analisar os efeitos dessa transformação nas escolas do Distrito 2.

Havia muito que admirar no Distrito 2. Era um bom distrito escolar que obteve ganhos consistentes em testes municipais e estaduais. Ele inspirou liderança; muitas excelentes escolas; um número menor de escolas de baixa performance e muito segregadas; um programa de escolha que atraía estudantes brancos e de classe média para as escolas públicas; e uma pedagogia obrigatória para a leitura.

Quando os novos líderes da reforma de mercado descobriram o Distrito 2, eles pensaram que haviam encontrado o segredo para aumentar os resultados de todo o sistema. Eles acreditaram que o Distrito 2 tinha efetivamente acabado com a distância de desempenho entre estudantes de diferentes grupos étnicos e raciais, e que isso poderia traduzir-se em fórmulas. Essa fórmula, eles acreditaram, poderia ser transplantada para outros lugares para obter resultados rapidamente. O tempo para debater sobre o que fazer e como proceder tinha acabado.

CAPÍTULO QUATRO

Lições de San Diego

O que aconteceu em San Diego de 1998 a 2005 foi sem precedentes na história da reforma escolar. O conselho escolar contratou um não educador como superintendente e deu a ele carta branca para reconfigurar as escolas do distrito de ponta a ponta. Grandes fundações cederam milhões ao distrito para apoiar suas reformas. Pesquisadores da educação se apinharam em San Diego para estudar as mudanças dramáticas. Os novos líderes do distrito se prepararam para demonstrar que medidas ousadas poderiam transformar radicalmente todo um distrito urbano e acabar com a distância entre estudantes de diferentes grupos raciais e étnicos.

As reformas de San Diego eram baseadas no modelo do Distrito 2 da cidade de Nova York. Poucos anos depois, elas se tornaram modelo para as escolas de toda a cidade de Nova York durante a era Bloomberg.

Em 1998, em resposta à comunidade empresarial de San Diego, o conselho escolar da cidade selecionou Alan Bersin, antigo procurador público, como superintendente da cidade. Bersin mergulhou nas questões da educação, consultou especialistas em educação da Universidade de Harvard e rapidamente tomou conhecimento do Distrito 2 em Nova York e do seu líder visionário, Anthony Alvarado. Bersin convidou Alvarado para juntar-se a ele como secretário de ensino em San Diego. Juntos, formaram uma equipe que lançou uma iniciativa radical em reforma escolar. Com a intenção de reduzir a distância de desempenho, os dois introduziram mudanças em todas as salas de aula, disciplinaram professores resistentes e demitiram diretores relutantes. E eles fizeram isso com aclamação nacional, enquanto alienavam um número significativo de professores e diretores e criavam um exemplo nacional de superintendência “dura”.

Com cerca de 140 mil estudantes, San Diego era o oitavo maior distrito do país, atrás apenas de Los Angeles no Estado da Califórnia. A sua população em 1998 era 36,2% hispânica/latina, 16,7% afro-americana, 28,2% branca e 18,3% asiático-filipino-ilhéu do pacífico. [1] O distrito incorporou

muitos recém-chegados do México e da Ásia, bem como muitos estudantes de setores ricos da cidade, como La Jolla.

San Diego era um lugar surpreendente para lançar um grande esforço de reforma, pois o distrito era amplamente percebido nos anos 1990 como um dos sistemas escolares urbanos mais bem-sucedidos do país. Em 1996, dois anos depois de Bersin ser contratado, a *Education Week* afirmou que San Diego tinha "reputação nacional como um distrito urbano inovador com um comprometimento com a reforma". [2] Michael Casserly, o diretor-executivo do Conselho de Grandes Escolas Municipais (uma organização nacional que representa distritos urbanos em Washington), expressou estar surpreso de que San Diego era o local para um ambicioso programa de reforma: "Você não tem um distrito escolar que está quebrado, você tem um distrito escolar que muitas cidades invejariam. Se outras cidades tivessem o nível de performance de San Diego elas chamariam isso de vitória". [3] A reputação estelar da cidade foi construída em parte por Tom Payzant, um talentoso educador que liderou o distrito de 1982 a 1993. Quando Payzant deixou o distrito para se juntar à administração Clinton, ele foi sucedido por Bartha Pendleton, uma veterana de 35 anos de escola em San Diego, que era a primeira mulher afro-americana a ser superintendente do sistema.

Conhecida como uma cidade conservadora, San Diego acolheu a Convenção Nacional dos Republicanos em 1996. Naquela primavera, os líderes empresariais da cidade ficaram apavorados quando o sindicato dos professores da cidade lançou uma greve buscando maiores salários e um papel mais amplo na tomada de decisão em cada escola. A greve foi resolvida após uma semana, com o sindicato ganhando um aumento de 14% de salário e um comprometimento pela tomada de decisão centrada nas escolas. Para o sindicato, o acordo de forma alguma foi extravagante, já que o salário mais alto dos professores iria subir para apenas US\$ 55 mil anuais em 1998; mesmo com o aumento, poucos professores tinham condições de comprar casas no distrito. [4] A comunidade empresarial estava ressentida, entretanto, acreditando que o superintendente Pendleton havia cedido ao sindicato. Os líderes empresariais decidiram que era hora das escolas terem um líder firme. Eleições para os cinco membros do conselho escolar da cidade eram realizadas a cada dois anos. A Câmara de Comércio de San Diego levantou dinheiro para apoiar três candidatos cuja plataforma defendia uma forte responsabilização para estudantes, professores e diretores, o que significava

terminar com a promoção social e um empurrão para remover diretores e gestores seniores por baixa performance. A chapa dos empresários prevaleceu em novembro de 1996, e esse conselho contratou Bersin em 1998.

Bersin não era um agente ordinário de mudança. Nativo do Brooklyn, ele foi educado em Harvard, na Universidade de Oxford (onde ele era um bolsista Rhodes), e na Faculdade de Direito de Yale. Ele serviu como advogado federal para o distrito sul da Califórnia de 1993 a 1998 e era o secretário assistente de Assuntos Internacionais da administração Clinton, supervisionando a aplicação de leis de imigração e de drogas. Um amigo do presidente Bill Clinton e do vice-presidente Al Gore, Bersin era bem conectado com as elites empresariais e políticas na cidade, no Estado e no país. A comunidade empresarial concluiu que Bersin – conhecido como destemido e decisivo – era o homem certo para sacudir o sistema escolar. O conselho escolar votou 4-0 para contratar Bersin (com uma abstenção). A Associação de Educação de San Diego (SDEA) – o sindicato dos professores – não estava feliz em ter sido excluída do processo de seleção. A comunidade empresarial, entretanto, não se importava em como o sindicato se sentia, pois ela considerava o sindicato como sendo um grupo voltado aos interesses dos adultos que se importava mais com dinheiro e poder do que com as crianças.

Bersin e Alvarado formaram uma parceria na qual Bersin era responsável pelas políticas e relações com o público, enquanto Alvarado se encarregava da agenda educacional. Acadêmicos admiradores chamaram-nos de “a dupla dinâmica de Gotham City”. O par moveu-se rapidamente e assertivamente para reorganizar o sistema escolar e mudar sua cultura. [5]

Bersin e Alvarado implantaram uma forma uniforme de ensinar a leitura: o método do Letramento Balanceado, que havia sido utilizado pelo Distrito 2 na cidade de Nova York. Todos os diretores tiveram que participar de um treinamento de desenvolvimento profissional para aprenderem as técnicas do Letramento Balanceado. Cada professor de Ensino Fundamental era requisitado a ensinar leitura por três horas todas as manhãs, usando apenas o Letramento Balanceado como método. Os diretores deveriam ser líderes de ensino e exigia-se que passassem pelo menos duas horas de cada dia visitando salas de aula, observando professores e certificando-se de que eles usavam o método do Letramento Balanceado – e nada mais.

Os dois líderes eliminaram os cinco superintendentes de área, cada um no encargo de uma área geográfica, e os substituíram por sete “líderes

de ensino”, cada um no comando de uma “comunidade de aprendizado” de 25 diretores de escolas que não eram geograficamente contíguas. Alvarado treinou os líderes de ensino, que respondiam diretamente a ele. Estes, por sua vez, treinavam os diretores.

Bersin prontamente diminuiu o setor burocrático da administração central demitindo 104 pessoas e usou o dinheiro economizado para colocar treinadores de Letramento Balanceado em cada escola. [6] O sindicato dos professores objetou, temendo que os treinadores agissem como espíões da administração. No fim, cada escola tinha um ou mais treinadores, desenvolvedores de pessoal, professores auxiliares ou administradores de conteúdo centralmente treinados, cujo trabalho era difundir a filosofia de reforma do distrito em todas as salas de aula.

Desde o começo, o sindicato foi contra o método de gerenciamento duro e ligeiro de Bersin e Alvarado, que centralizava a tomada de decisão e não tinha pretensão alguma de colaboração com os professores. Bersin e Alvarado não estavam interessados em incrementalismo. Eles queriam uma mudança total, dirigida centralmente e implementada rápido. Em maio de 1999, cerca de 2 mil professores protestaram em uma reunião do conselho escolar contra as ordens verticais da administração. [7]

Em junho de 1999, Bersin ordenou a remoção imediata de 15 administradores - 13 diretores e dois assistentes de direção - os quais ele descreveu como sendo líderes “inefetivos”. O conselho escolar apoiou unanimemente a decisão dele. Os administradores foram informados de sua humilhação em uma reunião do conselho escolar, sendo escoltados às suas escolas por policiais armados, instruídos a remover seus itens pessoais e então direcionados a deixar os edifícios. A maioria desses demitidos não estavam no comando de escolas de baixa performance. O episódio foi um balde de água fria nos outros profissionais. Uma demonstração crua de força, que parecia calculada para mandar uma mensagem de alerta àqueles que não obedeciam prontamente às ordens da liderança. (Alguns dos administradores demitidos posteriormente processaram o distrito por negar a eles um processo justo e eventualmente ganharam a causa em tribunais de apelação federal.) [8]

Para garantir um suprimento contínuo de diretores que fossem treinados nas estratégias do Letramento Balanceado, Alvarado voltou-se a Elaine Fink, sua antiga suplente no Distrito 2. Em 2000, ele apontou Fink para coordenar a nova Academia de Desenvolvimento de Lideranças em Educa-

ção na Universidade de San Diego, que treinaria diretores para as escolas públicas de San Diego. Alvarado também importou consultores da Austrália, Nova Zelândia e do Distrito 2 para liderar sessões de desenvolvimento profissional para professores sobre o Letramento Balanceado.

Na primavera de 2000, Bersin apresentou seu plano formal para o conselho escolar. Intitulado “Roteiro para o Sucesso Estudantil em um Sistema Baseado em Padrões”, o documento enfatizava os temas da “prevenção, intervenção e retenção” e resumia as atividades que Bersin e Alvarado estavam buscando e planejavam buscar. Agora, quase dois anos na era da reforma, a matemática foi acrescentada ao letramento como conteúdo nuclear. A ênfase do plano estava em um intensivo desenvolvimento profissional. Professores adequadamente treinados compartilhando as mesmas práticas, as mesmas ideias e a mesma linguagem, acreditava-se, iriam elevar os resultados dos estudantes. O Roteiro acrescentava escolas de verão, turnos escolares mais compridos e outros apoios para estudantes que precisassem de tempo extra.

O Roteiro tomava muita coisa emprestada do programa Letramento Balanceado e da matemática construtivista do Distrito 2. O Roteiro decretava que cada escola iria adotar o novo modelo de alfabetização do distrito; três escolas dos anos finais do Ensino Fundamental teriam um bloco de matemática em duplo período. Estudantes de baixa performance dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio teriam que assistir a um bloco literário de dois ou três períodos chamado “estudos de gênero”. A aposta central da estratégia do Roteiro era que, a longo prazo, “conforme a base do ensino ao longo de todo o sistema aumenta, também irá aumentar o desempenho acadêmico de todos os estudantes”. [9]

O custo de implementação do Roteiro foi substancial. O custo anual do desenvolvimento profissional subiu de um milhão de dólares para cerca de 70 milhões. O distrito pagou pelas reformas parcialmente através de uma mudança no controle dos fundos federais *Title I* das escolas individuais para o escritório central. (O *Title I* é um programa federal cujo propósito é melhorar os resultados de estudantes desfavorecidos.) Em 1999, as escolas controlavam cerca de 18 milhões de dólares pelo *Title I*; em 2001, esse financiamento caiu para 3 milhões. Durante o mesmo período, os fundos *Title I* diretamente controlados pelos escritórios centrais subiram de menos de 3 milhões para mais de 20 milhões. Bersin e Alvarado demitiram mais de

600 auxiliares de sala de aula financiados pelo *Title I* e usaram as economias para sustentar as reformas do Roteiro. No Distrito 2, Alvarado tinha redirecionado de forma similar os fundos *Title I*, chamando isso de “orçamento de vários bolsos”. [10] Bersin levantou mais de 50 milhões de fundações, incluindo a Fundação Gates, a Fundação Hewlett, a Carnegie Corporation de Nova York e a Fundação Broad. Várias verbas de fundações tinham uma contingência específica: o dinheiro só estaria disponível enquanto Bersin e Alvarado permanecessem no encargo do distrito. [11]

Em 14 de março de 2000, o conselho escolar de San Diego votou o Roteiro. Milhares de professores e pais apareceram na reunião, a maioria para protestar vociferadamente contra o Roteiro. Bersin insistiu que a performance acadêmica do distrito estava desastrosa. A Câmara de Comércio de San Diego elogiou o Roteiro; John Johnson, presidente da Liga Urbana local, disse que “a colaboração e o investimento” estavam muito bem, obrigado, mas algumas vezes “os líderes devem exercer sua liderança e seguir adiante”. [12] Os críticos reclamaram do plano dos superintendentes de demitir 600 auxiliares de sala de aula, bem como de estreitar o currículo para apenas letramento e matemática. Por trás de todas as reclamações estava um ressentimento de que as lideranças não haviam consultado professores e pais enquanto forjavam seus planos.

O conselho aprovou o Roteiro por um voto de 3-2. O voto revelou uma amarga ruptura no conselho escolar. Bersin e o Roteiro tinham o sólido apoio de três membros do conselho – Ron Ottinger, Edward Lopez e Sue Braun – que haviam concorrido ao cargo com o apoio da comunidade empresarial. Os outros dois membros – Frances O’Neill Zimmerman e John de Beck – tinham o apoio do sindicato dos professores, e eles se opunham consistentemente às iniciativas de Bersin. Divisões dentro do conselho se tornaram abertas e pessoais, conforme as forças pró e contra Bersin argumentavam sobre cada decisão e mudança de política. Cada voto significativo saía 3-2, com a maioria pró-Bersin sempre prevalecendo.

Muitos professores no distrito estavam insatisfeitos com a forma dura pela qual as reformas estavam sendo implementadas. Mesmo aqueles que apoiavam totalmente o Letramento Balanceado e a matemática construtivista sentiam-se desrespeitados pela falta de colaboração e consulta da liderança. Terry Pesta, o presidente da SDEA e um veterano de 30 anos no sistema escolar, reclamou da abordagem de Bersin e Alvarado: “Tem sido esse estilo

de liderança desde o primeiro dia”. Pesta alegou que “a moral entre nossos membros está mais baixa do que nunca” e que os professores sentiam que estavam sendo avaliados com base não em quão bem eles ensinavam, mas “em quão bem eles estão seguindo as regras do jogo”. [13] Aos professores constantemente era dito que se eles não fossem bons membros da equipe, não seriam bons professores.

Um estudo das reformas de San Diego relatou que os diretores e professores muitas vezes questionavam a lógica por trás das escolhas da liderança: “Por que este conteúdo de ensino, por que este modelo de liderança?” “Por que o método de ensino associado ao Letramento Balanceado é melhor do que o que temos usado?” “Por que os líderes do distrito estão nos *mandando fazer* ao invés de nos *pedindo* para fazer?” A resposta de Bersin e Alvarado, reiterada uma e outra vez, era que o Letramento Balanceado iria acabar com a distância de desempenho. [14] A implicação era que qualquer um que resistisse à política de Bersin e Alvarado estava se opondo à justiça social. Os habitantes de San Diego não sabiam que o modelo deles, o Distrito 2, não havia acabado com a distância de desempenho.

Bersin desdenhava da tomada de decisão centrada nas escolas, da administração local e de outros meios de envolver os professores em questões de currículo ou ensino. Ele fazia pouco caso de pesquisas sobre reforma escolar que falassem em cultivar a parceria com os professores, ou seja, persuadir os professores a adotar as mudanças por vontade própria. Ele era insistente, passional e impaciente, sinceramente crendo, como Alvarado, que o programa deles era pelo bem das crianças. Uma das expressões favoritas de Bersin era: “Você não cruza um abismo em dois passos”. Um estudo encomendado pela administração Bersin em 2004 definia a estratégia Bersin-Alvarado com estes três axiomas: “1) Faça rápido, 2) Faça profundamente, 3) Não faça prisioneiros”. [15]

Essa estratégia presume que os planejadores centrais sabem exatamente o que fazer e como fazer. Ela se baseia em métodos de comande-e-controle, ao invés de consenso. Ela não tolera dissenso. Ela requer lealdade absoluta e rejeita a crença convencional de que reformas incrementais são mais bem-sucedidas no longo prazo, especialmente quando são moldadas através da consulta com aqueles de quem se espera que as implementem. Para Alvarado, essa era uma mudança abrupta de seus papéis anteriores no Distrito 4, onde ele era conhecido por dar autonomia às escolas, ou no Distrito 2,

onde ele era conhecido por trabalhar muito próximo aos professores para implementar sua política de ensino.

Bersin não se desculpava por sua imposição agressiva da política de reforma. Ele disse: "Não havia outra forma de começar uma reforma sistêmica. Você não a anuncia. Você tem que dar um tranco no sistema. Eu compreendi isso. Você tem que dar um tranco no sistema, e se as pessoas não entendem que você está falando sério sobre mudar nos primeiros seis meses, a burocracia irá vencer você. A burocracia irá derrotar você em cada rodada se você der uma chance a ela". Bersin tratava os professores e seu sindicato como parte da "burocracia". [16]

Muitos diretores e professores não gostaram das mudanças. Durante os anos Bersin, 90% dos diretores do distrito foram substituídos. O conflito com os professores era alto. Antes da era da reforma, cerca de 250 dos 9 mil professores renunciavam a cada ano. Nos primeiros dois anos do novo regime, o número de renúncias e aposentadorias dobrou para quase 500. Em 2002-2003, cerca de mil professores aceitaram a oferta do distrito de uma aposentadoria antecipada. Juntos, mais de um terço dos professores do distrito saíram entre 1998 e 2005. Alguns acadêmicos pensaram que isso ofereceu "vantagens reais para uma reforma" porque aqueles que entram no distrito sabendo do seu programa têm menos chances de oferecer resistência e "têm mais chances de ser 'partidários'". [17]

Esse padrão tinha apenas uma pequena semelhança com o caminho de Alvarado no Distrito 2. Ali, ele não apenas demitiu professores e diretores diretamente, mas silenciosamente empurrou para fora aqueles que não apoiavam suas reformas. Cerca de metade dos professores do distrito e dois terços dos diretores saíram durante sua gestão de 11 anos; a maioria se aposentou ou foi transferida para escolas em outros distritos da cidade de Nova York. No Distrito 2, ele fez mudanças de equipe sem fanfarrice e sem humilhar as pessoas. Alvarado cultivava um relacionamento próximo com a Federação Unida de Professores na cidade de Nova York; esse relacionamento facilitou sua habilidade de transferir os professores que ele não queria. Em San Diego, por outro lado, a equipe Bersin-Alvarado estava continuamente em guerra com a SDEA.

No Distrito 2, Alvarado descreveu suas reformas como um "processo de estágios múltiplos", no qual os diretores e professores refletiam sobre a prática de ensino, testavam ideias e refinavam suas estratégias pedagógicas

ao longo do tempo; ele reconhecia que os professores estariam em níveis diferentes de experiência, e alguns precisariam de mais direcionamento do que outros. Durante sua gestão no Distrito 2, Alvarado disse a Richard Elmore de Harvard: "Oitenta por cento do que está acontecendo agora no distrito eu nunca poderia ter concebido quando nós iniciamos esse projeto. A nossa ideia inicial era focar em ter boas lideranças nas escolas, então nós recrutamos pessoas como diretores que nós sabíamos que tinham um forte histórico de envolvimento em ensino... Então nós queríamos que um forte senso de ensino permeasse a organização toda... Então nos estabelecemos no letramento. Desde então, fomos além daquele modelo, capitalizando a iniciativa e energia das pessoas que nós trouxemos. Elas produzem um suprimento constante de novas ideias que nós tentamos apoiar". [18]

Como líder do Distrito 2, Alvarado enfatizou a importância do "coleguismo, cuidado e respeito" entre os membros da equipe: "Nós nos importamos e valorizamos uns aos outros, mesmo quando discordamos. Sem coleguismo neste nível você não consegue gerar o nível de entusiasmo, energia e comprometimento que nós temos". Ele se preocupava que as pessoas de fora reduzissem as lições do Distrito 2 a um número de princípios de gestão. Impor esses princípios sem reconhecer a importância de sua cultura de "comprometimento, cuidado mútuo e consideração" não funcionaria, ele dizia então, porque as mudanças na gestão não podem afetar os valores subjacentes das pessoas. Os administradores do distrito, ele insistia, não podiam impor a mudança. Ao invés disso, as mudanças devem se originar com os professores, estudantes, administradores e pais conforme eles trabalhem juntos para resolver problemas. [19]

Mas quando Alvarado mudou-se para San Diego, essa filosofia não se mudou com ele. Bersin contratou Alvarado para trazer uma mudança rápida e obter resultados, não para embarcar em um processo de multiestágio que poderia levar de oito a dez anos. Bersin presumiu que Alvarado havia aperfeiçoado sua fórmula para o sucesso, pronta para ser implementada nas escolas de San Diego, não em algum dia, mas na mesma hora. As sessões obrigatórias de desenvolvimento profissional não eram oportunidades para reflexão e coleguismo, mas um momento para os professores serem instruídos sobre o que fazer e como fazer. Obediência sem questionamentos era o esperado.

No outono de 2000, três dos cinco membros do conselho escolar tentaram a reeleição. Um deles, Frances O'Neill Zimmerman, era uma declara-

da oponente do superintendente Bersin. Uma democrata do nobre bairro La Jolla, Zimmerman era mãe de duas crianças das escolas públicas de San Diego e havia trabalhado como professora substituta no sistema. Zimmerman foi contra a abordagem coercitiva e vertical de Bersin e Alvarado. A típica campanha para o conselho escolar naquela época custava cerca de 40 mil dólares, mas empresários importantes da cidade contribuíram com mais de 700 mil dólares em um esforço para derrotar Zimmerman. O herdeiro do Walmart, John Walton, do Arkansas, um defensor das escolas autônomas e da isenção de impostos para escolas particulares, e o bilionário de Los Angeles Eli Broad contribuíram cada um com mais de 100 mil dólares para a campanha contra Zimmerman. Comerciais de televisão atacavam Zimmerman por “liderar a luta contra o plano de reforma de-volta-às-raízes de San Diego”. [20] Esse apelo era enganoso, pois nem o Letramento Balanceado nem a matemática construtivista eram métodos “de-volta-às-raízes”.

A avalanche financiada pelo empresariado contra Zimmerman falhou. Ela foi reeleita (com uma pequena maioria), mas o conselho ainda assim continuou a ter uma maioria 3-2 a favor de Bersin.

Em 2002, a eleição para o conselho escolar foi novamente um campo de batalha entre forças pró e anti-Bersin. A SDEA e a Associação Californiana de Professores gastaram 614 mil dólares em um esforço para derrotar os apoiadores de Bersin. [21] Mas a eleição produziu a mesma maioria 3-2 em favor de Bersin e do Roteiro. O clima para reformas, entretanto, havia esfriado, conforme a crise orçamentária do Estado causava grandes cortes em financiamento. Elementos do Roteiro foram postos em suspensão, e o distrito ofereceu aposentadoria antecipada a professores para reduzir gastos com a folha de pagamento.

Apesar dos apoiadores de Bersin terem ganhado as eleições de 2002, Bersin decidiu que ele precisava baixar o tom das hostilidades com os professores e seu sindicato. Algumas semanas depois da eleição do conselho escolar, Bersin anunciou que o papel de Alvarado no distrito seria restringido, um movimento amplamente encarado pelos críticos como sacrificando Alvarado em um esforço por agradar professores enfurecidos. Essa mudança, disse Bersin, era “uma decisão mútua baseada em uma avaliação conjunta de em que ponto estamos” na reforma das escolas. Mas não houve nenhuma pacificação dos críticos. John de Beck, o recém-reeleito membro do bloco anti-Bersin no conselho escolar, respondeu às notícias: “Boa decisão... Mas

sua saída não vai fazer diferença. Nós tivemos quatro anos de gestão vertical de Alan Bersin e agora ele quer passar todos os seus problemas para Tony e usá-lo como bode expiatório. Alvarado não é o problema, o superintendente é o problema". De Beck tinha se aposentado após 36 anos no sistema escolar de San Diego; ele via a si mesmo como uma voz pela redução de professores e do tamanho das salas de aula, mas Bersin o considerava um porta-voz do sindicato. Em fevereiro de 2003, Alvarado anunciou sua saída, ainda que ele tivesse quase dois anos restantes em seu contrato. [22]

Conforme a influência de Alvarado se dissipava e desaparecia, o distrito relaxou suas demandas por uniformidade de ensino e passou para um programa de mudança estrutural e organizacional, incluindo pequenas escolas de Ensino Médio e escolas autônomas. Com o corte do orçamento do Estado, Bersin empoderou os diretores para decidirem onde fazer cortes. Em outra demonstração de flexibilidade, Bersin não mais requeria que as escolas de Ensino Médio colocassem estudantes de baixa performance em blocos de três horas de letramento ("estudos de gênero"), que eram detestados pelos estudantes e pelos professores, reuniam principalmente estudantes de minorias étnicas e não apresentavam resultados.

Na eleição para o conselho escolar de 2004, Bersin finalmente perdeu sua pequena margem de controle do novo conselho, que agora tinha três votos anti-Bersin. Aparentemente, os eleitores queriam uma mudança. Um dos novos membros, Mitz Lee, concorreu com uma campanha demandando a saída de Bersin. Bersin anunciou sua renúncia em janeiro de 2005. O Roteiro estava acabado. O novo conselho dispensou os treinadores, suspendeu a maior parte das atividades de desenvolvimento profissional, e substituiu Bersin por Carl Cohn, um respeitado educador que havia previamente liderado as escolas de Long Beach, Califórnia, e voltara da aposentadoria para cuidar das escolas de San Diego.

A história de San Diego não terminou com a saída de Bersin. Os pesquisadores haviam começado a analisar os resultados do Roteiro muito antes de Bersin renunciar. Alguns estudos foram encomendados por Bersin, outros pelo conselho escolar. Os acadêmicos chegaram a San Diego para testemunhar por si mesmos esse muito comentado experimento em reforma escolar urbana. Aqueles que favoreceram os métodos do Roteiro estavam impressionados pelo aumento do distrito nos escores de testes em leitura e perplexos com as reclamações dos professores.

No começo, o conselho escolar de San Diego havia encomendado uma avaliação do Roteiro pelos Institutos Americanos de Pesquisa (AIR). Em 2002, o AIR elogiou o Roteiro, mas relatou que os professores estavam infelizes quanto ao ritmo acelerado da implementação. O AIR disse que a maior parte dos professores não se sentia respeitada pela equipe do distrito e estava gostando menos de dar aulas desde que as reformas começaram. Muitos reclamavam de “um clima de medo e suspeita” e de estarem “exaustos, estressados e, em alguns casos, temerosos de perder seus empregos se eles não agirem conforme manda esse novo programa”. Um segundo relatório do AIR, em 2003, concluiu que os resultados acadêmicos do Roteiro eram mistos e que ganhos adicionais poderiam ser comprometidos pela contínua oposição dos professores e cortes impeditivos no orçamento. Os maiores ganhos acadêmicos foram em leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que as sessões de três horas de letramento eram mandatárias em todas as escolas. Mas em matemática os mesmos estudantes não demonstravam ganhos. A maior melhoria foi entre estudantes de língua inglesa e estudantes não brancos, que eram o foco primário do Roteiro. Entretanto, os escores de leitura e matemática dos estudantes do Ensino Médio em San Diego haviam na verdade decado em relação ao resto do Estado. [23]

O AIR concluiu que a resistência dos professores ao Roteiro era um grande obstáculo. “A adesão dos professores é crítica para o sucesso dos esforços por reforma escolar”, ele disse, citando outra pesquisa demonstrando que “os professores que percebiam o processo de tomada de decisão como sendo vertical tendiam a resistir a esforços de reformar a escola toda”. O estudo concluiu que os professores tinham “reações realmente negativas tanto ao distrito quanto ao próprio Roteiro”. Os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio diferiam: quase a metade dos professores do Ensino Fundamental acreditava que seus estudantes estavam aprendendo mais, mas apenas 16% dos professores do Ensino Médio achavam o mesmo. Os professores mais experientes eram os mais negativos tanto em relação à liderança do distrito quanto ao Roteiro. Os autores do estudo esperavam que as atitudes negativas dos professores fossem “amaciar com o tempo”, mas isso não aconteceu. [24]

Em contraste, muitos pesquisadores da educação trataram San Diego como a meca da reforma da educação, entusiasmados com a implacável im-

posição de mudança de Bersin e Alvarado. Eles gostavam das mudanças que foram feitas e da rapidez com que eram impostas.

A pesquisadora Amy Hightower escreveu um dos primeiros estudos. Ela concluiu que a “abordagem vertical e brusca para a mudança” empreendida pelos líderes era necessária. Esperar que os professores e diretores concordassem com seus planos teria sido uma perda de tempo e um risco, permitindo que o status quo se mobilizasse contra eles. Ela aprovou o “grande boom” e o “tranco” ao sistema porque os líderes estavam construindo uma “cultura do aprendizado”, agindo sob “princípios elevados”. Hightower estava predisposta a concordar com as reformas, então ela concluiu que era recomendável impô-las sem consultar os professores que deveriam implementá-las. [25]

Larry Cuban, da Universidade de Stanford, e Michael Usdan, do Instituto de Liderança em Educação, estavam cautelosos em sua apreciação. Eles expressaram esperança com “o início de uma genuína cultura distrital de normas profissionais”, mas observaram a “direção vertical impassível e pé na tábua de Alvarado e Bersin” e a insatisfação dos professores. O diretor da SDEA disse a eles que a reforma estava “sendo feita em nós, não conosco”, mas Bersin retrucou dizendo que o sindicato era parte do velho e desacreditado status quo. Cuban e Usdan estavam incertos quanto a “se as consequências da teoria do ‘boom’ da mudança no sistema no ano inicial deixaram feridas abertas que continuarão a piorar e comprometer a direção e a institucionalização dessas reformas, ou se a política de mudança se disseminou o suficiente entre diretores e professores para que o trauma inicial saia, deixando algumas memórias desagradáveis mas distantes que irão se dissipar conforme novas gerações de professores e diretores entrarem no sistema”. Eles disseram que “é cedo demais para responder a essa questão central”. [26]

Bersin convidou Frederick M. Hess, do Instituto Americano de Empresas, para reunir pesquisadores para estudar a reforma do distrito. O projeto foi chamado de Revisão de San Diego. A equipe apresentou seus achados em uma conferência pública em San Diego no outono de 2004 e publicou-os no ano seguinte em um livro intitulado *Urban School Reform: Lessons From San Diego*. Quando o livro apareceu, o tempo de Bersin na administração tinha terminado, então o livro acabou como uma espécie de despedida do Roteiro. A maioria dos ensaios aclamava o Roteiro e o estilo não-faça-prisioneiros de

implementação de Bersin. A resistência dos professores foi discutida, mas amplamente atribuída à intransigência do sindicato dos professores.

A maior surpresa da Revisão de San Diego foi uma análise dos resultados acadêmicos pela economista Margaret E. Raymond, da Universidade de Stanford, e da pesquisadora Daphna Bassok. Elas concluíram que “os estudantes de San Diego foram ajudados moderadamente” pelo Roteiro, “mas outros distritos foram capazes de gerar maiores ganhos no período equivalente de tempo”. San Diego consistentemente pontuou mais alto do que a média estadual de 1999 a 2003, mas sua velocidade de mudança “ficava um pouco atrás da velocidade de mudança do Estado”. Apenas as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental fizeram o mesmo progresso que outros distritos urbanos na Califórnia, mas os ganhos eram pequenos. Raymond e Bassok notaram que à luz de muitas intervenções nessas escolas, “como estudo de gênero, blocos de letramento e dias estendidos, é surpreendente ver um crescimento tão limitado”. [27]

O estudo observou que os escores de leitura de San Diego nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental haviam melhorado desde 1998, especialmente para estudantes de baixa renda e estudantes em escolas de mais baixa performance. Para esses estudantes, os escores aumentaram no jardim de infância, primeira série e segunda série, mas não na terceira série. Nas escolas de Ensino Médio, a melhoria na leitura foi “mínima na melhor das hipóteses”, pois não houve ganhos entre 1998 e 2002 em testes estaduais. Em matemática, os ganhos ocorreram principalmente nos anos anteriores à adoção do Roteiro e foram menores do que os ganhos em outros distritos urbanos da Califórnia. Ainda que houvesse pontos bons, era uma síntese perturbadora das mudanças acadêmicas em San Diego, se comparadas com o resto do Estado, durante a era da reforma. [28]

Analisando os escores de testes de 1999 a 2002, Julian Betts, da Universidade da Califórnia, em San Diego, chegou a conclusões diferentes. Ele declarou que as reformas foram tão bem-sucedidas em ajudar os estudantes de baixa performance em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que elas poderiam servir como um modelo para o Estado e para o país. Betts e seus colegas concluíram que os ganhos foram maiores nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, moderados em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, mas inexistentes no Ensino Médio. Na verdade, as aulas de horário duplo ou triplo no Ensino Médio parecem ter diminuído

os resultados. As estratégias mais efetivas de reforma foram a escola de verão e o “programa de leitura de dia estendido”, no qual estudantes de baixa performance recebiam instruções adicionais por três períodos de 90 minutos a cada semana, antes ou depois das aulas normais. Focar escolas de baixa performance com recursos extras e um ano escolar mais longo também foram efetivos. [29]

Conforme a gestão de Bersin chegava a seu fim, o *San Diego Union Tribune*, que o havia consistentemente apoiado, resumiu os sete tumultuosos anos de sua superintendência. Foi um placar misto. Escolas autônomas estavam florescendo. Novos prédios estavam sendo construídos. O número de escolas de alta performance aumentara, e o número de escolas de baixa performance diminuía. Crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental fizeram um progresso significativo, mas não tanto quanto aquelas em distritos urbanos similares no Estado, como Santa Ana, Fresno, Garden Grove, Long Beach e Los Angeles. As reformas “de maneira geral patinaram nas séries mais avançadas”. A taxa de saída do distrito aumentou quase todos os anos a partir de 1999 e cresceu em 23% durante a gestão Bersin. [30]

Até este momento da narrativa, tudo o que eu aprendi sobre os anos Bersin tinha aparecido em livros, ensaios, pesquisas e artigos de notícias. Eu não tinha certeza de qual era a minha opinião sobre as reformas, pois as circunstâncias não estavam claras. Alguns dos mais respeitados educadores do país elogiaram o Roteiro como uma estratégia transformadora e um modelo nacional em potencial para a reforma da educação urbana. Mas os ganhos de resultados foram mistos, e havia algo problemático com os frequentes relatos de resistência dos professores. Então eu comecei meu próprio inquérito.

Ao ler a coleção de Hess (*Urban School Reform*), reparei que ninguém escreveu sobre o currículo nas escolas. Muitos dos estudos se referiam ao forte currículo do distrito, mas nenhum deles realmente o descrevia. Então eu entrei em contato com Hess para perguntar sobre o currículo para as artes, literatura, história, educação cívica, ciências, línguas estrangeiras e outros tópicos. Ele me encaminhou para Sheila Byrd, uma bem conhecida especialista em currículos, que originalmente estava engajada para escrever sobre o assunto para a Revisão de San Diego. Ela me enviou seu artigo não publicado. Nele, ela escreveu que San Diego nunca implementou as dire-

trizes curriculares estaduais e havia em vez disso optado por focar em um “desenvolvimento profissional intensivo” para professores e diretores. San Diego enfatizou “como professores deveriam estar ensinando à custa de trabalhar o que os estudantes deveriam estar aprendendo”. Consequentemente, ela observou no artigo, “muitos professores expressaram frustração com o que eles viam como sendo a obrigação de estratégias de ensino mal definidas que escanteavam o conteúdo e que foram desenvolvidas sem suas contribuições”. [31]

Em um e-mail dirigido a mim, Byrd disse que ela descobriu, após concordar em escrever o artigo, que cinco anos depois das reformas terem começado San Diego “não tinha um currículo. Eles recém haviam começado a criar um”, mas o que estava surgindo era apenas sobre letramento e “não era promissor”. Os administradores do distrito não foram capazes de explicar o que o currículo era, nem sequer havia documentações de um plano sistemático para desenvolver um. Algumas escolas haviam desenvolvido um esboço de “mapas curriculares”, mas apenas sobre letramento. Ela disse na conferência da Revisão de San Diego em 2004 que havia um painel de discussão sobre Ensino Médio “e nem uma palavra sobre diretrizes ou currículos saíram dos lábios dos palestrantes. Foi tudo sobre reorganização administrativa etc.”. Finalmente, Byrd escreveu, uma mãe levantou e perguntou: “Por que vocês não estão discutindo o que os estudantes estão ou não estão sendo ensinados?” A mãe descreveu o quão fracas as disciplinas de seus filhos haviam sido. Disse Byrd: “Os palestrantes basicamente descartaram a fala dela”. [32]

Em janeiro de 2007, eu visitei San Diego para entrevistar professores, diretores, sindicalistas, membros do conselho escolar e administradores centrais. Alguns dos diretores haviam sido removidos por Bersin e Alvarado, alguns haviam sido contratados e promovidos por eles. Eu passei um tempo com o novo superintendente, Carl Cohn, jantei com Bersin, e mais tarde, quando eu retornei à Nova York, conversei extensamente com Alvarado. Ele ficou mortificado pela humilhação pública dos 15 administradores e queria deixar claro que ele não teve nada a ver com isso.

Os professores e diretores disseram que eles não eram contra o Letramento Balanceado ou contra o desenvolvimento profissional intensivo. San Diego já era um distrito de “língua integral” antes do Roteiro, então essa abordagem não era estranha a eles. Ainda assim eles estavam uniformemente ressentidos quanto à maneira dura com que as reformas foram impostas

a eles. Professores, especialmente veteranos, falaram sobre serem assediados. Eles reclamaram sobre ordens e diretivas que estreitavam o que eles eram permitidos a ensinar. A era Bersin, vários disseram, foi um “reinado de terror”. Aqueles que não acompanhavam eram perseguidos. Professores eram punidos através de uma troca de série: um professor de primeira série poderia ser designado sem aviso prévio para ensinar para a sexta série, enquanto um professor da sexta série poderia ser realocado para o jardim de infância ou para a primeira série. Os diretores falaram em tom de voz agitado sobre a remoção pública abrupta em junho de 1999 dos 15 administradores. A teoria por trás dessas táticas, vários disseram, era um “choque cultural”, mantendo todos na ponta dos pés, temerosos, inseguros.

Um diretor que foi promovido para o escritório central por Bersin falou com pesar da mudança de 90% dos diretores do distrito. Quando os 15 administradores foram demitidos, ele disse, isso enviou uma mensagem: “Obedeça ou seja destruído”. O fluxo de grande número de novos diretores trouxe novos problemas. Eles não tinham “amplos reservatórios de experiência” e sentiam “uma intensa pressão para realizar mudanças”, então eles “intimidavam as pessoas” quando elas passavam pelas salas de aula, pensando que tomando medidas drásticas, eles poderiam mudar à força as crenças das pessoas. “As pessoas obedeciam porque tinham medo”, ele disse. “Em todas as camadas do sistema, havia *medo*.” A introdução de cinco horas diárias de letramento e matemática no Ensino Médio, ele disse, foi um desastre. “Isso significou eliminar todas as eletivas, as outras disciplinas. As crianças odiaram.”

O administrador estava afetado pelo seu período como diretor sob o Roteiro. Colocar treinadores em cada escola, ele disse, foi “uma grande ideia, pessimamente implementada”. Os treinadores semearam animosidade, especialmente entre professores experientes. Os treinadores fizeram com que os professores se sentissem menos competentes, não respeitados. Os professores os viam como policiais e não confiavam neles. Eles chegavam em uma sala de aula para inspecionar o “muro de palavras”, as “bibliotecas padronizadas”, e os cartazes obrigatórios feitos por estudantes, todos elementos do Letramento Balanceado. O sentimento geral entre os professores era de que os treinadores estavam lá para pegar os professores cometendo erros e delatá-los, não para ajudá-los.

Ele descreveu as reformas como um regime de controle do pensamento. “Nós aprendemos a nos controlar quanto a conversas de professores.”

Ele e seus professores aprenderam a dizer repetidamente: "Eu sou um profissional reflexivo, eu sou um profissional reflexivo". Ele disse: "A sobrevivência tornou-se essencial. Todos tinham medo de falar. Nós estávamos com focinheiras". Ele sobreviveu, referiu, porque seus professores se uniram para protegê-lo, e ele os protegia.

Um diretor que foi promovido durante a era do Roteiro reclamou da "agenda minuto a minuto. Se as crianças estavam lendo algo de que realmente gostassem, era difícil parar e ir adiante para a próxima tarefa. Mas nós éramos monitorados de perto e não tínhamos escolha". Outra diretora que foi contratada durante os dias do Roteiro disse: "Era uma ótima pedagogia, mas eles administraram os recursos humanos completamente errado. A ideia de urgência deles algumas vezes transbordava e provocava uma sensação de ansiedade [nos professores], e então de hostilidade". Ela disse: "Eles chegaram para 'mandar bala'. Eles nunca escutavam. Foi ruim o modo com que eles se livraram dos diretores, do jeito que foi feito. Isso acabou com a confiança". Ela acrescentou que as pessoas nas escolas geraram uma máquina de rumores sobre o que era permitido e o que era proibido, alguns não sendo verdadeiros.

Uma diretora aposentada descreveu melancolicamente a escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ela fundou. Era uma escola de língua dupla inglês-espanhol com um jornal, um banco, uma moeda e um tribunal, a maioria dos quais dirigidos pelas crianças. Quando a nova era começou, todos esses programas inovadores tiveram que acabar, pois a escola tinha que se concentrar apenas em letramento e matemática. A líder de ensino designada para sua escola veio da cidade de Nova York. "Ela fez eu me sentir incompetente", ela disse. "Ela nunca via nada de bom. A parte mais difícil era ir até os professores e dar a eles as notícias. Todos estavam desmoralizados." Ela disse: "Se você desse a ela qualquer informação, era ruim. Ela estava sempre demandando que eu escrevesse sobre os professores: 'Os documentos, os demita!'" Quando a diretora se aposentou, a equipe inteira deixou a escola. Seu sonho morreu.

Uma professora certificada pelo Conselho Escolar Nacional que foi anteriormente Professora do Ano no distrito falou desdenhosamente da linguagem regimentada e das conversas roteirizadas, como "Eu sou um profissional reflexivo". Os professores não eram autorizados a questionar a estratégia da liderança. "Nós passamos a falar em códigos. Eles nos espionavam,

gravavam nossas reuniões de desenvolvimento profissional, com a câmera apontada para a audiência, não para os palestrantes. Algumas vezes nós acordávamos que ninguém iria falar. Nós nos sentariamos em silêncio, como forma de resistência passiva. Era uma atmosfera totalitária. Nós éramos subversivos. Nós sabíamos o que eles queriam ouvir. Nós seríamos punidos se não papagaiássemos as palavras que eles queriam ouvir”, ela disse.

Um professor do Ensino Médio falou com desdém dos blocos de três horas para “estudos de gênero”. Todos sabiam que as aulas eram para “idiotas”, ele disse, e as crianças se sentiam estigmatizadas. Ele falou sobre a introdução de uma disciplina de física na nona série (“Física Ativa”), baseada em revistas em quadrinhos. Era uma física imbecilizada e no fim foi deixada de lado. Então havia a “Exploração da Álgebra”, que era “matemática tosca para crianças que não aprendiam álgebra”. Ele disse que o sistema tornou os diretores “fantoques”, fazendo as vontades do escritório central.

Os professores do jardim de infância descreveram o teste de leitura - Avaliação Desenvolvimental de Leitura - como “o monstro ao qual nós dávamos de comer as nossas crianças”. Uma professora perguntou: “Por que você teria um bloco de três horas de letramento para crianças do jardim de infância quando eles não sabem como segurar um livro? Por que ensinar leitura para crianças de quatro anos?” Eles reclamaram da inconsistência do desenvolvimento profissional, que muitas vezes parecia ser devotado “à mais recente onda, à ideia do momento”. Um consultor disse: “Desloquem as mesas para os cantos e eles aprenderão a ler”. Outro disse: “Se você usar papéis roxos, eles aprenderão a ler”. Mesmo as crianças deveriam dominar o jargão pedagógico. Os consultores queriam que as crianças dissessem coisas como: “Eu posso fazer uma conexão texto a texto! Eu posso fazer uma conexão texto com si!”

No momento em que Bersin foi contratado, ele e a SDEA estavam em conflito. O sindicato acusou-o de assediar os professores, e ele acusou-os de bloquear a reforma. Estavam ambos corretos. Em junho de 2001, o sindicato fez uma pesquisa entre seus membros sobre as reformas; a maioria respondeu. Quando questionados: “Você acredita que o Roteiro e outros esforços de reforma instituídos pelo superintendente Bersin irão melhorar a qualidade geral da educação em San Diego?” Setenta e oito por cento disseram “não”. Quando solicitados a descrever a moral dos professores, 0,3% responderam “excelente”; 6% disseram “boa”; 29% disseram “mediana”; e 63% disseram “ruim”. Quando

questionados: "Você tem confiança no atual superintendente e em sua administração?" Noventa e três por cento disseram "não". Quando solicitados a dizer uma palavra que melhor descrevesse "a atitude do superintendente e de sua administração em relação aos professores e pais do distrito", as palavras mais frequentemente citadas foram "ditador", "arrogante", "desrespeitoso", "ditatorial", "ditadura", "autoritário", e assim por diante. [33]

Quando eu visitei a administração do distrito, conheci o substituto de Bersin, Carl Cohn, e os membros do alto escalão da administração central, a maioria dos quais havia sido apontada por Bersin e Alvarado. Minha conversa com Cohn foi informal e cândida. Os membros da equipe estavam entusiasmados com o sucesso histórico do Roteiro. Quando eu me reuni com a antiga diretora de currículo e ensino, ela queria que eu soubesse o quão valioso ela achava o Letramento Balanceado. Ela disse: "Você não vai acreditar nisso, mas nós tínhamos alunos de quarta série que não sabiam a diferença entre um ponto de vista e uma perspectiva. Então nós tivemos que parar e ensinar a eles". Eu anotei isso e não disse nada. Não queria admitir que eu também não sabia a diferença entre um ponto de vista e uma perspectiva. Comecei a compreender o que os professores estavam me contando sobre a demanda do distrito de que todos falassem o mesmo jargão.

Conforme eu entrevistava os educadores de San Diego, ouvi rumores recorrentes sobre doenças relacionadas ao estresse entre professores, que eles chamavam de "Bersinite". Buscando evidências, liguei para o escritório em San Diego da Kaiser Permanente, a maior organização de saúde da Califórnia, e conversei com uma psiquiatra social. Ela me disse que de 1999 a 2005 os professores de San Diego vieram à clínica "em bandos" com "depressão relacionada ao trabalho e ansiedade devido a um ambiente de trabalho hostil". Falou que eles estavam "sob pressão de seus diretores para elevar escores". Disse que o fenômeno terminou quando Cohn assumiu. De 2005 a 2007 (quando eu falei com ela), nenhum professor apareceu com problemas similares. [34]

Alan Bersin me disse no jantar em San Diego que não havia uma alternativa responsável a uma reforma ágil e vertical e que o Roteiro havia se institucionalizado profundamente nas escolas de San Diego. Brillante, charmoso e seguro de si, Bersin disse que a tomada de decisão baseada nas escolas era uma ideia terrível, e que os conselhos escolares eleitos são obstáculos à reforma. Ele explicou que a reforma poderia acontecer em escolas públicas apenas com forte pressão, sem esperar por um consenso. Se você esperasse o consenso, ele disse, a reforma não aconteceria.

Mas essa é uma estratégia replicável? Quantos distritos seriam capazes de dar controle total a um líder que está preparado para seguir em frente sem ganhar o apoio dos professores que devem implementar o programa? Quantos distritos são capazes de desconsiderar a visão dos professores, pais e outros que possam discordar das ideias da liderança quanto à “reforma”?

A genialidade política da abordagem de San Diego foi o que eu chamo de uma estratégia esquerda-direita. As reformas de ensino de Bersin empregaram e deram poder à esquerda pedagógica; ele direcionou milhões de dólares em contratos de desenvolvimento profissional para os que eram profundamente versados em Letramento Balanceado e matemática construtivista. Ao mesmo tempo, as reformas de responsabilização de Bersin e as políticas organizacionais – demitir professores, demandar maiores escores nos testes, lutar contra o sindicato dos professores, atacar a burocracia, e abrir escolas autônomas – deliciavam a comunidade empresarial e aqueles na direita que acreditavam que os órgãos públicos, especialmente as escolas, estavam transbordando de desperdício, ineficiência e incompetência e que estavam em grande necessidade de responsabilização, competição e escolha.

No final, os ganhos nos anos elementares valeram o rancor criado pelo estilo “não faça prisioneiros” de Bersin? Certamente eu teria encontrado apoiadores entusiastas do Roteiro se eu tivesse entrevistado mais professores e diretores. Mas eu também não tenho dúvidas de que o amargor que eu encontrei era genuíno: se representava 70% da equipe, 60% ou apenas 50% não importa. Quase todos os estudos – incluindo os estudos AIR – documentaram que uma maioria dos professores estavam com raiva e insatisfeitos. Você não pode liderar suas tropas se suas tropas não confiam em você.

Carl Cohn publicou um ensaio apenas três meses depois de nosso encontro em San Diego, ecoando o que me disse na conversa informal. Criticando ostensivamente a legislação do Nenhuma Criança Fica para Trás, Cohn não pôde resistir a comparar a lei federal ao Roteiro: “Eu herdei um distrito em que a filosofia norteadora ao longo dos seis anos anteriores havia, de forma similar, atacado a credibilidade de qualquer educador que falasse contra um modelo vertical de reforma na educação. Esses ataques permitiram que aqueles no poder se retratassem como os defensores das crianças, para justificar quaisquer meios de promover o seu modelo de melhorar os resultados acadêmicos, e que vissem os seus críticos através das mesmas lentes apocalípticas do bem e do mal que têm caracterizado muitos dos nos-

tos debates nacionais". Essa abordagem, ele alertou, era contraproducente. "Em San Diego, ela produziu um clima de conflito que apenas agora estava começando a melhorar." Qualquer reforma escolar genuína, ele defendeu, "é dependente do empoderamento daqueles da base, não de uma punição vinda daqueles no topo". [35]

A reforma escolar continuará a fracassar, Cohn alertou, até que reconheçamos que "não há formas de remendar o sistema ou teorias educacionais perfeitas. A reforma escolar é um processo lento e de trabalho intenso e contínuo" que depende de "agregar o talento dos indivíduos em vez de puni-los por não seguirem as ordens burocráticas e destruírem suas iniciativas". Ele previu que "soluções horizontais, como liderança de alta qualidade, colaboração entre equipes, professores comprometidos e ambientes limpos e seguros têm as melhores chances de sucesso. Essas soluções não são facilmente quantificáveis. Elas não podem ser experimentadas por pesquisadores ou ordenadas pelo governo federal".

Cohn observou que os líderes do Roteiro planejaram adiante sem escutar as próprias pessoas cuja cooperação era necessária para seu sucesso último. Eles ignoraram a importância fundamental da confiança entre aqueles que fazem a escola efetiva: estudantes, professores, diretores e a administração. Em minha conversa com ele, Cohn citou o trabalho dos sociólogos Anthony Bryk e Barbara Schneider, que defendem em seu estudo *Trust in Schools* que uma reforma escolar de sucesso depende de uma atmosfera de confiança. A confiança "fomenta um imperativo moral de assumir o trabalho duro de melhoria da escola". Confiança, não coerção, é uma pré-condição necessária para a reforma escolar. [36]

A política de endurecer produziu resultados? Ela levou a maiores escores dos estudantes nos testes? Essas podem não ser as perguntas certas. Faz mais sentido perguntar se uma política de coerção pode criar boas escolas. Podem os professores ensinar com sucesso crianças a pensar por si mesmas se eles não são tratados como profissionais que pensam por si mesmos? Podem os diretores serem líderes inspiradores se eles devem seguir ordens quanto aos mais mínimos detalhes da vida diária nas salas de aula? Se uma política de endurecer rouba os professores de sua iniciativa, de sua habilidade e de seu entusiasmo, então é difícil de acreditar que os resultados valem a pena.

A Lógica de Mercado em Nova York

Na primeira década do novo século, a cidade de Nova York tornou-se o campo de testes nacional para as reformas baseadas no mercado. O prefeito Michael Bloomberg e seu secretário, Joel Klein, aplicaram princípios empresariais para renovar o maior sistema escolar do país, com uma população de 1,1 milhão de crianças. Suas reformas receberam aclamações nacionais e até mesmo internacionais. Eles reorganizaram a administração das escolas, lutaram contra o sindicato dos professores, deram grandes aumentos de salário para professores e diretores, fragmentaram grandes escolas de Ensino Médio em escolas menores, enfatizaram uma prática frequente de testes estaduais, deram a cada escola uma nota, fecharam dezenas de escolas de baixa performance e institucionalizaram as ideias de escolha e competição escolares (embora sem a isenção de impostos para escolas privadas). Em 2007, apenas cinco anos após o controle das escolas pelo prefeito ter sido autorizado pelo legislativo estadual, a cidade de Nova York ganhou o Prêmio Broad como o distrito escolar urbano que mais melhorou no país.

No outono de 2001, o magnata da mídia Michael Bloomberg foi eleito prefeito de Nova York. Um dos homens mais ricos do mundo, Bloomberg havia ganhado renome como empresário e filantropo. Como candidato, ele prometeu ganhar controle das escolas públicas e fazê-las bem-sucedidas. Seus textos de campanha defendiam que o sistema estava “em estado de emergência” e observaram: “surpreendentemente, 12 bilhões de dólares – 30% do nosso orçamento municipal, uma soma maior do que os gastos escolares de Chicago e Los Angeles combinados – não são suficientes para ensinar 1,1 milhão de estudantes de escolas públicas ou para proporcionar escolas limpas, seguras e apropriadas”. Ele prometeu refazer o sistema com reformas administrativas, incentivos, pagamento por mérito, testagem e responsabilização. [1]

Quando Bloomberg concorreu a prefeito, as escolas eram supervisionadas por um Conselho de Educação de sete membros, que eram apontados

por seis diferentes políticos eleitos. Cada um dos cinco presidentes das sub-prefeituras da cidade (Manhattan, Brooklyn, Bronx, Queens e Staten Island) selecionava um membro do conselho central. Os dois membros restantes eram apontados pelo prefeito. Desde que esse esquema se tornou lei em 1969, cada prefeito buscou retomar o poder de selecionar o Conselho de Educação. Por quase um século antes de 1969, os prefeitos da cidade haviam apontado cada um dos membros do Conselho de Educação; geralmente os membros do conselho eram cidadãos distintos e líderes comunitários. [2] Uma vez apontados, entretanto, o conselho tornava-se um órgão independente, seus membros tinham gestões fixas e o poder de escolher o superintendente escolar e supervisionar suas políticas e orçamento.

O prefeito Bloomberg não queria um conselho independente. Ele queria controle total e direto das escolas, sem nenhum conselho intermediário para dar palpites.

Em junho de 2002, o legislativo estadual deu a Bloomberg o controle sobre o sistema escolar público, e ele prontamente estabeleceu o Departamento de Educação de Nova York (DOE) para administrar as escolas. A legislação continuou nas mãos de um conselho central de educação, mas deu ao prefeito uma maioria de indicações, que iria servir aos seus desígnios; Bloomberg renomeou-o para o Fórum de Políticas Educacionais e deixou claro que ele o considerava de nenhuma importância. Quando introduziu os membros em uma conferência de imprensa, ele disse: "Eles não precisam falar, e eles não precisam servir. Isso é o que 'estar à disposição' significa". [3] Ele vendeu o escritório do Conselho de Educação no Brooklyn para uma construtora e moveu o escritório do novo departamento para a Tweed Courthouse, perto de seu escritório no City Hall. Por isso o apelido para o Departamento de Educação da cidade de Nova York é simplesmente "Tweed".

Assim, o DOE foi alojado em um magnífico prédio que simbolizava a infame Quadrilha Tweed. Além disso, havia esta ironia: William Marcy Tweed, o chefe do Tammany Hall, havia liderado o esforço para abolir o Conselho de Educação de Nova York em 1871 e transformar o sistema escolar em um departamento municipal, tornando-o mais fácil de controlar e saquear. O Departamento de Instrução Pública do chefe dos Tweed banuiu a compra de livros da editora Harper Brothers como punição pelos cartuns de Thomas Nast caricaturizando a Quadrilha Tweed no *Harper Weekly*. Em 1873, após a Quadrilha Tweed ter sido exposta, o legislativo estadual resta-

beleceu um Conselho de Educação independente, apontado pelo prefeito. E de 1873 até 1969, o prefeito designou cada um dos membros do conselho central. [4]

Poucas semanas após ele ter ganhado o controle, o prefeito Bloomberg ofereceu o mais alto cargo da educação da maior cidade do país a Joel Klein, um advogado que havia trabalhado em altos cargos do Departamento de Justiça durante a administração Clinton. Durante seu período como chefe da divisão antitruste, Klein obteve atenção nacional por seus esforços de quebrar com a gigante dos softwares Microsoft. Um advogado brilhante e repleto de realizações, ele tinha pouquíssima experiência em educação.

Logo após ter sido apontado, Klein visitou Alan Bersin, o superintendente escolar em San Diego, que tinha chegado ao cargo com a mesma experiência de advogado, promotor e antigo administrador da gestão Clinton. [5] Como Bersin, Klein adotou a estratégia “esquerda-direita”: ele selecionou programas de ensino que agradassem a esquerda pedagógica, deu grandes contratos aos vendedores desses programas e criou grande número de empregos para consultores e treinadores que tinham conhecimento sobre abordagens progressistas. E ele satisfez a comunidade empresarial promovendo vigorosamente a escolha escolar e a responsabilização.

Klein passou o inverno de 2002 elaborando sua política de reforma. Ele trouxe primeiro a firma de consultoria administrativa McKinsey & Company, e então voltou-se ao banqueiro de investimentos Ron Beller, um antigo parceiro na Goldman Sachs. A *BusinessWeek* admiravelmente descreveu como o prefeito Bloomberg havia “terrorizado as instituições educacionais de Nova York” recrutando líderes da América corporativa, como a controversa lenda dos negócios Jack Welch, antigo presidente da General Electric, para capitanear os esforços de aplicar princípios de negócios à educação pública. [6]

Em janeiro de 2003, no dia de Martin Luther King Jr., o prefeito anunciou seu programa de reformas, que ele chamou de Crianças Primeiro. Ele era composto de várias partes:

Primeiro, a administração declarou que no outono de 2003 ela iria instalar um programa uniforme de leitura e matemática em quase todas as escolas (235 das 1.200 escolas da cidade estavam isentas porque elas eram escolas de relativamente alta performance). Seu novo Departamento de Educação implantava um Letramento Balanceado, o mesmo método que

foi experimentado no Distrito 2 e depois implementado em San Diego. O programa de matemática consistia em dois produtos McGraw-Hill, *Everyday Mathematics* e *Impact Mathematics*, que são programas construtivistas não tradicionais. Cada escola receberia treinadores em letramento e treinadores em matemática para monitorar e assegurar uma implantação estrita dos novos programas. Em acréscimo, o DOE ordenava um uso em toda a municipalidade do “modelo de oficina” do Teachers College e impunha-o de uma maneira altamente prescritiva, com o trabalho em grupo sendo obrigatório em todas as lições e todas as atividades do dia sendo definidas em uma ordem e com detalhes precisos. [7]

Segundo, o prefeito e o secretário declararam suas intenções de eliminar os 32 distritos escolares comunitários (ainda que esses distritos continuassem existindo pela lei) e substituí-los por dez grandes regiões, cada uma comandada por um superintendente regional. Superintendentes locais de ensino (conhecidos como “LISes”) iriam supervisionar de 10 a 12 escolas e responder ao superintendente regional. Além disso, haveria especialistas regionais em ensino e superintendentes de distritos escolares comunitários (mesmo que o distrito agora só existisse no papel), todos os quais iriam responder ao superintendente regional. Questões financeiras seriam separadas inteiramente do ensino e entregues a seus centros operativos regionais (ou “ROCs”). Os educadores e pais da cidade tinham que aprender um novo vocabulário de siglas e um novo sistema de administração.

Terceiro, a administração Bloomberg anunciou a criação de uma instituição privada, a Leadership Academy, para orientar novos diretores e treinar pessoas de vários campos que quisessem se tornar diretores. O prefeito levantou US\$ 75 milhões em fundos filantrópicos privados para um programa de três anos para treinar 90 pessoas a cada ano. Para liderar essa academia, Klein contratou um empresário sem qualquer experiência prévia em educação e reuniu uma junta cujo membro principal era Jack Welch. [8] Após os primeiros três anos, o DOE assumiu a responsabilidade pela academia.

Quarto, o prefeito prometeu que haveria um maior envolvimento dos pais nas escolas, mas a nova estrutura na verdade reduzia o envolvimento dos pais. Com a eliminação dos conselhos escolares locais e do conselho central, cada uma das cinco subprefeituras da cidade tinha um representante, e os pais acharam difícil entrar em contato com qualquer um com autoridade

sobre questões que afetassem seus filhos. Conselhos locais comunitários de educação constituídos por pais substituíram os conselhos escolares comunitários em cada distrito, mas eles eram raramente consultados sobre decisões que afetassem as escolas em suas comunidades. Muitos pais ficaram frustrados por sua incapacidade de influenciar decisões que afetassem seus filhos ou sua escola. Klein determinou aos diretores que contratassem um coordenador dos pais, mas os coordenadores trabalhavam para o diretor, não para os pais.

A reorganização foi um modelo corporativo de controle fortemente centralizado, hierárquico e vertical, com todas as decisões sendo tomadas no Tweed e com uma supervisão estrita de cada sala de aula para garantir que as ordens saídas do quartel general fossem precisamente implementadas. A percepção geral era de que o prefeito planejava comandar o sistema escolar como uma empresa, com procedimentos padronizados de operação ao longo do sistema. Klein cercou-se de pessoas de fora da área da educação, a maioria advogados, consultores administrativos e economistas. Muitos dos jovens ajudantes do secretário haviam saído há poucos anos da universidade e não tinham experiência em educação, mas recebiam salários anuais na casa dos seis dígitos. [9]

As reformas do Crianças Primeiro foram introduzidas nas escolas públicas no outono de 2003. A pedagogia obrigatória foi logo cercada de controvérsia. Muitos professores reclamavam de controle gerencial excessivo, já que eles tinham que seguir as novas diretrizes sobre como ensinar mesmo quando eles haviam sido bem sucedidos com outros métodos. Eles se ressentiam do forte escrutínio dos seus supervisores acerca de quadros informativos nas salas de aula e corredores, bem como da exigência de que cada sala de aula do Ensino Fundamental fosse equipada com um tapete e uma cadeira de balanço, que eram aspectos da abordagem do Letramento Balanceado. [10]

Apesar das frequentes referências pelo prefeito e pelo secretário a um currículo municipal uniforme, não havia um currículo uniforme, exceto em matemática. Uma atenção mínima era prestada a ciências, história, literatura, geografia, educação cívica, artes ou outros assuntos. Ao invés disso, o Tweed obrigava uma pedagogia municipal, que impunha uma rígida ortodoxia sobre *como* ensinar. Eventualmente, em resposta a reclamações de pais e organizações civis sobre a falta de atenção a matérias não testadas, o DOE desenvolveu um currículo de ciências e de artes, mas as escolas só eram responsáveis pelos escores dos testes em leitura e matemática.

A primeira grande controvérsia da gestão Bloomberg ocorreu pela sua escolha de programa de leitura. Quando o DOE ordenou o Letramento Balanceado como o único método de ensinar a leitura, sete proeminentes pesquisadores de leitura de universidades locais escreveram uma carta privada à Klein, alertando que ele havia cometido um erro. Eles disseram que esse método não era comprovado e não tinha boas chances de dar certo, especialmente com as crianças que mais necessitavam. Ele respondeu uma semana depois publicando uma carta em defesa de sua escolha, assinada por cem professores de pedagogia; a signatária líder da carta foi Lucy Calkins, uma professora do Teachers College que posteriormente receberia grandes contratos do DOE para treinar milhares de professores em seus métodos de leitura e no “modelo de oficinas” do Teachers College. [11]

Por insistência do prefeito, uma escola foi aberta no primeiro andar da Tweed Courthouse, o quartel general do Departamento de Educação. O prefeito acreditava que ter crianças em seu meio lembraria os administradores de por que eles estavam lá. O DOE gastou US\$ 7,5 milhões para criar salas de aula no prédio. Chamada de City Hall Academy, a escola não era grande o bastante para ser uma escola de verdade. Ao invés disso, grupos de cerca de cem estudantes alternavam o uso das salas por períodos de duas semanas para estudar a cidade e então retornavam à escola regular.

Na primavera de 2006, o secretário decidiu redistribuir o sistema escolar mais uma vez. A reorganização inicial – com suas dez regiões fortemente administradas – incluía um programa piloto para 26 escolas (quase todas pequenas escolas de Ensino Médio) – chamado de “zona autônoma”, em que as escolas concordavam em atingir objetivos de performance em troca de uma módica liberdade das ordens do sistema. Agora Klein convidava mais diretores para escaparem do gerenciamento acirrado das dez regiões que ele havia estabelecido e juntarem-se a essa zona autônoma, que ele renomeou de “zona do empoderamento”. Cerca de um quarto das escolas da cidade, ou 350 delas, se candidataram, e 331 foram admitidas. Esse foi o prelúdio para mudanças ainda maiores.

Um ano depois, em 2007, Klein lançou outra reorganização do sistema escolar, a terceira em quatro anos. Ele declarou seu programa anterior de centralização um sucesso, aboliu as regiões e eliminou toda a supervisão direta das escolas. Os superintendentes mantiveram seus cargos, mas não se esperava mais que visitassem as escolas a menos que fossem orientados

diretamente a isso pelo secretário ou em resposta a um fracasso nos escores dos testes. Não havia qualquer discussão ou revisão pública das drásticas mudanças na governança escolar. Elas foram anunciadas e feitas. Para realizar essa reorganização, Klein teve ajuda de consultores externos, incluindo Sir Michael Barber, da Inglaterra, e a firma de reestruturação corporativa Alvarez & Marsal. Barber, que fora um conselheiro importante para o governo de Tony Blair na Inglaterra, recomendou uma estratégia de responsabilização vertical, mais reformas de mercado que incluíam escolha escolar, competição, autonomia escolar e incentivos. Alvarez & Marsal havia anteriormente administrado o problemático sistema escolar público de St. Louis, cobrado um honorário de US\$ 5 milhões e levantado acampamento pouco antes do sistema ser declarado um fracasso e assumido pelo Estado do Missouri.

Na nova ordem, todos os diretores seriam “empoderados” para assumir responsabilidades pelas suas escolas, que eram parte de um distrito comunitário apenas no nome. Cada escola seria “autônoma”. Os diretores eram orientados a se afiliarem a uma “organização de apoio” interna ou externa, que proporcionaria serviços para escolas, mas não as supervisionaria, ou então a se juntarem à zona do empoderamento, onde ninguém as supervisionaria. A maioria dos diretores escolheu juntar-se a organizações de apoio lideradas por educadores experientes, enquanto outros juntaram-se a organizações privadas como a Novas Visões Para Escolas Públicas ou a Universidade Municipal de Nova York. É claro, as escolas não eram realmente autônomas, pois o Tweed ainda determinava a agenda de exames, ainda administrava avaliações provisórias, ainda controlava os recursos humanos, ainda emitia regras e regulações detalhadas e ainda impunha ordens que afetavam a vida diária em todas as escolas. Além disso, após três anos de intensivo desenvolvimento profissional devotado a programas compulsórios de leitura e matemática da primeira reorganização, poucas escolas estavam dispostas ou eram capazes de exercer autonomia em questões de currículo e ensino.

As principais decisões do sistema escolar que afetavam a vida das crianças eram tomadas no quartel-general. Por exemplo, o DOE fez um contrato sem licitação de US\$ 15,8 milhões por 18 meses com a Alvarez & Marsal para projetar medidas de corte de custos. Os executivos da A&M rearranjaram as rotas de ônibus do sistema escolar em janeiro de 2007, com consequências desastrosas. Milhares de crianças ficaram sem transporte durante os dias mais frios do ano. Crianças de até cinco anos ficaram repentinamente inelégíveis para o serviço do ônibus escolar e foram instruídas a

pegar um ônibus público; irmãos foram enviados para diferentes paradas de ônibus. A confusão resultante foi não apenas um grande constrangimento para o DOE, mas uma das raras ocasiões em que o Tweed foi criticado pela imprensa popular da cidade. [12]

Após a reorganização de 2007 do sistema escolar, nenhuma supervisão a nível escolar era necessária, pois o Departamento de Educação pretendia julgar cada escola apenas pelos seus resultados – ou seja, se ela elevava os escores nos testes. Em 2003, o Tweed pensou que poderia obter escores mais altos gerenciando cada detalhe das escolas. Em 2007, os administradores decidiram que poderiam ter melhores resultados substituindo a supervisão por um programa rigidamente alinhado de responsabilização envolvendo incentivos e sanções. No quartel-general, cargos novos proliferavam, imitando cargos do setor corporativo. Ao invés de superintendentes e assessores de superintendência, havia o “diretor-chefe de responsabilização”, um “diretor chefe de conhecimento”, um “diretor-chefe de talentos”, um “diretor chefe de *portfolio*”, “facilitadores seniores de desempenho”, e outros títulos com ar de corporativos: a maioria dos cargos de alto nível do DOE era de pessoas de fora da área da educação. [13]

Grandes contratos foram feitos com empresas que se especializavam em atividades de preparação para testes, como a Princeton Review e a Kaplan Learnin. Começando em setembro de cada ano, as escolas de Ensino Fundamental dedicavam grande parte de seu tempo para praticar para os testes estaduais que eram administrados em janeiro e março. Uma vez encerrados os testes, havia tempo para outros assuntos, mas era difícil manter os mesmos níveis de motivação dos estudantes, pois os professores e alunos sabiam que os testes eram as principais formas de medir seu sucesso ou fracasso.

Os escores em leitura e matemática se tornaram o tudo ou nada da educação pública da terceira à oitava série. A leitura e matemática eram as únicas matérias que importavam, porque elas eram as únicas matérias que contavam para a responsabilização institucional da cidade, do Estado e da federação. Em 2005, a Avaliação Nacional do Progresso na Educação (NAEP) concluiu que dois terços dos estudantes de oitava série de Nova York estavam “abaixo do básico”, o ranking mais baixo possível. A educação das artes sofreu também. Quando o sistema foi reorganizado em 2007, o Tweed eliminou um programa que destinava US\$ 67,5 milhões específica-

mente para a educação artística, e os fundos foram lançados para as escolas para seu livre uso. Uma pesquisa oficial do DOE sobre as artes nas escolas revelou que apenas 4% das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade atingiam os requerimentos estaduais para a educação artística. Em 2009, quase um terço das escolas não tinha professores de artes. [14] Como a responsabilização era restrita apenas à leitura e matemática, não havia motivos para que as escolas de Ensino Fundamental prestassem muita atenção a matérias que não contavam, como artes, educação física, ciências, história e educação cívica.

As reformas de Bloomberg-Klein fizeram parte do *zeitgeist* nacional. Elas incorporaram as mesmas ideias da legislação federal do Nenhuma Criança Fica para Trás. Os princípios por trás delas – responsabilização baseada em testes e escolha escolar – eram exatamente os mesmos. O Crianças Primeiro era a versão de Nova York do Nenhuma Criança Fica para Trás, tanto na visão quanto na prática. A ideia básica compartilhada pelo prefeito Bloomberg na cidade de Nova York, pela administração de George W. Bush e pelo Congresso era que um foco incansável na testagem e na responsabilização iria melhorar as escolas. As escolas que fracassassem em produzir escores mais altos iriam sofrer sanções cada vez mais severas, e seus diretores poderiam ser demitidos, e as escolas poderiam ser fechadas. Após a passagem do Nenhuma Criança Fica para Trás, o presidente Bush observou os ganhos modestos nos escores dos testes nacionais como um grande elemento em seu legado. Similarmente, o prefeito Bloomberg queria provar que sua regência das escolas havia produzido resultados dramáticos.

Ainda que tenha inicialmente defendido a regência do prefeito sobre as escolas, eu estava cada vez mais perturbada pela falta de qualquer fórum público para questionar as decisões executivas e pela eliminação de todas as medidas de equilíbrio do poder executivo. Na primavera de 2004, me juntei a Randi Weingarten, presidente da Federação Unida de Professores da Cidade de Nova York para escrever um artigo no *New York Times* criticando a natureza autocrática do sistema escolar. Nós dissemos que sob esse novo sistema o público fora deixado sem educação pública. [15]

É verdade que as decisões podem ser tomadas mais rapidamente quando apenas uma pessoa está encarregada das escolas. O prefeito e o secretário defenderam repetidamente que qualquer tentativa feita pelo legislativo estadual de erodir a autoridade total do prefeito sobre as escolas ou de

reestabelecer um conselho independente - especialmente cujos membros tivessem mandatos determinados - destruiria o controle do prefeito. O secretário Klein disse em uma audiência com o legislativo: "Se você tem uma autoridade dividida, o que acontece é que ninguém está no comando. Um conselho independente iria retornar esta cidade à política da paralisia". [16] Entretanto, a reforma escolar sem um acompanhamento ou revisão pública é contrária aos princípios democráticos básicos. Em uma democracia, todos os órgãos públicos são sujeitos ao escrutínio público. Remover todas as formas de controle pode promover velocidade, mas compromete a credibilidade e a legitimidade das decisões, e elimina o tipo de revisão que detecta grandes erros antes que seja tarde demais. Mesmo que o prefeito Bloomberg e o secretário Klein sejam homens de integridade, o poder livre de controle nas mãos erradas pode facilitar a corrupção e a prevaricação. Mesmo os administradores de maior integridade devem ser submetidos a controles para garantir que eles escutem àqueles que servem.

A necessidade de controles com certeza foi considerada pelo legislativo estadual quando ele mudou a legislação em 2002, pois preservou o conselho de educação na lei, dando ao prefeito o poder de apontar 8 de seus 13 membros, enquanto os presidentes das subprefeituras apontavam os outros cinco. O prefeito Bloomberg tratava o conselho como um grupo de aconselhamento cujo conselho ele nunca buscava. O velho Conselho de Educação havia sido uma entidade poderosa, com o poder de contratar o secretário, vetar suas decisões e demiti-lo. Mas o novo Fórum de Políticas Educacionais era apenas mais um carimbo para o prefeito e o secretário.

Somente em uma ocasião, em março de 2004, o fórum ousou discordar do prefeito, sobre uma questão de promoção social, a prática de promover crianças para a próxima série mesmo que elas não tenham dominado as habilidades e conhecimentos que elas precisam para desempenhar as tarefas da próxima série. Quando o prefeito quis acabar com a promoção social na terceira série, alguns membros do fórum expressaram preocupação com a adoção apressada dessa política e a falta de planejamento para ajudar as crianças que seriam retidas; no dia do voto, o prefeito demitiu dois dos que ele apontara e organizou a dispensa de um terceiro, garantindo a passagem de sua proposta. A mídia chamou aquela noite de "O Massacre de Segunda à Noite". Após a reunião, Bloomberg defendeu suas ações. Ele disse: "O controle do prefeito significa o controle do prefeito, muito obrigado. Eles

são meus representantes, e eles vão votar por coisas nas quais eu acredite". Os membros do fórum apontados pelo prefeito nunca mais foram contra qualquer prioridade do prefeito. [17]

Ao longo dos anos seguintes, o DOE acabou com a promoção social não apenas na terceira série, mas também na quinta, sétima e oitava, e eventualmente em todas as séries. Entretanto, o número de crianças que ficaram para trás sob a nova política de retenção não mudou o que costumava ser no passado. Surpreendentemente, ainda menos estudantes foram retidos do que no passado. Um estudo de 2009 sobre as pequenas escolas de Ensino Médio da cidade feito por Clara Hemphill e Kim Nauer relatou que "uma grande proporção de estudantes chega na nona série com as habilidades que correspondem a dois, três ou mesmo quatro anos abaixo de sua série", uma observação que levantou dúvidas sobre se a promoção social realmente terminou. [18]

Conforme acontecia, a política da cidade de terminar com a promoção social convergia com a decisão não anunciada do Estado de tornar mais fácil para os estudantes atingirem o nível 2 em testes estaduais entre 2006 e 2009. A cidade usou os resultados dos testes estaduais para determinar quais estudantes deveriam ser retidos; qualquer estudante que estivesse no nível 1, o mais baixo, deveria ficar retido. O Estado começou a testagem anual da terceira à oitava série em 2006 (anteriormente ele só testava a quarta e a oitava série).

Em 2006, um número significativo de estudantes da cidade de Nova York pontuou no nível 1 e foi sujeito à retenção. Em 2009, muito poucos estudantes estavam no nível 1. O número de estudantes no nível 1 ficou tão baixo que o nível 1 dificilmente poderia ser considerado uma medida de performance. Em 2006, 70.090 estudantes da terceira à oitava série estavam no nível 1 em matemática; em 2009, esse número havia caído para 14.305. Em leitura, o número de estudantes no nível 1 caiu de 46.085 para 11.755. Na matemática da sétima série, 18,8% estavam no nível 1 em 2006, mas em 2009 apenas 0,2% estavam. [19]

Por que o número de estudantes no nível 1 despencou? Porque o Estado reduziu o limiar e tornou mais fácil para os estudantes atingirem o nível 2. No teste de leitura da sexta série de 2006, os estudantes deveriam ter 41% dos pontos para atingir o nível 2; em 2009, os estudantes naquela série precisavam de apenas 17,9%. Na matemática da sétima série, os estudantes

tinham que atingir 36,2% dos pontos no teste para avançar para o nível 2, mas em 2009 eles precisavam de apenas 22%. Os padrões para avançar do nível 1 ao nível 2 caíram tanto que muitos estudantes conseguiam um número suficiente de respostas corretas para passar para o nível 2 simplesmente respondendo aleatoriamente. [20]

Então, enquanto as declarações públicas sobre o fim da promoção social pareciam boas em teoria, na prática não houve mudanças. Graças ao Estado ter reduzido os padrões nos testes, ficou mais fácil para os estudantes atingirem o escore necessário para escapar do nível 1. Nesse meio tempo, os pais ficaram irritados porque suas preocupações eram ignoradas. O “Massacre de Segunda à Noite” – quando a promoção social alegadamente foi encerrada – desencadeou uma rebelião de pais contra o prefeito e o secretário. Os pais perceberam que não havia um fórum público nos quais suas visões seriam ouvidas ou consideradas.

Os pais ativistas regularmente expressavam sua frustração no blog de Pais de Estudantes de Escolas Públicas da Cidade de Nova York. [21] Ali, os pais reclamavam sobre a superlotação, turmas muito grandes, o tempo excessivo devotado à testagem, gastos extravagantes do Tweed, contratos sem licitação e mudanças nas políticas que governavam a admissão de crianças no jardim de infância, nos programas para superdotados, nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e nas escolas de Ensino Médio. Grupos de pais, como o Tamanho da Turma Importa, o Conselho de Pais Assessor do Secretário, a Coalizão por Justiça Educacional, a Campanha por Melhores Escolas e conselhos educacionais comunitários (que eram compostos de pais líderes) queriam ter mais voz para decidir como as escolas seriam comandadas. Mas ninguém estava ouvindo.

Quando o controle do prefeito sobre as escolas estava para expirar em 2009, foram os grupos de pais os mais ferozes em buscar limites para o poder do prefeito de controlar as escolas. Mas o prefeito organizou um enorme apoio político para continuar seu controle das escolas públicas, o que foi em parte financiado por milhões de dólares da Fundação Gates e da Fundação Broad. [22] O único grupo que poderia ter posto obstáculos ao seu objetivo era a Federação Unida de Professores. Mais de 80% de seus membros expressavam forte desaprovação da abordagem do prefeito e do secretário em uma enquête realizada em junho de 2008. Mas a liderança do sindicato estava grata ao prefeito, pois ele tinha dado aos professores um aumento de salário

de 43% e um generoso acréscimo em suas pensões. Randi Weingarten, o presidente do sindicato, endossou a continuação do controle do prefeito. Apesar dos protestos dos grupos de pais e das objeções de senadores estaduais, principalmente de comunidades minoritárias, o legislativo estadual renovou a garantia do poder do prefeito em 2009. [23]

O anúncio original da política do Crianças Primeiro fazia apenas uma referência passageira às escolas autônomas, mas elas emergiram como uma das iniciativas mais conhecidas da administração. As escolas autônomas são administradas privadamente, mas recebem financiamento público. Líderes anteriores do sistema escolar haviam se oposto às escolas autônomas, acreditando que elas sugariam estudantes e dinheiro das escolas públicas regulares. A cidade tinha apenas poucas dezenas delas quando Klein assumiu a pasta. Ele autorizou energicamente novas escolas autônomas, e dentro de poucos anos o DOE atingiu o limite estadual de 50 escolas autônomas. Em 2007, o prefeito Bloomberg persuadiu o legislativo e o recém-eleito governador Eliot Spitzer a permitir à cidade de Nova York abrir 50 escolas autônomas adicionais. Durante sua campanha de reeleição em 2009, ele prometeu abrir mais cem novas escolas autônomas, para que 100 mil estudantes estejam em escolas autônomas em 2013.

Depois que o Tweed adotou as escolas autônomas, elas receberam tratamento prioritário. O secretário colocou muitas escolas autônomas em prédios de escolas públicas regulares, tirando salas de aula e infraestrutura das escolas anfitriãs e acendendo disputas fortes com as associações de pais das escolas regulares. Em 2006, quando Courtney Sale Ross, viúva de Steve Ross, presidente da Time Warner, propôs abrir uma escola autônoma, o DOE ofereceu a ela um espaço em uma bem-sucedida escola pública para crianças superdotadas no Lower East Side de Manhattan, chamada NEST+M (Novas Explorações em Ciência, Tecnologia e Matemática). Entretanto, a associação de pais da escola liderou uma ruidosa disputa pública contra a inserção da Escola Autônoma Ross Global Academy em seu prédio. No fim, o secretário Klein abandonou seus esforços de colocar a escola autônoma no prédio da NEST+M. Em vez disso, ele ejetou a celebrada City Hall Academy do porão do Tweed, realocou-a no Harlem, e deu o espaço vago para a escola autônoma de Courtney

Sale Ross. A City Hall Academy foi silenciosamente fechada em 2007, e a Ross Global Academy acabou mudando-se para um espaço maior. [24]

Klein frequentemente celebrava os sucessos de suas escolas autônomas, aparecia em suas celebrações para elogiá-las, e citava-as como superiores às escolas públicas regulares que ele presidia. Ao anunciar a autorização de escolas autônomas adicionais em 2009, Klein disse: “Os resultados dos estudantes de escolas autônomas são a prova de que todos os estudantes podem ser bem-sucedidos se tiverem a oportunidade certa. Eu estou acreditando que estas escolas autônomas adicionais irão possibilitar a ainda mais famílias a escolha de uma educação rigorosa que essas escolas proporcionam”. [25] Ele não considerou os seus comentários como um reflexo negativo de sua gestão das escolas públicas regulares, cujos escores dos testes não se equiparavam aos das escolas autônomas. Comparadas às escolas públicas regulares, as escolas autônomas tipicamente tinham turmas menores e mais recursos, especialmente se elas tinham patrocinadores filantrópicos.

A maior parte das escolas autônomas era localizada em bairros de baixa renda, e seus estudantes eram escolhidos através de uma loteria. Os críticos reclamavam que elas estavam “acolhendo apenas os melhores estudantes e ignorando as populações desfavorecidas”, já que apenas os estudantes mais motivados tinham probabilidade de se inscrever para entrar em uma escola autônoma. Um grupo estatal que trabalha pelos direitos de estudantes desabrigados reclamou que famílias sem-teto ficavam de fora das escolas autônomas, pois elas tinham dificuldade para atender os prazos e acompanhar o processo de inscrição. Dos 51.316 estudantes de escolas públicas na cidade que não tinham moradia, apenas 111 estavam em escolas autônomas. Em um bairro empobrecido, onde havia nove abrigos para sem-teto, a Escola Autônoma Resultados Primeiro, de East New York, não tinha um único estudante sem-teto. [26]

Outra estratégia que o DOE adotou entusiasticamente foram as pequenas escolas de Ensino Médio. Quando o DOE foi estabelecido, o sistema tinha cerca de cem grandes escolas de Ensino Médio, algumas com 3 mil a 5 mil estudantes. Ele também tinha cerca de 75 pequenas escolas de Ensino Médio que haviam sido criadas durante os anos 1990 como parte de um movimento progressivo de pequenas escolas liderado pela educadora Deborah Meier. Muitas das grandes escolas de Ensino Médio se vangloriavam de sua tradição histórica de serem portais para estudantes imigrantes. Elas acolhiam

um número significativo de estudantes que falavam pouco ou nenhum inglês e vinham de circunstâncias pobres. Muitas dessas escolas de Ensino Médio tinham um desempenho extremamente baixo, e na era das grandes expectativas, elas eram notáveis principalmente por superlotação, turmas muito grandes, baixas taxas de frequência e baixas taxas de graduação, bem como suas condições físicas deterioradas. Não era claro se a sua baixa performance era devido ao seu tamanho, aos problemas de aprendizagem dos estudantes, à extrema pobreza das famílias a que serviam, aos seus programas de ensino, à sua liderança ou à negligência pelas autoridades centrais.

Dentro de poucos anos, o secretário Klein havia fechado quase duas dúzias das maiores escolas de Ensino Médio da cidade e aberto 200 novas pequenas escolas, financiadas por centenas de milhões de dólares da Fundação Bill & Melinda Gates, da Carnegie Corporation e do Instituto Open Society. Em 2009, essas escolas abrigavam 25% dos estudantes de Ensino Médio da cidade. O DOE relatou que as taxas de graduação e de frequência eram maiores nessas escolas do que nas grandes escolas de Ensino Médio que elas substituíram. Entretanto, as novas pequenas escolas foram permitidas nos seus primeiros dois anos a admitir proporções menores de estudantes de educação especial e aprendizes da língua inglesa, se comparado com as grandes escolas; isso contribuiu para seus melhores resultados. [27]

O Departamento de Educação claramente favorecia as pequenas escolas de Ensino Médio que ele havia criado, e via as grandes escolas como reliquias. Conforme as pequenas escolas se multiplicavam, as grandes escolas ficaram mais superlotadas e acolhiam fatias desproporcionais de estudantes com grandes carências. Quanto mais as grandes escolas de Ensino Médio penavam, mais elas se tornavam candidatas a fechamento. Em 2009, o estudo de Hemphill e Nauer concluiu que as pequenas escolas de Ensino Médio acabaram recebendo “aproximadamente a mesma proporção de estudantes” que estavam em risco de abandonar a escola que as outras escolas de Ensino Médio; após uns poucos anos de operação, conforme sua população de estudantes se tornou mais próxima daquelas em outras escolas, suas celebradas taxas iniciais de graduação e frequência declinaram. As pequenas escolas, os autores disseram, experimentaram uma grande mudança de professores e diretores – em algumas escolas, quase metade dos professores se demitiram em um período de um ano, assim como quase metade dos 124 diretores contratados para o primeiro grupo de pequenas escolas. Se comparados aos

estudantes nas grandes escolas de Ensino Médio, os estudantes nas pequenas escolas tinham muito mais chances de receber um diploma local (o que representa o mínimo exigido pelo Estado) do que um diploma Regents (que requer que o estudante passe por cinco exames estaduais).

As pequenas escolas de Ensino Médio, disse Hemphill e Nauer, têm pontos fortes, mas também “limitações importantes”, incluindo sua incapacidade de proporcionar serviços de educação especial, apoio para aprendizes da língua inglesa, variedade de disciplinas em música e artes, programas extracurriculares e esportivos, cursos avançados e programas vocacionais. Tampouco a escolha serve bem a todas as crianças. Os autores observaram que muitas crianças de 13 anos poderiam carecer de “bom juízo ou de pais ativistas” para fazerem decisões sábias, e os administradores escolares rotineiramente rejeitavam requisições de transferência uma vez que a escolha havia sido feita. Hemphill e Nauer apontaram que “os ganhos para os estudantes nas pequenas escolas vinham às custas de outros estudantes, alguns dos quais tinham ainda mais necessidades do que aqueles que obtiveram lugar nas novas pequenas escolas”. Os autores concluíram que “as pequenas escolas de Ensino Médio não são uma panaceia”, e que “a escolha escolar, por si mesma, não irá melhorar as escolas”. [28]

Um estudante típico entrando na nona série poderia escolher entre cerca de cem escolas de Ensino Médio em sua subprefeitura. Na cidade inteira, ele poderia escolher entre mais de 400 escolas de Ensino Médio. A maioria das novas pequenas escolas eram escolas temáticas, centradas em uma profissão ou especialidade específica. Isso produzia resultados peculiares, como uma escola para futuros bombeiros; uma escola para a indústria hospitalar; uma escola para planejadores urbanos; uma escola para arquitetura; uma escola para administração nos esportes; uma escola para o violino; várias escolas para justiça social, paz e diversidade; e outras escolas para profissões da saúde, escritores, líderes, artes, direito, tecnologia, comunicações, jornalismo e mídia. Adultos gostam da ideia de temas, mas poucas crianças começando a nona série estão preparadas para escolher uma profissão ou uma especialidade.

Conforme elevava o conceito de escolha escolar, o Departamento de Educação destruía o conceito de escolas de Ensino Médio de bairro. Entrar na escola de sua escolha se tornou tão estressante quanto entrar na faculdade de sua escolha. Deveriam os estudantes tentar uma vaga na escola para a

paz e a justiça, na escola para o direito ou na escola de atores? Os estudantes deveriam listar suas 12 preferências. A maioria entrava em uma das 12, mas milhares não entravam em nenhuma. Os bairros eram antes unidos por uma escola de Ensino Médio local familiar que servia a todas as crianças da comunidade, uma escola com tradições, história e pessoas distintas. Após a escola do bairro ter sido fechada, as crianças se dispersaram pela cidade em resposta à atração das novas e desconhecidas pequenas escolas com nomes interessantes, ou foram designadas para escolas longe de casa. Hemphill e Nauer concluíram que alguns estudantes viajavam até 90 minutos para ir à escola todos os dias. Na Escola de Ensino Médio Harry S. Truman, que é parte do maior programa de habitação do país - Co-op City no Bronx - com 55 mil residentes, apenas 5% dos seus estudantes viviam em Co-op City; 45% de seus calouros rodavam mais de 45 minutos para chegar à escola. [29]

Enquanto isso, histórias tristes aconteciam em uma escola de Ensino Médio após a outra. Cada vez que uma escola para 3 mil estudantes era fechada, ela seria substituída por quatro ou cinco pequenas escolas para 500 estudantes. O que acontecia com os que sobravam? Invariavelmente, eles eram os de mais baixa performance, os menos motivados, que eram de alguma maneira deixados de lado pelas novas escolas, que não queriam crianças como elas para deprimir os tão importantes escores da escola. Esses estudantes problemáticos eram relegados a outra grande escola de Ensino Médio, onde a sua presença instigava uma espiral de fracasso, dissolução e fechamento. O DOE colocou em movimento um processo que agia como um vírus de computador nas grandes escolas de Ensino Médio. Conforme cada uma fechava, os seus estudantes menos desejáveis eram largados em outra grande escola, iniciando uma contagem regressiva fatal para a escola anfitriã. [30]

Após o DOE ter estabelecido a autonomia e escolha escolar como suas principais iniciativas, ele perdeu interesse nas reformas de ensino de 2003. A ideia unificadora da nova política de reforma era a responsabilização. O DOE introduziu um programa para avaliar e classificar cada escola. Ele pesquisava pais, professores e estudantes sobre sua satisfação com sua escola e seu diretor. As pesquisas geralmente revelavam altos níveis de satisfação porque todos sabiam que as respostas iriam afetar a nota da escola, seu status, seus potenciais bônus, até mesmo sua sobrevivência. O DOE contratou um grupo de educadores britânicos para desempenhar vistorias de qualidade em

cada escola, mas essas vistorias não contavam na nota da escola. Logo, todos estavam dando notas e avaliando e classificando todos os outros, mas pouca atenção era dada para ajudar as escolas a fazerem um trabalho melhor. A linha de frente da responsabilização eram as recompensas (pelos escores mais altos) e as sanções (por não obter os mais altos escores). O DOE ofereceu incentivos para melhorar os escores dos testes: havia bônus para diretores e professores se os escores das suas escolas aumentassem, e havia até mesmo um programa piloto que pagava os estudantes para aumentar os seus escores nos testes.

Em 2007, o prefeito negociou um acordo com a Federação Unida dos Professores para premiar um bônus por escola a cerca de 200 escolas se os escores de suas escolas subissem; ele chamou isso de “pagamento por mérito”, mas o sindicato insistiu que não era. Pagamento por mérito, disse o sindicato, coloca um professor contra o outro em uma competição por dólares. Em uma escola de pagamento por mérito, o Sr. Smith poderia ganhar mais do que a Sra. Jones na sala de aula do lado. Mas no plano de bônus para a escola inteira, um comitê em cada escola decide como dividir o bônus entre todos os membros do sindicato na equipe, incluindo trabalhadores de outras áreas, e todos poderiam receber exatamente o mesmo valor, se o comitê da escola assim escolhesse. Ou o comitê poderia dar bônus a todos os professores, ou escolher aqueles professores cujos escores fossem os mais altos. O plano de bônus por escola não era exatamente um pagamento por mérito, mas era um passo significativo nessa direção. Ele garantia que os professores iriam se concentrar nos escores de leitura e matemática, que eram os que importavam. Em troca de concordar com o plano de bônus, o sindicato ganhou um generoso aumento nas pensões dos professores, permitindo que os professores se aposentassem cinco anos mais cedo do que anteriormente, com a idade de 55 e com 25 anos de serviço. Antes desse acordo, os professores contratados após 1973 tinham que trabalhar 30 anos ou esperar até os 62 anos para se aposentar com pensão completa. [31]

O movimento pela responsabilização entrou em uma nova fase no outono de 2007, quando o DOE revelou o que ele chamou de relatórios de progresso de cada escola. Cada escola recebeu uma única nota, de A a F. Essa abordagem espelhava o sistema de categorização introduzido na Flórida pelo então governador Jeb Bush alguns anos antes. A maior parte da nota de cada escola era baseada em mudanças anuais em escores de testes padronizados (o

seu “progresso”), comparadas com um grupo de escolas que eram demograficamente similares; se os escores de uma escola subissem, era provável que ela ganhasse um A ou B. Se eles permanecessem iguais ou decaíssem, a escola quase certamente ganharia um C, D ou F.

Algumas escolas excelentes, conhecidas por seu senso comunitário e altos escores consistentes, recebiam um F porque seus escores caíam alguns pontos. Algumas escolas de muito baixa performance, até mesmo algumas escolas que o Departamento Estadual de Educação classificava como persistentemente perigosas, recebiam um A porque demonstravam alguma melhoria.

Para aumentar a confusão, as notas da cidade eram inconsistentes com as notas emitidas pelo Departamento Estadual de Educação conforme o Nenhuma Criança Fica para Trás. Se as escolas fracassassem em atingir os seus objetivos de progresso anual sob a lei federal do NCLB, elas eram chamadas de escolas SINI, ou “escolas necessitando melhorias”. Se as escolas consistentemente tivessem um mau desempenho, o Estado chamava-as de escolas SURR, ou “escolas sob revisão de registro”. No primeiro ano em que as notas das escolas foram usadas, a cidade deu um A ou B a cerca de metade das 350 escolas que o Estado disse que eram SINI ou SURR. Mais da metade das 50 escolas que receberam um F da cidade estavam em bons termos com o Estado e com a lei federal. No ano seguinte, 89% das escolas F estavam em bons termos com os padrões NCLB, bem como estavam 48% das escolas D. [32]

Em 2009, o sistema de responsabilização da cidade produziu resultados bizarros. Um impressionante 84% das 1.058 escolas de Ensino Fundamental receberam um A (comparado com 23% em 2007), e mais 13% receberam um B. Apenas 27 escolas receberam uma nota C, D ou F. Até mesmo quatro escolas que o Estado havia classificado como “persistentemente perigosas” receberam um A. O Departamento de Educação comemorou esses resultados como uma evidência de progressos acadêmicos, mas a imprensa local geralmente apoiadora estava incrédula. O *New York Post* chamou os resultados de “ridículos”, e disse: “Como está agora, as notas não transmitem qualquer informação útil”. O *New York Daily News* descreveu os relatórios como “um truque de cartas estúpido” e “uma grande bagunça” que tornou os relatórios escolares anuais “praticamente sem qualquer sentido para milhares de pais que procuram nesses documentos um guia para como melhor atenderem as necessidades de seus filhos”. [33]

O colapso do sistema de classificação tinha duas fontes: primeiro, ele se baseava em mudanças de ano para ano, que são sujeitas a erros aleatórios e, portanto, não são confiáveis; segundo, os escores eram fortemente inflacionados pela decisão secreta do Estado de reduzir os pontos necessários para avançar nos testes estaduais. Conseqüentemente, o sistema falho de classificação da cidade produziu resultados que poucas pessoas consideraram críveis, enquanto o Departamento de Educação era obrigado a pagar aos professores quase US\$ 30 milhões em bônus – baseado em testes estaduais emburrecidos – como parte de seu plano de “pagamento por mérito”. [34]

Como poderiam os pais compreender os relatórios conflitantes de sistemas de responsabilização da cidade, do Estado e do governo federal? Deviam eles enviar seus filhos a uma escola que recebeu um A da cidade, mesmo que o Estado tenha dito que a mesma escola tinha baixa performance e era persistentemente perigosa? Eles deveriam tirar seu filho de uma escola de bairro de boa reputação em que 90% das crianças passaram nos testes estaduais, mas que recebeu um F nos exames municipais? A cidade não tinha outro plano para melhorar as escolas de baixa performance a não ser avisá-las de que elas estavam a perigo de ser fechadas. Vergonha e humilhação eram consideradas remédios adequados para incentivar a melhora. Pedro Noguera, da Universidade de Nova York, observou que o Departamento de Educação não proporcionava às grandes escolas o apoio e orientação de que elas necessitavam para melhorar. “Eles não têm uma estratégia de mudança das escolas”, disse Noguera. “Eles têm uma estratégia de fechamento das escolas.” O secretário Klein reconheceu que abrir e fechar escolas era um elemento essencial no sistema baseado no mercado de escolha escolar que ele preferia. Ele disse: “É basicamente um padrão de oferta e demanda... É uma questão de melhorar o sistema, não necessariamente melhorar cada escola”. Mas não havia motivos para acreditar que fechar uma escola e abrir uma nova iria necessariamente produzir resultados superiores; na verdade, metade das dez escolas de mais baixa performance nos testes estaduais de matemática de 2009 eram novas escolas que tinham sido abertas para substituir escolas que fracassaram. [35]

Tendo prometido realizar melhorias dramáticas no sistema escolar, tanto o prefeito Bloomberg quanto o secretário Klein apontaram com orgulho os ganhos registrados nos testes estaduais, chamando-os de evidência de uma mudança histórica. Quando as reformas do prefeito foram lançadas em

setembro de 2003, 52,2% dos estudantes da quarta série estavam nos níveis 3 e 4 nos testes estaduais de leitura. Em 2007, essa proporção havia subido para 56%, um ganho de 3,5 pontos percentuais (esse foi um aumento muito menor do que nos quatro anos de 1999 a 2003, quando os escores subiram 19,7 pontos percentuais). Na leitura da oitava série, em que não havia ocorrido progresso algum nos anos anteriores, a proporção de estudantes atingindo os padrões estaduais aumentou de 32,6% para 41,8%, um aumento impressionante. Em matemática, a administração Bloomberg celebrou um aumento na proficiência da quarta série de 66,7% em 2003 para 74,1% em 2007, um ganho de 7,4 pontos percentuais (novamente, esse foi um ganho menor do que nos quatro anos antes do controle do prefeito, quando o número escalou de 49,6% para 66,7%, ou 17,1 pontos percentuais). Os escores da oitava série em matemática dispararam de 34,4% em 2003, atingindo os padrões, para 45,6% em 2007. [36] Artigos elogiosos celebrando o milagre de Bloomberg apareceram na *Forbes*, *The Economist*, *Time*, *Newsweek*, *U.S. News & World Report* e na *USA Today*. As matérias relatavam a transformação notável das escolas públicas da cidade de Nova York. E as escolas da cidade ganharam o Prêmio Broad em 2007, graças à sua melhoria nos testes.

Foi um choque, portanto, quando o NEAP federal lançou as pontuações de leitura e matemática de 11 cidades, incluindo Nova York, em novembro de 2007. Os escores NEAP para o período 2003-2007 englobavam os primeiros quatro anos do novo regime e proporcionavam uma verificação independente das alegações municipais de ganhos históricos.

No NEAP, os estudantes de Nova York não obtiveram ganhos significativos em leitura ou matemática entre 2003 e 2007, exceto na matemática da quarta série. Na leitura da quarta e da oitava séries e na matemática da oitava série, os escores do NEAP demonstravam que não houve mudanças significativas. Tampouco houve qualquer estreitamento da distância de desempenho entre diferentes grupos raciais. Exceto na matemática da quarta série, não houve ganhos para estudantes negros, estudantes brancos, estudantes asiáticos, estudantes hispânicos ou estudantes de baixa renda. O *New York Times* publicou uma reportagem de primeira página sobre o relatório NEAP, intitulado "Pouco Progresso das Escolas Municipais no Teste Nacional". [37]

O Departamento de Educação da cidade de Nova York respondeu aos resultados estagnados nos testes federais com uma coletiva de imprensa alegando que "os estudantes de Nova York tiveram ganhos impressionantes"

no NEAP. Os escores estáveis nos testes nacionais, o secretário explicou aos repórteres, refletia que os estudantes se prepararam para os testes estaduais, que estavam alinhados com os padrões estaduais. Mas tanto os testes estaduais quanto os federais avaliavam habilidades genéricas em leitura e matemática, não conteúdos específicos (como obras de literatura); as habilidades deveriam ser transferíveis. Se elas não fossem transferíveis, só seriam úteis para realizar testes estaduais, e então os estudantes não estariam preparados para ler livros da faculdade, manuais de treinamento profissional ou qualquer outra coisa que não fosse específica aos testes estaduais. [38]

Usando fundos privados, a cidade lançou uma campanha publicitária para proclamar que havia aumentado os escores de testes e taxas de graduação. As taxas de graduação eram ainda mais maleáveis do que os escores de testes, já que havia tantas formas de ajustá-las para cima ou para baixo. Tudo dependia de quais estudantes eram contados e quais não. Contam apenas estudantes que se graduaram em quatro anos ou estudantes que levaram mais de quatro anos também? Leva-se em conta os diplomas GED⁷ que os estudantes obtêm fora da escola regular? E quanto aos que se formam no meio do ano?

De acordo com o Estado, a taxa de graduação da cidade de Nova York aumentou de 44% para 56% entre 2003 e 2008. Encarando dessa forma, foi um aumento impressionante, mas a taxa estava inflacionada de várias formas, como através da exclusão de estudantes que deixaram as escolas de Ensino Médio da cidade sem um diploma e foram contados como “dispensas” ao invés de abandonos. (Muitas dispensas seriam consideradas abandonos pelos padrões federais.) A taxa de graduação era também artificialmente aumentada por uma prática dúbia chamada “recuperação de crédito”, uma forma disfarçada de promoção social para estudantes de Ensino Médio. Sob a recuperação de crédito, os estudantes que falhassem em uma disciplina ou mesmo que não tivessem nunca comparecido a ela poderiam receber créditos entregando um projeto independente, cujo desenvolvimento não era orientado, ou ao atender a algumas sessões extras. Um diretor disse ao *New York Times* que a recuperação de crédito era “o segredinho sujo das escolas de Ensino Médio. Há pouquíssima supervisão e poucos padrões para essa prática”. [39]

Entre os que haviam de fato se graduado, muitos tinham sido educados precariamente. Três quartos dos graduados do Ensino Médio da cidade

⁷ O Diploma de Desenvolvimento Geral da Educação (GED) é concedido para pessoas que não concluíram ou não realizaram o Ensino Médio (high school) nos EUA, mediante a realização de uma prova de conhecimentos. Ele dá direito a cursar o ensino superior da mesma forma que o diploma de Ensino Médio regular. (N. do T.)

que entravam para faculdades comunitárias de dois anos na Universidade Municipal de Nova York tinham que passar por uma disciplina reparadora de leitura, escrita ou matemática; isso foi uma melhoria em relação às estatísticas de 2002, antes do controle do prefeito, quando 82% requeriam reparação. Mas no período anterior, ninguém alegava que a promoção social havia acabado. [40]

A testagem era sempre importante para as escolas de Nova York, mas ela assumia uma importância ainda maior na era da responsabilização baseada em dados. O DOE centralizava admissões de programas para estudantes talentosos ou superdotados, presumivelmente no interesse da equidade, requerendo que todos os aplicantes realizassem os mesmos testes padronizados de inteligência; apenas aqueles que atingiam 90% ganhavam uma vaga para um programa de superdotados. Mas a nova abordagem diminuía pela metade o número de crianças nesses programas e diminuía pela metade a proporção de afro-americanos e hispânicos aceitos, de 46% para apenas 22%. [41] Qualquer pesquisador da educação poderia ter previsto esses resultados, pois as crianças de lares privilegiados têm muito mais chances de conhecer o vocabulário em um teste padronizado do que as crianças que não têm as mesmas vantagens.

Em função de sua concentração em elevar os escores dos testes em leitura e matemática, o Departamento de Educação consistentemente prestava menos atenção aos outros assuntos. A mídia também acompanhava de perto os escores de leitura e matemática, mas ignorava temas como ciências e estudos sociais, mesmo que fossem matérias testadas pelo Estado. Quando as ciências e os estudos sociais foram testados em 2008, 28 dos 32 distritos da cidade de Nova York ficaram nos últimos 10% dos distritos do Estado em ciências, e 26 distritos estavam entre os 10% inferiores em estudos sociais. Na verdade, 18 distritos pontuaram entre os 5% piores do Estado tanto em ciências quanto em estudos sociais. Nem um único distrito pontuou em ou acima de 50%, e apenas um (o Distrito 26 no Queens) excedia os 50% em estudos sociais. [42] Esse foi um reflexo alarmante da estreiteza do que era ensinado nas escolas públicas da cidade de Nova York. Mas ninguém notou ou se importou, porque essas matérias não eram parte dos sistemas de responsabilização da cidade, do Estado ou do governo federal. Portanto, como a cidade se concentrava intencionalmente em aumentar os escores dos testes de leitura e matemática, os outros ingredientes essenciais de uma boa educação estavam faltando.

Os ganhos nos escores dos testes nem sempre perduram. Em 2005, quando os escores subiram bastante na cidade toda nos testes estaduais (como fizeram em outros distritos urbanos pelo Estado), o prefeito Bloomberg “alardeou os resultados como uma afirmação de ano eleitoral de sua regência das escolas públicas”, como descreveu o *New York Times*. O prefeito e o secretário Klein fizeram uma “visita triunfante” à Escola 33 no Bronx para apreciar os ganhos fantásticos da escola. A proporção de alunos da quarta série atingindo os padrões estaduais no teste de leitura mais do que dobrou, subindo surpreendentes 46,7 pontos em um único ano, chegando a 83,4%. O prefeito elogiou o bom trabalho da diretora. Logo após essa virada estelar da diretora, ela se aposentou com um bônus de US\$ 15 mil, o que acrescentou US\$ 12 mil por ano para sua pensão pela vida toda. No ano seguinte, os ganhos incríveis da Escola 33 evaporaram. A ascensão e queda meteóricas nos escores da escola foram misteriosas. [43]

Os psicometristas geralmente suspeitam de mudanças drásticas em escores de testes. Robert Tobias, da Universidade de Nova York, que foi diretor de testagem das escolas da cidade de Nova York por 13 anos, era cético quando a ganhos bruscos em escores e sua relação com atividades de preparação para testes. Em uma palestra no City Hall em 2005, Tobias criticou a “dependência perigosa da testagem como uma ferramenta fácil para a reforma educacional e para vantagens políticas”, e disse: “Muito dessa preparação para testes não é projetada para aumentar a aprendizagem dos estudantes, mas sim para vencer o teste”. [44]

No futuro, certamente é possível que os escores de testes e as taxas de graduação continuem a aumentar. Ou talvez não. É claro, é melhor ver os escores subirem do que vê-los caírem. Mas quando os escores são produzidos por ameaças de punição e promessas de dinheiro, e quando os estudantes não conseguem um bom desempenho em testes comparáveis para os quais eles não foram treinados, então os escores perdem seu sentido. Os escores importam, mas são indicadores, não a definição de uma boa educação.

O controle do prefeito na cidade de Nova York teve um resultado misto. Os escores nos testes estaduais subiram, e os gastos aumentaram ainda mais rápido. De 2002 a 2009, o orçamento geral para a educação pública aumentou de US\$ 12,7 bilhões anuais para US\$ 21,8 bilhões. [45] Com um salto tão grande, os sucessos da cidade foram talvez um testamento do valor de um maior gasto com a educação. Será que o controle do prefeito trouxe

mais responsabilização? Não, porque não havia uma maneira de responsabilizar o prefeito ou o secretário. Candidatar-se à reeleição a cada quatro anos não é uma forma suficiente de responsabilização para o prefeito, especialmente quando há tantas outras questões para os votantes considerarem. O secretário respondia apenas ao prefeito, então ele não poderia ser responsabilizado também. Quando houve grandes mancadas, como os erros nas rotas dos ônibus escolares pela Alvarez & Marsal no auge do inverno, ninguém foi responsabilizado.

O controle do prefeito não é um caminho garantido para a melhoria escolar. No NAEP de 2007, as cidades com os maiores escores eram Charlotte, na Carolina do Norte, e Austin, no Texas, nenhuma das quais tinha controle do prefeito. E duas das três cidades com as performances mais baixas - Chicago e Cleveland - tinham controle do prefeito por mais de uma década. Claramente muitos fatores afetam a performance educacional além da estrutura governamental.

Nenhuma reforma de governança sozinha irá resolver todos os problemas das escolas. Um sistema de governança mal construído, como a cidade de Nova York teve durante a era da descentralização entre 1969 e 2002, pode interferir na provisão de educação. Mas o controle absoluto pelo prefeito também não é a resposta. Excluir os pais e o público de decisões importantes sobre as políticas da educação, ou desconsiderar os educadores que trabalham com os estudantes diariamente não resolve problema algum. A educação pública é uma instituição vital em nossa sociedade democrática, e sua governança deve ser democrática, aberta à discussão pública e à participação pública.

NCLB: Testar e Punir

Três dias após sua estreia em 2001, o presidente George W. Bush convocou cerca de 500 educadores na Sala Leste da Casa Branca para revelar seu plano de reformar a educação americana. O plano, que ele chamou de Nenhuma Criança Fica para Trás, prometia uma nova era de altos padrões, testagens e responsabilização na qual nenhuma única criança seria ignorada. Era irônico que o nome do plano de Bush tenha sido tomado emprestado de Marian Wright Edelman, do Fundo de Defesa da Criança, que pretendia aludir à riqueza e bem-estar das crianças, não à testagem e responsabilização. O fundo de Edelman registrou o slogan “Não Deixe Nenhuma Criança para Trás” em 1990 como um grito de guerra para sua campanha de reduzir o número de crianças vivendo na pobreza. [1]

O encontro da Casa Branca foi um evento emocionante, como são todos os eventos nessa grande e gloriosa mansão. Visitar a Casa Branca sempre me dá calafrios. Eu fui à Casa Branca pela primeira vez em 1965, quando Lyndon B. Johnson era presidente, para um jantar formal em honra ao presidente de uma pequena nação caribenha (eu estava lá porque meu marido de então era ativo nas políticas democratas). Vestida em um longo vestido de noite, fui escoltada por um soldado de espinha ereta e em uniforme completo. Quase uma década depois, fui convidada a discutir questões de educação em um pequeno almoço formal com o presidente Gerald Ford, junto com os sociólogos Nathan Glazer e James Coleman. Em 1984, eu era uma dos 40 educadores convidados a se encontrar com o presidente Ronald Reagan na Sala de Reuniões. Um dia, duas vezes, quando eu era secretária-assistente de educação, me encontrei com o presidente George H. W. Bush (em nossa primeira reunião, em um humor irreverente, peguei uma cadeira ao lado dele atrás de sua mesa no Salão Oval para que eu pudesse obter uma boa foto, e ele alegremente me fez esse favor). Durante os anos Clinton, fui convidada à Casa Branca em várias ocasiões para discutir as iniciativas de educação de Bill Clinton. Uma vez fui convidada a assistir-lhe falar com centenas de

estudantes de Ensino Médio em Maryland, e ele os fez exultar enquanto convocava-os a fazer seus deveres de casa, estudar muito e fazer disciplinas difíceis. Foi uma demonstração fantástica de carisma pessoal.

Então, em 23 janeiro de 2001, quando o novo presidente Bush apresentou seus planos para a reforma escolar, eu estava excitada e otimista. O presidente anunciou que seu foco “seria garantir que cada criança seria educada” e que “nenhuma criança ficaria para trás – nem mesmo uma”. Sem dúvida todos na sala concordaram com aquele sentimento, embora ninguém tivesse muita certeza de como isso aconteceria. O presidente descreveu os seus princípios: primeiro, que toda criança deveria ser testada em cada ano da terceira à oitava série, usando testes estaduais, não um teste nacional; segundo, que as decisões sobre como reformar as escolas seriam feitas pelos Estados, não por Washington; terceiro, que escolas de baixa performance receberiam ajuda para melhorar; e quarto, que os estudantes presos em escolas muito perigosas ou que estivessem fracassando poderiam ser transferidos para outras escolas.

Esses quatro princípios, descritos em um documento conciso de 28 páginas, acabou tornando-se a legislação do Nenhuma Criança Fica para Trás, um documento de quase 1.100 páginas. O NCLB, como ficou conhecido, era a última formatação da legislação federal básica, conhecida originalmente como Ato de Educação Fundamental e Secundária de 1965.

Grandes maiorias bipartidárias no Congresso aprovaram o NCLB no outono de 2001. Sob condições ordinárias, os republicanos teriam se oposto à grande expansão de poder federal sobre escolas locais prevista na lei, e os democratas teriam se oposto à sua grande ênfase na testagem. Mas após os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, o Congresso queria demonstrar união, e a lei da educação alçou voo. O Senado passou a lei pelo voto de 87-10, e a casa dos representantes aprovou-a por 381-41. Os democratas no Senado votaram 43-6 em seu favor, e os democratas da casa aprovaram-na por 198-6. Os republicanos no Senado foram afirmativos por 44-3, assim como os republicanos da casa por 183-33.

Os líderes do legislativo de ambos os partidos apresentaram-se orgulhosos junto ao presidente quando ele assinou a lei do NCLB em 8 de janeiro de 2002. Os democratas gostaram da expansão do papel federal na educação, e os republicanos gostaram do amparo legal para a responsabilização e escolha escolar (embora a lei não permitisse que os estudantes levassem

dinheiro federal com eles para escolas privadas, como muitos republicanos queriam). O republicano John Boehner de Ohio chamou a lei de “sua realização de maior orgulho”. O senador democrata Edward Kennedy de Massachusetts chamou a legislação de “uma definição do futuro do nosso país e do futuro da democracia, do futuro da liberdade e do futuro dos Estados Unidos na liderança do mundo livre”. [2]

Em retrospectiva, o NCLB parecia predestinado a acontecer, pois havia muitos precedentes para ele nos Estados e no Congresso na década anterior. Nos anos 1990, os políticos eleitos de ambos os partidos vieram a aceitar como lei divina a ideia de que a testagem e a responsabilização iriam necessariamente levar a melhores escolas. É claro, a testagem era necessária para mensurar a performance acadêmica dos estudantes e para determinar se ela estava avançando, retrocedendo ou ficando na mesma condição. Na época, poucos percebiam que a qualidade dos testes era crucial. Os políticos eleitos presumiam que os testes eram bons o bastante para fazer o que deveriam fazer – mensurar a performance dos estudantes –, e que um teste é um teste; eles não pensaram muito sobre questões técnicas como a validade ou a fidedignidade. Todos, ao que parecia, queriam “responsabilização”. Por responsabilização, os políticos queriam dizer que eles pretendiam que as escolas mensurassem se os seus estudantes estavam aprendendo, e eles queriam recompensas e punições para os responsáveis por isso.

A reforma escolar era uma questão politicamente popular. Em 1988, o presidente George H. W. Bush disse que ele queria ser o “Presidente da Educação”, e muitos governadores nos anos 1980 e 1990 reivindicaram a alcunha de “Governador da Educação”. Entre eles estavam James Hunt, na Carolina do Norte, Bill Clinton, no Arkansas, Lamar Alexander, no Tennessee, Richard Riley, na Carolina do Sul, George W. Bush, no Texas, Booth Gardner, no Estado de Washington, e Roy Romer, no Colorado. Alguns governadores deixaram sua marca como reformadores da educação expandindo o financiamento para o pré-jardim de infância ou aumentando o salário dos professores (ou ambos), mas na maior parte do tempo as suas reformas consistiam em novos requisitos de testagem e responsabilização.

Em Washington, a chamada pela testagem e responsabilização cresceu durante os anos 1990. O primeiro presidente Bush lançou seu programa América 2000 em 1991, recomendando referências nacionais voluntárias e uma testagem nacional voluntária, mas ele nunca foi autorizado pela maio-

ria democrata no Congresso. O presidente Clinton chegou ao poder prometendo criar um sistema de referências e testes nacionais, mas ele foi detido por uma maioria republicana no Congresso. O programa Objetivos 2000, de Clinton, que entrou em vigor antes dos republicanos assumirem o controle do Congresso no outono de 1994, encorajava os Estados a desenvolverem suas próprias referências e testes. Tornou-se um ritual tanto para republicanos quanto para democratas reclamar da falta de responsabilização na educação pública americana e de resmungar que nenhum professor, diretor ou estudante era responsabilizado por baixos escores nos testes.

Sob essa ótica, os grandes ganhos em escores de testes no Texas ao longo dos últimos seis anos devem ter impressionado o Congresso. Não somente eles estavam aumentando o número de estudantes que passavam nos testes estaduais, de acordo com o Departamento de Educação do Estado do Texas, mas a distância de desempenho entre estudantes brancos e estudantes de minorias estava continuamente sendo reduzida, assim como o número de estudantes abandonando a escola antes da graduação no Ensino Médio. Então quando o presidente George W. Bush chegou a Washington com um plano baseado no que parecia ser um modelo de sucesso de responsabilização no Texas, os membros de ambos os partidos estavam prontos e dispostos a assinar embaixo, desde que eles pudessem acrescentar uma ou duas ou três de suas próprias prioridades na lei. Quase todo mundo queria um plano de responsabilização, e quase todo mundo endossou os principais elementos do plano que o presidente Bush lançou.

Uns poucos acadêmicos alertaram em 2000 que os ganhos no Texas eram uma miragem; eles disseram que o sistema de testagem na verdade estava causando um aumento no número de abandonos, especialmente entre os estudantes afro-americanos e hispânicos, muitos dos quais repetidamente não passavam e abandonavam a escola desencorajados. Esses acadêmicos insistiam que o aumento dos escores nos testes estaduais e taxas de graduação eram um resultado direto da ascensão da taxa de desistências: conforme estudantes de baixa performance desistiam da educação, as estatísticas melhoravam continuamente. Em estudos separados, Walt Haney, do Boston College, e Stephen Klein, do RAND, defenderam que os ganhos dramáticos no Texas em seus testes estaduais não eram refletidos em outras mensurações de performance acadêmica, como o SAT e o NAEP, ou mesmo no próprio teste estadual de prontidão para a universidade. Haney argumentou que o sistema

de testagem do Texas tinha outros efeitos negativos. Conforme os professores gastavam mais tempo preparando os estudantes para realizar testes padronizados, o currículo era enxugado: matérias como ciências, estudos sociais e artes eram deixadas de lado para arrumar tempo para a preparação para os testes. Consequentemente, os estudantes do Texas na verdade estavam recebendo uma educação pior atrelada apenas a realizar testes estaduais. [3]

Em sua pressa para endossar a reforma da educação, o Congresso não deu importância a esses sinais de alerta e aprovou um programa que era muito próximo ao modelo do Texas.

O NCLB era complexo e continha muitos programas. Seu plano de responsabilização incluía estes elementos:

1. Todos os Estados deveriam escolher seus próprios testes, adotar três níveis de performance (como básico, proficiente e avançado) e decidir por si mesmos como definir “proficiência”.
2. Todas as escolas públicas recebendo fundos federais deveriam testar todos os estudantes da terceira à oitava série anualmente e uma vez no Ensino Médio em matéria de leitura e matemática, desagregando (ou seja, separando) os seus escores por raça, etnicidade, status econômico, dificuldades de aprendizagem e domínio limitado da língua inglesa. A desagregação dos escores iria garantir que o progresso de cada grupo fosse monitorado, e não escondido na média geral.
3. Todos os Estados deveriam estabelecer linhas de tempo demonstrando como 100% dos seus estudantes iriam atingir proficiência em leitura e matemática até 2013-2014.
4. Todas as escolas e distritos escolares deveriam realizar “progressos anuais adequados” (AYP⁸) para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência até 2013-2014.
5. Qualquer escola que não fizesse um progresso adequado para cada subgrupo em direção ao objetivo de 100% de proficiência seria considerada uma escola necessitando de melhorias (SINI). Ela enfrentaria uma série de sanções cada vez mais onerosas. No primeiro ano de fracasso em atender o AYP, a escola seria notificada. No segundo ano, seria exigido que ela oferecesse a todos os seus estudantes o direito de transferência para uma escola bem-sucedida, com o transporte pago

⁸Em inglês, *Adequate Yearly Progress*. (N. do T.)

pela parcela de fundos federais do distrito. No terceiro ano, a escola deveria oferecer tutoria gratuita para estudantes de baixa renda, paga pelos fundos federais do distrito. No quarto ano, a escola teria que passar por uma "ação corretiva", que poderia significar mudanças curriculares, mudanças de profissionais ou um ano ou dia escolar mais comprido. Se uma escola falhasse em atender seus objetivos para qualquer subgrupo por cinco anos consecutivos, seria exigido que ela se "reestruturasse".

6. As escolas que tivessem que se reestruturar tinham cinco opções: converter-se a uma escola autônoma; substituir o diretor e a equipe de profissionais; abdicar do controle para um administrador privado; ceder o controle da escola para o Estado; ou "qualquer outra grande reestruturação da governança escolar". (A maior parte dos Estados e distritos terminava escolhendo a última e mais ambígua alternativa, esperando evitar as outras perspectivas.)
7. O NCLB requeria que todos os Estados participassem da Avaliação Nacional de Progresso Educacional (NAEP), que iria daí em diante testar a leitura e a matemática nas quartas e oitavas séries em cada Estado a cada dois anos (antes do NCLB, a participação estadual no NAEP era voluntária, e alguns Estados não participavam; além disso, os testes de leitura e matemática do NAEP não eram administrados a cada dois anos). Os escores do NAEP, que não tinham consequências para estudantes, escolas ou distritos, serviam como uma auditoria externa para monitorar o progresso dos Estados em atingir os seus objetivos. [4]

Ainda que a lei contivesse um conjunto de outros programas e prioridades (principalmente um requerimento de que todas as crianças fossem ensinadas por um "professor altamente qualificado"), o foco central do NCLB era a responsabilização. Era a questão que atendia a republicanos e democratas igualmente. Se não houvesse esse acordo bipartidário sobre a responsabilização, o NCLB nunca teria se tornado lei. Ambos os partidos acreditavam que a responsabilização era a alavanca que elevaria os resultados.

Ao longo dos anos seguintes, a maioria das reclamações sobre o NCLB focava o financiamento. Alguns Estados reclamavam que o governo federal não dava a eles dinheiro suficiente para realizar o que requeria a lei. O finan-

ciamento federal para programas de Ensino Fundamental foi aumentado em quase 60% nos primeiros anos do NCLB, mas os democratas reclamavam que estava muito abaixo do que era necessário e do que o Congresso autorizava. Eu me lembro de pensar na época que a lei só requeria que as escolas ensinassem leitura e matemática efetivamente, então por que isso deveria ser um custo adicional tão grande? Não era isso o que eles deveriam estar fazendo desde sempre? Poderia haver alguma responsabilidade mais fundamental das escolas do que ensinar a todos as habilidades básicas? Então havia românticos periódicos de pais e ativistas contra a testagem excessiva e até mesmo alguns protestos organizados contra testes estaduais obrigatórios. Eu não era simpática ao movimento antitestagem. Não conseguia ver por que alguém seria contra uma testagem anual de leitura e matemática.

Meu apoio ao NCLB permaneceu forte até 30 de novembro de 2006. Eu consigo saber a data exata porque foi o dia em que percebi que o NCLB era um fracasso. Fui a uma conferência do Instituto Americano de Empresas em Washington, D. C. - uma instituição conservadora bem respeitada - para ouvir cerca de uma dúzia de acadêmicos apresentarem suas análises das soluções do NCLB. Organizada por Frederick M. Hess e Chester E. Finn Jr., a conferência examinou se a maioria das soluções prescritas no NCLB - especialmente a escolha escolar e a tutoria após a aula - eram efetivas. Será que o "kit de ferramentas" do NCLB estava funcionando? Estariam as várias sanções prescritas pela lei melhorando os resultados? As várias apresentações naquele dia demonstraram que os departamentos estaduais de educação estavam se afundando em novas demandas, procedimentos e rotinas burocráticas, e que nenhuma das soluções prescritas estava fazendo diferença.

A escolha escolar não estava funcionando, todos estavam de acordo sobre isso. Os acadêmicos apresentaram evidências persuasivas de que apenas uma pequena percentagem de estudantes elegíveis pediu para ser transferida para escolas melhores. Na Califórnia, menos de 1% dos estudantes elegíveis em escolas "fracassando" buscou transferência para outra escola; no Colorado, menos de 2% o fez; no Michigan, o número de transferências pelo NCLB foi desprezível; em Miami, onde a escolha escolar em escolas públicas já era habitual, menos de 0,5% solicitou transferência em função do NCLB; em New Jersey, quase nenhum estudante elegível pediu transferência, pois a maioria dos distritos tinha apenas uma escola em cada nível, e os distritos urbanos do Estado não tinham vagas disponíveis em escolas

bem-sucedidas para acomodar os estudantes das escolas "fracassadas". Julian Betts, da Universidade da Califórnia, em San Diego, questionou se a escolha escolar era de fato uma estratégia boa, pois os seus estudos concluíram que a escolha tinha pouco ou nenhum efeito nos resultados do estudante. [5]

Os acadêmicos sugeriram muitos motivos pelos quais os estudantes não estavam se transferindo de escolas alegadamente fracassadas. No primeiro ou segundo ano, as cartas informando aos pais do direito de trocar seu filho para uma escola melhor não eram claras ou chegavam tarde demais, após o ano escolar ter iniciado. Mesmo quando as cartas eram claras e chegavam a tempo, alguns pais não queriam enviar seus filhos em um ônibus para uma escola distante. Em alguns distritos, já havia tantos programas de escolha escolar em escolas públicas que o NCLB não trouxe nada de novo. Em outros, havia muito mais estudantes elegíveis do que vagas.

Mas o que era especialmente surpreendente era que muitos pais e estudantes não queriam deixar sua escola do bairro, mesmo se o governo federal oferecesse a eles transporte gratuito e uma promessa de uma escola melhor. Os pais de aprendizes de inglês tendiam a preferir sua escola do bairro, que era familiar a eles, mesmo se o governo federal dissesse que ela estava fracassando. Um superintendente escolar disse a Betts que a escolha não era popular neste país, porque "a maioria das pessoas quer que a escola de seu bairro seja bem-sucedida, e porque eles não acham conveniente transportar seu filho para o outro lado da cidade". [6] Algumas escolas excelentes não conseguiram atingir seu AYP porque apenas um subgrupo - geralmente crianças com deficiências - não realizou progressos adequados. Nessas escolas as crianças em todos os outros subgrupos fizeram progresso, estavam bem felizes com a escola, não a consideravam fracassando, e não viam motivos para sair.

Portanto, enquanto os defensores da escolha escolar tinham certeza de que a maioria das famílias queria apenas uma chance de escapar de sua escola do bairro, os primeiros quatro anos do NCLB demonstraram o oposto. Quando oferecida a chance de deixar sua escola fracassando e de frequentar uma escola supostamente melhor em outra parte da cidade, menos de 5% - e em alguns casos, menos de 1% - dos estudantes efetivamente buscaram a transferência.

A tutoria gratuita após a aula (chamada de Serviços Educacionais Suplementares, ou SES) saiu-se apenas um pouco melhor do que a escolha es-

colar, de acordo com os artigos apresentados naquele dia. Na Califórnia, 7% das crianças elegíveis receberam tutoria; em New Jersey, 20% receberam; no Colorado, 10%; e no Kentucky, 9%. A lei implicitamente criara um "nicho" para empresas de tutoria, um mercado em que as empresas de tutoria e os distritos escolares poderiam competir pelos estudantes. Qualquer organização poderia se manifestar e registrar-se com os departamentos estaduais de educação para proporcionar tutoria, seja ela uma escola pública, um distrito escolar, um grupo comunitário, uma empresa familiar, uma organização religiosa, uma empresa privada, uma universidade ou uma ONG. Pelo país, quase 2 mil prestadores de serviço se registraram para oferecer tutoria a estudantes necessitados. Mas não mais do que 20% deles em qualquer Estado realmente receberam estudantes elegíveis, mesmo que o serviço fosse de graça e amplamente disponível.

Por que tão pouco interesse em tutoria gratuita? As organizações de tutoria culpavam os distritos por não darem a elas espaço nas escolas públicas, e as escolas públicas culpavam as organizações de tutoria por demandarem espaço que era necessário para atividades extracurriculares. Os tutores reclamaram do custo do seguro contratual, e os distritos reclamaram que algumas organizações de tutoria eram inefetivas ou que estavam oferecendo aos estudantes presentes ou dinheiro se eles se inscrevessem em suas aulas. Também parecia provável que grande número de estudantes de baixa performance não desejavam um dia escolar mais longo, mesmo que eles precisassem da ajuda extra.

Conforme eu escutava a discussão do dia, ficava cada vez mais claro para mim que as soluções do NCLB não estavam funcionando. Os estudantes recebiam a escolha de ir para outra escola, e não estavam topando. Eles recebiam tutoria gratuita, e 80% ou mais declinava a oferta. Estudantes suficientes se inscreveram para criar lucros volumosos para as empresas de tutoria, mas a qualidade dos seus serviços era raramente monitorada. Eu me lembrei de um escândalo na cidade de Nova York quando os investigadores descobriram que uma organização de tutoria, criada especificamente para se aproveitar da lei do NCLB, estava recrutando estudantes dando dinheiro aos seus diretores e presentes às crianças; vários dos empregados da firma tinham antecedentes criminais. [7]

Os interesses dos adultos estavam bem representados no NCLB. A lei gerou grandes lucros para as empresas de tutoria e testagem, as quais se

tornaram indústrias de porte considerável. As empresas que ofereciam tutoria, testes e materiais preparatórios para testes estavam ganhando bilhões de dólares anualmente dos governos federais, estaduais e municipais, mas as vantagens para os estudantes da nação não eram óbvias. [8]

Na conferência, eu estava em um painel onde deveríamos fazer uma síntese das lições do dia. Eu propus que os Estados e o governo federal estavam tentando assumir tarefas para as quais eles estavam mal preparados. Sugeri que eles deveriam mudar seus papéis, de modo que o governo federal estivesse reunindo e disseminando informações confiáveis sobre o progresso, e os Estados estivessem planejando e implementando melhorias. Sob o NCLB, o governo federal estava ditando soluções ineficazes, que não tinham qualquer acompanhamento de seu sucesso. Nem o Congresso, nem o Departamento de Educação dos EUA sabe como consertar escolas de baixa performance. Enquanto isso, a lei requeria que os Estados estabelecessem seus próprios padrões e avaliassem seu próprio progresso; isso levou a alegações amplamente inflacionadas de progresso e confusão quanto aos padrões, com 50 padrões para 50 Estados. Cada Estado podia definir a proficiência como achasse adequado, o que permitia a eles alegarem ganhos mesmo quando não havia ganho algum. O papel correto do governo federal é fornecer informações válidas e deixar as soluções e sanções para aqueles que estão mais próximos aos problemas singulares de escolas individuais.

O que eu aprendi naquele dia mudou de forma essencial minha visão do NCLB. Quando percebi que as soluções não estavam funcionando, comecei a duvidar de toda a abordagem de reforma escolar que o NCLB representa. Percebi que os incentivos e sanções não eram as alavancas adequadas para melhorar a educação; incentivos e sanções podem ser bons para empresas, para quem o lucro é a prioridade absoluta, mas não são bons para escolas. Eu comecei a ver o perigo da cultura da testagem que estava se espalhando em cada escola de cada comunidade, cidade ou Estado. Comecei a questionar as ideias que eu antes adotara, como a escolha e a responsabilização, que eram centrais ao NCLB. Conforme passou o tempo, minhas dúvidas se multiplicaram. Acabei percebendo que as sanções incluídas no NCLB eram, na verdade, não apenas ineficazes, mas com certeza contribuíam para a privatização de grandes pedaços da educação pública. Eu me pergunto se os membros do Congresso pretendiam que isso acontecesse. Duvido que

sim. Com uma lei cuja extensão ultrapassa mil páginas, é improvável que muitos membros do Congresso a tenham lido até o final e compreendido completamente todas as suas eventuais consequências.

O termo “proficiência” – que é o objetivo da lei – não é o mesmo que “alfabetização mínima”. O termo “proficiência” tem sido usado desde os anos 1990 pelo programa federal de testagens, o NEAP, em que tem uma conotação que indica um nível muito alto de resultado acadêmico. A avaliação federal faz referência a quatro níveis de resultado. O mais baixo é “abaixo do básico”, que significa que o estudante não é capaz de atingir o padrão para sua série. O próximo nível é o “básico”, que significa que o estudante dominou parcialmente as expectativas da sua série. Então há o “proficiente”, indicando que o estudante dominou completamente o padrão para a série. E no topo dos níveis de performance está o “avançado”, que representa um resultado verdadeiramente superior. No NAEP de 2007, para a leitura da quarta série, 33% dos estudantes do país estavam abaixo do básico; 34% estavam no básico; 25% eram proficientes; e 8% eram avançados. No mesmo ano, 28% dos estudantes na oitava série estavam lendo em um nível proficiente, e mais 3% eram avançados. [9] Agora, em uma nação onde apenas um terço dos estudantes atingia a referência federal para proficiência, nós temos que acreditar que 100% atingirão esse nível até 2014. Isso não vai acontecer. A menos, é claro, que o termo “proficiência” seja redefinido para significar alfabetismo funcional, alfabetização mínima ou algo equivalente com um baixo ponto de corte (digamos, 60 em um teste de até 100 pontos, uma pontuação que anteriormente corresponderia a um D, no máximo).

O objetivo definido pelo Congresso de 100% de proficiência até 2014 é uma aspiração; é equivalente a uma declaração de crença. Sim, nós acreditamos que todas as crianças podem aprender e devem aprender. Mas como objetivo, é completamente fora do alcance. Ninguém verdadeiramente espera que todos os estudantes sejam proficientes até o ano de 2014, embora os defensores mais fervorosos no NCLB muitas vezes tenham alegado que seria possível. [10] Esse objetivo nunca foi atingido por nenhum Estado ou país. Em seu livro sobre o NCLB, Finn e Hess reconhecem que educador nenhum acredita que esse objetivo seja realizável; eles escrevem: “Apenas políticos prometem coisas assim”. A lei, eles dizem, é comparável ao Congresso declarar “que cada molécula de poluição de água ou ar irá desaparecer até 2014, ou que todas as cidades americanas serão livres do crime até essa data”.

[11] Eu acrescentaria que há uma diferença importante. Se a poluição não desaparecer completamente, ou se todas as cidades não ficarem livres do crime, nenhum administrador público será punido. Nenhuma organização estadual ou municipal de proteção ao meio ambiente será fechada, nenhum policial será repreendido ou demitido, nenhuma delegacia de polícia será entregue a administradores privados. Mas se todos os estudantes não estiverem a caminho de serem proficientes até 2014, então as escolas serão fechadas, os professores serão demitidos, os diretores perderão seus empregos, e algumas - talvez muitas - escolas públicas serão privatizadas. Tudo porque elas não foram capazes de atingir o impossível.

A consequência de ordenar um objetivo inatingível, Finn e Hess dizem, é comprometer os Estados que estavam fazendo um trabalho razoavelmente bom de melhorar suas escolas e produzir um "regime de obediência que recria as mesmas patologias que deveria resolver". [12] Não faz sentido impor soluções que nunca foram efetivas e presumir que elas irão produzir algo melhor do que resultados razoavelmente bons.

Mas o mais perigoso efeito potencial do objetivo de 2014 é que ele é uma contagem regressiva para a demolição da educação pública nos Estados Unidos. O objetivo de 100% de proficiência colocou milhares de escolas públicas em risco de serem privatizadas, transformadas em escolas autônomas ou fechadas. E de fato, várias escolas em Nova York, Chicago, Washington D. C. e outros distritos foram fechadas porque elas foram incapazes de atingir as demandas absurdas do NCLB. Os superintendentes desses distritos se vangloriaram de quantas escolas eles haviam fechado, como se fosse uma medalha de honra ao invés de uma admissão de derrota.

Conforme 2014 chega mais perto, números crescentes de escolas através do país estão se aproximando de um abismo. Como o NCLB requer que os Estados prometam que eles irão atingir um objetivo impossível, os Estados adotaram cronogramas concordando que eles vão fazer o que eles não podem fazer, não importa o quanto os professores e diretores tentem. A maioria já prolongou seus cronogramas - colocando os resultados maiores para o futuro - para adiar seu fracasso inevitável. Os administradores escolares que escreveram cronogramas nos primeiros anos da implementação devem ter esperado que se aposentariam e cairiam fora muito antes que 2014 chegasse. A cada ano que passou e trouxe a data-alvo mais próxima, mais e mais escolas públicas fracassaram em atingir o AYP e foram consideradas

“fracassando”. Mesmo que alguns Estados tenham reduzido os pontos de corte (ou pontos de aprovação) em seus testes para tornar mais fácil para as escolas atingirem seus objetivos, muitas ainda assim falharam em atingir o AYP rumo a 100% de proficiência para cada subgrupo. E em Estados que mantiveram altos padrões e não baixaram os pontos de corte, ainda mais escolas ficaram para trás.

No ano escolar de 2006-2007, 25 mil escolas não atingiram o AYP. Em 2007-2008, o número cresceu para quase 30 mil, ou 35,6% de todas as escolas públicas. Esse número incluía mais da metade das escolas públicas em Massachusetts, cujos estudantes obtiveram a mais alta pontuação do país no rigoroso teste do NEAP. [13] Conforme passa o tempo rumo a 2014, números cada vez maiores de escolas públicas serão forçadas a fechar ou se tornar escolas autônomas, abandonando o controle às autoridades estaduais, sendo administradas privadamente ou passando por alguma grande reestruturação.

Até hoje, não há um conjunto de evidências substanciais que demonstre que as escolas de baixa performance possam ser revertidas por qualquer uma das soluções prescritas na lei. Converter uma escola “fracassando” em uma escola autônoma ou entregá-la à administração privada não oferece garantias de que a escola será transformada em uma escola bem-sucedida. Vários distritos contrataram “especialistas em recuperação”, mas a maior parte dos seus esforços foi inefetiva. Em 2008, a divisão de pesquisa em educação do governo federal emitiu um relatório com quatro recomendações para “recuperar escolas cronicamente de baixa performance”, mas o relatório reconhecia que cada uma de suas recomendações tinha “poucas” evidências para embasá-la. [14] Parece que a única estratégia garantida é mudar a população de estudantes, substituindo estudantes de baixa performance por estudantes de alta performance. Algumas vezes isso acontece com uma troca de roupa, quando a escola “fracassada” é fechada e então reaberta com um novo nome, um novo tema e novos estudantes. Mas essa estratégia não tem sentido porque ela evita a responsabilidade da escola original com seus estudantes. Em vez de “não deixar nenhuma criança para trás”, a estratégia faz um truque de desaparecer com os estudantes de baixa performance, fazendo-os se mudarem ou dispersando-os, fingindo que eles não existem.

Os estudos conduzidos pelo Centro de Políticas Educacionais (CEP)

em Washington, D. C., concluíram que a “reestruturação”, a sanção final da lei, era ineficaz. Na primavera de 2008, de acordo com um estudo do CEP, a Califórnia continha mais de mil escolas que estavam sendo reestruturadas. O estudo concluiu que as “estratégias de reestruturação federal têm muito raramente ajudado as escolas a melhorar os resultados dos estudantes o suficiente para atingirem o AYP ou saírem da reestruturação”. Não importa qual estratégia o Estado ou o distrito escolar aplicava, as escolas “fracassando” eram raramente capazes de melhorar suas classificações. [15]

Em 2007-2008, de acordo com outro estudo do CEP, mais de 3.500 escolas públicas do país estavam planejando ou implementando uma reestruturação, um aumento de mais de 50% em relação ao ano anterior. Nos cinco Estados cobertos pelo estudo, muito poucas escolas escolheram converter-se em uma escola autônoma ou uma administração privada. Algo entre 86% e 96% escolheram a ambígua “qualquer outra” (ou seja, “fazer algo”) cláusula da lei, para não abandonarem seu status de escola pública regular. Mesmo que poucas escolas tenham escolhido as mais drásticas penalidades, “nenhuma das cinco opções federais de reestruturação estava associada com uma maior probabilidade de a escola atingir o AYP em geral, ou em leitura ou matemática separadamente. *Em outras palavras, não há motivos estatísticos para suspeitar que qualquer uma das opções federais de reestruturação é mais efetiva do que outra para ajudar as escolas a atingirem o seu AYP*” (itálicos acrescentados). Nenhuma das poucas escolas bem-sucedidas era capaz de identificar uma única estratégia que fosse essencial para melhorar os resultados. E até mesmo as escolas que haviam melhorado o suficiente para sair da reestruturação se preocupavam em fracassar mais uma vez em atingir o progresso anual adequado, conforme a data na qual eles deveriam realizar o objetivo impossível de 100% de proficiência chegava mais perto. [16]

A Califórnia apostou que as provisões da lei seriam relaxadas com o tempo, então os administradores estaduais acordaram que as suas escolas iriam aumentar a proporção de estudantes que deveriam atingir os padrões em 2,2% a cada ano de 2002 a 2007. Após 2007, eles projetaram um aumento impossível de 11 pontos percentuais por ano para atingir uma proficiência total até 2014. Vinte e dois outros Estados seguiram um padrão similar, escolhendo uma baixa taxa de ganhos acadêmicos nos primeiros anos de implementação, e então prevendo um rápido crescimento anual entre 2008 e 2014. [17] Com a súbita e vertiginosa elevação da linha, mais e mais escolas

começaram a fracassar. Em 2008, uma equipe de pesquisadores financiada pela Fundação Nacional de Ciências previu que em 2014 quase 100% das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Califórnia não iria atingir o progresso anual adequado. Richard Cardullo, um biólogo da Universidade da Califórnia em Riverside, observou: “Para usar uma analogia do mundo financeiro, está quase na hora de pagar a dívida com juros”. Em função da desagregação dos escores por subgrupos, Cardullo disse: “O subgrupo cuja performance for mais baixa irá em última análise determinar a proficiência de uma escola, distrito ou Estado”. [18]

A maioria dos Estados planejava formas de fingir que atingiria o objetivo impossível. Já que a lei garantia a cada Estado o poder de estabelecer seus próprios padrões, escolher seus próprios testes e definir a proficiência como desejasse, a maioria dos Estados relatou progressos animadores quase todos os anos. O Mississippi alegou que 89% dos seus estudantes da quarta série estavam no nível ou acima do nível em proficiência de leitura, mas de acordo com o NAEP, apenas 18% estavam. Apenas um punhado de Estados mantinha padrões elevados que eram comparáveis aos testes federais: Maine, Massachusetts, Missouri, Carolina do Sul e Wyoming. G. Gage Kingsbury, da Associação Northwest de Avaliação, disse ao *New York Times* que os Estados que haviam definido seus padrões de proficiência antes da passagem do NCLB tendiam a definir altos padrões, pensando “que nós precisamos ser competitivos com países como Hong Kong e Singapura. Mas nossa pesquisa demonstra que desde que o NCLB entrou em vigor, os Estados rebaixaram seus padrões”. [19]

Alguns políticos reclamaram que não era justo comparar o escore dos testes estaduais com o NAEP, já que o primeiro “conta”, e o segundo não. Presumivelmente, os estudantes se esforçam mais nos testes que contam do que nos que não contam. Apenas os Estados e uns poucos distritos urbanos recebem escores NAEP; nenhuma escola ou estudante jamais fica sabendo como se saiu no NAEP, que é considerado um exame de “baixas consequências” ou “sem consequências”. Para esclarecer esse problema, o Instituto Thomas B. Fordham encomendou à Associação Northwest de Avaliação um estudo comparativo dos escores dos testes estaduais baseado em uma avaliação computadorizada usada por 26 Estados. O estudo resultante, *The Proficiency of Illusion*, concluiu que a definição de proficiência “varia amplamente de Estado para Estado, com ‘escores de aprovação’ indo do 6º percentil até o 77º” [20] Um estudante no Colorado poderia passar nos testes estaduais fa-

cilmente, mas se a família se mudasse para o Novo México ou Massachusetts, o mesmo estudante poderia ficar em dificuldades escolares.

Entre os Estados com as mais baixas expectativas de proficiência, de acordo com esse estudo, estavam Colorado, Wisconsin, Michigan, New Jersey, Delaware, North Dakota, Illinois e Ohio. Na introdução do estudo, Chester E. Finn Jr. e Michael J. Petrilli concluíram que “a empreitada da testagem é incrivelmente descuidada. Não são apenas os resultados que variam, mas que eles variam quase aleatoriamente, erráticamente, de lugar em lugar, de nota para nota e de ano para ano de maneiras que têm pouco ou nada a ver com verdadeiras diferenças nos resultados dos estudantes... A infraestrutura da testagem sob a qual tantos esforços de reforma escolar se baseiam, e na qual tanta confiança foi depositada, não é confiável – na melhor das hipóteses”. [21]

E ainda assim, a despeito da natureza “descuidada” dos testes, a despeito da variabilidade aleatória entre eles, a despeito da divergência dramática da qualidade entre eles, as vidas dos estudantes, professores e diretores – e o destino das escolas – são baseadas neles.

Uma das consequências não pretendidas do NCLB foi o encurtamento do tempo disponível para ensinar qualquer coisa que não fosse leitura ou matemática. Outros assuntos, incluindo história, ciências, artes, geografia e até o recreio foram reduzidos em muitas escolas. A leitura e a matemática eram os únicos temas que contavam no cálculo do progresso anual adequado da escola, e mesmo nesses tópicos o ensino deu lugar a uma preparação intensiva para os testes. Os escores nos testes se tornaram uma obsessão. Muitos distritos escolares investiram pesadamente em materiais e atividades preparatórias para os testes. Os professores usaram os testes dos anos anteriores para preparar seus alunos, e muitas das questões apareceram precisamente no mesmo formato a cada ano; algumas vezes exatamente as mesmas questões reapareceram nos testes estaduais. Em escolas urbanas, onde há muitos estudantes de baixa performance, o treino repetitivo se tornou uma parte significativa da rotina diária.

Na cidade de Nova York, os professores disseram a um jornalista que eles eliminaram os estudos sociais, artes e ciências por um mês antes dos testes estaduais de leitura e matemática para concentrar-se em atividades preparatórias para os testes. Um professor disse que seus alunos não sabiam quem era o presidente durante a Guerra Civil, “mas eles sabem como eliminar respostas em um teste de múltipla escolha. Contanto que os nossos

escores subam, todos estarão felizes”. O seu diretor disse a ela para “esquecer de tudo exceto da preparação para o teste”. Outro professor disse que os diretores são parcialmente avaliados pelos escores dos testes, então “naturalmente eles querem que os escores subam, essa é a nossa prioridade. A verdadeira educação vem em segundo lugar”. [22]

No Texas, que foi o modelo para o NCLB, os estudantes se tornaram cada vez melhores em responder questões de múltipla escolha da Avaliação de Conhecimentos e Habilidades do Texas, conhecida como TAKS; as taxas de aprovação na nona, décima e décima primeira séries aumentaram continuamente. Mas quando os estudantes da décima primeira série tinham que escrever uma resposta curta sobre um texto que eles receberam para ler, metade deles ficava paralisado. Seja em distritos de baixa performance ou nos de bons resultados, os estudantes eram incapazes de escrever uma resposta refletida para uma questão que pedia a eles que apresentassem evidências do que leram. Eles haviam dominado a arte de preencher os círculos nos testes de múltipla escolha, mas não conseguiam se expressar, particularmente quando uma questão requeria que eles pensassem e explicassem o que haviam acabado de ler. [23]

O Centro de Políticas Educacionais conduziu estudos sobre “estreitamento curricular”. Em 2007, o CEP pesquisou um grupo nacionalmente representativo de distritos escolares e observou que 62% havia aumentado o tempo dedicado à leitura e matemática em escolas de Ensino Médio, enquanto 44% relatavam que haviam reduzido a quantidade de tempo gasto em ciências, estudos sociais e artes. [24] Existe um número limitado de horas e minutos no dia escolar, e se mais tempo é devotado a testagem e preparação para testes, então menos tempo estará disponível para ensinar matérias que não estarão nos testes estaduais. A falta de atenção à história, ciências e artes diminui a qualidade da educação, a qualidade de vida das crianças, a qualidade da vida diária na escola e até mesmo a performance nos testes. Ironicamente, a preparação para os testes nem sempre é a melhor preparação para realizar testes. As crianças expandem seu vocabulário e melhoram suas habilidades de leitura quando aprendem história, ciências e literatura, assim como elas podem refinar suas habilidades de matemática aprendendo ciências e geografia. E as artes podem motivar os estudantes a amar o aprendizado.

O livro *Tested: One American School Struggles to Make the Grade*, de Linda Perlstein, descreve o ano que ela passou em uma escola dos anos iniciais

do Ensino Fundamental em Annapolis, Maryland, onde as crianças eram de baixa renda, afro-americanas e hispânicas. A escola e sua equipe eram obcecadas com os escores dos testes estaduais. As crianças eram cuidadosamente ensinadas a como responder questões que provavelmente apareceriam no teste estadual. Mas elas sabiam muito pouco ou quase nada sobre seu país, Estado ou cidade. Elas não sabiam nada sobre história, geografia ou temas contemporâneos. Elas chutavam as questões de matemática. O seu conhecimento geral sobre ciências era assustadoramente baixo. Os seus professores trabalhavam conscientemente para preparar seus alunos para os testes estaduais; consequentemente, eles se saíam bem nos testes, que consumiam a energia de todos durante todo o ano, mas careciam do vocabulário e conhecimentos gerais para realizarem o Ensino Médio com sucesso. Na narrativa de Perlstein, professores honestos, trabalhadores e uma diretora dedicada fizeram o seu melhor para atender às exigências das leis estaduais e federais. Eles conseguiram, mas as crianças estavam sendo treinadas, não educadas. [25]

O NCLB funcionou? Ele nunca poderia “funcionar”, considerando que o seu objetivo de 100% de proficiência até 2014 era fora do alcance, a menos que os Estados deliberadamente emburrecessem o significado de proficiência. Esse objetivo tem consequências negativas para milhares de escolas, cujos professores estão lutando bravamente a cada dia para fazer o que nenhum país jamais fez antes. Além disso, seu foco simplista e restrito nos escores dos testes distorce e degrada o significado e a prática da educação.

Do modo como ocorreu, o NCLB nem sequer trouxe um aumento rápido nos escores dos testes. Ao contrário, os ganhos nos escores do NEAP - a única avaliação nacional desse período - foram modestos ou nulos nos quatro anos após a adoção da lei. Na leitura da quarta série, os escores do NEAP subiram em 3 pontos de 2003 a 2007, menos do que o ganho de 5 pontos de 2000 a 2003, antes do NCLB entrar em vigor. Na leitura da oitava série, não houve ganhos de 1998 a 2007. Em matemática, o ganho de 5 pontos pelos estudantes da quarta série de 2003 a 2007 não se equipara ao seu ganho de 9 pontos de 2000 a 2003. Na matemática da oitava série, a história foi a mesma: o ganho de 2000 a 2003 (5 pontos) foi maior do que o ganho de 2003 a 2007 (3 pontos). [26] Os escores foram maiores após a implementação do NCLB, mas a taxa de aumento diminuiu. Mesmo se alguém insistir em começar a contar a partir do dia em que a lei foi assinada, em janeiro de 2002, bem antes das escolas da nação

terem compreendido o que a lei exigia, os ganhos foram modestos, no máximo.

Similarmente, as distâncias de desempenho entre estudantes brancos e negros estreitaram mais antes da implementação do NCLB do que nos anos posteriores. Os estudantes negros da quarta série tiveram um ganho de 13 pontos em matemática de 2000 a 2003, mas apenas um ganho de 6 pontos de 2003 a 2007; os estudantes brancos da quarta série tiveram um ganho de 10 pontos de 2000 a 2003, mas apenas um ganho de 5 pontos entre 2003 e 2007. Na leitura da quarta série, os escores dos estudantes negros subiram em 8 pontos de 2000 a 2003, mas aumentaram apenas 6 pontos de 2003 a 2007. Os escores dos brancos na mesma série subiram 4 pontos de 2000 a 2003, e 3 pontos de 2003 a 2007. Na leitura da oitava série, os escores dos brancos e dos negros foram virtualmente os mesmos ao longo da última década. [27]

Para os estudantes de mais baixa performance, aqueles que pontuaram entre os 10% piores, os ganhos registrados após a entrada do NCLB foram menores do que nos anos anteriores. Na leitura da quarta série, os 10% inferiores tiveram um ganho de 6 pontos de 1998 a 2003; esses estudantes ganharam 5 pontos de 2003 a 2007. Os estudantes de baixa performance na oitava série não tiveram ganhos nos escores de leitura: de 1998 a 2003, seus escores subiram 1 ponto, e de 2003 a 2007 eles permaneceram os mesmos. Em matemática, os escores de estudantes de baixa performance na quarta série dispararam 13 pontos de 2000 a 2003; eles subiram 5 pontos de 2003 a 2007. Na matemática da oitava série, a história foi similar: os escores aumentaram 7 pontos de 2000 a 2003, e 5 pontos de 2003 a 2007. [28]

Ainda que o NCLB tenha sido cercado de uma grande quantidade de elaborada retórica quando foi aprovado, prometendo uma nova era de altos padrões e grandes resultados, uma era quando “nenhuma criança seria deixada para trás”, a realidade era muito diferente. As suas soluções não funcionaram. Suas sanções foram inefetivas. Ele não trouxe os altos padrões ou grandes resultados. Os ganhos nos escores dos testes a nível estadual eram tipicamente o resultado do ensino de habilidades e estratégias de realização de testes aos estudantes, em vez de uma ampliação e aprofundamento do seu conhecimento do mundo e de sua habilidade de compreender o que eles aprenderam.

O NCLB foi uma lei punitiva baseada em pressupostos errôneos de como melhorar as escolas. Ele presumia que relatar os escores de testes ao público iria ser uma alavanca efetiva da reforma escolar. Ele presumia que

envergonhar as escolas que eram incapazes de aumentar os escores a cada ano - e as pessoas que trabalhavam nelas - iria levar a escores mais altos. Ele presumia que escores baixos eram causados por professores preguiçosos e diretores preguiçosos, que precisavam ser ameaçados com a perda de seus empregos. Talvez o mais ingênuo, ele presumia que escores mais altos nos testes padronizados de habilidades básicas eram sinônimo de uma boa educação. Seus pressupostos estavam errados. Testagem não é um substituto para o currículo e para o ensino. A boa educação não pode ser obtida por uma estratégia de testar as crianças, envergonhar os educadores e fechar as escolas.

Escolha Escolar: A História de uma Ideia

No tempo em que eu era uma criança em Houston nos anos 1940 e 1950, todo mundo que eu conhecia frequentava a escola pública do bairro. Todas as crianças na minha quadra e no meu bairro iam para a mesma escola de Ensino Fundamental e a mesma escola de Ensino Médio. Nós pegávamos carona juntos; nós torcíamos pelos mesmos times; nós íamos aos mesmos eventos após a aula; nós compartilhávamos histórias sobre nossos professores. Eu fui à Escola de Ensino Fundamental Montrose até a quinta série, quando minha família mudou-se para um novo bairro e eu entrei na Escola Sutton de Ensino Fundamental. Então, junto com todos os outros que viviam por perto, eu fui para a Escola Albert Sidney Johnston e para a Escola de Ensino Médio San Jacinto.

Naquela época, havia poucas escolas privadas em Houston. Quando eu tinha cinco anos de idade, meus pais tentaram me colocar na Escola Kinkaid, que era do outro lado da rua da minha casa. Eu fui entrevistada pela Sra. Kinkaid, a fundadora da escola. Ela me rejeitou. Meus pais disseram que ela me rejeitou porque não gostava de judeus (Kinkaid hoje possui uma política de admissão sem discriminação). Eu não sei se eles estavam certos, mas eu ouvi a mesma história muitas vezes, e meus pais se tornaram defensores ardorosos da educação pública. Depois disso, em nossa casa, a educação privada era considerada uma alternativa apropriada apenas para aquelas crianças que fracassavam em se comportar ou em realizar as atividades em uma escola pública. Dois dos meus cinco irmãos foram enviados para a escola militar; a experiência deveria "endireitá-los". Se eles aprendessem a se comportar e a se dedicar, lhes foi dito, eles voltariam à escola pública.

No final do meu ano segundo ano do Ensino Médio em maio de 1954, o Supremo Tribunal dos EUA emitiu sua decisão histórica contra a segregação escolar, *Brown v. Board of Education*. As escolas de Houston eram segregadas, e o conselho escolar local não tinha intenção alguma de obedecer à decisão. Qualquer um que falasse a favor da integração racial seria cha-

mado de comunista ou esquerdista. Ao longo da década seguinte, os líderes políticos nos Estados do sul declararam que eles nunca dessegregariam as suas escolas, que eles iriam resistir para sempre à decisão do tribunal. Alguns distritos escolares no sul responderam à pressão do tribunal adotando políticas de “liberdade de escolha”. Sob a “liberdade de escolha”, os estudantes poderiam entrar em qualquer escola pública que desejassem. Grande surpresa: os estudantes brancos permaneceram em escolas só de brancos, e os estudantes negros permaneceram em escolas só de negros.

Quando o governo federal e os tribunais federais começaram a ordenar que distritos segregados realocassem pupilos negros e brancos para escolas integradas, os administradores públicos em alguns Estados do sul adotaram uma nova forma de escolha. Eles encorajaram a criação de escolas privadas para acomodar os estudantes brancos que não queriam ir para uma escola integrada. Essas “escolas opcionais” eram também conhecidas como “academias de segregação”. Na Virgínia, que tinha uma política de “resistência massiva” à dessegregação, o Estado deu verbas da educação para os estudantes se maticularem na escola privada de sua escolha.

Durante os anos 1950 e 1960, o termo “escolha escolar” era estigmatizado como um embuste para permitir aos estudantes brancos escaparem para escolas públicas só de brancos ou para academias de segregação só de brancos. Para alguém como eu, criada no sul e contra o racismo e a segregação, a palavra “escolha” e o termo “liberdade de escolha” tornaram-se corruptos pelo seu uso como uma estratégia deliberada de manter a segregação financiada pelo Estado.

Dado que eu era apenas uma estudante concluindo o Ensino Fundamental na época, eu não sabia nada sobre a obra “*The Role of Government in Education*”, de Milton Friedman, de 1955. Foi apenas muitos anos depois, tempos após eu ter entrado na universidade, que encontrei esse clássico ensaio. Quase todos os que defendem a isenção de impostos nas escolas privadas e a escolha escolar conhecem os argumentos de Friedman de que o governo deveria financiar a educação, mas não comandar as escolas. Friedman propôs que o governo isentasse todas as famílias dos impostos da educação para que todos os estudantes pudessem ir para uma escola de sua escolha.

Um brilhante economista da Universidade de Chicago, Friedman ganhou o Prêmio Nobel em 1976 por seus estudos de economia escolar. Ele

ganhou renome como um libertário que se opunha às regulações governamentais e defendia o livre-mercado privado.

Em seu ensaio, Friedman sustentou que o objetivo final da sociedade deveria ser maximizar a liberdade do indivíduo ou da família. Para esse fim, o governo deveria proporcionar uma isenção de impostos aos pais para subsidiar os custos da educação de seus filhos, de modo que eles pudessem gastar em qualquer escola – seja ela comandada por uma ordem religiosa, uma empresa privada, uma organização sem fins lucrativos ou pelas autoridades públicas –, contanto que a escola atingisse “padrões mínimos especificados”. Ele previu que “uma ampla variedade de escolas estaria surgindo para atender a demanda” e que o empreendimento privado competitivo “provavelmente seria muito mais eficiente em atender as demandas do consumidor” do que qualquer organização governamental. A introdução da competição, ele acreditava, iria “atender a justa reclamação dos pais” que estavam mandando seus filhos a escolas religiosas e pagando duas vezes pela educação, uma vez nos impostos e novamente na mensalidade da instituição. Friedman esperava que a isenção de impostos iria “estimular o desenvolvimento e melhoria” de escolas não públicas, bem como “promoveria uma saudável variedade de escolas”. Não somente os sistemas escolares públicos se tornariam mais flexíveis em resposta à competição, como a competição iria “adequar os salários dos professores de acordo com as forças do mercado”. [1]

Quando Milton Friedman estava escrevendo seu ensaio sobre isenção de impostos no começo dos anos 1950, a questão polêmica na educação era se as escolas católicas teriam permissão de receber fundos federais. O Congresso estava com dificuldades em seus esforços para legislar qualquer ajuda federal para a educação, devido a profundas divergências sobre a inclusão ou não das escolas católicas. Os católicos e seus aliados no Congresso insistiam que as escolas católicas deveriam participar de qualquer programa que fosse posto em prática. As organizações de escolas públicas, como a Associação Nacional de Educação, e defensores da separação entre Igreja e Estado se opunham veementemente a qualquer ajuda federal a escolas religiosas. Os católicos reclamavam que excluir suas crianças seria discriminação religiosa, negando a elas os benefícios pelos quais elas já eram taxadas.

Tribunais federais e estaduais emitiram várias decisões altamente contestadas (e inconsistentes) no final da década de 1940 sobre se os Estados poderiam reembolsar as escolas católicas pelos livros didáticos, transporte es-

colar, professores e outras despesas. A disputa atingiu um ponto de ebulição quando a antiga primeira dama Eleanor Roosevelt e o cardeal da cidade de Nova York Francis Spellman entraram em um rancoroso debate público sobre a questão. Grupos protestantes e judeus entraram na arena para se opor a qualquer ajuda a escolas religiosas. Um notável polemista, Paul Blanshard, avisou que a ascensão do poder católico ameaçava a liberdade da América. [2] Para resolver essa questão espinhenta, Friedman recomendou isenção de impostos, que os pais poderiam usar para o pagamento de qualquer escola aprovada, incluindo escolas religiosas.

Em uma nota de rodapé, Friedman reconheceu que ele descobrira apenas depois de ter terminado o seu ensaio que os Estados do sul estavam adotando a sua proposta (“financiamento público, mas gerenciamento privado da educação”) para evitar a obediência à decisão *Brown* contra a segregação. Ele reconheceu que esse era um problema para sua proposta, mas isso não o deteve. Enquanto deplorava a segregação e o preconceito racial, ele simplesmente não gostava do coerção governamental, mesmo por uma boa causa. Em um sistema verdadeiramente opcional, ele insistia, em que todas as escolas fossem operadas privadamente, todos os estudantes seriam incluídos em escolas que seus pais escolhessem. Haveria escolas só de brancos, escolas só de negros, e escolas mistas. Aqueles que se opusessem à segregação, ele sugeriu, deveriam tentar persuadir os outros a adotar suas ideias, e com o tempo as escolas segregadas desapareceriam.

Quando o Congresso passou o marco legal da Lei de Educação Fundamental em 1965, ficou permitido que estudantes carentes em escolas religiosas poderiam receber ajuda federal para serviços de apoio. [3] Estender fundos federais a crianças pobres em escolas paroquiais não era um ato de benevolência, mas um comprometimento político necessário para ganhar votos dos democratas urbanos que representavam grande número de católicos. Tampouco era uma concessão à proposta de isenção de impostos de Friedman. Na verdade, o governo federal usou o dinheiro da lei de 1965 para forçar os distritos do sul a dismantelar as escolas públicas segregadas, ameaçando reter dólares federais se eles não dessegregassem. Essa abordagem era diretamente oposta ao objetivo de Friedman de maximizar a liberdade individual através da escolha escolar.

Conforme o governo federal manteve a pressão para a dessegregação e a resistência à integração por transporte escolar interbairros crescia, alguns

distritos tentaram encorajar a dessegregação voluntária através da escolha. Eles abriram muitas escolas imãs - escolas com ofertas especializadas nas artes ou ciências ou outros campos - para encorajar os estudantes brancos a se matricularem em escolas urbanas que de outra forma seriam fortemente não brancas. Mas até a eleição de Ronald Reagan em 1980, a questão da escolha escolar permaneceu fora da discussão pública geral, principalmente porque ela era vista pela mídia e pelos políticos eleitos como meios de permitir que os estudantes brancos escapassem da decisão do tribunal de dessegregação racial.

Após a eleição de Reagan, ele defendeu a escolha escolar, e especificamente a isenção de impostos. Reagan era diretamente influenciado pelas ideias de Friedman. Quando Friedman se aposentou da Universidade de Chicago em 1977, ele mudou-se para a Califórnia e se associou ao Instituto Hoover na Universidade de Stanford. Ele e sua esposa, Rose, escreveram um best-seller, *Free to Choose*, que foi a base de um documentário de dez partes para a televisão pública. Reagan concordava com a defesa da liberdade, a desregulamentação, as soluções de mercado e a privatização de Friedman, e ele tornou-se um dos conselheiros de Reagan.

As propostas legislativas do presidente Reagan para a isenção de impostos não eram dirigidas a todas as crianças - como Friedman queria -, mas para estudantes de baixa performance, para tornar a ideia da isenção de impostos politicamente palatável. Em seu segundo mandato, Reagan voltou atrás com a ideia da isenção e promoveu a escolha escolar em escolas públicas, tornando a ideia ainda menos ameaçadora. O primeiro secretário de educação de Reagan, Terrel H. Bell, que havia sido um administrador de escolas públicas em Utah, não compartilhava da defesa de Reagan pela isenção de impostos e pelas orações nas escolas. Tampouco Bell estava entusiasmado com o desejo de Reagan de acabar com o Departamento de Educação dos EUA, que teve o status elevado no último ano da gestão de Jimmy Carter. [4] Após Bell ter renunciado, em 1985, ele foi sucedido por William J. Bennett como secretário da educação. Bennett adotou entusiasticamente a escolha escolar e a incluiu como um dos seus três princípios de educação: conteúdo, caráter e escolha.

Ao longo dos dois mandatos de Reagan, o Partido Democrata controlou a Casa dos Representantes, e o partido esteve próximo dos dois sindicatos nacionais dos professores, a Associação Nacional de Educação (NEA) e

a Federação Americana de Professores (AFT). Os sindicatos se opunham à escolha escolar, o que eles viam como uma ameaça à educação pública e um passo em direção à privatização. O Congresso rebateu as propostas de Reagan de escolha escolar, bem como seu plano de eliminar o Departamento de Educação. Entretanto, o conceito de escolha escolar encontrou um lar entre as fundações e organizações não governamentais orientadas ao livre-mercado, como a Fundação Heritage, o Instituto Cato, a Fundação John M. Olin e a Fundação Lynde e Harry Bradley. As fundações e ONGs incubaram uma geração de acadêmicos e jornalistas que defenderam a escolha escolar muito depois do fim da gestão Reagan. Organizações estaduais e locais de votadas a princípios de livre-mercado proliferaram pelo país, inspiradas em grande medida pelos escritos de Friedman, para continuar a batalha pela escolha escolar. [5]

Ainda que a ideia de Friedman de uma abordagem de mercado para as escolas não tenha penetrado no Congresso, seus partidários fizeram campanha por referendos em vários Estados. Mas sempre que a isenção de impostos era colocada em votação a nível estadual, ela era rejeitada por ampla maioria. Os defensores da isenção de impostos culpavam as manobras políticas dos sindicatos dos professores por essas derrotas, mas estava claro assim mesmo que a maior parte dos votantes rejeitava a chance de implementar a isenção de impostos. Programas de escolha escolar em escolas públicas, entretanto, começaram a ganhar terreno ao mesmo tempo em que a isenção era amplamente rejeitada. Nos anos 1980, alguns poucos distritos escolares locais adotaram planos de escolha escolar, incluindo Cambridge, Massachusetts, Montclair, New Jersey e o Distrito 4 no East Harlem, Nova York. No fim dos anos 1980, Minnesota tornou-se o primeiro a adotar um programa estadual de “matrículas livres”, permitindo que os estudantes se transferissem para escolas públicas em distritos diferentes dos seus, e que estudantes de Ensino Médio entrassem em escolas públicas ou privadas.

No começo da década de 1990, o movimento pela escolha escolar ganhou novo ímpeto. Primeiro, o livro *Politics, Markets, and America's Schools*, de John E. Chubb e Terry M. Moe, retomou a campanha pela escolha escolar com argumentos poderosos e contemporâneos; em segundo lugar, o primeiro programa de isenção de impostos do país foi estabelecido em Milwaukee pelo legislativo estadual do Wisconsin em 1990; em terceiro, o movimento pelas escolas autônomas havia nascido.

Em seu livro amplamente comentado, Chubb e Moe argumentaram que a educação pública era incapaz de reformar a si mesma, pois interesses fixos eram “donos” da instituição, incluindo os “sindicatos dos professores e diversas associações de diretores, conselhos escolares, superintendentes, políticos e profissionais – sem mencionar as faculdades de pedagogia, editores de livros, serviços de testagem e muitos outros beneficiários do status quo institucional”. Enquanto as escolas públicas estivessem sujeitas a um controle democrático, eles argumentaram, os grupos de interesse protegeriam o status quo, e as escolas nunca poderiam ser fundamentalmente mudadas. A performance acadêmica pobre era “um dos preços que os americanos pagam por optarem pelo exercício do controle democrático direto sobre suas escolas”. [6]

A única maneira de trazer mudanças fundamentais nas escolas, eles afirmaram, seria através de um sistema de escolha escolar. A escolha escolar iria tornar possível o rompimento do controle de ferro dos grupos de interesse adultos, deslanchar o poder positivo da competição e obter excelência acadêmica. Eles ousadamente alegaram que “os reformadores fariam bem se experimentassem a ideia de que a escolha escolar é uma panaceia”. A escola “tem a capacidade *por si mesma* de trazer o tipo de transformação que por anos os reformadores têm buscado projetar em dezenas de outras maneiras”. [7]

Chubb e Moe queriam varrer as “velhas instituições” e substituí-las por um novo sistema em que quase toda a “autoridade superior” fora da escola fosse eliminada. Em seu novo sistema, o Estado iria estabelecer requisitos mínimos (relacionados, por exemplo, à graduação, saúde, segurança e certificação de professores); qualquer grupo ou organização ou escola privada poderia se inscrever e receber autonomia para comandar uma escola. Os distritos locais poderiam continuar a gerenciar suas próprias escolas, mas não teriam autoridade sobre as escolas com autonomia do Estado. Cada Estado decidiria uma fórmula para bolsas para cada criança, dependendo da necessidade, e todos os estudantes seriam livres para entrar em qualquer escola do Estado. Todas as escolas seriam livres para estabelecer suas próprias políticas administrativas, sujeitas a uma lei não discriminatória, e de expulsar estudantes que não seguissem suas regras. O Estado responsabilizaria as escolas pelo atendimento de certos requisitos procedimentais (como proporcionar informações completas e precisas ao público), mas *não* pela

performance acadêmica. Chubb e Moe escreveram: “No que tange à performance, as escolas são tomadas como responsáveis pela base, pelos pais e estudantes que experienciam diretamente os seus serviços e são livres para escolher”. [8] A proposta de Chubb e Moe desencadeou uma tempestade de fogo nas revistas de educação, em que foi acusada de ser uma defesa da isenção de impostos. É claro, ela defendia a isenção de impostos, mas em retrospectiva, fica claro que Chubb e Moe previram a ascensão do movimento pelas escolas autônomas.

O controverso livro de Chubb e Moe levou o movimento pela isenção de impostos para o auge da discussão, se não às portas da implementação. Ainda que o Congresso tenha consistentemente rejeitado a isenção de impostos, e os votantes tenham sido contrários a ela nos referendos estaduais, dois distritos urbanos - Milwaukee e Cleveland - viam a isenção de impostos como uma maneira de elevar o desempenho dos estudantes. Os proponentes da isenção previram confiantemente que ela iria empoderar os pais de baixa renda, expandir as oportunidades educacionais disponíveis a famílias afro-americanas e melhorar as escolas públicas regulares, que seriam impelidas a competir pelos estudantes. Parecia uma situação de ganho duplo: ganho para as crianças, que deixavam as escolas públicas, e ganho para as escolas públicas, que seriam melhores quando competissem pelos estudantes.

Em Milwaukee, ativistas afro-americanos - liderados pelo antigo superintendente de uma escola de Milwaukee, Howard Fuller, e pela deputada estadual Polly Williams - se aliaram com a Fundação Bradley de Milwaukee para buscar a isenção de impostos para crianças de baixa renda. Com o apoio do governador republicano no Wisconsin, Tommy Thompson, do prefeito democrata de Milwaukee, John Norquist, e da liderança empresarial da cidade, o legislativo do Wisconsin aprovou um programa de isenção de impostos para Milwaukee, em 1990. Inicialmente, o programa de isenção de impostos de Milwaukee permitia que estudantes de baixa renda se matriculassem apenas em escolas privadas não religiosas. Mesmo essa opção limitada encontrou uma firme oposição. Oponentes da isenção incluíam o superintendente eleito do Estado, sindicatos representando professores e administradores, o braço local da Associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Cor, o Povo pelo Jeito Americano e a União Americana pelas Liberdades Civis.

As forças anti-isenção montaram um prolongado desafio legal nos tribunais estaduais, mas as forças pró-isenção acabaram prevalecendo. Em junho de 1998, a suprema corte do Wisconsin sustentou a legalidade do programa de isenção e permitiu que as escolas religiosas aceitassem estudantes do programa. A suprema corte dos EUA recusou-se a revisar a decisão estadual, portanto removendo a nuvem legal que pairava sobre o programa. Após os tribunais terem declarado o programa constitucional e permitido que estudantes isentos se matriculassem em escolas religiosas, ele rapidamente se expandiu. Antes de 1998, havia 2 mil estudantes no programa de isenção; uma década depois, 20 mil estudantes em Milwaukee estavam isentos de impostos para atender a escolas privadas, quase 80% dos quais estavam em escolas religiosas. [9]

Em Cleveland, a situação era similar à de Milwaukee. Pais ativistas afro-americanos estavam irritados com a persistente performance ruim de seus filhos e desencorajados pela falta de progresso após anos de luta pela dessegregação. Encorajado pelo industrialista da Akron, David Brenna, e pelo governador republicano George Voinovich, o legislativo de Ohio concebeu um programa de isenção de impostos para Cleveland em 1995. Cerca de 2 mil bolsas foram distribuídas por loteria, com preferência para famílias de baixa renda. Os estudantes poderiam se matricular em qualquer escola aprovada pelo Estado, inclusive escolas religiosas. Como em Milwaukee, os oponentes desafiaram o programa nos tribunais estaduais e federais. A batalha legal terminou em 2002, quando a suprema corte dos EUA julgou no caso *Zelman v. Simmons-Harris* que o programa de Cleveland não violava a constituição, pois os benefícios do programa se destinavam aos indivíduos para exercitar a liberdade de escolha entre escolas seculares e religiosas. Ainda que a corte tenha se dividido 5-4, a sua aprovação deu o sinal verde para os programas estaduais de isenção de impostos que incluíssem escolas religiosas.

Os oponentes se prepararam para a criação de novos programas de isenção em distritos urbanos, mas apenas um desses programas foi iniciado na sequência da decisão do caso *Zelman*. Em 2003, o Congresso, com maioria republicana, estabeleceu um programa de isenção para quase 2 mil estudantes no Distrito de Colúmbia. Cerca de dois terços entraram em escolas católicas.

No mesmo momento em que o movimento pela isenção de impostos atingiu uma vitória no mais alto tribunal, o movimento parecia perder for-

ças. Não era que os proponentes da escolha escolar estivessem desistindo, mas eles haviam encontrado um novo veículo que era menos problemático do que a isenção de impostos: escolas autônomas. Diferentemente da isenção, que poderia envolver escolas religiosas, escolas autônomas não envolviam questões constitucionais. Começando nos primeiros anos da década de 1990, os a favor da escolha escolar entraram em campanha para persuadir os legisladores estaduais a passarem leis autorizando as escolas autônomas.

A ideia era simples, e era muito próxima do plano de Chubb e Moe: qualquer grupo ou organização poderia se candidatar à autorização estadual para uma escola autônoma por três a cinco anos, concordar em atender aos requisitos mínimos e aos objetivos acadêmicos, e receber financiamentos públicos para seus estudantes. Qual era a diferença entre escolas com isenção e escolas autônomas? Os estudantes poderiam utilizar a isenção para entrar em qualquer escola privada, seja religiosa ou laica; as escolas permaneciam escolas privadas. As escolas autônomas, entretanto, eram consideradas escolas públicas sob administração privada; elas eram obrigadas a ser laicas.

Nos anos 1990, três versões da escolha escolar surgiram: escolas com isenção de impostos, escolas com administração privada e escolas autônomas. Todas essas escolas recebiam fundos públicos para educar estudantes, mas não eram escolas públicas regulares e não eram administradas por um órgão do governo.

As escolas com isenção de impostos são escolas que podem ou não ser religiosas. As crianças com isenção se matriculam nelas por escolha. A isenção geralmente cobre apenas uma parte da mensalidade. As escolas com isenção existem apenas onde elas foram autorizadas pelo legislativo estadual (Milwaukee e Cleveland) ou pelo Congresso (o Distrito de Colúmbia).

As escolas de administração privada são escolas que uma entidade externa opera sob um contrato com um distrito escolar. Elas podem ser administradas sem fins lucrativos ou com fins lucrativos. Geralmente o distrito entrega escolas de baixa performance para administradores privados, esperando que eles possam ser bem-sucedidos onde o distrito não foi. As firmas privadas, em essência, trabalham para o distrito, mas têm uma certa liberdade de realizar mudanças na equipe e nos programas. Se o distrito está insatisfeito com os resultados, ele pode encerrar o contrato e recuperar o controle da escola ou designá-la para uma organização administrativa diferente.

As escolas autônomas são criadas quando uma organização obtém

uma autorização de um órgão estadual. A autorização dá à organização um determinado período de tempo - geralmente cinco anos - para atingir seus objetivos de performance em troca de autonomia. Em alguns Estados, como a Califórnia, as escolas públicas regulares podem se converter em autônomas, portanto se separando do seu distrito escolar e tornando-se um distrito independente de apenas uma escola. As escolas autônomas podem ser administradas por organizações sem fins lucrativos ou por empresas comerciais. Elas podem ser administradas por uma organização nacional ou por um grupo comunitário local.

Em 1988, Ray Budde, um professor de administração educacional em Massachusetts, propôs pela primeira vez a ideia de escolas autônomas. Budde publicou um artigo intitulado "Educação pela Autonomia: Reestruturando os Distritos Escolares". Budde queria que equipes de professores se candidatassem a uma autorização para administrar escolas dentro do distrito. Cada autorização teria um conjunto específico de objetivos e um prazo específico (digamos, de três a cinco anos) e seriam avaliadas rigorosamente para averiguar se foram cumpridas antes que a autorização fosse renovada. Em seu plano, aqueles que houvessem recebido a autorização teriam uma visão ousada e assumiriam riscos para explorar o desconhecido. Eles deveriam trabalhar com o estado da arte em pesquisa e conhecimento, ao invés de simplesmente replicar o que os outros estivessem fazendo. Budde acreditava que o conceito de escola autônoma levaria a uma reestruturação dos distritos escolares, horizontalizando sua estrutura organizacional e permitindo que os professores assumissem as decisões sobre o currículo, administração e ensino. [10]

No mesmo ano, Albert Shanker, presidente da Federação Americana de Professores, manifestou uma ideia similar. Em um discurso no National Press Club, Shanker sugeriu que grupos de professores deveriam poder comandar suas próprias escolas dentro de escolas regulares para buscar formas inovadoras de educar estudantes rebeldes. O movimento pela reforma inspirado pelo relatório *Uma Nação em Risco*, ele disse, estava elevando os padrões e trabalhando bem para cerca de um quarto dos estudantes; os estudantes bem-sucedidos eram aqueles "capazes de aprender no sistema tradicional, que conseguem ficar sentados, que conseguem ficar quietos, que são capazes de recordar após terem ouvido alguém falar por cinco horas, que são capazes de pegar um livro e aprender a partir dele - e que têm todas essas coisas

proporcionadas a eles". Mas os velhos meios, ele insistiu, não estavam funcionando para a maioria das crianças. [11]

Shanker sugeriu que qualquer grupo de seis ou mais professores deveria poder apresentar uma proposta para começar uma nova escola. "Não pense em uma escola como um prédio, e você poderá ver como funciona", ele disse. Tal grupo de professores poderia estabelecer uma escola dentro de sua própria escola que iria testar novos métodos "de atingir as crianças que no momento não estão sendo atingidas pelo que a escola está fazendo". Propostas para novas escolas seriam revisadas por uma banca administrada pelo sindicato e pelo distrito escolar. Essas novas escolas seriam programas de pesquisa com uma garantia de cinco a dez anos de que poderiam testar suas ideias. As escolas seriam escolas de escolha tanto para os professores como para os estudantes. Mas antes de elas serem aprovadas, os outros professores do prédio teriam que concordar com eles, para que as novas escolas não surgissem em ambientes hostis. Essa abordagem, Shanker disse, era "uma forma de construir exemplos. É uma maneira de não enfiar coisas goela abaixo nas pessoas, mas alistá-las em um movimento e em uma causa". Ele prometeu levar a sua ideia a todos os seus sindicatos locais do país. [12]

Na convenção nacional do sindicato, Shanker descreveu sua proposta para escolas autônomas dentro de escolas comandadas por professores. Ele deixou claro que essas novas escolas seriam experimentais, encarregadas de solucionar importantes problemas de pedagogia e currículo, e deveriam produzir achados que iriam ajudar outras escolas. Ele não queria que alguém simplesmente "saísse para fazer seu projeto pessoal". Enquanto ele estava originalmente chamando essas escolas de "escolas opcionais", alguém mandou a ele o ensaio de Budde, que usava o termo "escolas autônomas". Shanker gostou do nome e usou-o em seu discurso. As novas escolas autônomas deveriam ser avaliadas, disse ele, embora esperasse que isso não fosse feito com "os testes padronizados malucos que estão nos levando a estreitar o currículo". [13]

Ao longo dos 20 anos seguintes, conforme o movimento pelas escolas autônomas se espalhou, seus defensores gostavam de apontar Shanker como seu fundador. A associação com Shanker pretendia reassegurar às pessoas que as escolas autônomas eram escolas públicas, que elas não eram uma ameaça à educação pública, e que elas não seriam escolas de isenção de impostos. Mas aqueles que invocavam seu nome rotineiramente desconsi-

deravam o fato de que Shanker retirou seu apoio às escolas autônomas em 1993 e tornou-se um feroz crítico. Conforme ele assistia ao movimento das escolas autônomas evoluir, conforme ele via novas empresas entrando na “indústria da educação”, ele percebeu que a ideia que ele havia adotado tão entusiasticamente estava sendo dominada pelas corporações, empreendedores e devotos do “fazer seu projeto pessoal”. Ele abandonou seu sonho de que as escolas autônomas iriam ser lideradas por equipes de professores que fossem similares a pesquisadores-médicos, buscando soluções para problemas pedagógicos e sociais difíceis. Ele acabou vendo as escolas autônomas como sendo perigosas para a educação pública, a vanguarda de um esforço de privatizar as escolas públicas.

Quando Baltimore entregou nove escolas públicas para uma empresa com fins lucrativos chamada Education Alternatives Inc., em 1992, Shanker ficou chocado. Quando o governador republicano John Engler do Michigan adotou uma legislação para escolas autônomas, Shanker denunciou-o por ignorar a pobreza dos currículos e referências curriculares do Estado. Em sua coluna semanal paga no *New York Times*, ele repetidamente condenou as escolas autônomas, escolas com isenção de impostos e as administrações com fins lucrativos como “remendos que não consertarão nada”. [14]

Após ter se voltado contra as escolas autônomas, Shanker constantemente insistiu que o maior problema da educação americana era a ausência de um claro consenso nacional sobre a missão das escolas. Ele repetidamente lamentou a falta de um currículo nacional, de uma testagem nacional e de “apostas” na escolarização; esses, ele disse, eram grandes problemas que não seriam resolvidos deixando milhares de iniciativas surgirem ou entregando as escolas a empreendedores.

Ironicamente, conforme as escolas autônomas evoluíram, o movimento pela autonomia se tornou cada vez mais hostil aos sindicatos. Os operadores de escolas autônomas queriam poder contratar e demitir professores à vontade, definir seus salários e recompensá-los de acordo com suas performances, controlar condições de trabalho e demandar longas jornadas de trabalho; com poucas exceções, eles não queriam se sujeitar a um contrato sindical que interferisse em suas prerrogativas de administração. A organização Green Dot de escolas autônomas era uma das poucas que estava disposta a aceitar sindicatos de professores em suas escolas. A Federação Unida de Professores na cidade de Nova York abriu

suas próprias escolas autônomas, para provar que seu contrato não era um obstáculo à administração autônoma. Mas a esmagadora maioria dos outros administradores autônomos não queria equipes de professores sindicalizados.

As escolas autônomas tinham um apelo inegável ao longo do espectro político. Os liberais adotaram-nas como uma barreira para deter a isenção de impostos. Os conservadores viam-nas como um meio de desregular a educação pública e criar competição no sistema educacional público. Alguns educadores, compartilhando da visão original de Shanker, esperavam que elas ajudassem estudantes desmotivados a reduzir a evasão. Alguns empreendedores viam-nas como um portal para as vastas riquezas da indústria da educação. Os grupos étnicos as endossaram como um refúgio no qual ensinariam sua herança cultural sem a deferência a uma cultura cívica comum. De acordo com seus proponentes, não apenas as escolas autônomas lançariam inovação e produziram melhorias dramáticas em desempenho acadêmico, mas a competição faria as escolas públicas regulares melhorarem.

Em 1991, Minnesota tornou-se o primeiro Estado a aprovar uma lei autorizando a criação de escolas autônomas. No ano seguinte, a primeira escola autônoma do país abriu em St. Paul. A Escola de Ensino Médio City Academy foi um paradigma do que Shanker havia esperado que uma escola autônoma fosse: ela tinha por objetivo ajudar os jovens que não haviam sido bem-sucedidos nas escolas públicas regulares. Os seus estudantes, que iam de 15 a 21 anos, tinham saído da escola. Eles vinham de lares marcados pela pobreza ou abuso de substâncias. A escola começou com 30 estudantes e acabou crescendo para comportar até 120 estudantes. Além das classes acadêmicas, ela oferecia oficinas profissionalizantes, aconselhamento e outros serviços sociais individualizados. Embora a City Academy não seja um laboratório de pesquisa para a educação pública, ela certamente está servindo a estudantes que de outra maneira estariam nas ruas sem perspectivas.

Dali em diante, o movimento pelas escolas autônomas decolou. Em 1993, Jeanne Allen, a analista-chefe de educação da conservadora Fundação Heritage, estabeleceu uma nova organização - o Centro para a Reforma da Educação - para liderar a batalha pelas escolas autônomas no país. O centrista Conselho de Liderança Democrática endossou a ideia de escolas autônomas também, pois era uma maneira engenhosa de promover a escola pública, "reinventar" o governo e romper o domínio (conforme

seu diretor, o senador Joseph Lieberman, de Connecticut, escreveu) de “burocracias fossilizadas governando escolas públicas demais”. [15] Em 1994, como parte da legislação para a educação do governo Clinton, o Congresso estabeleceu um programa para empregar dólares federais no desenvolvimento de novas escolas autônomas. No outono de 2001, cerca de 2.300 escolas autônomas haviam aberto suas portas, acolhendo quase meio milhão de estudantes. Em 2009, o Centro para a Reforma da Educação relatou que havia cerca de 4.600 escolas autônomas com 1,4 milhão de estudantes. Atualmente, 40 Estados e o Distrito de Colúmbia possuem escolas autônomas; 60% de todos os estudantes de escolas autônomas estão localizados em seis Estados: Califórnia, Arizona, Texas, Flórida, Michigan e Ohio.

As escolas autônomas proliferaram nos distritos urbanos, onde a performance acadêmica era mais baixa e a demanda por alternativas era maior. No outono de 2008, 12 comunidades tinham pelo menos 20% de seus estudantes de escolas públicas em escolas autônomas. Quase um terço de todos os estudantes em Washington, D.C., Ohio e Southfield, Michigan, estavam matriculados em escolas autônomas. O distrito com a maior proporção de escolas autônomas era New Orleans, onde 55% dos seus estudantes estavam em autônomas. New Orleans era um caso único, pois seu sistema escolar público foi dizimado pelo furacão Katrina em 2005, e os administradores decidiram apostar nas escolas autônomas e escolas administradas privadamente durante a reconstrução do sistema escolar. [16]

Conforme as escolas autônomas cresciam em popularidade, a demanda por escolas com isenção de impostos murchou. As escolas autônomas atendiam a virtualmente as mesmas necessidades daquelas. Elas competiam com as escolas públicas regulares. Elas ofereciam escolas às famílias. Elas libertavam os estudantes do controle regulatório do distrito escolar. Elas incluíam escolas que eram focadas em culturas específicas, sejam elas afro-cêntricas, gregas, indígenas, hebraicas ou árabes.

As escolas autônomas chegaram mais perto do ideal proposto por Chubb e Moe do que o que foi proposto por Shanker. Ele queria escolas autônomas iniciadas por professores para se concentrar em resolver problemas de estudantes de baixo desempenho e motivação. Mas logo ficou claro que as escolas autônomas poderiam ser iniciadas por qualquer um que pudesse persuadir um órgão governamental a conceder-lhe uma autorização. As autônomas foram abertas por organizações de serviço social, universidades, pro-

fessores, pais, filantropos, administradores de fundos de cobertura, empresas privadas, organizações de gerenciamento de escolas autônomas, grupos comunitários e outros grupos e indivíduos. Dependendo do Estado, elas poderiam incluir escolas públicas que se convertessem em escolas autônomas, escolas religiosas que removessem os símbolos religiosos ou escolas privadas que decidissem se tornar escolas autônomas públicas com financiamento estatal. Algumas autônomas eram operadas por administradores minimamente competentes que recolhiam dinheiro público enquanto ofereciam uma educação paupérrima para estudantes ingênuos. E umas poucas foram abertas por esquemas fique-rico-rapidamente que viram uma oportunidade fácil.

Os defensores da escolha escolar – seja de isenção ou de autonomia – previram que a escolha iria transformar a educação americana. Eles tinham certeza de que a escolha produziria um maior desempenho. Eles basearam sua defesa da escolha no fracasso das escolas públicas, pontuando os baixos escores nos testes, baixas taxas de graduação e a distância de desempenho entre crianças de diferentes grupos raciais. Eles invocaram o clamor do *Uma Nação em Risco* como prova de que as escolas dos EUA estavam presas em uma espiral descendente; apenas a escolha escolar, eles argumentaram, poderia reverter “a maré crescente de mediocridade”, ainda que o relatório em si nunca tenha feito essa alegação. Eles estavam confiantes de que quando as escolas competem, todos os estudantes saem ganhando. Os pais certamente votariam por boas escolas. Boas escolas iriam florescer, enquanto as escolas ruins iriam fechar. Alguns defensores acreditaram que a escolha era de fato uma panaceia. Tendo escolhido as suas escolas, os estudantes iriam receber uma educação superior, e as escolas públicas regulares iriam melhorar em função da competição. A estratégia básica era o modelo de mercado, que se baseava em dois pressupostos relacionados: a crença no poder da competição e a crença no valor da desregulamentação. O modelo de mercado funcionou para as empresas, diziam os defensores, em que a competição levou a melhores produtos, preços mais baixos e burocracias mais flexíveis, então certamente funcionaria para a educação também.

Eu fui pega na onda de entusiasmo pela escolha na educação. Eu comecei a me perguntar por que as famílias não deveriam poder escolher as escolas de seus filhos da mesma maneira com que elas escolhem seu local

de residência, sua profissão, seus sapatos ou seu carro. Em parte, eu estava seguindo a corrente graças à minha imersão nos altos escalões do primeiro mandato de Bush, em que a escolha e a competição eram tidas como óbvias maneiras de melhorar o desempenho dos estudantes. Mas eu também queria ajudar as escolas católicas, como resultado do meu contato com o grande sociólogo James Coleman no começo dos anos 1980. O seu trabalho me convenceu de que essas escolas eram surpreendentemente bem-sucedidas na educação de crianças de grupos minoritários. Quando me tornei secretária-assistente de educação encarregada das pesquisas, fui convidada para falar na Associação Nacional de Educação Católica. Pedi à minha equipe que reunisse informações comparando a performance de estudantes hispânicos e afro-americanos em escolas católicas e públicas. Eu descobri que as crianças de minorias que frequentavam escolas católicas tinham mais chances de realizar cursos avançados do que seus pares em escolas públicas e mais chances de entrar na universidade. As escolas católicas não podiam se dar ao luxo de oferecer disciplinas opcionais, então elas esperavam que todos os estudantes fizessem o mesmo currículo. Eu fiquei interessada em ver se havia alguma maneira da política pública sustentar essas escolas. Muito depois de ter saído da secretaria, fui coautora de um artigo de opinião junto com William Galston, que havia servido como conselheiro de políticas domésticas do presidente Clinton, propondo um projeto demonstrativo de escolha escolar nacional em pelo menos dez cidades. [17]

Na mesma conferência de 1991 da Associação Nacional de Educação Católica, o sociólogo e padre Andrew Greeley previu que a isenção de impostos só chegaria quando a última escola católica tivesse fechado suas portas. Ele sabia que as escolas católicas, apesar de seu grande sucesso em educar crianças pobres da classe trabalhadora, estavam lutando para sobreviver. Ele sabia que a ajuda não estava a caminho. O que ele não sabia - e o que eu não percebi - era que o novo movimento pelas escolas autônomas iria prejudicar as escolas católicas. As escolas autônomas ofereciam uma alternativa não apenas às escolas públicas regulares, mas também às escolas católicas, que tinham custos cada vez mais altos. Conforme mais e mais Estados abriam escolas autônomas, mais e mais escolas católicas fecharam suas portas. Entre 1990 e 2008, cerca de 1.300 escolas católicas que antes acolhiam 300 mil estudantes foram fechadas. [18] Muitas delas seriam fechadas de qualquer modo em função de mu-

danças demográficas e da queda no número de professores religiosos de baixo salário para trabalhar nelas, mas a competição com as escolas autônomas gratuitas era um fator que muito provavelmente contribuía.

Havia um apelo inegável aos valores associados à escolha: liberdade, empoderamento pessoal, desregulamentação, possibilidade de abrir sua própria escola. Todos esses valores apelavam a mim e a muitos outros. O lado antiescolha foi condenado a defender a regulamentação, burocracia e resultados acadêmicos pobres. Quão mais fácil era prometer (e esperar por) os resultados, sucessos e recompensas que ainda não haviam sido realizados e não poderiam ser demonstrados, mas que certamente estavam lá do outro lado da montanha.

Não muito tempo depois do programa de isenção de impostos de Milwaukee ter começado em 1990, os pesquisadores começaram a debater se a isenção estava melhorando os resultados dos estudantes. O Departamento de Educação do Estado do Wisconsin contratou John Witte, da Universidade de Wisconsin, para avaliar o programa de Milwaukee. Witte concluiu que os estudantes isentos não estavam obtendo grandes ganhos. Os defensores da isenção denunciaram seus achados porque ele foi apontado pelo superintendente estadual do Wisconsin, que era um conhecido crítico da isenção de impostos. [19] Um estudo foi seguido de outros, em um padrão previsível: os críticos da isenção de impostos quase sempre encontravam ganhos pequenos ou nulos, enquanto os apoiadores da isenção quase sempre encontravam ganhos significativos. Cada parte criticava a metodologia de pesquisa da outra. Cada parte dizia que a outra era ideologicamente enviesada e não podia ser confiável.

A mesma troca de críticas ocorreu em Cleveland, onde um programa de isenção começou em 1995. Os críticos encontraram pouco ou nenhum progresso. Os defensores disseram que os críticos estavam errados. Um lado encontrou ganhos promissores; o outro lado não encontrou ganhos.

Em 2009, estudos realizados por diferentes autores chegaram a conclusões similares, sugerindo um consenso emergente. Cecelia E. Rouse, da Universidade de Princeton, e Lisa Barrow, do Banco Federal de Reservas de Chicago, publicaram uma revisão de todos os estudos existentes sobre a isenção de impostos de Milwaukee, Cleveland e do Distrito de Colúmbia. Eles concluíram que havia “ganhos relativamente pequenos para estudantes que receberam isenção de impostos da educação, a maioria dos quais não era estatisticamente diferente do zero”. Eles não podiam prever se a isenção po-

deria eventualmente produzir mudanças nas taxas de graduação do Ensino Médio, inserção universitária ou futuros salários. Mas eles não encontraram ganhos consideráveis de desempenho. Tampouco havia evidências persuasivas de que os sistemas escolares públicos que haviam perdido estudantes isentos para escolas privadas haviam melhorado. Já que ninguém alegava que os programas de isenção de impostos produziram mudanças dramáticas, Rouse e Barrow alertaram contra a antecipação de que os programas de isenção de impostos fossem produzir grandes ganhos acadêmicos no futuro. [20]

Uma equipe de pesquisadores que incluía tanto defensores quanto críticos da isenção lançou um estudo longitudinal de cinco anos do programa de Milwaukee. No primeiro ano do estudo, eles concluíram que os estudantes isentos tinham escores similares. Os estudantes isentos na quarta série tinham escores mais baixos nos testes estaduais de leitura, matemática e ciências do que os estudantes em escolas regulares, enquanto os estudantes isentos na oitava série tinham escores mais altos. Nenhum grupo demonstrou uma alta performance. Em todas as séries, tanto estudantes de escolas públicas quanto estudantes isentos estavam bem abaixo dos 50% nacional, geralmente próximo dos 33%, o que era típico de estudantes de baixa renda. [21]

Em 2009, a mesma equipe de pesquisa lançou outro estudo que não encontrou grandes diferenças entre estudantes isentos e aqueles em escolas públicas regulares. O grupo de pesquisa incluía o fortemente pró-isenção Jay P. Greene, da Universidade do Arkansas, e John Witte, que era considerado um crítico da isenção. Os pesquisadores encontraram “nenhuma diferença estatisticamente significativa entre o crescimento de desempenho de MPCP [isentos] e MPS [Escolas Públicas de Milwaukee], tanto em matemática quanto em leitura, um ano após eles terem sido cuidadosamente pareados uns com os outros”. Talvez houvesse diferentes resultados no futuro, mas essa não era a panaceia que os defensores da isenção haviam prometido e esperado. [22]

O programa de isenção do Distrito de Colúmbia - o Programa de Bolsa Educacional do D.C. - foi criado pelo Congresso, que era liderado pelos republicanos em 2003. A bolsa, no valor de US\$ 7.500 anuais, poderia ser usada para a mensalidade e para taxas de uma escola privada ou religiosa. Os beneficiados eram sorteados; a prioridade era dada a estudantes matriculados em “escolas necessitando de melhorias” - as chamadas escolas SINI.

O Congresso ordenava avaliações anuais do programa. A primeira avaliação em 2008 relatou que nos primeiros dois anos do programa (2004 e 2005) não houve diferenças estatisticamente significativas nos escores dos testes de leitura e matemática entre estudantes que haviam ganhado o sorteio e aqueles que entraram no sorteio, mas não ganharam. Entretanto, a avaliação do terceiro ano do programa (lançada em 2009) concluiu que havia “um impacto positivo estatisticamente significativo nos testes de leitura, mas não nos testes de matemática”. Os testes de leitura representavam um ganho de mais de três meses de aprendizado. [23]

Os defensores da isenção ficaram entusiasmados com a avaliação do terceiro ano, pois pelos menos eles tinham evidências sólidas de que a isenção iria beneficiar os estudantes. Eles racionalizaram o achado de que esses ganhos eram limitados a certos grupos de estudantes. Os estudantes que experimentaram ganhos em leitura eram aqueles que haviam entrado no programa a partir de escolas que não precisavam de melhorias, aqueles que entraram no programa vindos dos dois terços mais altos da distribuição dos escores dos testes, e aqueles que entraram até a oitava série. As meninas também pareceram se beneficiar, embora essa descoberta não fosse tão robusta quanto as outras. Os grupos que não experimentaram melhorias em leitura (ou matemática) eram meninos, estudantes secundaristas, estudantes de escolas SINI, e estudantes no terço inferior da distribuição de escores de testes. Os estudantes que não obtiveram ganhos eram aqueles nos grupos de maior prioridade, aqueles para os quais o programa fora projetado: aqueles com os escores de testes mais baixos e aqueles que haviam anteriormente pertencido a escolas SINI. [24]

Os resultados eram não apenas a fonte de preocupação sobre a isenção de impostos. Quando uma equipe de jornalistas do *Milwaukee Journal Sentinel* examinou as escolas com isenção em Milwaukee em 2005, eles revelaram problemas imprevistos. A candidatura das escolas à isenção não requeria quaisquer credenciais específicas dos diretores, nem dos seus professores. Os jornalistas visitaram 106 de 115 escolas (nove escolas isentas não os deixaram entrar); eles encontraram boas escolas e escolas péssimas, escolas católicas, escolas muçulmanas e escolas cristãs evangélicas.

Os jornalistas julgaram que cerca de 10% das escolas isentas eram excelentes, e a mesma proporção demonstrou “deficiências alarmantes”. Entre o último grupo estava a Alex Academics of Excellence, que havia sido aberta por um estuprador condenado e permaneceu aberta apesar de alegações de

que os membros da equipe usavam drogas dentro do terreno da escola. Em outra escola, a Escola Mandella de Ciências e Matemática, o fundador foi para a cadeia por fraudar o número de estudantes matriculados e por roubar cerca de US\$ 330 mil em verbas públicas; ele usou parte desse dinheiro para comprar duas Mercedes, enquanto seus professores ficavam sem pagamento. Essas escolas e duas outras foram finalmente fechadas pelas autoridades, não porque os pais tenham se mandado com seus filhos para escolas melhores, e não porque o programa acadêmico fosse abismal, mas por causa das irregularidades financeiras. Uma das escolas autônomas que os jornalistas visitaram foi aberta por um homem com uma licença expirada de professor substituto que havia anteriormente trabalhado como segurança de uma escola e por uma mulher que havia anteriormente sido auxiliar de classe. Eles recolham anualmente US\$ 414 mil em fundos públicos pelos 80 pupilos matriculados em seu espaço alugado de escassa mobília. Quando os jornalistas visitaram a escola, apenas 50 estudantes estavam presentes, e o ensino era mínimo. [25]

Mas no todo, os jornalistas concluíram que “as escolas autônomas surpreendentemente se parecem com as escolas do distrito de Escolas Públicas de Milwaukee”. A performance dos estudantes nas escolas públicas de Milwaukee aumentou nos primeiros dois anos após o programa de isenção ter sido introduzido - possivelmente porque a nova competição estimulou os professores a prepararem seus alunos para os testes estaduais. Após isso, o desempenho nas escolas regulares estabilizou. Conforme a competição ficou mais acirrada, não houve mais melhoras nas escolas públicas. Esse não foi o resultado impressionante que os defensores da isenção de impostos haviam previsto.

A única consequência notável do programa de isenção era que (nas palavras dos jornalistas do *Journal Sentinel*) “ele abriu as portas para a enxurrada de outras formas de escolha escolar, inclusive as escolas autônomas, que tomaram rumos inovadores e têm crescido rapidamente em número de alunos”. Conforme os estudantes se matriculavam nas escolas com isenção, escolas autônomas e programas de escolha interdistrito, o número de estudantes nas escolas públicas de Milwaukee despencou. Em 1998, o distrito tinha cerca de 100 mil estudantes. Uma década depois, o número de estudantes caiu para abaixo dos 80 mil. Isenção, escolas autônomas e escolha escolar estavam rapidamente erodindo o sistema público de educação. [26]

Um fenômeno similar ocorreu em Washington, D.C. Conforme as escolas autônomas cresciam, o número de estudantes nas escolas públicas

do Distrito de Colúmbia caiu rapidamente. Quando a primeira escola autônoma abriu no distrito em 1997, as escolas públicas acolhiam quase 80 mil estudantes. Em 2009, o número de estudantes em escolas públicas caiu para apenas 45 mil, enquanto 56 escolas autônomas acolhiam 28 mil estudantes, cerca de um terço dos estudantes do distrito (com mais 1.700 estudantes em escolas isentas). [27] A mídia regularmente bombardeava as escolas públicas do distrito como sendo as piores do país, enquanto os políticos do alto escalão do governo federal e local alardeavam as escolas autônomas como sendo a vanguarda da reforma escolar. Não é surpresa que os pais tenham tirado seus filhos das escolas públicas.

O relatório de 2007 da Avaliação Nacional de Progresso na Educação teve implicações perturbadoras para as escolas públicas de Milwaukee. A avaliação concluiu que os escores dos testes dos estudantes afro-americanos nas escolas públicas do Wisconsin estavam entre os mais baixos do país, se comparados com aqueles dos estudantes afro-americanos do Mississippi e Alabama tanto em leitura quanto em matemática nas quarta e oitavas séries. A lacuna entre estudantes brancos e afro-americanos no Wisconsin era uma das maiores no país. Isso era uma notícia ruim para Milwaukee, onde dois terços dos estudantes afro-americanos do Wisconsin frequentavam a escola. De acordo com a teoria da escolha, a isenção de impostos deveria melhorar as escolas públicas, mas os resultados do NAEP demonstraram que a performance dos estudantes afro-americanos de Milwaukee continuava para trás. [28]

Em resumo, 20 anos depois do começo da isenção no Milwaukee e uma década depois da expansão do programa para incluir escolas religiosas, não havia evidências de uma grande melhoria para os estudantes mais necessitados ou para as escolas públicas que eles deixaram para trás.

As escolas autônomas eram as joias do movimento pela escolha escolar. Elas eram muito mais populares do que a isenção de impostos e se multiplicaram rapidamente. Em 2010, cerca de 30 mil estudantes no país estavam isentos de impostos, enquanto cerca de 1.4 milhões de estudantes estavam matriculados em cerca de 4.600 escolas autônomas. Todos os presidentes elogiaram as escolas autônomas, de George H. W. Bush a Bill Clinton a George W. Bush a Barack Obama. As escolas autônomas apelavam tanto à esquerda quanto à direita e ao centro, todos os quais viam as autônomas

(como outros anteriormente viam a isenção de impostos) como o antídoto para a burocracia e a estagnação e como a mudança decisiva que iria revolucionar a educação americana e melhorar muito o desempenho dos estudantes. As escolas autônomas representavam, mais do que qualquer coisa, um esforço concentrado de desregular a educação pública, com poucas restrições quanto à pedagogia, currículo, tamanho das turmas, disciplina e outros detalhes de sua operação.

O setor das escolas autônomas tinha seus problemas, o que não era surpreendente dado o seu crescimento explosivo. Em 2004, a Academia Autônoma da Califórnia, a maior escola autônoma da Califórnia, entrou em falência, comprometendo 6 mil estudantes em 60 escolas proeminentes no começo das provas de outono. O fundador da organização, um antigo executivo de uma empresa de seguros, alegadamente recebeu cem milhões de dólares do Estado para financiar sua rede estadual de escolas autônomas. [29]

A Pennsylvania passou uma lei de escolas autônomas em 1997. Dez anos depois, havia 127 escolas autônomas, quase metade delas na Philadelphia. A cidade adotou o que é conhecido como o “modelo de fornecimento diversificado”, no qual as escolas do distrito competem com as escolas autônomas e as escolas privadas (operando sob um contrato com o distrito e não inteiramente livres de ordens distritais). Os pesquisadores da Corporação RAND observaram que o desempenho havia melhorado na Philadelphia, mas “com tantas intervenções diferentes ocorrendo simultaneamente na Philadelphia, não há como determinar exatamente quais componentes do plano de reforma são responsáveis pela melhora”. A equipe da RAND concluiu em 2008 que os estudantes nas escolas autônomas haviam obtido ganhos que eram estatisticamente indistinguíveis dos ganhos que eles experimentaram enquanto frequentavam escolas públicas tradicionais. Eles não encontraram evidências de que as escolas públicas locais estavam desempenhando diferentemente em função da competição com as escolas autônomas. Em 2007, os mesmos pesquisadores haviam analisado o experimento da Philadelphia com a privatização de escolas. Eles concluíram que as escolas administradas privadamente – incluindo administradores com e sem fins lucrativos – não haviam, em média, excedido a performance das escolas públicas regulares. Em 2009, políticos da Philadelphia anunciaram que o experimento de privatização não havia funcionado; das 28 escolas com

administração privada, eles disseram, seis escolas de Ensino Fundamental tiveram uma performance superior às escolas públicas regulares, mas dez saíram-se piores do que as escolas do distrito. [30]

O *Philadelphia Inquirer* relatou que pelo menos quatro escolas autônomas estavam sob investigação criminal federal por nepotismo, conflitos de interesse e má administração financeira. Os administradores de outras escolas autônomas na Pennsylvania criaram empresas privadas para vender produtos ou serviços para suas escolas ou então colocaram parentes na folha de pagamento. Uma escola autônoma, o *Inquirer* descobriu, pagava milhões de dólares em aluguel, salários e taxas administrativas anualmente para uma empresa privada cujo dono era o diretor executivo da escola. Cyber-escolas, que ofereciam ensino à distância a estudantes em casa, estavam recebendo pagamento integral por cada estudante e acumulando reservas multimilionárias; nas escolas autônomas virtuais, um número relativamente pequeno de professores pode “instruir” centenas ou mesmo milhares de estudantes on-line, gerando grandes lucros para a escola. O financiamento para educação especial também era uma questão na Pennsylvania, pois as escolas autônomas recolhiam pagamentos para estudantes de educação especial, mas não eram obrigadas a gastar todo o dinheiro que recebiam em serviços de educação especial. [31]

Quando as escolas autônomas obtêm resultados impressionantes, os pesquisadores inevitavelmente questionam se elas acolhem uma fração justa dos estudantes mais necessitados. Algumas delas servem especificamente a estudantes de língua inglesa ou a estudantes de educação especial, e algumas realmente acolhem uma fração justa. Mas em muitos casos elas rejeitam estudantes com grandes necessidades, seja porque lhes falta uma equipe para educá-los apropriadamente ou porque temem que esses estudantes diminuam os escores da escola nos testes. Um estudo de 2008 realizado por Jack Buckley e Mark Schneider sobre escolas autônomas em Washington, D.C., demonstrou que elas acolhiam números significativamente menores de crianças com grandes necessidades do que as escolas públicas regulares. Por um lado, as autônomas de D.C. têm um número desproporcionalmente maior de crianças pobres, mas por outro, “a vasta maioria das escolas autônomas têm proporcionalmente menos educação especial e estudantes cuja língua materna não é o inglês”. Um pequeno número de autônomas visava esses grupos, eles disseram, mas a maioria não. Os estudantes que estavam

aprendendo o inglês estavam sub-representados em 28 das 37 escolas autônomas, e estudantes de educação especial estavam sub-representados em 24 das 37 escolas autônomas, se comparados às proporções das escolas do Distrito de Colúmbia. [32]

Não obstante, algumas escolas autônomas inquestionavelmente obtiveram resultados muito bons. No Texas, a Escola de Ciência e Tecnologia em San Antonio era a única escola dos anos finais do Ensino Fundamental da cidade a merecer a classificação do Estado de “exemplar”. Cerca de 20% das escolas autônomas eram consideradas excelentes pelos avaliadores do Estado, e outros 20% estavam lutando pela sobrevivência, enquanto os 60% restantes estavam em algum ponto no meio. [33]

As escolas autônomas com o mais impressionante histórico de sucesso são as escolas KIPP (Programa Conhecimento é Poder), que foram chamadas de escolas de mudança cultural, pois elas visam ensinar os estudantes não apenas matérias acadêmicas, mas também autodisciplina e bom comportamento. O KIPP foi lançado em 1994 por dois professores, David Levin e Michael Feinberg, após eles terem completado seu período de dois anos na Teach for America, em Houston. Feinberg abriu uma escola KIPP em Houston, e Levin abriu uma no South Bronx, na cidade de Nova York. Ambas as escolas obtiveram resultados excepcionais. Generosamente financiadas por fundações, Levin e Feinberg abriram muitas outras escolas KIPP pelo país, especificamente para preparar estudantes pobres de grupos minoritários para a universidade. Quinze anos depois da fundação da organização, havia 82 escolas KIPP com aproximadamente 20 mil estudantes. [34]

Quase todas as escolas KIPP são escolas autônomas, e a maioria delas é dos anos finais do Ensino Fundamental (de quinta a oitava). Em contraste com as escolas públicas regulares, as escolas KIPP têm dias escolares maiores (nove horas e meia), algumas aulas aos sábados e três semanas de escola de verão; tipicamente, uma escola KIPP proporciona 60% mais tempo na escola do que uma escola pública regular. Estudantes, pais e professores assinam um contrato concordando em cumprir suas responsabilidades. A organização central não define a pedagogia e o currículo KIPP; ela deixa as decisões para os líderes escolares individuais.

Nas demandas feitas aos estudantes, professores e pais, as escolas KIPP são remanescentes das escolas públicas americanas dos anos 1940, ou mesmo dos anos 1920, antes do surgimento de processos coletivos e contratos sindicais. Na-

quele tempo, não era incomum encontrar escolas com códigos disciplinares estritos e longas horas de trabalho (embora não houvesse dias de nove horas e meia).

Apesar de seus sucessos, o KIPP tinha suas desvantagens. Os críticos questionam a aplicabilidade do modelo KIPP para a educação pública em geral. Uma questão persistente é se o KIPP acolhe todos os tipos de estudantes, conforme as escolas públicas regulares devem fazê-lo. Como outras escolas autônomas de sucesso, o KIPP matricula seus estudantes por sorteio; por definição, apenas as famílias mais motivadas se inscrevem. As escolas autônomas com sorteios tendem a atrair os melhores estudantes em bairros pobres, deixando as escolas públicas nos mesmos bairros piores, pois elas perdem alguns dos seus estudantes de melhor desempenho. Elas também tendem a receber menos estudantes com grandes necessidades – os aprendizes de inglês e os que necessitam de educação especial. [35]

Os estudantes que permanecem em escolas KIPP por quatro ou mais anos tendem a obter ganhos maiores em escores de testes. A maioria das escolas KIPP consistentemente tem um melhor desempenho do que as escolas públicas tradicionais no mesmo bairro. Mas as escolas KIPP geralmente têm uma alta taxa de atrito. Aparentemente, muitos estudantes e seus pais são incapazes ou não estão dispostos a atender às rigorosas demandas das KIPP. Um estudo de 2008 sobre as escolas KIPP em San Francisco Bay Area concluiu que 60% dos estudantes que começaram na quinta série haviam saído até o final da oitava série. Os estudantes que desistiram tendiam a ser estudantes de mais baixa performance. A saída de uma proporção tão grande de estudantes de menor performance – seja por quaisquer razões – torna difícil analisar a performance dos estudantes KIPP em séries mais avançadas. Além disso, a troca de professores é grande nas escolas KIPP, bem como nas outras escolas autônomas, certamente em função das horas particularmente longas. Portanto, enquanto as escolas KIPP obtêm resultados impressionantes com os estudantes que permanecem matriculados por quatro anos, os altos níveis de atrito entre estudantes e mudança de professoresm levanta dúvidas sobre a aplicabilidade do modelo KIPP a escolas públicas regulares. [36]

O programa KIPP demonstrou que jovens dos bairros mais problemáticos do país podem ser bem-sucedidos em ambientes seguros e estruturados se eles tiverem pais que os apoiem e estejam dispostos a trabalhar duro, passar longos dias na escola e atender às expectativas da escola. Até agora, as escolas públicas não copiaram seus métodos. As escolas públicas regulares

devem aceitar todos os que se matriculam, inclusive estudantes que deixam as escolas KIPP. Elas não podem expulsar as crianças que não trabalham duro, as crianças que têm muitas faltas, as crianças que são desrespeitosas ou as crianças cujos pais são ausentes ou desatenciosos. Elas têm que encontrar meios de educar até mesmo aqueles estudantes que não querem estar lá. Esse é o dilema da educação pública.

A teoria do movimento pelas escolas autônomas é que a competição com as escolas públicas regulares irá levar a melhorias para ambos os setores, e que a escolha escolar é uma maré crescente que carregará todos os barcos. Mas, na realidade, as escolas públicas regulares estão em grande desvantagem na competição com as escolas autônomas. Isso acontece não somente porque as escolas autônomas podem atrair os estudantes mais motivados, podem dispensar os que ficam para trás, e podem aplicar um duro código disciplinar, mas também porque as escolas autônomas geralmente recebem recursos financeiros adicionais de seus patrocinadores corporativos, permitindo a elas oferecerem turmas menores, atividades de turno inverso e laptops para todos os estudantes. Muitas escolas autônomas adotam códigos disciplinares que seriam desafiados judicialmente se fossem instaurados em escolas públicas regulares; e como as escolas autônomas são escolas de escolha, é mais fácil para elas evitar, eliminar ou sugerir a saída de estudantes de baixa performance ou inoportunos.

Ainda assim, mesmo com suas vantagens, as escolas autônomas – como todas as novas escolas – enfrentam grandes desafios. Os reformadores declaram sua intenção de abrir novas escolas como se isso fosse resolver os problemas das escolas de baixa performance. Mas as novas escolas não podem ser produzidas em massa ou em fôrmas de bolo. Abrir uma nova escola é difícil. Isso envolve começar com ou recrutar um forte líder e uma equipe capaz, obter uma estrutura, desenvolver um programa, reunir um corpo de estudantes, criar uma estrutura administrativa eficaz e construir uma cultura institucional. Fazer uma nova escola andar a todo vapor pode levar até cinco anos. Algumas irão dar certo, outras serão iguais às escolas que elas substituíram, e outras fracassarão.

Os reformadores imaginam que é fácil criar uma escola bem-sucedida, mas não é. Eles imaginam que as lições de uma escola de sucesso são óbvias e podem ser facilmente transferidas a outras escolas, assim como alguém poderia pegar um processo industrial ou uma nova peça de maquinário e

instalá-la em uma nova fábrica sem erros. Mas uma escola é bem-sucedida por muitos motivos, inclusive pelas personalidades de seu líder e professores; as interações sociais entre eles; a cultura da escola; os estudantes e suas famílias; a maneira com que a escola implementa as políticas e programas ditados pelo distrito, pelo Estado e pelo governo federal; a qualidade do currículo e do ensino da escola; os recursos da escola e da comunidade; e muitos outros fatores. Quando uma escola é bem-sucedida, é difícil saber qual fator foi o mais importante ou se foi uma combinação de fatores. Até mesmo o diretor e os professores podem não saber ao certo. Um jornalista do jornal local irá chegar e decidir que foi o diretor ou um programa específico, mas o jornalista provavelmente estará errado. O sucesso, seja ele definido como elevados escores nos testes, taxas de graduação ou satisfação dos estudantes, não pode ser engarrafado e distribuído à vontade. Isso pode explicar por que as escolas não são boas em replicar o sucesso de escolas modelo, sejam elas escolas autônomas ou escolas públicas regulares. Certamente as escolas podem melhorar e aprender umas com as outras, mas as melhorias escolares - se elas forem reais - ocorrem de forma incremental, como o resultado de um esforço mantido ao longo de anos.

As escolas autônomas cumpriram o prometido pelos seus defensores? Dada a diversidade de escolas autônomas, é difícil chegar a uma única conclusão sobre elas. Em termos de qualidade, as escolas autônomas vão de um extremo ao outro. Algumas são excelentes, algumas horríveis, e a maioria está em algum ponto intermediário. É da natureza dos mercados que algumas sejam bem-sucedidas, algumas medianas e outras fracassem.

Em 2004, uma furiosa controvérsia irrompeu entre os defensores e oponentes das escolas autônomas quando se soube que o governo federal havia testado uma amostra nacional das escolas autônomas em 2003, mas não havia apresentado seus achados. O governo federal não divulgou os dados sobre a performance das escolas autônomas quando ele anunciou os resultados dos Estados e do país em novembro 2003. Os escores das autônomas continuaram desconhecidos até os resultados serem descobertos no website da organização federal de testagem por membros da Federação Americana de Professores. Eles descobriram que o NAEP demonstrou não haver diferenças mensuráveis nos testes de leitura e matemática entre estudantes de

quarta série de contextos étnicos/raciais similares em escolas autônomas e escolas públicas regulares. Entre estudantes pobres, os estudantes da quarta série das escolas regulares superaram a performance daqueles nas escolas autônomas em ambas as matérias. No geral, estudantes de escolas autônomas e regulares tinham performances similares em leitura, mas os estudantes de escolas públicas saíram-se melhor em matemática. A AFT publicou sua própria análise em agosto de 2004, o que levantou a dúvida sobre por que os dados sobre as escolas autônomas não haviam sido divulgados em um momento adequado. A efetividade das escolas autônomas era especialmente importante, a equipe da AFT argumentou, pois a legislação do Nenhuma Criança Fica para Trás propunha que as escolas públicas de baixa performance fossem convertidas em escolas autônomas. Se as escolas autônomas não tinham mais sucesso que as escolas públicas regulares, então a “solução” não fazia sentido. A AFT entregou sua descoberta para Diana Jean Schemo, uma repórter especializada em educação do *New York Times*, cuja matéria de capa dizia que “os achados, soterrados sob montanhas de dados do Departamento de Educação e publicados sem anúncio público, eram um duro golpe contra os defensores do movimento pelas escolas autônomas, incluindo a administração Bush”. [37]

A guerra dos dados havia começado! Os defensores das escolas autônomas ficaram enfurecidos e compraram um anúncio de página inteira no *New York Times* para reclamar sobre a injustiça de julgar as escolas autônomas que estavam servindo a muito mais estudantes com dificuldades do que seus pares em escolas públicas regulares e para enfatizar que os dados federais não diziam nada sobre se os estudantes de escolas autônomas estavam fazendo progresso. Em dezembro de 2004, a economista da Universidade de Harvard, Caroline M. Hoxby, publicou um estudo compreensivo comparando as escolas autônomas e suas escolas públicas próximas. Hoxby analisou a performance de virtualmente cada estudante das escolas autônomas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no país e concluiu que elas tinham mais chances de ser proficientes do que os estudantes de escolas públicas tanto em leitura quanto em matemática, e que a vantagem das escolas autônomas aumentava com a idade da escola autônoma; os estudantes em escolas autônomas que estavam operando por mais de nove anos demonstravam os maiores ganhos. [38]

Mas esse não foi o fim da guerra de dados. Os críticos das escolas autônomas associados ao esquerdista Instituto de Políticas Econômicas

(EPI) publicaram o *The Charter School Dust-Up*, revisando as evidências bem como a controvérsia sobre o relatório NEAP das autônomas, e concluiu que as escolas autônomas eram um empreendimento arriscado na educação. Os críticos citaram um dos líderes da defesa pelas autônomas, Chester E. Finn Jr., que escreveu:

Algumas das melhores escolas em que eu já estive são escolas autônomas, algumas das quais estão quebrando a banca nos escores de testes em comunidades difíceis como Boston, Nova York e Chicago. E algumas das piores - e mais bizarras - escolas em que eu já estive são escolas autônomas. Ainda assim, as pessoas estão optando por elas. [39]

Os autores do EPI disseram que a questão a ser respondida não era se as escolas autônomas, em média, superam a performance das escolas regulares, “mas sim se a performance ruim de algumas escolas autônomas é um preço que valha a pena ser pago pela boa performance de outras”. Particularmente preocupava a eles que a resposta dos apoiadores das escolas autônomas em relação à questão dos escores NAEP “reflete uma mudança infeliz da parte de alguns defensores das escolas autônomas de uma busca pragmática pela identificação de estratégias para melhorar as escolas para um preconceito ideológico contra escolas públicas regulares”. Eles lembram que um dos objetivos originais do movimento pelas escolas autônomas era possibilitar uma experimentação para ver o que era melhor, mas a repetida alegação de que as escolas autônomas eram superiores sugere que “a experimentação não é necessária, pois os dirigentes das escolas autônomas já sabem o que funciona”. [40]

Nos anos que se seguiram, estudos compararam a performance educacional nas escolas públicas e privadas, ou escolas autônomas e escolas públicas regulares. A única surpresa foi quão pequenos e insignificantes foram os ganhos registrados por qualquer um dos setores.

Em uma sexta-feira de julho de 2006, o Departamento de Educação dos EUA silenciosamente lançou um estudo comparando os estudantes em escolas públicas e privadas. O momento sugere que o departamento não queria chamar a atenção ao estudo, que concluiu que os estudantes de escolas públicas tinham um desempenho tão bom ou melhor do que crianças comparáveis em escolas privadas. Os estudantes de escolas privadas pontuavam mais alto em média, mas sua vantagem desaparecia quando eram comparados com estudantes de escolas

públicas com características similares. Em matemática, os estudantes de quarta série em escolas públicas estavam quase meio ano à frente de seus pares nas escolas privadas. Apenas na leitura da oitava série os estudantes de escolas privadas ultrapassaram seus pares das escolas públicas. [41]

No mesmo ano, outro estudo surgiu comparando a performance de estudantes em escolas públicas, escolas privadas e escolas autônomas na avaliação de matemática de 2003 do NAEP. Os autores, Christopher Lubienski e Sarah Theule Lubienski, afirmaram que os escores de matemática ofereciam uma indicação mais clara da efetividade da escola do que os escores de leitura, pois a matemática é menos influenciada pelas experiências domésticas da criança do que a leitura. Após realizar um controle de variáveis demográficas e outras variáveis, o estudo concluiu que as vantagens das escolas privadas e das escolas autônomas desapareciam e, em alguns casos, demonstravam a superioridade das escolas públicas regulares. Os pesquisadores concluíram que as escolas públicas regulares desempenhavam “relativamente bem quando comparadas a escolas privadas e autônomas de demografia similar, sem o recurso de grandes reformas estruturais no estilo do setor privado em sua governança e administração”. [42]

Quando os resultados do teste NAEP de 2007 foram lançados, eles demonstraram que os estudantes nas escolas autônomas tinham escores mais baixos do que os estudantes nas escolas públicas em leitura e matemática da quarta série e na matemática da oitava série. Apenas na leitura da oitava série os estudantes de escolas autônomas pontuaram o mesmo que os estudantes de escolas públicas. Quando os estudantes foram comparados por raça e etnia, havia pouca diferença nos escores de testes dos estudantes em escolas autônomas e escolas públicas regulares (exceto que os estudantes hispânicos de oitava série nas escolas autônomas tinham melhor desempenho em matemática). Conforme a *Education Week* escreveu, “a imagem que emerge do crescente conjunto de dados parece mista para as escolas autônomas. Enquanto muitos analistas urgem cautela ao usar o NAEP para julgar o setor de 4.300 escolas autônomas, os últimos dados não alimentam as expectativas iniciais dos defensores das autônomas de que o setor como um todo iria significativamente superar as escolas públicas regulares”. [43]

Enquanto isso, estudos de escolas autônomas comparadas a escolas públicas regulares continuaram a aparecer, e eles chegaram a conclusões díspares.

Um estudo de 2009 realizado por Thomas Kane e colegas comparou as escolas autônomas, escolas piloto (que possuem um alto grau de auto-

nomia em seu orçamento, equipe e currículo, mas ainda são parte do distrito), e escolas públicas tradicionais de Boston e chegou a um veredito favorável às autônomas. Escolas autônomas em Massachusetts têm um histórico impressionante de sucesso; em 2008, quatro das dez escolas públicas com escores mais altos em testes estaduais de matemática da oitava série eram escolas autônomas, assim como eram três das dez mais nos testes estaduais de matemática da décima série. O estudo concluiu que as autônomas “parecem ter um impacto positivo consistente no desempenho dos estudantes” tanto em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental como médio. Os ganhos eram especialmente grandes na matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, em que os estudantes foram do 50º ao 69º percentil em performance no intervalo de um ano – cerca de metade do tamanho da distância de desempenho entre brancos e negros. Parte do estudo comparava estudantes que ganharam o sorteio com aqueles que se inscreveram, mas não foram sorteados. A socióloga Jennifer Jennings admirou o estudo, mas apontou que a porção do sorteio do estudo incluía apenas as escolas autônomas mais bem-sucedidas da cidade – 4 de 18 escolas autônomas de Ensino Fundamental e 3 de 11 escolas autônomas de Ensino Médio. O restante “não era procurada o suficiente para exigir um sorteio”. O relatório Kane reconheceu que ganhos “substanciais” foram encontrados em “escolas autônomas de alta demanda com registros completos” e alertou que “esses resultados não devem ser interpretados como se demonstrassem que as escolas autônomas de Boston sempre produzem ganhos nos escores dos testes”. [44] Ele demonstrou que escolas autônomas de sucesso são muito bem-sucedidas; ele não demonstrou que todas as autônomas são bem-sucedidas.

Em vista dos seus resultados impressionantes, as autônomas em Boston têm boa reputação. Algumas escolas são exemplares. Mas uma análise pelo *Boston Globe* em 2009 determinou que comparadas às escolas públicas regulares, as escolas autônomas de Boston possuíam porcentagens menores de estudantes que estavam na educação especial ou que eram aprendizes da língua inglesa. Os aprendizes da língua inglesa eram quase um quinto da população das escolas públicas, mas as autônomas da cidade (com apenas uma exceção) continham menos de 4% desses estudantes. Seis das 16 escolas autônomas de Boston não tinham um único aprendiz da língua inglesa. O *Globe* ponderava se as escolas autônomas atingiram escores “brilhantes” nos testes “em função do ensino inovador ou porque elas possuem menos estudantes desfavorecidos”. [45] Essa análise de maneira alguma diminui as

realizações das melhores escolas autônomas de Boston – como a Academy of the Pacific Rim, a Boston Collegiate, a Boston Prep e a Roxbury Prep –, mas deixa em aberto a questão de como educar os estudantes mais necessitados e quais escolas farão isso.

Uma pesquisa nacional em 2009 concluiu que os estudantes na maioria das escolas autônomas não tinham um melhor desempenho do que aquelas nas escolas públicas tradicionais. Os pesquisadores da Universidade de Stanford, liderados pela economista Margaret E. Raymond, analisaram os dados de 2.403 escolas autônomas em 15 Estados e no Distrito de Colúmbia (cerca de metade das autônomas e 70% de todos os estudantes de escolas autônomas do país naquela época) e concluíram que 37% tiveram ganhos de aprendizagem que eram significativamente abaixo dos obtidos nas escolas públicas locais; 46% tiveram ganhos que não diferiam; e apenas 17% demonstraram um crescimento que era significativamente melhor. Mais de 80% das escolas autônomas na pesquisa tiveram um desempenho igual ou pior do que as escolas públicas locais. Raymond concluiu: “Este estudo revela em termos inconfundíveis que, no final das contas, os estudantes de escolas autônomas não estão se saindo tão bem quanto seus pares nas escolas públicas tradicionais. Além disso, predomina uma tremenda variação na qualidade acadêmica entre as escolas autônomas. O problema da qualidade é a questão mais preocupante que as escolas autônomas e seus apoiadores enfrentam”. Ela comentou à *Education Week*: “Se esta pesquisa demonstra alguma coisa, é que nós temos uma margem de dois para um de autônomas ruins para autônomas boas”. O estudo de Stanford criou equivalências demográficas entre estudantes em escolas públicas locais e escolas autônomas. Os resultados foram um balde de água fria, especialmente considerando que a pesquisa foi financiada por grupos pró-autônomas, como a Fundação da Família Walton e a Fundação Michael e Susan Dell. [46]

No mesmo ano, entretanto, Caroline Hoxby e seus colegas em Stanford chegaram a uma conclusão muito diferente. Em uma pesquisa com as escolas autônomas da cidade de Nova York, Hoxby determinou que os estudantes desfavorecidos que frequentavam escolas autônomas por nove anos consecutivos, do jardim de infância à oitava série, reduziram mais a distância de desempenho “Scarsdale-Harlem”⁹. Ela comparou os estudantes

⁹ Scarsdale e Harlem são distritos escolares da cidade de Nova York. Scarsdale é um distrito de elite com altos índices de desempenho, enquanto Harlem é caracterizado por uma população pobre e de minorias étnicas, apresentando um baixo desempenho. (N. do T.)

que foram sorteados com os estudantes que tentaram, mas não ganharam, pareando estudantes igualmente motivados, para demonstrar que as escolas autônomas não obtinham grandes resultados selecionando apenas a nata dos estudantes. Esse achado sugeriu aos editores do *Wall Street Journal*, do *Washington Post* e de outras mídias nacionais que as escolas autônomas eram a bala de prata que poderia finalmente resolver os problemas mais enraizados da educação urbana. [47]

Uma revisão das pesquisas sobre escolas autônomas feita por Tom Loveless e Katharyn Field do Instituto Brookings em 2009 encontrou, como seria de se esperar, uma grande diferença entre defensores e críticos dessas escolas. Alguns pesquisadores encontraram efeitos positivos, outros encontraram efeitos negativos, mas no geral “nenhum dos estudos detecta grandes efeitos – tanto positivos quanto negativos”. Essa revisão também indicou que as escolas autônomas provavelmente promoviam segregação racial, já que os pais escolhiam escolas “com um perfil racial que fosse equivalente ao seu”. Os autores previam que o verdadeiro debate sobre as escolas autônomas era ideológico e não seria facilmente resolvido. Eles concluíram:

Como ocorre tão frequentemente com ideologias competidoras, a evidência empírica sobre as escolas autônomas não esgotou ainda os argumentos retóricos sobre sua existência. Nós precisamos de pesquisas melhores sobre as escolas autônomas, é verdade, uma recomendação não controversa endossada por grupos de alta qualidade. Mas nós não devemos ficar otimistas demais pensando que melhores dados irão resolver o debate sobre as escolas autônomas. Pesquisas futuras terão qualidades variáveis, os dados serão mistos e difíceis de interpretar, e os achados serão sujeitos a diferentes interpretações. Assim como não é razoável esperar que as escolas autônomas resolvam todos os problemas da educação americana, não é razoável esperar que as pesquisas resolvam todas as disputas teóricas sobre a educação baseada nos modelos de mercado e na escolha escolar. [48]

Alimentado pela esperança e pelo endossamento de importantes figuras políticas, o entusiasmo pelas escolas autônomas de longe ultrapassou as evidências de pesquisa para sua eficácia, conforme os acadêmicos Buckley e Schneider constataram. Eles previram que a demanda por uma “reforma baseada em evidências” estava em curso de colisão com a demanda por mais escolas autônomas. Enquanto eles viam causa para otimismo em algumas

autônomas, eles concluíram que o ímpeto por escolas autônomas era “caracterizado por muitas promessas que são apenas, na melhor das hipóteses, fragilmente embasadas por evidências... mesmo as descrições mais básicas das escolas autônomas são geralmente infladas pelo entusiasmo. A criação das escolas autônomas tornou-se mais do que uma reforma; ela tornou-se um movimento”. [49]

A despeito da rivalidade nas pesquisas, o setor das escolas autônomas continuou a expandir-se rapidamente conforme os Estados e distritos se voltavam a organizações privadas e empreendedores para resolver problemas de educação. Conforme mais escolas autônomas abriam, a defesa das autônomas em Washington e nas capitais dos Estados ficou mais forte, apoiada por grandes fundações, incluindo a Fundação Gates e a Fundação Broad, e por empreendedores ricos. Todos sabiam que o setor de autônomas era grande, sólido, diverso e estava crescendo, consolidando-se e ficando mais diverso. A sua qualidade ia de excelente a péssimo. Isso é o que acontece quando uma indústria é desregulamentada e os portões são abertos para deixar fluir um grande fluxo de inovação e empreendedorismo. Então, ironicamente, no mesmo momento em que os mercados financeiros estavam entrando em colapso, e conforme a desregulamentação dos mercados financeiros começou a cheirar mal, muitas das lideranças da educação americana garantiram ao público que o caminho para o rejuvenescimento da educação se daria através da desregulamentação.

Qual é o segredo das escolas autônomas bem-sucedidas, aquelas que consistentemente registram altos escores nos testes padronizados? Os escores mais elevados podem ser o produto de horas e semanas mais longas, professores dedicados, estudantes motivados, currículo excelente e líderes excepcionais. Os escores podem ser afetados por uma cultura abrangente que demande um esforço persistente e engajamento dos pais. E eles podem ser o resultado de um efeito dos pares. Em outras palavras, estudantes motivados têm um melhor desempenho quando cercados por outros estudantes motivados. Os estudantes podem levar seu trabalho escolar mais a sério quando eles estão em uma escola onde quase todos os seus colegas estão se esforçando para ir bem e onde o comportamento perturbador não é tolerado.

Então esse é o cenário emergente, particularmente nos distritos urbanos. As escolas autônomas são frequentadas pelos estudantes mais moti-

vados em comunidades pobres, aqueles cujos pais os pressionam para fazer melhor. Escolas públicas regulares nas mesmas comunidades ficam com os estudantes que não foram sorteados, mais todos os estudantes menos motivados. Quando os estudantes que perderam o sorteio retornam às escolas públicas nos bairros pobres, eles irão frequentar aulas com uma mistura de pares, inclusive alguns que só querem passar e alguns que não estão interessados na escola. Parece provável que isso diminua a performance acadêmica de estudantes motivados.

Que lições as escolas públicas podem aprender das escolas autônomas? Elas deveriam criar mais escolas seletivas para reter estudantes motivados? Elas deveriam separar seus estudantes por habilidades para prevenir que estudantes desmotivados afetem negativamente a performance dos motivados? Como deveriam as escolas públicas regulares educar aqueles que não são altamente motivados e aqueles que não estão nada interessados no trabalho da escola, bem como aqueles que estão trabalhando duro e querem uma boa educação? Esses são os problemas que Albert Shanker uma vez imaginou que seriam estudados e talvez até mesmo resolvidos por escolas autônomas inovadoras.

Conforme a configuração atual, as escolas autônomas são refúgios para os motivados. Com a abertura de mais escolas autônomas, o dilema da educação de *todos* os estudantes irá se intensificar. A resolução desse dilema irá determinar o destino da educação pública.

A questão para o futuro é se o crescimento contínuo das escolas autônomas nos distritos urbanos irá deixar as escolas públicas regulares com os estudantes mais difíceis, criando então um sistema de duas graduações cada vez mais desigual. Se assim for, podemos prever com segurança que futuras pesquisas irão "provar" o sucesso das escolas autônomas e o fracasso das escolas regulares, pois as escolas públicas terão números desproporcionais de pais menos motivados e estudantes mais carentes. Conforme as escolas autônomas aumentam em número e os estudantes capazes se matriculam nelas, as escolas públicas regulares nas cidades do país estarão presas em uma queda contínua. Esse seria um desenvolvimento sombrio para a educação pública e para o nosso país.

Com a eleição de Barack Obama para presidente, parecia certo que o apoio federal para a isenção de impostos seria uma questão encerrada, pelo

menos em um futuro próximo. Para os defensores da escolha escolar, importava pouco, já que eles haviam mudado seu apoio para as escolas autônomas como um veículo que iria injetar forças de mercado e competição na educação americana. E logo após assumir o poder, o presidente Obama animou os defensores das escolas autônomas ao fazer um apelo aos legisladores estaduais para que removessem os limites de escolas autônomas. O Departamento de Educação da administração Obama avisou os Estados que eles não seriam elegíveis para quase US\$ 5 bilhões em fundos livres a menos que eles eliminassem quaisquer limites legais na expansão das escolas autônomas. [50]

Isso era enigmático. Ali estava um presidente que havia sido eleito com uma promessa de mudança, mas ele estava assumindo a mesma bandeira da escolha escolar, competição e modelos de mercado que haviam sido o carro-chefe de seus predecessores. Havia pouca evidência de que as escolas autônomas fossem genericamente melhores do que as escolas públicas. Nada no registro sugeria que o setor inteiro fosse bem-sucedido, ou que *qualquer* escola autônoma fosse melhor do que *qualquer* escola pública. Parecia perdida a visão original das escolas autônomas, segundo a qual elas deveriam ajudar a resolver alguns dos problemas mais difíceis da educação pública. Conforme originalmente concebido, as autônomas não deveriam competir com as escolas públicas, mas apoiá-las. As escolas autônomas deveriam ser laboratórios de pesquisa e desenvolvimento para descobrir formas melhores de educar crianças difíceis. Elas não deveriam sugar os estudantes mais motivados e suas famílias nas comunidades mais pobres, mas abordar alguns dos problemas mais urgentes das escolas públicas.

Em sua atual manifestação, as autônomas têm o papel de disseminar o modelo de livre-mercado de competição e escolha. Agora as escolas autônomas competem pelos estudantes mais bem-sucedidos nas comunidades mais pobres, ou elas aceitam todos os inscritos e empurram os estudantes com performances mais baixas de volta ao sistema público. Qualquer uma das duas abordagens incapacita cada vez mais as escolas públicas regulares nessas comunidades, deixando-as com os estudantes de menor performance e motivação. Não importa que os proponentes originais das escolas autônomas tivessem objetivos diferentes. Mas importa, entretanto, que as escolas autônomas tornaram-se, em muitas comunidades, uma força cuja intenção é romper com a noção tradicional de escolas públicas. A retórica de muitos defensores de escolas autônomas hoje em dia soa estranhamente similar à

retórica dos proponentes da isenção de impostos e dos mais ferozes críticos da escolarização pública. Ela muitas vezes soa como se eles quisessem que as escolas públicas fracassassem; eles querem converter distritos inteiros para escolas autônomas, cada uma com seus próprios métodos e currículos, cada uma com sua administração privada, todas competindo por estudantes e dólares públicos.

Se há alguma lição consistente que alguém pode obter estudando a reforma escolar ao longo do século passado, é o perigo que há em se tomar uma boa ideia e expandi-la rapidamente, cobrindo tudo. O que é incrivelmente bem-sucedido em um pequeno ambiente, nutrido pelos seus fundadores e trazido à vida por um conjunto de professores apaixonados, dificilmente sobrevive à transição quando é transformado em uma reforma de grande escala. Se as escolas autônomas são uma reforma sustentável, se elas podem proliferar e ao mesmo tempo produzir bons resultados, são questões ainda por serem solucionadas. Ainda permanece para ser visto se existe a vontade de fechar escolas autônomas de baixa performance. Não sabemos se existe um suprimento adequado de professores que estejam dispostos a trabalhar semanas de 50 horas. O maior desconhecimento é como a multiplicação das escolas autônomas irá afetar a educação pública.

Em meros 20 anos, a ideia da escolha escolar avançou rapidamente na arena pública e cativou a opinião da elite. Dadas as evidências se acumulando de seus resultados discrepantes, isso foi surpreendente. Ainda mais surpreendente foi quantas poucas vezes se ergueram em defesa da visão democrática da educação pública.

O Problema com a Responsabilização

Nos anos 1990, a responsabilização tornou-se a palavra da vez entre políticos e líderes empresariais. Governadores, executivos, a primeira administração Bush e a administração Clinton concordavam: eles queriam resultados mensuráveis; eles queriam saber se os dólares dos impostos investidos na educação pública estavam dando bons resultados. Os governadores queriam escolas melhores para atrair novas indústrias para o seu Estado, e os líderes empresariais reclamavam que o país estava perdendo competitividade na economia global. Em 1989, o presidente George H. W. Bush convidou os governadores do país para uma cúpula sobre a educação para definir um curso de ação. Os líderes estaduais e federais concordaram em seis ambiciosos objetivos nacionais para o ano 2000 e estabeleceram o Painel Nacional de Objetivos da Educação para monitorar o progresso em direção a esses objetivos.

O presidente Clinton entusiasticamente defendeu os objetivos nacionais (ele havia escrito o esboço para eles na cúpula de Bush) e acrescentou mais dois. Em 1997, Clinton pediu ao Congresso que autorizasse a testagem nacional voluntária em leitura e matemática para estudantes na quarta e oitava séries, mas o Congresso - controlado pelos republicanos - recusou. Os testes nacionais que Clinton propôs desapareceram, bem como os objetivos nacionais. Nenhum dos objetivos que foram proclamados com muita fanfarra em 1990 foram atingidos até o ano 2000, e o Painel dos Objetivos desapareceu silenciosamente.

Inabalado, o segundo presidente Bush persuadiu um disposto Congresso a aprovar sua lei Nenhuma Criança Fica para Trás, em 2001. Os democratas e republicanos igualmente concordaram sobre a importância da responsabilização para professores, diretores e escolas, especialmente se seus estudantes não estivessem apresentando bons desempenhos. A administração e o Congresso concordaram que a testagem iria estimular a melhoria das escolas. Diferentemente dos seis objetivos nacionais do primeiro presidente Bush ou dos oito objetivos de Clinton, o NCLB continha um objetivo: todas as crianças seriam "proficientes" em leitura e matemática até 2014. Dessa vez, entretanto, o objetivo não era

meramente um grande desejo, mas uma ordem federal, com consequências reais para as escolas cujos estudantes não o atingissem.

O NCLB abriu uma nova era de testagem e responsabilização nas escolas públicas dos EUA. Os educadores e pais que objetaram à nova ênfase em testagem estavam ultrajados. Eles fizeram campanha contra os testes, iniciaram processos judiciais, protestaram, tudo sem resultado. Os políticos desprezavam-nos como fanáticos antitestes, e os tribunais rejeitaram seus processos. As forças antitestes se lançaram contra o problema errado. A testagem não era o problema. Os testes podem ser planejados e usados bem ou mal. O problema era o uso equivocado da testagem para propósitos de grandes consequências, a crença de que os testes poderiam identificar com certeza quais estudantes deveriam ser retidos, quais professores e diretores deveriam ser demitidos ou recompensados, e quais escolas deveriam ser fechadas - e a ideia de que essas mudanças iriam inevitavelmente produzir uma melhor educação. As decisões de política que eram momentâneas para os estudantes e educadores vieram de cima a partir dos políticos que não compreendiam as limitações da testagem.

A informação derivada dos testes pode ser extremamente valiosa, se os testes forem válidos e confiáveis. Os resultados podem mostrar aos estudantes o que eles aprenderam, o que eles ainda não aprenderam, e em que eles precisam melhorar. Eles podem dizer aos pais como seus filhos estão se saindo se comparados a outros de sua idade e série. Eles podem informar os professores sobre se os seus estudantes compreenderam o que foram ensinados. Eles podem permitir aos professores e administradores da escola a determinação de quais estudantes precisam de mais ajuda ou de métodos diferentes de ensino. Eles podem identificar estudantes que precisam de ajuda para aprender a língua inglesa ou de serviços especiais de educação. Eles podem informar líderes educacionais e políticos sobre o progresso do sistema educacional como um todo. Eles podem demonstrar quais programas estão fazendo a diferença e quais não estão, quais deveriam ser expandidos e quais deveriam ser encerrados. Eles podem ajudar a direcionar mais apoio, treinamento e recursos aos professores e escolas que precisam deles.

Os testes federais - a Avaliação Nacional do Progresso na Educação, ou NAEP - medem o progresso dos estudantes do país, dos Estados e de um número de distritos urbanos ao longo do tempo. Avaliações internacionais oferecem informações sobre como os estudantes se comparam aos seus

pares em outros países. A maior parte das universidades seletivas se baseia em testes de admissão para concluir se os candidatos estão preparados para atender suas expectativas acadêmicas, ainda que eles sempre vejam os escores dos testes junto com notas, ensaios ou outros indicadores das habilidades dos estudantes. Muitas universidades rotineiramente testam os estudantes calouros para determinar se eles necessitam de cursos de reparação. Usada judiciosamente, essa é uma informação valiosa.

Os testes têm sido uma constante na educação americana desde as primeiras décadas do século XX, quando eles eram usados para tomar decisões sobre questões como a promoção para a próxima série, a graduação e admissões à universidade. As escolas regularmente testavam seus estudantes para ver se eles haviam dominado o que lhes era ensinado. Os estudantes que não passassem no teste de história, geografia, literatura e aritmética eram muitas vezes “deixados para trás”. Os professores algumas vezes tinham que passar em um teste de conhecimentos quando entravam na profissão. Mas depois de serem contratados, não havia mais testes de suas capacidades ou adequações.

Testes educacionais começaram a mudar nos anos 1920, em resposta a novos desenvolvimentos na tecnologia das testagens. Durante a I Guerra Mundial, os principais psicólogos do país projetaram testes de inteligência para ajudar o exército a selecionar recrutas para seus cargos de oficiais ou de homens alistados. Esses novos testes, os psicólogos acreditavam, eram científicos e objetivos, em contraste com os testes com respostas escritas, pois sua gradação era necessariamente objetiva. Os educadores foram persuadidos de que os novos testes padronizados e de múltipla escolha eram a vanguarda da eficiência científica. As escolas começaram a usá-los para classificar estudantes de acordo com as suas habilidades. E os novos testes tinham outra vantagem: eles podiam ser pontuados rapidamente e de forma barata, muitas vezes por máquinas, uma consideração importante em uma época em que o número de estudantes estava crescendo rapidamente.

Hoje em dia, o NCLB requer que cada Estado teste os estudantes anualmente da terceira à oitava série em leitura e matemática. Devido a avanços tecnológicos, muitos Estados e distritos têm a capacidade de atribuir escores de testes de estudantes específicos a professores específicos, e (com o encorajamento ativo da administração Obama) muitos irão usar essa informação para responsabilizar os professores pela ascensão ou queda dos escores de seus estudantes. Se a testagem inspira um certo grau de desagrado, é porque

ela tornou-se a engrenagem central que movimenta o destino dos estudantes e a reputação e futuro dos seus professores, diretores e escolas.

O problema com o uso de testes para tomar decisões importantes sobre as vidas das pessoas é que os testes padronizados não são instrumentos precisos. Infelizmente, a maior parte dos políticos não percebe isso, e tampouco o público geral. O público pensa que os testes possuem validade científica, como um termômetro ou um barômetro, e que eles são objetivos, não sendo enviesados por um juízo humano falível. Mas os escores dos testes não são comparáveis a pesos e medidas padronizados; eles não têm a precisão de uma balança ou uma régua. Os testes variam em sua qualidade, e mesmo os melhores testes podem algumas vezes ser passíveis de erros, em função de erros humanos ou problemas técnicos. Dificilmente uma temporada de testes passa sem uma manchete de um erro cometido por uma grande empresa de testagens. Algumas vezes as questões são mal escritas. Algumas vezes as respostas são pontuadas erroneamente. Algumas vezes a resposta supostamente “certa” a uma questão é errada ou ambígua. Outras vezes duas das quatro respostas em uma questão de múltipla escolha são igualmente corretas. [1]

Todos os testes têm uma margem de erro, como pesquisas de opinião, e o mesmo estudante poderia produzir diferentes escores realizando o mesmo teste em dias diferentes. Os escores podem não ser grosseiramente diferentes, mas eles podem ser diferentes o bastante para mover o estudante de um lado para o outro da linha entre “não proficiente” e “proficiente”. Então, um estudante que falhou em um teste na segunda-feira poderia passar se ele fizesse o mesmo teste na quarta-feira. Talvez o estudante tenha uma boa noite de sono em um dia, mas não no dia seguinte; talvez ele estivesse distraído por uma crise pessoal – uma briga com seu melhor amigo – um dia, mas não no seguinte. Os testes por si mesmos diferem uns dos outros, mesmo quando eles são projetados para ser tão similares quanto possível. Então um estudante poderia passar em um teste e fracassar em outro que foi projetado para ter uma dificuldade igual. Especialistas em testagem frequentemente relembram os administradores de escolas que os escores padronizados de testes não deveriam ser usados isoladamente para tomar decisões importantes sobre estudantes, mas apenas em conjunto com outras avaliações de performance estudantil, como as notas, participação em aula, temas de casa e as recomendações dos professores. Os especialistas em testagem também alertam que os escores dos testes deveriam ser usados apenas para o propósito para

o qual o teste foi projetado: por exemplo, um teste de leitura da quinta série mensura habilidades de leitura da quinta série, e não pode confiavelmente servir como uma mensuração da habilidade da professora.

Os especialistas em testagem sabem que os testes têm suas limitações, e que as próprias empresas de testes publicamente afirmam que os resultados de seus exames nunca deveriam ser usados como o único dado a partir do qual decisões importantes são tomadas. Quando os estudantes fazem o SAT para entrarem na universidade, o seu score em qualquer dia é uma estimativa de sua habilidade desenvolvida. Se um estudante obtém um 580 em seu SAT verbal, o seu score é uma aproximação de suas habilidades e conhecimento; se ele fez o SAT uma semana depois, ele pode obter um 560 ou um 600, ou um score que é ainda maior ou menor. A Associação Universitária lembra aos estudantes, professores e outros profissionais envolvidos que o score SAT não é exato e que ele pode diferir em outro dia em resposta a um treinamento. [2]

O Comitê para o Uso Adequado dos Testes do Conselho Nacional de Pesquisa afirmou em um relatório em 1999 que “os testes não são perfeitos” e que “um score de teste não é uma medida exata dos conhecimentos e habilidades de um estudante”. Como os scores não são uma mensuração infalível, o comitê alertou, “uma decisão educativa que terá um grande impacto no testando não deveria ser tomada apenas ou automaticamente com base em um único score de teste”. [3] Esse grupo de especialistas não poderia ter sonhado que apenas dois anos depois uma lei seria aprovada para estabelecer duras consequências não para os testados, mas para os educadores e escolas. Ou que apenas dez anos depois o presidente dos Estados Unidos da América iria estimular os Estados e distritos escolares a avaliarem os professores com base nos scores de seus estudantes.

Os psicometristas são menos entusiásticos do que os políticos sobre o uso de testes para realizar julgamentos com grandes consequências, pois eles sabem que os scores de testes podem variar de formas imprevisíveis. Mudanças de ano para ano nos scores de indivíduos ou de turmas inteiras pode ocorrer devido a variações aleatórias. A performance dos estudantes pode ser afetada pelo clima, pelo estado emocional do estudante, distrações fora da sala de aula, ou condições dentro da sala. Os testes também podem tornar-se inválidos se muito tempo for gasto preparando os estudantes para realizá-los.

Robert Linn da Universidade do Colorado, um líder na testagem psicológica, defende que há muitas razões para que uma escola possa obter

melhores escores nos testes do que outras. O NCLB, ele diz, presume que se uma escola A obtém melhores resultados do que a escola B, isso é devido a diferenças na qualidade da escola. Mas a escola A pode ter estudantes que tiveram melhores desempenhos nos primeiros anos do que a outra escola que a escola A pode ter menos estudantes que são aprendizes da língua inglesa ou menos estudantes com dificuldades especiais do que a escola B. A escola A, que é presumivelmente mais bem-sucedida, pode ter um corpo estudantil mais homogêneo, enquanto a menos bem-sucedida escola B pode ter um corpo estudantil mais diverso, com vários subgrupos, cada um dos quais deve atingir um objetivo de proficiência. Linn conclui: "O fato de que a escola que possui menos desafios atinge o AYP [progresso anual adequado] enquanto a escola com maiores desafios fracassa nesse objetivo não justifica a conclusão de que a primeira escola é mais efetiva do que a segunda escola. A primeira escola poderia muito bem fracassar em atingir o AYP se ela tivesse um corpo estudantil que fosse comparável ao da segunda escola". [4]

Os sistemas estaduais de testagem geralmente testam apenas uma vez por ano, o que aumenta a possibilidade de variações aleatórias. Ajudaria, diz Linn, se os testes fossem administrados no começo do ano escolar e então novamente no fim do ano escolar, para identificar a efetividade da escola. Mesmo assim, haveria variáveis para confundir: "Por exemplo, os estudantes da escola com maiores escores na avaliação do Estado poderiam ter recebido mais apoio educacional em casa do que os estudantes da escola B. Os corpos estudantis frequentando diferentes escolas podem diferir em muitas maneiras que são relacionadas à performance nos testes, inclusive o contexto linguístico, status socioeconômico e desempenho anterior". [5] As organizações profissionais que determinam os padrões para os testes - como a Associação Americana de Psicologia e a Associação Americana para a Pesquisa Educacional - concordam que os resultados dos testes não refletem apenas o que acontece na escola, mas também as características dos testados, incluindo fatores tão elusivos como a motivação do estudante e o engajamento dos pais. Como existem tantas variáveis que não podem ser mensuradas, até mesmo tentativas de equiparar escolas pelo perfil demográfico de seu corpo estudantil não são suficientes para eliminar as variações aleatórias.

Dada a importância dos escores dos testes, não surpreende que os professores e administradores escolares tenham engendrado diversas maneiras de explorar lacunas do sistema de testagem: ou seja, truques e atalhos

para atingir os resultados desejados, sem melhorar a educação. Quando o propósito da testagem é informativo e diagnóstico, não há motivo para os professores e diretores alterarem os resultados, exceto através de um ensino melhor. Mas quando o propósito do teste é a responsabilização, então os professores e administradores entendem que existem consequências reais se os escores em suas salas de aula ou em sua escola não mudarem. Se os escores subirem, eles podem ganhar um belo bônus; se descerem, sua escola será estigmatizada, e eles podem perder seus empregos. A pressão intensa gerada pelas demandas da responsabilização leva muitos educadores e diretores a aumentar os escores de maneiras que nada têm a ver com a aprendizagem.

A forma mais repreensível de burlar o sistema é a tradicional trapaça. Já houve muitas reportagens sobre um professor ou diretor que foi demitido por corrigir as respostas dos estudantes antes de entregar os testes ou vaziar as questões antecipadamente para os estudantes. Em alguns casos, a trapaça é sistemática, não idiossincrática. O *Dallas Morning News* analisou escores por todo o Estado do Texas no importante teste TAKS do Estado - que determina a reputação das escolas e a recompensa dos professores - e encontrou evidências de que dezenas de milhares de estudantes trapaceavam todos os anos sem serem detectados ou punidos. A trapaça era especialmente presente nos testes da décima primeira série, nas quais os estudantes precisam passar para se formar. A maior parte das trapaças reveladas pelos repórteres foi em Houston e Dallas, e era mais comum em escolas de baixa performance, "onde a pressão para aumentar os escores é maior". A trapaça foi encontrada em escolas autônomas quase quatro vezes mais frequentemente do que nas escolas públicas tradicionais. Em resposta à reportagem, administradores escolares de Dallas reforçaram a segurança de seu sistema de testagem, mas os administradores escolares de Houston criticaram a pesquisa do jornal como um esforço "para dissipar o verdadeiro progresso acadêmico nas escolas do Texas". [6]

Muitas formas de burlar o sistema não são diretamente ilegais, mas elas geralmente não são abertamente reconhecidas. A maior parte dos diretores sabe que a chave para se obter escores mais altos nos testes é restringir a admissão de estudantes de baixa performance, pois eles diminuem os escores da escola. Conforme a escolha escolar se torna mais comum nos distritos urbanos, os diretores de pequenas escolas e escolas autônomas - ambas as quais têm matrículas limitadas - podem excluir os estudantes que são mais difíceis de educar. Eles podem fazer isso requisitando uma entrevista com

os pais dos candidatos, sabendo que os pais dos estudantes de performance mais baixa não têm tanta probabilidade de comparecer do que os pais de estudantes mais bem-sucedidos. Eles podem pedir por cartas de recomendação dos professores do estudante. Eles podem excluir estudantes com históricos ruins de frequência, já que uma baixa frequência se correlaciona com uma performance acadêmica ruim. Eles podem limitar o número de estudantes admitidos que são aprendizes da língua inglesa ou que necessitam de educação especial. Todos esses requisitos tendem a eliminar os de performance mais baixa. Onde quer que haja competição pela matrícula, diretores esperam aprender como encontrar as crianças que reduzirão seus escores e como excluí-las sem aparentar estar fazendo isso. [7]

Um sorteio de vagas tende a eliminar estudantes desmotivados do rol de candidatos, pois eles têm menos chances de se inscreverem. Os diretores sabem que existe uma ampla gama de habilidades dentro de cada grupo racial e étnico, bem como entre estudantes de baixa renda. Uma escola pode cuidadosamente remover as ervas daninhas entre seus estudantes e ainda ser capaz de se vangloriar de que quase todos os seus estudantes são afro-americanos, hispânicos e de baixa renda. Pesquisadores da educação chamam isso de *skimming* ou *cream-skimming*. [8] É uma forma bem efetiva de uma escola gerar altos escores nos testes independentemente da qualidade do seu programa. As escolas mais procuradas podem melhorar seus escores aconselhando os seus estudantes problemáticos a se transferirem para uma outra escola. Não apenas as escolas mais procuradas têm uma melhor imagem se elas excluírem retardatários, como também as escolas públicas tradicionais passam a parecer piores, pois elas devem por lei aceitar aqueles que não foram admitidos ou foram removidos das escolas mais procuradas. [9]

Outra forma de uma escola melhorar seus escores é reduzindo a participação de estudantes de baixa performance em testes estaduais. Esses estudantes podem ser encorajados a ficar em casa no dia do grande teste ou ser suspensos justo antes do dia do teste. Algumas vezes esses estudantes são inadequadamente designados à educação especial para removê-los do subgrupo (brancos, afro-americanos, hispânicos ou asiáticos) em situações em que seu baixo escore poderia prevenir aquele grupo de atingir o AYP. Ou o diretor pode designar os estudantes de baixa performance para um programa de educação especial que não está disponível na escola, garantindo assim que ele seja transferido para uma escola diferente. Na Califórnia, dezenas

de escolas reclassificaram seus estudantes por raça, fluência de inglês ou condição de incapacidade, movendo-os de uma categoria para a outra para melhorarem a posição de suas escolas sob o NCLB (se as escolas têm muito poucos estudantes em um grupo específico, os escores desse grupo não são relatados). [10] Presumivelmente, as escolas que descaradamente mudam estudantes de uma categoria para a outra serão pegas em flagrante em algum momento e sancionadas.

Os Estados podem astutamente burlar o sistema para atingir seus objetivos de testagem tornando o conteúdo do teste menos desafiador ou reduzindo o ponto de corte (o limiar de aprovação) nos testes estaduais. Os funcionários estaduais da educação tendem a ignorar os críticos que dizem que o teste é mais fácil do que os testes anteriores, e as pessoas de fora dificilmente têm informações suficientes para averiguar suas suspeitas. Na verdade, o teste pode ser igualmente difícil em relação aos testes dos anos anteriores, mas se o Departamento Estadual de Educação diminuir o ponto de corte, então mais estudantes passarão. Tipicamente, o Estado divulga os escores dos testes, a imprensa relata os resultados, os políticos se manifestam para receber os créditos por quaisquer ganhos e as editorias parabenizam as escolas por seus progressos fantásticos. Quando os dados técnicos são lançados algumas semanas depois, poucas pessoas na mídia têm a capacidade técnica para perceber se os pontos de corte foram reduzidos; mesmo se especialistas em testagem descobrirem que os escores foram manipulados, ninguém presta atenção. Além disso, os Estados podem testar apenas uma estreita faixa das referências estaduais, então os testes se tornam previsíveis de ano para ano. Todas essas táticas podem produzir um contínuo, até mesmo dramático, aumento nos escores sem a melhora da educação de um estudante sequer. [11]

Ainda outra forma de elevar a proporção de estudantes que atingem a “proficiência” é expandir o rol de testados que são elegíveis para flexibilizações, isto é, tempo extra, consulta a um dicionário, ou outro auxílio especial. Ou os políticos estaduais podem decidir que os estudantes que anteriormente foram classificados como aprendizes da língua inglesa devem continuar a receber flexibilizações extras mesmo *depois* de eles terem passado em um exame de inglês e atingido a proficiência na língua inglesa. [12]

Os distritos também têm incentivos para burlar o sistema. Em 2007, Cleveland celebrou melhorias nos escores, mas uma investigação pelo Cle-

veland Plain Dealer determinou que o distrito, bem como outros em Ohio, haviam “limpado” os escores dos testes de estudantes que não estiveram continuamente matriculados durante o ano escolar. Não surpreendentemente, a maior parte dos escores que foram removidos eram de baixa performance. A análise do jornal descobriu que “de 14% a 32% dos escores na quarta até a décima séries foram eliminados em 2007”. [13]

Na era do NCLB, muitos Estados e distritos relataram ganhos desproporcionais nos escores, mas os ganhos geralmente não eram reais. O Departamento Estadual de Educação de Nova York silenciosamente modificou a forma de pontuar dos testes estaduais de matemática e língua inglesa, o que produziu ganhos dramáticos na proporção que atingia o padrão estadual a cada ano. Entre 2006, quando o Estado introduziu um novo teste, e 2009, a proporção de estudantes da terceira à oitava série que atingiram a proficiência no teste estadual de matemática saltou de 20,6% para um incrível 63,3% em Buffalo; de 30,1% para 58,2% em Syracuse; e de 57% para 81,8% na cidade de Nova York. No Estado como um todo, a proporção de estudantes que eram proficientes saltou nesses três anos de 65,8% para 86,5%. Para um público ingênuo, esses aumentos impressionantes eram evidências sólidas de que as escolas estavam ficando melhores e de que mais estudantes estavam atingindo altos padrões. Mas na realidade, os políticos do Estado tornaram mais fácil a aprovação nos testes. Em 2006, um estudante na sétima série tinha que atingir 59,6% dos pontos em um teste para atingir o padrão em matemática; em 2009, um estudante nessa série precisava de apenas 44% para ser considerado proficiente. [14] A maior parte das pessoas consideraria um escore de 44% como sendo um fracasso, não uma evidência de proficiência.

Um fenômeno similar afetou a prova de graduação de Nova York, na qual os estudantes devem atingir 65 pontos para receber um diploma de Ensino Médio. Muitos estudantes teriam fracassado em atingir essa alta média, mas os administradores estaduais contornaram suas dificuldades ajustando os pontos de corte. O público provavelmente presumiu que um estudante que recebeu um 65 acertou corretamente 65% das questões. Mas em álgebra, um estudante receberia um escore de aprovação de 65 se ele obtivesse apenas 34,5% dos pontos possíveis. Para receber um 65 no teste de biologia, o estudante precisava obter apenas 46% dos pontos possíveis de acerto. Com essa intrincada fórmula de conversão, o diploma Regents foi transformado em um objetivo que quase qualquer estudante poderia atingir. [15] Tornar-

do mais fácil a aprovação no exame estadual, os administradores ajudaram a aumentar a taxa de graduação.

Em 2009, o Comitê Cívico do Clube Comercial de Chicago publicou um estudo demonstrando que as alegações do município de ganhos enormes nos escores dos testes eram exageradas. Os responsáveis pelas escolas de Chicago haviam se vangloriado de que de 2004 a 2008 a proporção de estudantes de oitava série que atingiam os padrões do Estado em leitura havia aumentado de 55% para 76%, e em matemática ela havia crescido de 33% para 70% (o presidente Obama citou essas estatísticas quando ele anunciou a nomeação de Arne Duncan, o superintendente das escolas de Chicago, como secretário da educação dos EUA). O estudo concluiu, entretanto, que “esses enormes aumentos refletem mudanças nos testes e nos procedimentos de testagem – não uma melhoria real dos estudantes”. Em 2006 o Estado contratou uma nova empresa de testagens, que introduziu um novo teste e diminuiu os pontos de corte (principalmente na matemática da oitava série), portanto produzindo a ilusão de grandes ganhos. Ao mesmo tempo em que os escores de Chicago decolaram nos testes estaduais, seus escores no NAEP (de 2003 a 2007) estavam iguais. Enquanto isso, os níveis de performance dos estudantes no Ensino Médio permaneceram desastrosamente baixos de 2001 a 2008, sugerindo que quaisquer melhorias modestas nas séries elementares desapareciam no Ensino Médio. [16]

De todas as maneiras de burlar o sistema, a mais comum é a preparação para o teste. A maior parte dos distritos, especialmente os distritos urbanos onde a performance é a mais baixa, incansavelmente realiza atividades preparatórias para os testes. Algumas preparações para testes são válidas; ler e estudar, aprender novos vocabulários e resolver problemas de matemática são boas maneiras de se preparar para os testes. Mas os distritos escolares têm investido centenas de milhões de dólares em programas e materiais de treinamento para ensinar aos estudantes os tipos específicos de questões que vão aparecer nos testes estaduais. Por semanas ou até mesmo meses antes do teste estadual, as crianças são diariamente treinadas em habilidades de realização de testes e em questões similares às que deverão aparecer no teste estadual. [17]

A consequência de toda essa prática é que os estudantes podem ser capazes de passar no teste, mas não conseguem passar em um teste do mesmo assunto para o qual eles não tenham praticado. Eles dominam métodos de realizar testes, mas não o assunto em si. No novo mundo da responsabiliza-

ção, a aquisição das habilidades e conhecimentos que os estudantes necessitam para terem mais educação e para o mundo do trabalho é secundária. O que mais importa é que a escola, o distrito e o Estado possam dizer que mais estudantes atingiram a "proficiência". Esse tipo de fraude ignora os interesses dos estudantes enquanto promove os interesses dos adultos que recebem o crédito por melhorias que não existem. O Comitê para o Uso Adequado dos Testes, do Conselho Nacional de Pesquisa, mantém que "todos os estudantes têm o direito a uma preparação suficiente para o teste", para que estejam familiarizados com o formato do teste, o assunto a ser testado e estratégias apropriadas para a realização de testes. Certamente os estudantes devem saber o que é uma questão de múltipla escolha e não deveriam ficar surpresos com a natureza do processo de testagem. (Nos dias de hoje, deve haver muito poucas crianças nos EUA que não estão familiarizadas com a natureza dos testes padronizados e com estratégias para realizar testes.) O comitê alertou, entretanto, que os resultados dos testes podem ser invalidados "por um ensino tão estreito dos objetivos de um teste em particular que os escores sejam elevados sem uma verdadeira melhoria do conjunto mais amplo de habilidades acadêmicas que o teste deve medir". [18]

Daniel Koretz, um psicometrista da Universidade de Harvard, afirma que treinar os estudantes para os testes estaduais produz uma inflação dos escores e a ilusão de progresso. Ele critica a prática comum de ensinar aos estudantes certos truques para a realização de testes, como métodos de eliminar respostas obviamente erradas em questões de múltipla escolha e depois chutar entre as opções restantes. É igualmente questionável, ele diz, ensinar aos estudantes "como escrever de forma a conformar-se a rubricas específicas de pontuação usadas em um teste em particular". Quando os professores focam demais no teste que os estudantes vão realizar, ele escreve, o que quer que eles aprendam provavelmente estará alinhado àquele teste e não é provável que eles generalizem bem para outros testes do mesmo assunto ou para a performance na vida real. [19]

Koretz retestou os estudantes em um distrito que havia demonstrado ganhos impressionantes; ele concluiu que os ganhos desapareceram quando os estudantes realizaram um teste diferente de conteúdo similar, um teste que havia sido usado pelo distrito em um passado recente. Claramente os ganhos relatados eram ilusórios. As habilidades que os estudantes haviam aprendido eram específicas aos testes e não eram generalizáveis a situações

inesperadas. Os escores haviam subido, mas os estudantes não estavam melhor educados. [20]

De que valor é o estudante ter um bom desempenho em um teste estadual de leitura se ele não consegue replicar o mesmo sucesso em um teste diferente de leitura ou transferir essas habilidades para um contexto não familiar?

A preparação excessiva para o teste distorce o propósito do teste, que é avaliar o aprendizado e o conhecimento, não apenas produzir escores mais altos. Koretz demonstra que o problema com testes de grandes consequências – ou seja, responsabilização baseada em testes – é que isso corrompe os testes como mensurações da performance dos estudantes. Koretz cita um aforismo conhecido nas ciências sociais como a Lei de Campbell: “Quanto mais qualquer indicador social quantitativo for usado para tomadas de decisão sociais, mais ele será sujeito a pressões corruptoras e mais apto ele estará para distorcer e corromper os processos sociais que ele deve monitorar”. [21] Escrito pelo sociólogo Donald T. Campbell em 1975, o ditado tornou-se lendário como descrição de como as organizações em todos os campos mudam seus comportamentos para atender a medidas externas. Conforme demonstra Koretz, as mudanças induzidas pelas pressões da responsabilização corrompem o próprio propósito da escolarização, causando a focalização dos profissionais na mensuração ao invés de nos objetivos da educação.

Koretz oferece muitos exemplos de distorção de objetivos extraídos de casos da medicina, do treinamento de recursos humanos, da indústria e de outros campos. A maior parte dos cardiologistas em Nova York parou de realizar cirurgias em pacientes cardíacos críticos, ele escreve, depois que o Estado passou a emitir cartões de pontuação que relatavam as taxas de fatalidade. Para evitar a atribuição de escores ruins, muitos médicos se recusaram a operar pacientes arriscados: alguns pacientes que poderiam ter sobrevivido à cirurgia foram recusados. Da mesma forma, quando a indústria da aviação foi obrigada a relatar chegadas pontuais, eles manipularam as estatísticas mudando a duração esperada dos voos; como resultado disso, as estatísticas de voos no horário perderam o sentido. [22] Richard Rothstein descreveu como a responsabilização baseada em testes corrompeu a educação, estreitou o currículo e distorceu os objetivos da escolarização. Responsabilizando os professores pelos escores nos testes de leitura e matemática, ele escreve, as escolas prestam menos atenção à saúde do estudante, à educação física,

ao conhecimento cívico, às artes e a outras atividades enriquecedoras. [23] Quando confrontados com demandas de satisfazer uma única medida, as pessoas lutam por satisfazer a medida, mas negligenciam os outros objetivos talvez até mais importantes da organização.

A pressão para aumentar os escores nos testes provavelmente produzirá escores mais altos, seja pelo treinamento, pela trapaça ou pela manipulação da população testada. Enquanto o superintendente do Estado ou do distrito continua a relatar boas novas sobre a performance dos estudantes, o público parece satisfeito, e a mídia geralmente não vê motivos para investigar se os ganhos são reais. Os líderes estaduais e locais querem reivindicar o crédito pelas melhorias, ao invés de determinar se as melhorias foram significativas.

A demonstração mais explícita de inflação dos escores é o contraste entre os escores estaduais, que estiveram crescendo continuamente (e algumas vezes vertiginosamente) desde a aprovação do NCLB, e os escores registrados pelos Estados no NAEP, o programa de avaliação federal. O NCLB permitiu que os Estados escrevessem suas próprias referências, selecionassem seus próprios testes e decidissem por si mesmos como definir a proficiência. A decisão de deixar que os Estados decidissem o quão bem estavam se saindo foi uma concessão ao federalismo e ao controle local, mas isso criou uma situação bizarra na qual cada Estado poderia determinar o que seria o ponto de aprovação e qual percentagem dos seus estudantes havia atingido essa marca. Dada a necessidade de relatar ganhos, muitos Estados relataram progressos contínuos – e ocasionalmente impressionantes – em direção ao objetivo obrigatório de 100% de proficiência. O Texas, por exemplo, relatou em 2007 que 85,1% dos seus estudantes nas quartas e oitavas séries eram leitores proficientes, mas nos testes do NAEP apenas 28,6% o eram. O Tennessee alegou que 90% de seus estudantes eram leitores proficientes, mas o NAEP relatou que 26,2% o eram. Similarmente, o Nebraska disse ao público que 90,5% dos estudantes nessas séries eram proficientes, mas o NAEP disse que o número era 34,8%. [24]

O NAEP monitora tendências; se o Estado diz que os escores estão subindo, mas os escores no NAEP estiverem estáveis, então os relatórios estaduais provavelmente foram inflacionados. Em uma escolha entre os escores autorrelatados do Estado e um teste independente, o público deveria confiar no teste independente.

A maior parte dos Estados ficou contente em relatar seus impressionantes ganhos ao público, parabenizando-se por seu sábio planejamento e

implementação da reforma baseada em padronização. Uma vez a cada muito tempo, entretanto, uma voz dissidente era ouvida. Isso aconteceu em 2007 na Carolina do Norte, quando uma comissão estadual foi criada para revisar as políticas estaduais de testagem e responsabilização. Essa comissão relatou que “gasta-se muito tempo com a testagem” e recomendou uma redução no número de testes que os estudantes deveriam realizar. Sam Houston, diretor da comissão, disse: “Nós estamos testando mais, mas não estamos vendo os resultados. Nós não estamos vendo as taxas de graduação aumentando. Não estamos vendo as taxas de disciplinas remediadoras diminuindo. Em algum lugar no meio do caminho a testagem está desalinhada com a excelência”. [25]

Contudo, poucos Estados ou distritos desafiaram o paradigma dominante da responsabilização baseada em testes. Era uma lei federal, e eles tinham que obedecer. O NCLB alimentava uma demanda crescente por responsabilização, bem como uma crescente indústria da testagem. Os jornalistas se referiam aos proponentes de uma dura responsabilização como “reformadores”. Esses reformadores, a nova safra de superintendentes corporativos, eram recrutados por sua disposição de derrubar professores e diretores e fechar escolas se os escores de seus estudantes não subissem. Alguns Estados e distritos introduziram planos de pagamento por mérito, o que ligava a compensação dos professores aos escores de seus estudantes. Alguns distritos, como Chicago, a cidade de Nova York e Washington, D.C., fecharam escolas em resposta aos escores dos estudantes; esses mesmos distritos até davam pagamentos em dinheiro aos estudantes em programas piloto se eles aumentassem suas notas ou escores. Outros deram bônus a diretores ou os demitiram, dependendo dos escores de suas escolas.

Um problema com a responsabilização baseada em testes, conforme atualmente definida e utilizada, é que ela remove toda a responsabilidade dos estudantes e de suas famílias pela performance acadêmica dos estudantes. O NCLB negligencia o reconhecimento de que os estudantes compartilham da responsabilidade de sua performance acadêmica e que eles não são meros recipientes passivos da influência de seus professores. Em nenhuma parte do esquema de responsabilização federal existem mensurações ou indicadores da diligência, esforço e motivação dos estudantes. Eles frequentam a escola regularmente? Eles fazem seus deveres de casa? Eles prestam atenção em aula? Eles estão motivados? Esses fatores afetam a performance de sua escola tanto ou mais que as habilidades dos seus professores. [26]

Da mesma forma, os autores da lei esqueceram que os pais são primariamente responsáveis pelos comportamentos e atitudes de seus filhos. São as famílias que garantem ou não que seus filhos compareçam regularmente à escola, que eles tenham boa saúde, que eles façam seus deveres de casa e que sejam encorajados a ler e aprender. Mas aos olhos da lei, a responsabilidade da família desaparece. Alguma coisa está errada com isso. Alguma coisa está fundamentalmente errada com um sistema de responsabilização que desconsidera os muitos fatores que influenciam a performance dos estudantes em um teste anual – incluindo os próprios esforços dos estudantes – exceto pelo que os professores fazem na sala de aula por 45 minutos ou uma hora por dia.

A responsabilização como a conhecemos hoje não está ajudando as nossas escolas. As suas medidas são muito estreitas e imprecisas, e suas consequências são severas demais. O NCLB presume que uma responsabilização baseada somente nos escores de testes irá reformar a educação americana. Isso é um erro. Um bom sistema de responsabilização deve incluir um julgamento profissional, não apenas um escore de um teste, e outras medidas de desempenho dos estudantes, como notas, avaliações dos professores, trabalhos dos estudantes, frequência e taxas de graduação. Ele também deveria relatar o que a escola e o distrito estão proporcionando em termos de recursos, tamanho das turmas, espaço, professores com boa formação e um currículo amplo. Além disso, um bom sistema de responsabilização poderia incluir uma inspeção externa de escolas por observadores treinados para avaliar a sua qualidade em um calendário regular, embora não necessariamente a cada ano. Em um Estado ou distrito grande, escolas de baixa performance poderiam ser avaliadas frequentemente, enquanto escolas que consistentemente recebem bons relatórios podem receber uma visita a cada poucos anos. O objetivo da inspeção não deveria ser examinar a escola como um prelúdio para fechá-la ou para impor uma forma particular de ensino, mas sim para ajudar a escola a melhorar.

Considere a distinção entre o que nós podemos pensar como sendo uma “responsabilização positiva”, onde escores baixos desencadeiam um esforço para ajudar a escola, e “responsabilização punitiva”, em que escores baixos proporcionam um motivo para demitir a equipe e fechar a escola. Em uma estratégia de responsabilização positiva, os administradores do distrito

dão passos decisivos e consistentes para melhorar escolas de baixa performance. Um exemplo foi o Distrito Chancellor, na cidade de Nova York, estabelecido pelo chanceler Rudy Crew em 1996. Crew colocou 58 das escolas de mais baixa performance da cidade em um distrito descontínuo e visou-as para uma assistência intensiva. Ele saturou-as com serviços e recursos adicionais. Ele reduziu o tamanho das turmas, com não mais do que 20 estudantes do jardim de infância até a terceira série, e não mais do que 25 estudantes da quarta até a oitava série. Ele ampliou o dia escolar. Os estudantes que necessitavam de ajuda extra poderiam receber tutoria durante as tardes. As atividades após a escola estenderam o dia escolar até as 18h. Cada escola deveria seguir um currículo e um programa de ensino prescritos, com uma pesada dose de letramento e matemática. Um pagamento extra foi oferecido para atrair professores certificados ao Distrito Chancellor. Os estudantes nessas escolas registraram melhorias significativas em leitura, mas não em matemática (se comparados a estudantes em outras escolas de baixa performance). Onze das 58 escolas não melhoraram e foram fechadas. O Distrito Chancellor foi indicado para uma premiação pelo Conselho de Grandes Escolas Municipais por elevar o desempenho dos estudantes nas escolas de mais baixa performance. Após o sistema escolar ser transferido para o controle do prefeito em 2002, o distrito foi abolido. [27]

Outro exemplo (ainda que misto) de uma responsabilização positiva pode ser encontrado na Flórida, onde o Estado dá uma nota de apenas uma letra, indo de A a F, para todas as escolas públicas. Essa é uma prática que eu abomino, pois eu acho que é prejudicial estigmatizar uma instituição complexa com uma nota de uma letra, tanto quanto seria ridículo enviar uma criança para casa com um boletim que contivesse apenas uma letra para sintetizar a sua performance em todas as diversas matérias e programas que ela realizou. Dito isso, após as notas serem emitidas, o Estado rapidamente surge para ajudar as escolas D e F com suporte técnico, consultores, treinadores e materiais. Como um resultado da resposta apoiadora do Estado, a maioria das escolas com baixas notas melhorou. Por quase sete anos, o Estado sancionou as escolas F dando direito à isenção de impostos aos seus estudantes, que poderiam usá-la para frequentar uma escola privada ou uma escola pública de melhor performance. Em 2006, um tribunal da Flórida declarou que seu programa de isenção era inconstitucional. [28]

Um terceiro exemplo de responsabilização positiva é Atlanta, onde a superintendente Beverly Hall estabeleceu uma série de intervenções para ajudar escolas em dificuldades. O distrito, cujos estudantes são 91% afro-americanos e hispânicos e onde três quartos são de baixa renda, era conhecido por sua baixa performance antes de sua chegada. Mas desde a sua posse em 1999, as escolas públicas de Atlanta melhoraram continuamente. Ela elevou a qualidade da equipe profissional através de uma contratação cuidadosa, “avaliações significativas e um desenvolvimento profissional consistente”. Antes da aprovação do NCLB, Hall estabeleceu metas de responsabilização para cada escola, incluindo a porcentagem de estudantes que atingiam os padrões e a porcentagem que os ultrapassava, bem como a frequência dos estudantes e matrículas em disciplinas avançadas. Quando uma escola atinge 70% de suas metas, a equipe inteira recebe um bônus, incluindo os trabalhadores da lanchonete, motoristas de ônibus, a enfermeira da escola e os professores. Hall substituiu 89% dos diretores, que haviam alegadamente sido contratados com base em contatos pessoais. Ela fechou algumas escolas cujo número de estudantes caiu quando Atlanta demoliu seu projeto de habitações públicas. A sua estratégia foi lenta e constante, e deu resultados. Não apenas Atlanta observa uma forte melhoria nos escores de seus testes estaduais e taxas de graduação (que nem sempre são indicadores significativos), mas Atlanta apresentou ganhos impressionantes no NAEP. Ela foi a única das 11 cidades testadas de 2003 a 2007 que demonstrou progressos significativos tanto em leitura quanto matemática das quartas e oitavas séries. A Associação Americana de Administradores Escolares selecionou Hall como sua Superintendente Nacional do Ano em 2009. [29]

Na era do NCLB, quando a penalidade final para uma escola de baixa performance era o fechamento, a responsabilização punitiva atingiu uma certa glória, pelo menos entre a mídia e os políticos. Os políticos e superintendentes não educadores se vangloriaram de quantas escolas eles fecharam. Suas bravatas renderam-lhes manchetes por “endurecer” e derrubar escolas ruins. Mas fechar uma escola é uma responsabilização punitiva, que deveria acontecer apenas nos casos mais extremos, quando uma escola está além da possibilidade de auxílio. Fechar escolas deveria ser considerado o último passo e um passo raro. Isso fragmenta vidas e comunidades, especialmente aquelas das crianças e suas famílias. Isso destrói instituições estabelecidas, na esperança de que algo melhor possivelmente surja das cinzas da velha e

agora defunta escola. Isso acelera uma sensação de transitoriedade e impermanência, enquanto dissipa valores de continuidade e tradição, os quais as crianças, famílias e comunidades necessitam como âncoras em suas vidas. Isso ensina os estudantes que as instituições e os adultos em quem eles uma vez confiaram podem ser jogados para escanteio facilmente, e que dados de validade questionável podem ser utilizados para arruinar a vida de pessoas.

O objetivo da responsabilização deveria ser apoiar e melhorar as escolas, não uma destruição cega de carreiras, reputações, vidas, comunidades e instituições. A decisão de fechar uma escola é uma sentença de morte para uma instituição; isso deveria ser reconhecido como a pior das hipóteses. O terrível fracasso de uma escola representa o fracasso daqueles no encargo do distrito, não apenas das pessoas que trabalham na escola.

O problema com a responsabilização baseada em testes é que ela impõe sérias consequências para as crianças, educadores e escolas com base em escores que podem refletir um erro de mensuração, um erro estatístico, uma variação aleatória ou um conjunto de fatores ambientais ou atributos dos estudantes. Nenhum de nós iria querer ser avaliado – com a nossa reputação e meio de vida em jogo – somente com base em um instrumento que é propenso a erro e ambíguo. Os testes agora em uso não são adequados por si sós para a tarefa de avaliar a qualidade das escolas e professores. Eles foram projetados para propósitos específicos: mensurar se os estudantes são capazes de ler e realizar operações matemáticas, e mesmo nessas tarefas eles devem ser usados com ciência de suas limitações e variabilidade. Eles não foram projetados para capturar as dimensões mais importantes da educação, para as quais nós não temos testes.

Essa questão foi abordada em 1988, quando um grupo de estimados membros na Academia Nacional de Educação, liderados pelo psicólogo Robert Glaser, comentaram sobre o valor da Avaliação Nacional do Progresso na Educação. Eles se preocupavam que o NAEP pudesse mensurar apenas a leitura, a matemática e a escrita. Eles escreveram: “Enquanto essas competências são pré-requisitos importantes para viver em nosso mundo moderno e fundamentais para uma educação geral e contínua, elas representam apenas uma parcela dos objetivos da educação fundamental e média”. Elas não representam nem as ciências humanas nem os “objetivos estéticos e morais da educação”, que não podem ser mensurados. Os acadêmicos alertaram que “quando os resultados dos testes se tornam árbitros de futuras escolhas, uma

sutil mudança ocorre, na qual indicadores falíveis e parciais de desempenho acadêmico são transformados em objetivos principais da escolarização... Essas qualidades pessoais que nós consideramos caras – resiliência e coragem diante do estresse, um sentimento de capacidade no nosso trabalho, um comprometimento com a justiça e um cuidado nos nossos relacionamentos sociais – são muito difíceis de avaliar. E então, infelizmente, nós estamos aptos a mensurar o que nós podemos, e no fim acabamos valorizando o que é mensurado mais do que aquilo que é deixado sem medida”. [30]

Os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis (*mens sana in corpore sano*) e formar cidadãos para a nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas. Nós até mesmo esquecemos de refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em boa educação. Certamente temos mais em mente do que meramente letramento e cálculo. E quando nós usamos os resultados dos testes, com todas as suas limitações, como meios rotineiros de demitir educadores, distribuir bônus e fechar escolas, então distorcemos o propósito da escolarização de uma vez só.

CAPÍTULO NOVE

O Que a Sra. Ratliff Faria?

Minha professora favorita era a Sra. Ruby Ratliff. Ela é a professora de quem eu melhor me recordo, a que mais me influenciou, que me ensinou a amar literatura e a escrever com cuidadosa atenção à gramática e à sintaxe. Mais de 50 anos atrás, ela era minha professora na Escola San Jacinto de Ensino Médio em Houston, e eu tive a sorte de mais tarde tê-la como professora de inglês.

A Sra. Ratliff era firme e exigente. Ela não tolerava brincadeiras ou interrupções. Ela tinha uma grande reputação entre os estudantes. Quando chegava o momento em cada semestre de se inscrever para as disciplinas, sempre havia uma longa fila do lado de fora de sua sala. O que eu mais me lembro sobre ela é o que ela nos ensinou. Nós estudamos os maiores escritores da língua inglesa, não seus grandes livros (não havia tempo para isso), mas seus poemas e ensaios. Nós lemos Shakespeare, Keats, Shelley, Wordsworth, Milton e outros grandes escritores. Agora, muitos anos depois, em momentos de estresse ou tristeza, eu ainda retorno aos poemas que eu li pela primeira vez nas aulas da Sra. Ratliff.

A Sra. Ratliff não trabalhava pela nossa autoestima. Ela nos desafiava a atender suas severas demandas. Eu acredito que ela se imaginava trazendo iluminação aos bárbaros (que éramos nós). Quando você escrevia alguma coisa para a aula dela, o que acontecia com frequência, você prestava muita atenção ao inglês correto. Uma questão de precisão. Ela tinha uma caneta vermelha que usava sem hesitar. Ainda assim, ela sempre se certificava de escrever um comentário que nos encorajasse a fazer um trabalho melhor. Claramente ela tinha múltiplos objetivos para seus estudantes, para além de ensinar literatura e gramática. Ela também estava ensinando sobre caráter e responsabilidade pessoal. Esse não é o tipo de coisa que apareça em um teste padronizado.

Ela amava sua matéria, e gostava do respeito que os estudantes demonstravam por ela, especialmente considerando que essa era uma escola de Ensino Médio onde os estudantes não respeitavam facilmente os seus profes-

sores. Apesar da passagem dos anos, eu ainda me lembro de uma discussão em sala de aula sobre o "Ozymandias" de Shelley, e da intensa atenção que os 30 adolescentes normalmente bagunceiros prestaram a um poema sobre um tempo e lugar que nós mal podíamos imaginar. Eu me pergunto se a Sra. Ratliff tem equivalentes hoje, professores que amam a literatura e amam ensiná-la, ou se as escolas favorecem professores que foram treinados para eliciar respostas mecânicas de seus estudantes sobre "conexões texto com si", "inferência", "visualização" e outros comportamentos formalísticos tão amados pelos atuais pedagogos. Se a Sra. Ratliff estivesse planejando ensinar hoje em dia, eu esperaria que seus professores de pedagogia e supervisores fossem alertá-la para se livrar daquela caneta vermelha, que abandonasse a sua insistência na precisão, e que parasse de ser tão severa. E eles certamente demandariam que ela substituisse aqueles poemas e ensaios datados por literatura juvenil contemporânea que ensine os adolescentes sobre a vida de outros adolescentes exatamente como eles mesmos.

Em nossa formatura, ela deu de presente uma ou duas linhas de poesia para cada um dos estudantes em sua sala. Eu recebi estas duas: "Lutar, buscar, encontrar, e não desistir", a última linha de "Ulysses", de Tennyson, que nós havíamos lido em aula, e "entre eles, mas não um deles", do "Childe Harold's Pilgrimage", de Byron, que nós não havíamos lido em aula. Como ela fazia em aula, a Sra. Ratliff usou o momento para nos mostrar como a literatura se conectava às nossas próprias vidas, sem condescendências a uma superficial "relevância". Eu acho que esses foram os melhores presentes de formatura que eu recebi, pois são os únicos de que eu me lembro meio século depois.

Eu penso na Sra. Ratliff quando ouço as últimas propostas para melhorar a qualidade dos professores. Quase todos os dias, encontro uma afirmação de um jornalista, superintendente ou economista que diz que nós poderíamos resolver todos os nossos problemas da educação americana se nós pudéssemos apenas recrutar um número suficiente de "ótimos" professores. Eu acredito que a Sra. Ratliff era uma ótima professora, mas eu não creio que ela teria sido considerada "ótima" se ela fosse julgada pelos dados quantitativos que são usados hoje em dia. Os especialistas em políticas que insistem que os professores deveriam ser julgados pelos escores dos seus estudantes em testes padronizados teriam sido frustrados pela Sra. Ratliff. As suas aulas nunca produziam dados quantitativos. Elas nem mesmo produ-

ziam escores de testes. Como os especialistas teriam mensurado o que nós aprendíamos? Nós nunca fizemos um teste de múltipla escolha. Nós escrevíamos ensaios e fazíamos testes escritos, nos quais nós tínhamos que explicar nossas respostas, não preencher uma lacuna ou selecionar uma caixinha. Se fosse avaliada pelas notas que dava, ela estaria em maus lençóis, pois ela não distribuía muitas notas A. Um observador poderia concluir que ela era uma professora muito pouco efetiva e que não tinha ganhos mensuráveis com o seu trabalho.

Os líderes da educação fanáticos por dados dizem que a performance acadêmica é baixa porque não temos professores “efetivos” o suficiente, aqueles cujos estudantes consistentemente melhoram seus escores de testes padronizados. O maior obstáculo para encontrar professores efetivos o suficiente e livrar-se dos professores inefetivos, eles dizem, são os sindicatos de professores. Os contratos sindicais proporcionam uma segurança no emprego que previne os administradores de contratarem e demitirem professores à vontade. Se não houvesse sindicatos, se não houvesse contratos sindicais, e nenhuma estabilidade, então os superintendentes poderiam se livrar dos professores ruins e contratar apenas professores efetivos. Sem o sindicato, o salário dos professores seria baseado nos escores dos testes de seus estudantes, em vez de em seu currículo e tempo no emprego. De acordo com essa teoria, a maior remuneração atrairia professores excepcionais – do tipo cujos estudantes teriam escores mais altos – às salas de aula do país. Enquanto os sindicatos insistirem em uma escala salarial uniforme que dá recompensas iguais a professores efetivos e mediocres, os professores excepcionais irão largar o ensino e os universitários excepcionais nunca entrarão na profissão. A resposta para o problema dos professores inefetivos, ou pelo menos assim diz o argumento, é eliminar os sindicatos dos professores, ou pelo menos deixá-los sem poder, e então demitir os professores cujos estudantes tiverem baixos escores.

Para alguns economistas e líderes empresariais, essa análise faz sentido, pois ela reflete a maneira pela qual o livre-mercado supostamente funciona. No livre-mercado, incentivos e sanções são importantes. A boa performance é recompensada, a performance ruim é penalizada, e os empregadores têm o poder de contratar e demitir seus empregados. De acordo com essa teoria, as pessoas trabalham mais se os incentivos forem grandes o bastante, e elas trabalham mais se temem ser demitidas. O que funciona no setor privado

também deveria funcionar no setor público. Ou pelo menos é isso que os teóricos dizem, sem considerar as muitas ocasiões em que os executivos de empresas falidas ganharam grandes somas depois de seus acionistas terem perdido tudo.

O estudo de caso da teoria de que as escolas deveriam operar como o setor privado é Washington, D.C. Ali, Michelle Rhee, uma impetuosa e jovem superintendente de escolas emergiu como um símbolo nacional de uma administração dura logo após ter sido contratada pelo prefeito recém eleito Adrian Fenty em 2007. Ainda que Rhee não tivesse experiência em administrar um sistema escolar, o prefeito Fenty selecionou-a logo após ele ter ganhado o controle das escolas públicas do distrito. O superintendente Joel Klein, da cidade de Nova York, recomendou-a como alguém que compartilhava suas visões sobre a reforma escolar. O Conselho Municipal do distrito entregou as escolas ao prefeito, pois eles estavam impressionados com as reformas da cidade de Nova York e estavam desesperados para melhorar seu sistema escolar.

Como membro da Teach for America, Rhee ensinou por três anos em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Baltimore administrada pela Education Alternatives Inc., uma empresa que recebeu um contrato como parte de um experimento em privatização. De acordo com Rhee, durante seus segundo e terceiro ano de professora, a proporção de seus estudantes que liam saltou de 13% para 90% (os críticos duvidaram, pois os registros de Baltimore não puderam ser localizados). [1] A partir de sua experiência, ela concluiu que os professores efetivos poderiam superar a pobreza e outras dificuldades; ela disse ao *Newsweek* sobre os alunos a quem ela ensinava: "Aqueles crianças, não importava onde elas moravam. Os seus pais não mudaram. As suas dietas não mudaram. A violência em suas comunidades não mudou. As únicas coisas que mudaram para aquelas 70 crianças foram os adultos que estavam na frente deles a cada dia ensinando". [2] Ela subsequentemente criou o Projeto Novos Professores, uma organização que recruta professores para escolas públicas de centros urbanos.

Como superintendente, Rhee deixou claro desde o começo que "os professores são tudo". [3] Ela moveu-se rapidamente para introduzir reformas generalizadas. Demitiu a equipe do escritório central, fechou escolas com poucos alunos, reorganizou escolas de baixa performance e substituiu diretores. Ela focou em recrutar professores fortes e livrar-se de professores

incompetentes. Ofereceu um incentivo para encorajar professores a se demitirem. O seu maior alvo era a estabilidade dos professores, que ela chamava de “o santo graal dos sindicatos de professores”. A proteção dos empregos dos professores, ela acreditava, era sintomática de uma cultura que coloca “os interesses dos adultos” acima “dos interesses das crianças”. Ela disse que a estabilidade “não tinha valor educacional para as crianças; ela só beneficiava os adultos. Se nós pudéssemos colocar professores veteranos que já têm estabilidade em uma posição em que eles não a tenham, isso nos ajudaria a radicalmente aumentar a qualidade dos nossos professores”. [4] Em 2008, ela ofereceu ao Sindicato dos Professores de Washington um acordo: se os professores abrissem mão de sua senioridade e estabilidade, eles seriam elegíveis a receber salários de até US\$ 130 mil por ano, o que faria deles os professores urbanos mais bem pagos dos EUA. Aqueles que optassem por manter sua estabilidade não seriam elegíveis para a compensação maior. Rhee obteve um comprometimento de cinco anos de várias grandes fundações, incluindo a Fundação Gates e a Fundação Broad, para bancar os supersalários. Rhee queria liberdade para demitir professores que não compartilhassem suas crenças de que todas as crianças, independente das dificuldades em suas vidas, podem ter altos escores nos testes, e que o único impedimento para o sucesso acadêmico não é a sua família ou sua pobreza, mas a qualidade de seus professores. [5]

Seu ataque direto ao sindicato dos professores e à estabilidade rendeu a ela muita atenção e admiração da mídia nacional. O *Wall Street Journal* elogiou a sua força para atacar o sindicato e citou-a dizendo que é “besteira total” alegar que a pobreza impede os estudantes de aprender. [6] Como um resultado de sua postura confrontativa contra o sindicato, ela apareceu em televisão nacional e na capa da revista *Time*, onde foi exibida segurando uma vassoura. [7] Para seus admiradores, ela era uma reformadora corajosa, preparada para fazer uma limpeza geral em um distrito escolar profundamente disfuncional; para seus críticos, ela era uma bruxa com uma vassoura.

É claro, se as políticas de Rhee foram implementadas, levará anos até que qualquer um possa avaliar os seus efeitos. Os professores deveriam trabalhar sem estabilidade no emprego, como a maior parte dos trabalhadores no setor privado? O sindicato dos professores deveria perder seu poder de proteger seus membros contra demissões arbitrárias? O plano de carreira deveria ser abolido e substituído por um pagamento por mérito baseado nos

escores em testes dos estudantes? E se todas essas coisas acontecessem, as escolas melhorariam? Os estudantes seriam melhor preparados para a cidadania, universidade e carreiras? Muitos reformadores de mentalidade similar concordaram com Rhee de que o melhoramento escolar dependia de quebrar com os sindicatos, remover a estabilidade dos professores e vincular o pagamento dos professores aos escores dos estudantes.

Ainda que ninguém possa prever se Washington, D.C., será algum dia o melhor distrito escolar urbano do país, como Rhee alegou, há um conjunto de pesquisas e experiências que valem a pena revisar sobre essas questões.

Vamos começar com a questão mais difícil: Os sindicatos de professores deveriam existir? As proteções que eles oferecem aos seus membros diminuem o desempenho dos estudantes? Eles são “um grupo de interesse adulto”, como seus críticos denunciam, cujas prioridades conflitam com as necessidades de seus estudantes? As escolas melhorariam se não houvesse sindicatos para representar os professores?

Para responder a essas perguntas, eu não posso mais citar a Sra. Ratliff, pois ela não tinha o direito de pertencer a um sindicato. O Texas era um Estado do “direito ao trabalho”, e não havia sindicato de professores. Naquela época os professores em Houston poderiam ter usado um sindicato para proteger sua liberdade acadêmica, pois eles eram frequentemente assediados por um grupo ultraconservador chamado de Milícia das Mulheres¹⁰. Membros dessa organização chegavam sem aviso para observar aulas e sentar no fundo da sala para verificar se os professores expressavam quaisquer opiniões políticas inaceitáveis. Os professores temiam essas vigilantes, mas eles não podiam fazer nada para deter seus visitantes indesejados, pois os membros do grupo eram eleitos pelo conselho escolar da cidade. Minha adorada professora de história mundial, a Srta. Nelda Davis, foi ridicularizada na imprensa como politicamente suspeita por esse grupo, pois ela queria comparecer à convenção do Conselho Nacional de Estudos Sociais, que o Milícia das Mulheres declarou ser uma organização esquerdista. Eles também pensaram que as Nações Unidas, a Associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Cor, a Liga Urbana e todos os outros grupos que defendiam a dessegregação ou os direitos humanos eram fachadas comunistas. Meus professores precisavam de proteção dos seus direitos básicos, mas eles não tinham.

¹⁰ *Minute Woman*, no original. (N. do T.)

Esse é um motivo importante pelo qual os professores formaram sindicatos: para proteger o seu direito de pensar, falar e ensinar sem medo. Em minha própria pesquisa sobre a história da educação na cidade de Nova York, descobri que os professores se juntaram em uma organização de professores por muitos motivos. Nas primeiras décadas do século XX, a maior parte dos professores era de mulheres, e a maior parte dos supervisores e membros do conselho era de homens. Consequentemente, os administradores e políticos que controlavam as escolas tinham um hábito infeliz de impor decisões paternalistas às professoras. O Conselho de Educação demitia professoras se elas se casassem. Quando as professoras ganharam o direito de casar sem perder seus empregos, o Conselho de Educação as demitia se elas ficassem grávidas. [8] Quando o Conselho de Educação finalmente aceitou o casamento e a maternidade, as professoras se organizaram para demandar pagamento igual ao dos professores homens. Durante a I Guerra Mundial, o Conselho de Educação demitiu alguns professores pacifistas, mas os professores não tinham uma organização de professores para defendê-los.

A maioria dos professores entra para um sindicato para buscar maiores salários e melhores condições de trabalho. Os professores historicamente têm sido mal pagos em comparação às pessoas em outras profissões com níveis similares de educação. E a maior parte dos distritos urbanos, onde o sindicalismo começou, geralmente tem sofrido com instalações velhas, salas de aula superlotadas e uma escassez de recursos e suprimentos. Os professores individualmente não podem fazer nada para mudar essas condições, mas agindo coletivamente eles podem negociar com líderes políticos para melhorar as escolas.

Os críticos dos sindicatos de professores parecem ser mais numerosos agora do que nunca. Os apoiadores da escolha escolar e da isenção de impostos veem os sindicatos como os maiores obstáculos às suas reformas. O *Wall Street Journal* regularmente publica editoriais em oposição ao sindicalismo de professores, e a imprensa empresarial sempre culpa os sindicatos por qualquer coisa que esteja errada com as escolas. Uma pessoa poderia pensar, ao ler os críticos, que as escolas do país estão cheias de professores incompetentes que mantêm seus empregos somente devido às proteções dos sindicatos, que os sindicatos são diretamente responsáveis pela má performance dos estudantes, e que o desempenho acadêmico iria disparar se os sindicatos desaparecessem. [9]

Isso é injusto. Ninguém, até onde eu sei, demonstrou uma correlação clara e indiscutível entre o sindicalismo dos professores e o desempenho acadêmico, tanto positiva quanto negativamente. Os Estados do sul, onde os sindicatos dos professores historicamente foram ou fracos ou inexistentes, sempre tiveram as mais fracas performances estudantis em exames nacionais. Massachusetts, o Estado com a maior performance acadêmica, há muito tempo possui fortes sindicatos de professores. A diferença em performance provavelmente se deve à economia, não à uniformização. Onde há comunidades ricas, a performance dos estudantes tende a ser maior, com os seus professores pertencendo ou não a sindicatos. Alguns dos países de maior performance no mundo são fortemente sindicalizados, outros não são. A Finlândia, cujos estudantes pontuam mais alto nas avaliações internacionais de leitura, possui um contingente de professores que é quase 100% sindicalizado. A maior parte dos países asiáticos de alta performance não possui grandes proporções de professores sindicalizados (embora alguns tenham). A sindicalização por si só não causa um alto desempenho estudantil, e tampouco causa um baixo desempenho.

Embora eu nunca tenha feito parte de nenhum sindicato, fui amiga de Albert Shanker, presidente da Federação Americana de Professores (AFT), quem eu conheci após a publicação da minha história das escolas da cidade de Nova York. A sua sucessora, Sandra Feldman, também era minha amiga, e eu sou amiga de seu sucessor, Randi Weingarten, que foi eleito presidente da AFT em 2008. Por solicitação da AFT, viajei à Europa Oriental em 1989 e 1990, com o fim da Guerra Fria, para encontrar-me com professores e conversar sobre educação cívica e democracia na Polônia, Tchecoslováquia e Romênia. Eu trabalhei com líderes do grupo Solidariedade dos Professores na Polônia, que se opunha ao regime comunista e seus sindicatos fantoches. Como resultado dessas experiências, acabei acreditando que os professores, como outros trabalhadores, deveriam ter o direito de se sindicalizar e barganhar coletivamente por sua remuneração, condições de trabalho e direito a um tratamento justo. Além disso, como historiadora, reconheço a importância do movimento trabalhista como uma força política que melhorou a vida dos trabalhadores em muitos setores da vida americana, incluindo a educação.

Os críticos dizem que os contratos sindicais tornam impossível para os administradores se livrarem de professores ruins. O sindicato diz que eles

protegem os professores de demissões arbitrárias. Com certeza, não é fácil demitir um professor com estabilidade, mas isso pode ser feito contanto que exista um processo justo e que o lado da história do professor seja ouvido. Mas a questão não deveria levar anos para se resolver. A AFT, que representa a maior parte dos distritos urbanos, tem defendido programas de revisão dos pares, nos quais os professores avaliam outros professores, oferecem-se para ajudá-los a se tornarem melhores professores e, se eles não melhorarem, “aconselham-nos a se retirar” da profissão. Quando chega ao ponto de tomar decisões sobre demitir um professor, os sindicatos querem fazer parte do processo de tomada de decisão. Não é do interesse de seus membros ter professores incompetentes em seu meio, passando estudantes precariamente educados ao próximo professor. Já que os sindicatos não vão desaparecer, os políticos deveriam colaborar com eles para desenvolver um processo justo e breve para remover professores incompetentes, em vez de usarem o sindicato como um bode expiatório para a baixa performance ou para condições da escola e da sociedade que estão além do controle dos professores.

A estabilidade não é uma garantia de emprego para a vida toda, mas é uma proteção contra ser demitido sem um processo justo. Ela não protege os professores de serem despedidos em uma recessão, nem os protege de serem demitidos por incompetência ou má conduta. Por que um processo justo é importante? Os professores têm sido demitidos por todo o tipo de razões dúbias e não meritocráticas: por serem da raça ou religião errada, por serem homossexuais ou pertencerem a outro grupo desfavorecido, por não colaborarem com o político certo, por não pagarem um suborno a alguém por seus empregos, por falarem abertamente sobre uma questão fora da sala de aula, por discordarem do diretor, ou simplesmente para criar espaço para uma irmã, sobrinha ou cunhado do conselheiro escolar.

Os professores não recebem estabilidade automaticamente. Todos os Estados têm seus próprios requisitos. Tipicamente, a estabilidade é garantida após três ou quatro anos de estágio probatório, durante os quais os professores deveriam ser observados e avaliados por seu diretor. O diretor tem a autoridade de negar a estabilidade a qualquer professor por qualquer razão. Os diretores deveriam observar cuidadosamente a performance dos professores em estágio probatório muitas vezes antes de garantir a eles a estabilidade. Trabalhando com os diretores e sindicatos, os conselhos escolares deveriam desenvolver um processo reflexivo e deliberativo para avaliar

os professores. Eles deveriam também colocar em prática um programa de revisão pelos pares para ajudar professores em dificuldades, estejam eles no probatório ou já com estabilidade. [10]

Até certo ponto, a profissão de professor é autosseletiva. Entre 40% e 50% dos novos professores não sobrevivem aos primeiros cinco anos. Talvez eles não pudessem administrar as turmas; talvez eles estivessem desapontados pelas condições de trabalho; talvez a pedagogia não fosse para eles; talvez eles tenham sentido que não eram bem-sucedidos; ou talvez eles decidissem entrar em outra profissão. Por algum motivo, o trabalho é tão exigente que quase metade dos que começam a ensinar abandonam a profissão nos primeiros estágios de suas carreiras.

Os sindicatos têm muitos críticos, inclusive alguns entre suas próprias fileiras que reclamam que seus líderes fracassam em proteger os professores contra os reformadores corporativos. Outros críticos querem que os sindicatos sejam mais assertivos em policiar seus próprios membros e em se livrar de incompetentes e malandros. Mas os críticos mais frequentemente citados na mídia veem os sindicatos como o maior obstáculo à reforma da educação. Eles culpam os sindicatos por sua resistência a usar escores de testes para avaliar os professores. Eles querem que os administradores tenham a liberdade de demitir os professores cujos escores dos estudantes não melhoram e de substituí-los por novos professores que possam elevar os escores. Eles querem usar os escores dos testes como uma ferramenta decisiva para a avaliação. O seu objetivo é um sistema escolar no qual os escores subam a cada ano e no qual os professores que não contribuam para esse resultado possam ser removidos prontamente. Em resposta ao NCLB, que requeria uma melhoria contínua nos escores de testes a cada ano, muitos, inclusive o presidente Barack Obama, endossaram a ideia de usar os escores de testes dos estudantes para avaliar os seus professores.

Na era do NCLB, a mídia anexou o termo “reformador” a esses educadores e políticos que se converteram a reformas baseadas no mercado e em dados para produzir escores maiores. Esses reformadores de livre-mercado defendiam a testagem, a responsabilização, o pagamento por mérito e as escolas autônomas, e a maior parte deles era notavelmente hostil aos sindicatos. Os sindicatos objetaram aos esforços dos reformadores de julgar os professores somente pelos escores de testes de seus estudantes, e os reformadores buscaram romper o poder dos sindicatos. Os reformadores disseram

que ter “ótimos” professores ou professores “efetivos” era a chave para os seus objetivos, e eles queriam que os sindicatos saíssem de seu caminho.

Na década anterior ao NCLB, os reformadores concordaram que o professor era a chave da melhoria da educação, mas eles buscaram um caminho diferente. Em 1996, cinco anos antes da aprovação do *Nenhuma Criança Fica para Trás*, a Comissão Nacional de Ensino & Futuro da América emitiu um relatório chamado *O Que Mais Importa: Ensinando para o Futuro da América*. O presidente da comissão era o governador James B. Hunt Jr., da Carolina do Norte. Ela incluía os presidentes de dois grandes sindicatos de professores, líderes empresariais, reitores de universidades e outros educadores. A sua diretora executiva era Linda Darling-Hammond, então do Teachers College, Universidade de Colúmbia.

A comissão definiu um objetivo de que até 2006 todas as crianças seriam ensinadas por excelentes professores. Para atingir esse objetivo, a comissão propôs padrões mais elevados para os programas de educação de professores, desenvolvimento profissional de alta qualidade, práticas mais efetivas de recrutamento, um maior comprometimento com o profissionalismo e escolas que apoiam um bom ensino. A comissão recomendou uma remuneração adicional para professores que recebessem certificação do conselho nacional, recebessem licenças para ensinar em outra matéria, ou demonstrassem habilidades pedagógicas e conhecimentos de conteúdo superiores. Mas ela rejeitou especificamente esquemas para conectar o pagamento dos professores a escores dos testes dos estudantes. Os escores, o relatório alertou, são apenas “dados brutos” que “não levam em conta os diferentes contextos e performances anteriores dos estudantes, o fato de que os estudantes não estão distribuídos aleatoriamente pelas escolas e salas de aula, as limitações dos tipos de aprendizado mensurados pelos atuais testes padronizados, e a dificuldade em selecionar quais influências entre tantas – o lar, a comunidade, o próprio estudante e os múltiplos professores – que estão em jogo”. Ele observou, além disso, que “tentativas de vincular os escores de testes dos estudantes a recompensas para os professores e escolas levaram a incentivos contraproducentes para manter fora ou empurrar para fora estudantes de baixa performance, retendo-os em uma série para que seus escores pareçam maiores, ou designando-os a uma educação especial onde seus escores não contem, ao invés de ensiná-los mais efetivamente”. [11]

Após a passagem do NCLB, entretanto, tudo mudou. Os esforços de melhorar o profissionalismo dos professores foram comprometidos pelo

foco singular da lei em aumentar os escores dos testes. As escolas que não atingiam essa demanda enfrentavam a humilhação pública e o possível fechamento. Os superintendentes e diretores eram comandados pela lei a obter escores de testes mais altos a cada ano até que cada estudante fosse proficiente. A ideia do profissionalismo dos professores tornou-se uma noção antiquada; muito mais atraente era a busca por professores que elevariam os escores, especialmente em distritos urbanos, onde os superintendentes demandavam o encurtamento da distância de desempenho entre estudantes afro-americanos/hispânicos e estudantes brancos/asiáticos.

O NCLB requeria que os escores subissem em leitura e matemática em cada série da terceira até a oitava, o que significava que a quarta série deste ano tinha que ter um escore maior do que a quarta série do ano passado. Não demorou para que os administradores escolares percebessem que eles precisavam do que eram chamados de “modelos de crescimento”, para que o progresso de crianças individuais pudesse ser rastreado ao longo do tempo. Essa maneira de mensurar a evolução acadêmica era conhecida como “avaliação de valor agregado” (VAA), uma técnica que foi desenvolvida principalmente por William Sanders, da Universidade do Tennessee. Um estatístico e (na época) professor adjunto do Colégio de Administração de Empresas da universidade, Sanders havia trabalhado como consultor estatístico de indústrias agrícolas, de manufatura e de engenharia. O seu método de valor agregado visava calcular até que ponto os professores contribuíam para os ganhos obtidos pelos seus estudantes, se comparados a outros fatores. Baseando-se em seus estudos, que eram puramente estatísticos (ou seja, não envolviam observações de sala de aula), Sanders concluiu que “o fator mais importante afetando a aprendizagem do estudante é o professor. Além disso, os resultados demonstram uma ampla variação de efetividade entre os professores. A implicação clara e imediata desse achado é que aparentemente pode ser feito mais para melhorar a educação melhorando a efetividade dos professores do que através de qualquer outro fator individual. *Professores efetivos parecem ser efetivos com estudantes de todos os níveis de desempenho, independente do nível de heterogeneidade em suas turmas*”. [12] Sanders contrastou seu método - que envolvia calcular a taxa de progresso que os estudantes realizam em testes padronizados ao longo de um período de anos - com o que ele chamava de “uma abordagem *laissez-faire*”, ou seja, “apropriar mais recursos e liberar os educadores para usarem seu próprio profissionalismo”.

[13] A “abordagem laissez-faire” parecia muito com as soluções propostas pela Comissão Nacional de Ensino & Futuro da América, ainda que a comissão não tenha caracterizado sua proposta como “laissez-faire”. Na visão de Sanders, essa abordagem havia criado uma grande variabilidade entre as escolas e havia fracassado. O que era necessário, Sanders insistiu, era uma análise rigorosa baseada em dados como a sua própria.

A ideia da avaliação do valor agregado fazia sentido, pelo menos superficialmente. Se você comparar os escores de estudantes específicos ano a ano, ou de setembro a junho, então você pode localizar quais estudantes tiveram os maiores ganhos e quais não tiveram ganho algum. Os escores dos estudantes podem ser associados aos seus professores, e padrões começam a emergir, tornando possível identificar quais professores regularmente obtêm grandes ganhos em suas classes, e quais obtêm poucos ou nenhum. Usando os escores de valor agregado, os distritos seriam capazes de classificar seus professores pela sua habilidade de aumentar os ganhos. Aqueles que ficassem por último teriam que melhorar ou seriam demitidos.

A avaliação do valor agregado é o produto da tecnologia; ela também é o produto de uma mente administrativa que acredita que todas as variáveis na educação de uma criança podem ser identificadas, capturadas, mensuradas e avaliadas com precisão. Os computadores tornam possível reunir escores anuais dos testes de milhares de estudantes e rapidamente analisar quais estudantes ganharam mais, quais não ganharam nada e quais perderam terreno nos testes padronizados. Sanders, o estatístico, logo tornou-se Sanders, o guru da mensuração educacional. Conforme a metodologia ganhava adeptos, as políticas de educação tornaram-se cada vez mais o domínio de estatísticos e economistas. Com suas ferramentas sofisticadas e suas capacidades de realizar análises longitudinais multivariadas, eles não precisavam entrar nas salas de aula, observar os professores ou revisar o trabalho do estudante para saber quais professores eram os melhores e quais eram os piores, quais eram efetivos e quais eram inefetivos. As discussões sobre o que ensinar e em que consistia uma educação de qualidade tornaram-se secundárias; essas questões eram polêmicas e subjetivas, não eram merecedoras da atenção dos analistas políticos amantes de dados. Usando modelos de valor agregado, os especialistas técnicos poderiam avaliar os professores e escolas sem considerar o currículo ou as verdadeiras experiências de seus estudantes. O que mais importava para determinar a qualidade educacional não era o currículo ou o ensino, mas os dados.

O NCLB não incorporou a avaliação do valor agregado, e seu fracasso em fazer isso foi motivo de críticas frequentes. De que valor seria saber se a quarta série deste ano saiu-se melhor no teste estadual do que a quarta série do ano passado? Não era mais importante determinar se os estudantes da quarta série deste ano aprenderam mais quando chegaram na quinta série? E não seria melhor ainda ser capaz de mensurar quanto os escores de crianças específicas subiram ou desceram ao longo do tempo? Ainda melhor seria associar os escores de estudantes específicos a professores específicos. É claro, a consideração faltante nos debates entre economistas e políticos era a qualidade das avaliações. Se as avaliações eram ruins – testes de múltipla escolha – e se os professores estavam intensamente preparando seus estudantes para os testes, então realmente poderia ser dito que essas eram mensurações de aprendizado? Ou que elas eram indicadores de um melhor ensino? Ou na verdade elas eram mensurações de quão bem as crianças haviam sido treinadas para responder a questões pobres?

Eric Hanushel, da Universidade de Stanford, estudou o problema de como aumentar o suprimento de professores de alta qualidade. Hanushek é um amigo meu, e um dos maiores economistas da educação do país. Em 2004, eu o convidei junto com seu colega Steven Rivkin para apresentar um artigo em uma conferência no Instituto Brookings. Revisando um grande número de estudos, eles notaram que os salários, certificações, educação e graduações adicionais dos professores tinham um impacto na performance dos estudantes. As variáveis que mais importavam nos estudos que eles revisaram eram a experiência dos professores e seus escores em testes de desempenho, mas a maioria dos estudos concluiu que essas variáveis eram estatisticamente insignificantes. Eles citaram estudos demonstrando que os professores em seu primeiro ano de ensino, e até certo ponto em seu segundo ano também, “desempenham-se significativamente pior na sala de aula” do que professores mais experientes. Hanushek e Rivkin concluíram que a melhor forma de melhorar a qualidade dos professores seria olhar para as “diferenças nas taxas de crescimento do desempenho dos estudantes ao lado dos professores. Um bom professor seria alguém que obtivesse consistentemente um grande crescimento no aprendizado dos estudantes, enquanto um professor pobre seria alguém que consistentemente produzisse um lento crescimento no aprendizado”. Já que os atuais requisitos para entrar na profissão são “imprecisos” ou não são consistentemente correlacionados com

a habilidade de ensinar, eles argumentaram, não faria sentido endurecer o processo de credenciamento. Ao invés disso, “se você estiver preocupado com a performance do estudante, você deveria fazer uma política para a performance do estudante”. Hanushek e Rivkin projetaram que “ter cinco anos seguidos de bons professores” (ou seja, professores entre os 15% melhores) “poderia superar a distância média de desempenho entre estudantes de matemática da sétima série de baixa renda (aqueles no programa do almoço gratuito ou com preço reduzido) e aqueles de famílias de maior renda. Em outras palavras, professores de alta qualidade podem compensar déficits típicos vistos na preparação de crianças oriundas de circunstâncias desfavorecidas”. À luz desses achados, Hanushek e Rivkin recomendaram que os Estados “flexibilizassem” os requisitos para entrar na profissão de professor e prestassem mais atenção a se os professores são capazes de obter resultados, ou seja, melhor performance dos estudantes nos testes. [14]

Na conferência, Richard Rothstein respondeu que as implicações políticas do artigo de Hanushek-Rivkin eram “mal orientadas e perigosas”. Ele foi contra a visão dos autores de que a reforma escolar sozinha poderia superar a poderosa influência da família e do ambiente social. Ele rejeitou suas alegações sobre acabar com a distância de desempenho entre estudantes de baixa renda e seus pares de classe média em cinco anos, uma afirmação similar a uma previamente feita por Sanders. Sanders disse que os estudantes com professores entre os 20% mais efetivos por três anos consecutivos iriam ganhar 50% mais pontos se comparados àqueles que fossem designados aos 20% menos efetivos. Rothstein disse que seu raciocínio era circular: “bons professores podem elevar o desempenho dos estudantes, e os professores são definidos como bons se eles conseguem elevar o desempenho dos estudantes”. Portanto, ninguém poderia saber quais professores são efetivos até que eles tenham produzido ganhos consistentes por três a cinco anos consecutivos. Mas, disse Rothstein, se esses professores superiores fossem então designados a escolas de baixa renda, então as escolas de renda média necessariamente teriam professores menos efetivos. Rothstein concluiu que seria difícil imaginar como uma política assim poderia ser implementada. [15]

Ainda assim havia algo inegavelmente tentador sobre a ideia de que um grupo de professores “efetivos” ou “entre os melhores” poderia acabar com a distância de desempenho entre estudantes de baixa renda e seus pares de renda média e entre estudantes afro-americanos e estudantes brancos. E havia algo tentador na ideia de que um grupo de professores medíocres ou

ruins iria condenar estudantes de baixa performance a uma vida de constantes fracassos, arrastando-os para as profundezas das quais talvez eles nunca se recuperassem. O resumo da história era que o professor era a chave para o desempenho acadêmico. Um grupo de professores superiores poderia, por si só, apagar os déficits de estudantes de baixa renda ou de minorias, ou era o que diziam.

Essa linha de raciocínio era atraente para os conservadores e também para os liberais; os liberais gostavam da perspectiva de acabar com a distância de desempenho, e os conservadores gostavam da possibilidade de que isso poderia ser realizado com pouca ou nenhuma atenção à pobreza, habitação, desemprego, necessidades de saúde ou outros problemas sociais e econômicos. Se os estudantes fossem bem-sucedidos, era o professor que havia conseguido. Se os estudantes obtivessem escores ruins, era culpa do professor. Os professores eram a causa da baixa performance e a cura para baixa performance. A solução era se livrar de professores ruins e recrutar apenas professores bons. É claro, era difícil saber como recrutar bons professores quando a determinação de sua efetividade requeria vários anos de dados de sala de aula.

Um artigo de 2006 por Robert Gordon, Thomas J. Kane e Douglas O. Staiger, intitulado "*Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job*", levou esse argumento um passo mais longe. Como Hanushek e Rivkin, esses autores defenderam que "qualificações de papel", como pós-graduações, licenças e certificações não prediziam quem seria um bom professor. As diferenças, eles disseram, entre "professores mais fortes" e "professores mais fracos" tornou-se clara apenas após os professores terem ensinado por "alguns anos". A solução deles era recrutar novos professores sem considerar currículos e mensurar o seu sucesso através dos escores de testes dos seus estudantes. Eles concordaram que mensurações de valor agregado da performance dos estudantes eram essenciais na identificação de professores efetivos. Eles recomendaram que distritos escolares pagassem bônus a professores efetivos que ensinam em escolas com muita pobreza. E eles recomendaram que o governo federal proporcionasse incentivos aos Estados para construir sistemas de dados para "vincular a performance dos estudantes à efetividade de professores individuais ao longo do tempo". Essas recomendações eram mais do que interesse acadêmico, pois um dos autores, Robert Gordon, do Centro para o Progresso Americano, uma instituição de pesquisa de Washington,

foi subsequentemente selecionado pela administração Obama para servir como diretor executivo de educação na Secretaria de Administração e Orçamento, onde ele era capaz de promover suas ideias políticas. E com certeza, o programa de educação do presidente Obama incluiu grandes somas de dinheiro para os Estados construírem sistemas de dados que iriam vincular os escores nos testes dos estudantes a professores individuais, bem como fundos para planos de pagamento por mérito que iriam recompensar professores por aumentar os escores de seus estudantes. Ao escolher essa política de educação, o presidente Obama se aliou aos economistas e reformadores de mercado, não com sua principal conselheira de campanha, Linda Darling-Hammond. [16]

O estudo de Gordon, Kane e Staiger acompanhou professores em seus primeiros, segundos e terceiros anos. Ele concluiu que os estudantes designados a um professor entre os 25% últimos de todos os professores (classificados de acordo com os ganhos de seus estudantes) perdiam em média 5% dos pontos se comparados a estudantes similares. Enquanto isso, um estudante que fosse designado para um professor entre os 25% melhores ganhava 5% de pontos. Portanto, a diferença entre ser designado a um professor classificado positiva ou negativamente era de 10 pontos percentuais. Considerando que a distância de desempenho entre brancos e negros é estimada em 34% de pontos, eles chegaram a esta surpreendente conclusão: "Assim sendo, se os efeitos fossem cumulativos, ter um professor entre os 25% melhores ao invés de um entre os 25% dos piores por quatro anos seguidos iria ser suficiente para acabar com a distância de desempenho nos testes entre brancos e negros". [17]

Portanto, dependendo de qual estatístico ou economista você preferir, a distância de desempenho entre raças, grupos étnicos e faixas de renda poderia ser fechada em três anos (Sanders), quatro anos (Gordon, Kane e Staiger) ou cinco anos (Hanushek e Rivkin). Em um curto período de tempo, essa afirmação tornou-se um mito urbano entre jornalistas e políticos em Washington, algo que "todo mundo sabe". Esse mito urbano em particular alimentou uma fantasia de que escolas servindo a crianças pobres poderiam construir um corpo de professores composto exclusivamente de professores estelares, aqueles que produzissem grandes ganhos ano após ano. Isso é similar a dizer que os times de baseball deveriam ser compostos apenas por jogadores que tivessem performances de mais de 300 e arremessadores

que ganhassem pelo menos 20 jogos em cada temporada; afinal de contas, jogadores assim existem, então por que times assim não existem? O fato de que não existem times assim deveria dar o que pensar àqueles que acreditam que quase todos os professores em quase todas as escolas em quase todos os distritos poderiam ser superstars se apenas os líderes escolares pudessem demitir à vontade.

O professor era tudo; esse era o novo mantra dos economistas e reformadores escolares da última moda. E não apenas o professor era a chave para acabar com a distância de desempenho, mas os professores mais efetivos não precisavam ter quaisquer referências profissionais ou uma formação pedagógica. Não havia como prever quem seria um bom professor. [18] Então não havia motivos para limitar a entrada na profissão; qualquer um deveria ser capaz de entrar na profissão e demonstrar se ele ou ela poderia erguer os escores nos testes.

Alguns acadêmicos questionaram se a avaliação de valor agregado deveria ser usada para decisões importantes de recursos humanos. O economista Dale Ballou escreveu em 2002 que a avaliação de valor agregado era “útil quando vista dentro do contexto pelos educadores que compreendem as circunstâncias locais”, mas que ela era potencialmente perigosa quando usada para responsabilização e decisões importantes de recursos humanos. Os testes não eram precisos o bastante para servirem como base para decisões de grandes consequências. Escores de testes, ele escreveu, eram afetados não apenas pela habilidade do estudante e pelas influências aleatórias (como o clima ou o estado emocional do estudante), mas também por propriedades estatísticas, como o erro de mensuração e o erro aleatório. Esses erros afetam os escores dos estudantes, e eles se tornam mais “ruidosos” (menos confiáveis) quando usados para calcular ganhos de escores e então atribuir os ganhos a um professor específico. Ganhos de escores, ele apontou, são influenciados por fatores além dos professores e escolas; fatores sociais e demográficos afetam não apenas o ponto de partida, mas também a “taxa de progresso” que um estudante apresenta. Ainda assim, ele observou, a maior parte dos métodos de valor agregado não controla esses fatores não escolares. Também eram problemáticos os ganhos de escores não necessariamente comparáveis, pois as questões dos testes não são igualmente difíceis. Se os ganhos não são comparáveis, então os resultados não têm significado, ele disse. Ballou, que subsequentemente escreveu artigos com Sanders, alertou

que “há incertezas e injustiças demais para confiar em mensurações como essas para decisões de recursos humanos de grandes consequências”. [19]

Outra limitação da avaliação de valor agregado é que ela é aplicável apenas com os professores cujos escores anuais de testes estão disponíveis, possivelmente uma minoria da equipe escolar. Os novos professores, aqueles com menos de três a cinco anos de experiência, não podem ser avaliados, pois não há dados de longo prazo suficientes. Os professores de história, estudos sociais, artes, ciências, tecnologia, educação física e línguas estrangeiras não podem ser avaliados, pois as suas matérias não são testadas regularmente. Apenas os professores de leitura e matemática das escolas de Ensino Fundamental podem ser avaliados, e eles podem ser avaliados apenas se os escores do ano anterior estiverem disponíveis e apenas se eles estiverem ensinando por pelo menos três anos.

A ideia de usar escores de testes de valor agregado para demitir professores ou conceder a estabilidade tinha outro problema. Em 2008, o economista Dan Goldhaber e seu assistente Michael Hansen questionaram se a efetividade dos professores, mensurada dessa forma, é estável ao longo dos anos. Goldhaber disse que se a performance fosse extremamente estável ao longo do tempo, então seria uma boa ideia usar os escores dos estudantes para decisões de grande impacto. Mas ele descobriu que os efeitos dos professores eram instáveis ao longo do tempo. Comparando milhares de professores da Carolina do Norte, antes e depois da estabilidade, Goldhaber concluiu que 11% dos professores que estavam entre os 20% piores nos primeiros anos do ensino de leitura estavam entre os 20% melhores após terem recebido estabilidade. Apenas 44% dos professores de leitura e 42% dos professores de matemática entre os 20% melhores antes da estabilidade ainda estavam nesse grupo após a estabilidade. Isso significa que se um administrador designasse estudantes de baixa performance para um professor entre os 20% melhores, havia uma boa possibilidade de que o professor não estaria mais entre os 20% melhores no ano seguinte. Alguns professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental eram mais efetivos no ensino da leitura do que de matemática; outros eram mais efetivos no ensino de matemática do que no de leitura. Um administrador que negasse estabilidade a todos os professores que estivessem entre os 20% piores tanto em leitura quanto matemática eliminaria quase um terço dos professores. Além disso, quase um terço deles teria eventualmente parado entre os 40% melhores em leitura, e

um quarto deles entre os 40% melhores em matemática, se eles não fossem demitidos. Goldhaber também concluiu que a consistência da performance e produtividade no trabalho se tornava maior conforme os professores se tornavam mais experientes. [20] Outros estudos da estabilidade dos efeitos dos professores chegaram à mesma conclusão: a maioria dos professores que estavam entre os 20% melhores em um ano não eram os “melhores” professores no ano seguinte, e a maioria dos professores que estavam entre os 20% “piores” em um ano obtiveram melhores resultados no ano seguinte. [21]

Em outras palavras, ser um professor efetivo não é necessariamente uma qualidade permanente e imutável. Alguns professores são excelentes ano após ano, quando julgados por aumentos nos escores dos seus estudantes. Outros são efetivos um ano, mas não no seguinte, pela mesma medida. Alguns se tornam melhores professores com o passar do tempo. Outros não. Aparentemente, os escores nos testes de seus estudantes refletem outra coisa que não o que os professores fizeram, como a habilidade e motivação dos estudantes, ou as características de uma turma ou as condições da escola. Talvez o professor tenha uma grande interação com a turma em um ano, mas não no ano seguinte. Ou talvez os estudantes designados ao professor não eram similares de ano para ano.

Os economistas Brian A. Jacob, Lars Lefgren, e David Sims identificaram outro grande problema com a alegação de que três ou quatro ou cinco anos seguidos de bons professores iriam acabar com a distância de desempenho. Eles disseram que os ganhos de aprendizagem não persistem ao longo do tempo. Os estudantes esquecem, os ganhos se dissipam. Após um ano, persistem apenas cerca de 20%, na melhor das hipóteses apenas um terço, de quaisquer ganhos devido à qualidade do professor. Após dois anos, a menos que haja um reforço contínuo da aprendizagem, apenas um oitavo dos ganhos persiste. Os autores concluíram: “Os nossos resultados indicam que as mensurações contemporâneas de valor agregado pelo professor podem superestimar a habilidade dos professores, mesmo dos professores excepcionais, de influenciar o nível final de conhecimento dos estudantes, pois ele combina variações no conhecimento de curto prazo e de longo prazo. Dado que o objetivo da escola é aumentar o último, a importância das mensurações de valor agregado como atualmente estimada pode ser substancialmente menor do que a literatura sobre valor agregado pelo professor indica”. [22]

Se esses estudos estiverem corretos, então os ganhos que os estudantes realizam a cada ano não permanecem intactos e cumulativos. Você não pode simplesmente somar os ganhos de um ano e multiplicar por três, quatro ou cinco. Os professores são muito importantes, mas os estudantes não se lembram de tudo o que aprendem.

Outro economista, Jesse Rothstein, testou três métodos de calcular o valor agregado pelos professores e determinou que nenhum deles era confiável. Ele pesquisou dados de 99 mil estudantes de quinta série da Carolina do Norte e interrogou quais efeitos os seus atuais professores tinham em seus escores na terceira e quarta série. Esse era um teste de falsificação, uma tentativa deliberada de fazer uma pergunta cuja resposta deveria ser “nenhuma”, já que um professor de quinta série não pode influenciar os escores nos testes de seus estudantes na terceira e quarta séries. Ainda assim, ele concluiu que todas as três formas de calcular o valor agregado produziam grandes efeitos nos escores da quarta série, significando que eles eram falhos. O motivo desses resultados, ele especulou, era que muitos estudantes não são designados a classes aleatoriamente, mas de acordo com seu desempenho anterior. Ele relatou que os ganhos dos estudantes tendiam a decair, e que apenas um terço dos professores que estavam entre os 20% melhores baseado em dois anos de dados estavam nesse mesmo grupo baseado em apenas um ano de dados. [23] Em resumo, o modelo de valor agregado está cheio de problemas técnicos.

Enquanto os economistas trocavam argumentos, jornalistas proeminentes entraram na contenda. Malcolm Gladwell, o autor de sucesso e escritor para o *New Yorker*, observou sabiamente que os professores “não são responsáveis sozinhos por quanto é aprendido em sala de aula, e nem tudo de valor que um professor transmite ao seu estudante pode ser apreendido em um teste padronizado”. Não obstante, ele estava impressionado com a probabilidade de que três ou quatro anos de dados de testagem fossem demonstrar quais professores são muito bons e quais são muito ruins. O maior problema na reforma escolar, ele argumentou, era “encontrar pessoas com o potencial de serem ótimos professores”. Ele citou os economistas que haviam escrito que não importa se um professor tem uma certificação, um mestrado ou altos escores de testes. À luz de tudo isso, Gladwell concluiu que “ensinar deveria estar aberto a qualquer um com pulso e um diploma universitário – e os professores deveriam ser julgados após eles terem começado a trabalhar, não antes”. [24]

Nicholas D. Kristof, um colunista do *New York Times*, descreveu a educação como "A Nossa Maior Vergonha Nacional". Ele disse que o sistema escolar do país estava quebrado, mas ele via uma estrela no horizonte. Primeiro, ele escreveu, "bons professores importam mais do que qualquer coisa: eles são incrivelmente importantes. Ter um bom professor é muito mais importante do que estar em uma turma pequena, ou ir a uma boa escola com um professor medíocre. Um estudo de Los Angeles sugeriu que quatro anos consecutivos tendo um professor entre os 25% melhores do ranking iria acabar com a distância na testagem entre brancos e negros". O estudo de Los Angeles que ele citou era a análise feita por Gordon, Kane e Staiger. Impressionado por esse estudo, Kristof defendeu que as credenciais e qualificações não importam, que não importa se candidatos a professores tenham graduação ou certificação, tenham vindo de uma faculdade melhor ou tenham escores SAT mais altos. Previsivelmente, ele propôs "rasgar" as certificações, avaliar melhor testando quais professores são efetivos, e então pagá-los significativamente mais - com bônus especiais para aqueles que ensinam em escolas "ruins". [25]

A teoria parecia razoável, mas ainda assim era apenas uma teoria. O fato é que essa teoria nunca foi demonstrada em parte alguma. Nenhuma escola ou distrito escolar ou Estado em qualquer parte do país alguma vez provou que a teoria estivesse correta. Em parte alguma há uma demonstração real na qual um distrito tenha identificado os 20% melhores professores, designado estudantes de baixa performance para suas turmas, e melhorado os escores de testes dos estudantes de baixa performance tão dramaticamente em três, quatro ou cinco anos que tenha acabado com a distância de desempenho entre brancos e negros. Tampouco algum acadêmico citou evidências de que os países de melhor performance houvessem aberto a profissão de professor para qualquer pessoa com ensino superior que quisesse ensinar, sem consideração às suas credenciais, experiências ou qualificações.

Uma beneficiária desse debate corrente sobre a importância de bons professores foi a organização Teach for America (TFA). Esse programa começou a atrair atenção nacional ao mesmo tempo em que um número crescente de economistas questionava o valor dos tradicionais requisitos de treinamento de professores para entrar na profissão. No que se tornou um conto muitas vezes citado, Wendy Kopp, uma estudante de Princeton, escreveu uma tese na qual ela propunha a ideia dos corpos de professores serem

compostos por recém-graduados com láureas das melhores universidades do país para ensinar por dois anos em escolas que acolhessem estudantes de baixa renda. Após a sua graduação, Kopp utilizou suas soberbas habilidades organizacionais para levantar milhões de dólares de corporações e filantropos para criar a Teach for America, com a missão de acabar com a distância de desempenho. A primeira turma de 500 professores chegou às salas de aula de seis comunidades de baixa renda em 1990. Em 2002, as equipes da TFA consistiam em 2.500 professores trabalhando em 18 locais. Cada ano o número de inscritos crescia, e em 2009 havia quase 7.500 membros trabalhando em 34 locais urbanos e rurais. [26] Alguns dos graduados da TFA fundaram depois suas próprias escolas autônomas, como as KIPP. Alguns permaneceram ensinando. A aluna mais proeminente da TFA foi Michelle Rhee, a superintendente do sistema escolar de Washington, D.C. A maioria deixou o ensino após dois anos, mas certamente o período que eles passaram como professores urbanos foi uma importante experiência de vida para um influente grupo de jovens bem-educados.

A TFA é parecida com os Peace Corps em seu apelo ao idealismo de jovens. Mas a TFA melhora a qualidade da educação nos distritos urbanos e rurais pobres onde seus membros ensinaram? Linda Darling-Hammond criticou a TFA por enviar jovens inexperientes para ensinar às crianças mais vulneráveis do país; Darling-Hammond tem sido a diretora-executiva da Comissão Nacional de Ensino & Futuro da América, cujo apelo por professores mais bem treinados e mais profissionais estava em direta oposição à crítica dos economistas aos requisitos de ingresso e credenciais acadêmicas. A TFA parecia ser a prova da visão dos economistas. Os membros a TFA recebiam apenas um breve treinamento no verão antes de seus trabalhos começarem, mas eles deveriam ser mais bem-sucedidos que os professores com credenciais acadêmicas e experiência.

Entretanto, as evidências estavam longe de serem conclusivas. Os pesquisadores que examinaram os efeitos da TFA chegaram a conclusões contraditórias. Um estudo no Arizona em 2002 constatou que os professores da TFA tiveram um impacto negativo em seus estudantes se comparados com professores certificados. [27] Uma avaliação nacional em 2004 concluiu que os estudantes com professores da TFA desempenharam tão bem em leitura quanto aqueles ensinados pelo grupo controle, e significativamente melhor em matemática. O estudo tinha uma pequena amostra de 41 professores da

TFA e um grupo controle de apenas 57 professores. Os ganhos dos professores da TFA eram significativos, mas pequenos: os escores de matemática dos seus estudantes subiram do 14º percentual para o 17º. [28]

Darling-Hammond liderou um estudo de 4.400 professores e 132 mil estudantes em Houston e concluiu que professores certificados consistentemente produziam um desempenho significativamente mais alto do que professores sem certificação, e que professores sem certificação do TFA tinham um efeito negativo ou não significativo no desempenho dos estudantes. Os professores da TFA que permaneciam tempo suficiente para ganhar a certificação tinham um desempenho tão bom quanto outros professores certificados. [29] Em contraste, um estudo de professores de Ensino Médio na Carolina do Norte concluiu que os professores da TFA eram mais efetivos do que os professores tradicionais. Ele defendeu que “o efeito TFA... excede o impacto dos anos adicionais de experiência”, especialmente em matemática e ciências. Entretanto, outro estudo de estudantes de Ensino Médio na Carolina do Norte determinou que professores tradicionalmente preparados eram mais bem-sucedidos do que professores iniciantes, incluindo membros da TFA, que não tinham treinamento em pedagogia. [30]

Thomas J. Kane, Jonah E. Rockoff, e Douglas O. Staiger estudaram diferentes recortes de professores da cidade de Nova York (certificados, não certificados, TFA, e *Teaching Fellows*) e concluíram que a certificação não faz uma diferença nos escores de testes dos estudantes, mas a experiência sim, especialmente para os novos professores. Eles escreveram que os professores da cidade de Nova York “não são diferentes de outros professores do país. Os professores realizam grandes progressos nos seus primeiros três anos, com pouca melhoria relacionada à experiência depois disso”. [31]

A maior parte dos estudos concluiu que os professores novos são menos efetivos do que professores experientes e que os primeiros dois anos de ensino são os menos bem-sucedidos. A maior parte dos professores da TFA em distritos urbanos sai depois que o seu comprometimento de dois anos termina, e 80% ou mais saem após o seu terceiro ou quarto ano. [32] Portanto, muitos professores da TFA deixam o campo justamente no ponto em que os professores se tornam mais efetivos.

Então a TFA é a resposta à necessidade do país por grande número de professores efetivos? A TFA pode atingir seu objetivo e acabar com a distância de desempenho?

A TFA é um esforço filantrópico válido para recrutar jovens inteligentes para ensinar em distritos desfavorecidos. A organização traz jovens altamente educados para a profissão de professor, mesmo que apenas por poucos anos. Se alguns escolherem permanecer dando aulas, esse é um ganho a mais. Aqueles que saírem irão ter uma compreensão mais profunda das necessidades das escolas quando entrarem em outros caminhos da vida, e isso também é um ganho a mais para eles e para as escolas.

Mas é simplesmente ilusório encarar a TFA como a resposta para a necessidade do país de mais e melhores professores: o número de professores do TFA é insuficiente para fazer uma grande diferença na profissão de professor, e a maior parte deles terá partido após dois ou três anos. A TFA envia menos de 10 mil novos professores a cada ano para uma profissão de quase 4 milhões de membros.

Similarmente, é uma ilusão imaginar que a TFA irá acabar com a distância de desempenho. Embora alguns estudos relatem ganhos significativos para os seus estudantes, nenhum dos ganhos relatados é grande o bastante para acabar com a distância que hoje existe entre estudantes de diferentes grupos raciais. E já que os professores da TFA deixam o ensino a uma taxa mais alta do que outros professores novos, quaisquer ganhos que eles realizem não podem ser sustentados. Um fluxo constante de novos professores nas escolas urbanas não ajuda as escolas a conquistarem a estabilidade ou a equipe de professores experientes de que elas precisam.

Nós deveríamos aplaudir o idealismo de jovens pessoas de nossas melhores universidades que querem devotar dois ou três anos a ensinar. Ainda assim, a enorme maioria dos novos professores não virá de instituições de elite, mas continuará a vir de universidades estaduais, onde a qualidade da *sua* educação irá determinar sua habilidade de melhorar a educação da próxima geração. O país precisa de uma infusão constante de professores bem-educados que irão se comprometer com a pedagogia como profissão. Cada universidade estadual e programa de preparação de professores deveria garantir que seus egressos tenham uma forte fundamentação nas artes e ciências, e sejam profundamente enraizados nas matérias que eles planejam ensinar.

Para tornar o ensino atrativo para pessoas jovens e bem educadas que estão recém começando suas carreiras, a profissão de professor deveria oferecer bons salários e boas condições de trabalho. Quando uma pessoa se torna um professor, ela deveria imediatamente ter o apoio de mentores e colegas.

Apenas conhecendo muito sobre a história ou matemática ou teoria da leitura não é garantia de que uma pessoa possa ensinar bem. Por outro lado, professores demais mergulham na pedagogia, mas são precariamente educados em *qualquer* matéria acadêmica. Os professores precisam de ambos. Eles precisam ser bem educados em qualquer coisa que planejem ensinar, preferivelmente em mais de uma matéria, já que as atribuições mudam. Os novos professores devem saber sobre administração de salas de aula, interação com crianças, ajudar as crianças com necessidades especiais, comunicação com os pais e trabalho com os colegas. Os novos professores também devem se beneficiar se as escolas nas quais foram ensinados tenham um currículo coerente, para que eles saibam o que se espera que eles ensinem. E o ensino seria melhorado se as escolas de pedagogia parassem de insistir em conformidade pedagógica e reconhecessem que há muitas formas de ser um professor bem-sucedido.

Quando chega a hora de um diretor decidir se um professor deve receber estabilidade, isso deveria ser tratado como uma pesada responsabilidade, não uma questão de rotina. Dada a disponibilidade de dados sobre os ganhos em escores de testes que todos os Estados agora coletam, é inevitável que essa informação se torne parte da decisão sobre a estabilidade. Os diretores devem saber quais professores foram muito efetivos em ensinar os seus estudantes a ler ou a fazer matemática, quais professores foram efetivos em média, e quais foram extremamente inefetivos. Indubitavelmente essa informação se tornará parte da decisão do diretor e deveria ser usada em conjunto com observações e avaliações dos pares. Presumivelmente o diretor não dará estabilidade a um professor cujos estudantes consistentemente fracassem em aprender qualquer coisa por um período de mais de três ou quatro anos.

Como o diretor deve decidir quais professores receberão estabilidade, é crucial que os diretores tenham experiência prévia como professores e compreendam o que um bom ensino significa e como reconhecê-lo. Eles serão convocados a avaliar e ajudar professores em dificuldades, o que eles não conseguirão fazer a menos que eles tenham experiência em sala de aula. Nos anos recentes, diversos programas têm recrutado e treinado novos rostos para servir como diretores, alguns deles jovens professores com apenas uns poucos anos de experiência em sala de aula, ou não educadores que nunca foram professores. Pessoas com tão pouco conhecimento pessoal de um bom ensino – como ele se parece, como fazê-lo e como ajudar aqueles que querem

fazê-lo – provavelmente se basearão exclusivamente em dados, pois eles têm uma compreensão muito rasa do ensino. Isso é equivalente a colocar um advogado como encarregado de avaliar médicos, ou um executivo de empresas no encargo de avaliar pilotos de avião. Os números contam para alguma coisa, mas a avaliação em campo por um profissional experiente e conhecedor deve contar ainda mais.

Os dados dos escores deveriam ser usados para conceder bônus ou para demitir professores? Até agora, existe uma escassez de evidências de que pagar os professores para aumentar os escores nos testes leve a qualquer coisa que não seja ensinar para o teste. Ensinar para o teste previsivelmente estreita o currículo e inflaciona os escores nos testes, então não é uma boa ideia. Similarmente, pode ser uma má ideia basear as demissões dos professores somente em dados de escores de testes; os dados devem ser suplementados por avaliações conduzidas por educadores experientes. Há muitas outras variáveis para confundir. Alguns Estados fazem seus testes no meio do ano – qual professor deveria receber crédito ou culpa pelos escores dos estudantes? Aquele que os ensinou por quase cinco meses no ano passado, ou aquele que os ensinou por quase cinco meses antes do teste ser administrado?

Distritos como Denver estão dando bônus não apenas a professores que elevam os escores de seus estudantes, mas também àqueles que concordam em trabalhar em escolas urbanas “difíceis de servir” ou que aceitem tarefas “que ninguém quer” (por exemplo, professores de educação especiais, matemática de Ensino Médio e inglês como língua secundária), ou que melhorem os seus conhecimentos e habilidades (por exemplo, obtendo uma pós-graduação no assunto que ensinam). Esse tipo de pagamento relacionado à performance parece provável que prolifere, especialmente considerando que o plano de Denver foi adotado com o apoio do sindicato de professores local. [33] Outros distritos, como a cidade de Nova York, pagam um bônus para a escola inteira se os escores subirem, e um comitê de professores decide como distribuí-lo para os membros da equipe, o que pode incluir profissionais não professores, como a secretária da escola. Esse plano também foi adotado com o apoio do sindicato dos professores local. Mas, como os outros planos de pagamento por mérito, o plano de bônus para a escola inteira coloca um prêmio para o aumento de escores de testes e encoraja o ensino para o teste.

Um estudo internacional de compensação para professores e diretores feito por Susan Sclafani e Marc Tucker relata que alguns distritos projetaram

uma variedade de esquema de compensação para atrair ou reter professores. Eles incluem dar bônus de admissão para novos professores, auxílio-moradia, reembolso de empréstimo universitário em troca de ensinar por um número de anos, até subsídios para hipotecas. Bônus podem ser designados para encorajar professores a ensinarem em áreas nas quais há uma escassez, como educação especial, ciências ou matemática. Eles podem ser usados para atrair professores a escolas em bairros urbanos pobres ou distritos rurais, ou simplesmente para honrar professores. Sclafani e Tucker previram que haverá um uso cada vez maior de incentivos baseados nas necessidades do sistema escolar e na performance dos professores. Mas eles alertam que esses sistemas de incentivo devem ser adequadamente estruturados. Se um bônus de admissão é grande o bastante, ele atrairá novos candidatos, mas eles não vão permanecer na profissão se o trabalho não for satisfatório. Eles acrescentam: "Bônus de performance baseados na performance dos estudantes em testes de baixa qualidade de inglês e matemática não produzirão um alto nível de performance em matéria alguma". E, talvez o mais importante de dois autores que defendem os incentivos, "o dinheiro não é tudo". Os professores, como outros profissionais, "necessitam sentir-se competentes, efetivos e admirados". [34]

Então, eu me pergunto, o que a Sra. Ratliff faria? Alguma escola hoje em dia reconheceria a sua habilidade de inspirar seus estudantes a amar a literatura? Ela ganharia um bônus por esperar que seus estudantes usem boa gramática, ortografia correta e sintaxe adequada? Ela ganharia dólares extras por insistir que seus estudantes escrevessem longos ensaios e por dar a eles notas de acordo com isso? Eu acho que não. Ela era uma ótima professora. Mas sob qualquer esquema imaginável de remuneração, a sua grandeza como professora - sua habilidade de inspirar estudantes e mudar suas vidas - iria sair sem recompensa, pois isso não está em demanda e não pode ser mensurado. E vamos encarar: ela se sentiria sufocada não apenas pela mania de dados de seus supervisores, mas pelo jargão, a indiferença com a literatura clássica e a hostilidade à sua maneira de ensinar que agora prevalece em nossas escolas.

Conforme nós expandimos as recompensas e compensações para professores que aumentam os escores em habilidades básicas, nós honraremos esses professores que despertam em seus estudantes um interesse passional por história, ciências, artes, literatura e línguas estrangeiras? Se nós falharmos em atrair e reter professores como Ruby Ratliff, nós produziremos cidadãos mais bem educados? As nossas escolas encorajarão os pensadores inovadores que avançam a sociedade? Não é provável.

O Clube dos Bilionários

Em 1967, oficiais da Fundação Ford pediram à Carnegie Corporation para juntar-se a eles em apoio a um controverso projeto na cidade de Nova York que deveria demonstrar uma nova forma de governança escolar chamada controle comunitário. A teoria por trás do projeto em três pequenos distritos demonstrativos era que as escolas em um bairro urbano empobrecido iriam melhorar se elas fossem governadas por pais e membros da comunidade local. A Ford estava tentando não redesenhar o sistema escolar público de Nova York, mas sim responder a ressentimentos raciais em certos distritos escolares da cidade. Os distritos – que tinham de uma a várias escolas – eram localizados em bairros de negros e hispânicos e liderados por ativistas que haviam concluído que a dessegregação racial nunca iria acontecer; eles queriam controle comunitário e – em dois dos três distritos – “Poder Negro”. [1]

Enquanto a Carnegie ponderava o pedido da Ford, um amigo da universidade me recomendou para uma posição de meio período na Carnegie. O chefe do programa decidiu me dar uma chance, mesmo que eu não tivesse experiência ou pós-graduações. Eu recebia US\$ 5 por hora para fazer pesquisa e escrever. Uma das minhas primeiras tarefas era visitar os distritos demonstrativos e relatar o que eu aprendesse. Quando me introduzi como representante da Carnegie Corporation, não tive problemas para encontrar e entrevistar os líderes. Meu acesso a ativistas locais foi garantido ainda mais em função da minha amizade com Preston Wilcox, um trabalhador social afro-americano do Harlem que era um dos líderes intelectuais do movimento pelo controle comunitário.

O meu relatório descrevia o contexto, as questões e as personalidades, mas não fazia recomendações. Eu era iniciante demais para presumir fazer recomendações. A Carnegie, sendo profundamente avessa a controvérsias, decidiu não se tornar parceira da Ford no conflito rapidamente em escalada entre líderes comunistas militantes e o Conselho de Educação da cidade.

Ocean Hill-Brownsville, um dos distritos demonstrativos, logo assegurou sua autoridade mandando embora 19 professores e supervisores brancos

sem um devido processo. Demonstrações, protestos e retóricas inflamadas seguiram, assim como tensões raciais e religiosas. Em resposta às ações dos distritos demonstrativos, o sindicato dos professores entrou em greve três vezes, acabando por fechar as escolas públicas da cidade por dois meses no outono de 1968. Por anos depois disso, a cidade foi profundamente polarizada por uma inimizade remanescente da batalha pelo controle das escolas. O presidente da Fundação Ford, McGeorge Bundy, e o prefeito John Lindsay ficaram do lado dos distritos rebeldes. Naquela época, outras cidades estavam convulsionando com revoltas e levantes conforme as comunidades de minorias protestavam contra a pobreza, escolas inferiores, brutalidade policial e habitações dilapidadas. Bundy e Lindsay queriam acalmar os líderes dos distritos demonstrativos e evitar levantes violentos.

Finalmente, para resolver o conflito prolongado, o legislativo estadual passou uma lei em 1969 descentralizando as escolas e criando conselhos escolares locais, enquanto eliminava os três distritos experimentais que haviam iniciado o confronto. Em um golpe simbólico no prefeito, o legislativo permitiu que ele apontasse apenas dois membros ao novo conselho de sete pessoas. Assim começou a era da descentralização das escolas da cidade, um período que durou de 1969 até 2002, quando o legislativo restaurou o controle do prefeito da cidade, indo de um extremo - no qual a autoridade política estava dispersa entre muitos administradores - ao outro - no qual o prefeito tinha o domínio completo das escolas. [2]

A controvérsia da descentralização marcou o começo de minha carreira como historiadora. Eu decidi escrever um artigo sobre os eventos tumultuados que havia testemunhado. Quando fui incapaz de encontrar uma revista disposta a publicar o artigo, acabei escrevendo uma história das escolas da cidade de Nova York, *The Great School Wars*, que publiquei em 1974. Assim começou uma vida de comprometimento com o estudo e reflexão sobre a educação. Então eu tenho que agradecer à Carnegie Corporation por seu modesto, mas importante investimento em minha carreira, e à Fundação Ford por tornar as políticas de educação uma furiosa controvérsia no fim dos anos 1960.

As fundações existem para permitir que pessoas extremamente ricas abriguem uma parte de seu capital dos impostos, e então usem esse dinheiro para propósitos socialmente benéficos. As fundações apoiam hospitais, artes, pesquisas científicas, a saúde pública, universidades e várias outras

atividades filantrópicas valiosas. As fundações em si podem não se engajar em campanhas políticas, mas elas podem legalmente financiar organizações que o fazem. Elas também podem apoiar projetos de pesquisa que provavelmente avançarão os objetivos da fundação. A educação geralmente está entre as prioridades de suas agendas. O magnata do aço e filantropo Andrew Carnegie estabeleceu mais de 2.500 bibliotecas públicas nos Estados Unidos e outros países. Julius Rosenwald, que fez fortuna como um executivo da Sears Roebuck, devotou uma grande porção dela para a construção de milhares de escolas para crianças afro-americanas no sul. [3]

A Fundação Ford queimou-se gravemente por seu papel assertivo na guerra das escolas da década de 1960. Ela foi castigada por todos os lados por ter desencadeado uma batalha entre os judeus e os negros da cidade (Albert Shanker, o presidente do sindicato dos professores, era judeu, assim como a maior parte dos líderes do movimento pelo controle comunitário eram negros). Quase todos culpavam a Ford por seu papel no horrível conflito que se desenvolveu em torno das escolas públicas. A liderança dos distritos demonstrativos sentiu-se traída pela Ford, pois seus esforços pelo controle comunitário foram detidos, e os críticos da descentralização culpavam a Ford por encorajar os militantes que demandavam o controle comunitário.

A experiência da Ford durante a controvérsia da descentralização foi uma grande lição para outras fundações e para a própria Ford sobre os perigos de tentar engendrar uma mudança social. Em um artigo intitulado "A Caríssima Educação de McGeorge Bundy", David Halberstam atribuiu os desastres tanto da guerra do Vietnã quanto das escolas públicas da cidade de Nova York à arrogância e ao elitismo do aristocrata Bundy. Aprendendo com esse episódio desagradável, outras fundações (e a Ford) continuaram a apoiar a reforma escolar, mas à distância. [4]

Não foi até um quarto de século depois, em 1993, que outro filantropo fez um ousado comprometimento com a reforma escolar. Em uma cerimônia na Casa Branca, o magnata da mídia Walter H. Annenberg ficou ao lado do presidente Bill Clinton e anunciou um plano de cinco anos para dar US\$ 500 milhões para melhorar a educação pública. O Desafio Annenberg doava, quando igualado por quantidades iguais (ou maiores) de doadores públicos e privados em cada local, fundos para grupos sem fins lucrativos em 18 cidades, incluindo Boston, Detroit, Chicago, Houston, Los Angeles, Nova York e Philadelphia, bem como áreas rurais, e separou milhões de

dólares especificamente para a educação artística. O Desafio Annenberg, a maior doação já feita até então para as escolas americanas, gerou uma enorme excitação entre os reformadores escolares. Cada local tinha seu próprio plano projetado localmente, com seus próprios pontos fortes e fracos, e cada um tinha que navegar pelas políticas de negociação com a prefeitura e o sistema escolar. Na cidade de Nova York, a doação de Annenberg foi a catalise para a expansão de uma rede de escolas progressivamente menores; outras cidades promoveram escolas dentro de escolas, pequenas comunidades de aprendizado, desenvolvimento de lideranças, desenvolvimento profissional para professores, engajamento dos pais, serviços sociais para os estudantes e uma variedade de outras estratégias. [5]

Quando o fundo Annenberg terminou em 2001, estava claro que ele não havia transformado a educação pública. Alguns distritos urbanos melhoraram, mas havia tantas outras reformas acontecendo ao mesmo tempo que era difícil atribuir isso às melhorias do Desafio Annenberg. Na Philadelphia, administradores distritais apontaram com orgulho para a Escola de Ensino Fundamental Kearny como uma história de sucesso que poderia ser creditada ao fundo Annenberg e ao próprio plano visionário de descentralização do distrito. Outros pensaram que os resultados da Kearny poderiam dever-se à sua incansável diretora, Eileen Spagnola. De qualquer modo, apesar do sucesso da Kearny, a Philadelphia continuou a registrar fracos resultados acadêmicos e estava tão mal financeiramente que o Estado da Pennsylvania assumiu o controle do distrito em 2001. Ironicamente, o presidente George W. Bush visitou Kearny em 8 de janeiro de 2009, para marcar o aniversário da assinatura da lei Nenhuma Criança Fica para Trás, e louvar a escola como prova da efetividade da lei. Mas um professor disse a um repórter que a lei não tinha mudado a escola, que já era reconhecida como uma escola modelo antes da aprovação da NCLB. [6]

Michael Casserly, diretor-executivo do Conselho das Escolas das Grandes Cidades, observou que o programa Annenberg era “um exemplo terrível. As doações eram mal elaboradas, mal administradas e... desconectadas de qualquer capacidade de guiar uma política mais ampla de mudanças. A lição é: não faça isso de novo”. [7] Com a aprovação do Nenhuma Criança Fica para Trás, em 2001, o Desafio Annenberg logo caiu no esquecimento.

O Desafio Annenberg, diferentemente do envolvimento da Fundação Ford com as escolas públicas da cidade de Nova York, não desencadeou con-

flitos sociais e políticos explosivos. Tampouco ele afastou outras fundações da reforma escolar. Na verdade, a queda do Desafio Annenberg foi logo seguida pela maior expansão da história dos esforços filantrópicos voltados para a educação pública. Novas fundações, criadas por empreendedores muito bem-sucedidos, assumiram a missão de reformar a educação americana. Mas diferentemente da Fundação Ford, que respondia a uma crise específica, ou da Fundação Annenberg, que dava livre saída aos seus fomentos, as novas fundações tinham um plano. Elas queriam nada menos do que transformar a educação americana. Elas não deixariam as comunidades locais planejarem suas próprias reformas e não arriscariam ter o seu dinheiro desperdiçado. A sua ousadia era sem precedentes. Nunca antes na história americana as fundações privadas haviam se outorgado a tarefa de reconstruir o sistema educacional do país.

A virada do milênio marcou uma troca de guarda no mundo das fundações. Em 1998, as quatro maiores fundações contribuindo para a educação fundamental e média eram a Fundação Annenberg, o Fundo Lilly, a Fundação David e Lucile Packard e a Fundação W. K. Kellogg. Essas quatro fundações proporcionavam 30% de todos os fundos dados pelos 50 maiores doadores. Quatro anos depois, em 2002, os dois maiores filantropos eram a Fundação Bill & Melinda Gates e a Fundação da Família Walton; essas duas fundações eram sozinhas responsáveis por 25% de todos os fundos contribuídos pelos 50 maiores doadores naquele ano. [8]

Os novos titãs do mundo das fundações eram empreendedores bilionários e líderes corporativos. Logo juntou-se a eles na filantropia da educação um outro bilionário, Eli Broad, que fez fortuna com a indústria da habitação e seguros; ele lançou a Fundação Eli e Edythe Broad em 1999. Diferentemente de outras fundações estabelecidas, como a Ford, a Rockefeller e a Carnegie, que revisavam propostas submetidas a elas, as novas fundações decidiam o que elas queriam realizar, como queriam realizar isso e quais organizações eram recipientes apropriados de suas doações.

Gates, Walton e Broad chegaram a ser chamados de filantropos de risco, organizações que faziam investimentos focados na reforma da educação. Filantropia de risco também é chamada de "filantrocipitalismo", pois ela toma emprestado conceitos da administração empresarial e de investimentos de risco. Diferentemente da Annenberg, que havia distribuído sua grande doação a muitas organizações intermediárias para fazer o que achassem me-

lhor, os filantropos de risco tratavam suas doações como um investimento que se esperava que produzisse resultados mensuráveis, ou no jargão empresarial, “um retorno do investimento”. Eles fundaram novas organizações empreendedoras que compartilhavam dos seus objetivos, e criaram novas organizações para receber o seu financiamento quando não existia nenhuma que atendesse aos seus propósitos.

Cada filantropo de risco começou com ênfases diferentes, mas com o tempo eles convergiram em defesa de estratégias de reforma que espelhavam sua própria experiência em adquirir grandes fortunas, como a competição, a escolha escolar, a desregulamentação, os incentivos e outras abordagens de livre-mercado. Esses não eram conceitos familiares ao mundo da educação, onde a colaboração é muito valorizada. Os filantropos de risco usaram seus fundos assertivamente para promover seus objetivos. Não muitos distritos escolares poderiam resistir às suas ofertas. Distritos escolares quase não têm fundos livres; eles geralmente ou estão cortando o orçamento ou mediando disputas sobre como gastar qualquer dinheiro novo. O dinheiro gasto por uma fundação - mesmo uma que gaste US\$ 100 milhões anualmente - pode parecer pequeno em comparação às centenas de milhões ou bilhões gastos nos distritos escolares públicos. Mas a oferta de uma doação multimilionária por uma fundação é o bastante para fazer com que a maior parte dos superintendentes e conselhos escolares largue tudo e reorganize suas prioridades.

E então aconteceu que as fundações Gates, Walton e Broad acabaram exercendo uma vasta influência na educação americana em função de seus investimentos estratégicos na reforma escolar. Conforme seus objetivos políticos convergiam na primeira década do século XXI, essas fundações estabeleceram rumos políticos não apenas para distritos escolares, mas também para Estados e até mesmo para o Departamento de Educação dos EUA.

Antes de considerar os objetivos e atividades específicas dessas fundações, vale a pena refletir sobre a sabedoria envolvida em permitir que as políticas de educação sejam direcionadas ou, poder-se-ia dizer, capturadas pelas fundações privadas. Há algo de fundamentalmente antidemocrático em entregar o controle das políticas para a educação pública a fundações privadas comandadas pelas pessoas mais ricas da sociedade; quando as mais ricas dessas fundações se juntam por um propósito comum, elas representam uma força particularmente poderosa que está além do alcance das instituições democráticas. Essas fundações, não importa quão válidas e bem-inten-

cionadas, não são organizações públicas. Elas não são sujeitas a supervisão ou revisão do público, como uma organização pública seria. Elas assumiram por si mesmas a tarefa de reformar a educação pública, talvez de maneiras que nunca sobreviveriam ao escrutínio dos eleitores em qualquer distrito ou Estado. Se os eleitores não gostam da política de reforma da fundação, eles não podem votar para que ela saia do cargo. As fundações demandam que as escolas e professores públicos sejam responsabilizados pela performance, mas elas próprias não são responsabilizadas por ninguém. Se os seus planos fracassarem, nenhuma sanção será imposta a elas. Elas são bastiões de poder sem responsabilidade.

Essas questões raramente são discutidas na mídia de massa. Frederick M. Hess, do Instituto Americano de Empresas, escreveu que as principais fundações – especialmente a Gates, Broad e Walton – são beneficiárias de um notável “tratamento benevolente” da imprensa, que suspende seus crivos céticos na cobertura de suas doações para a reforma escolar. “Qualquer um terá que pesquisar muito para encontrar reportagens sequer obliquamente críticas” na mídia nacional das atividades das grandes fundações a respeito da educação, Hess relata. Além disso, ele escreve, os especialistas em política educacional evitam criticar as fundações milionárias; até hoje, nem um único livro foi publicado que questionasse suas estratégias de educação. Os acadêmicos cuidadosamente evitam expressar quaisquer visões que possam alienar as grandes fundações, para não comprometerem futuras contribuições aos seus projetos, sua universidade ou o distrito com o qual esperam trabalhar. Hess observa que “os acadêmicos, ativistas e a comunidade política vivem em um mundo onde os filantropos são a realeza”. Todos, ao que parece, são temerosos de ofender as grandes fundações, então existe uma “conspiração amigável de silêncio. Os críticos de costume optam por fazer vista grossa aos esforços filantrópicos enquanto descem fogo em outros alvos menos simpáticos”. Em função desse tratamento diferenciado, Hess conclui, “nós não sabemos realmente quanto dinheiro as fundações dão, no que ele é gasto, como eles decidem o que financiar, como eles pensam a sua estratégia ou quais lições eles extraíram de suas experiências”. [9]

A “conspiração do silêncio” torna mais imperativo que jornalistas, acadêmicos e políticos analisem cuidadosamente as atividades e a visão de longo prazo das grandes fundações, bem como suas mudanças ao longo do tempo. Antes de entregar o controle das políticas públicas aos interesses

privados, os políticos devem ter certeza de que eles compreendem todas as implicações das estratégias das fundações.

A tríade da filantropia da educação – Gates, Broad e Walton – merece uma atenção especial, pois eles, mais do que qualquer outra fundação, tendem a agir em conjunto e, portanto, exercem um poder incomum na área da reforma escolar urbana.

A Fundação da Família Walton tem sido a força maior e mais consistente do país no avanço da escolha escolar através de suas doações. Ela foi estabelecida por Sam Walton, o fundador da rede Walmart, em 1987. Conforme a empresa tornou-se a maior do mundo em operação no varejo, o orçamento da fundação cresceu rapidamente; e ele certamente se multiplicará no futuro, conforme os membros mais velhos da família passarem suas posses. Em 2007, o último ano de que há dados disponíveis, a fundação da família tinha um patrimônio de US\$ 1,6 bilhões e doou naquele ano US\$ 241 milhões, distribuídos principalmente a organizações envolvidas em educação fundamental e média, meio ambiente e na região do Arkansas-Mississippi. Ela gastou cerca de US\$ 116 milhões para apoiar a isenção de impostos, as escolas autônomas e várias iniciativas locais. Não apenas a Walton fez grandes doações para escolas autônomas individuais e para redes de autônomas, como também financiou organizações que se engajam na defesa política das escolas autônomas, da isenção de impostos e da escolha escolar. Ainda que a maior parte dos membros da família Walton tenha frequentado escolas públicas e se saído bem na vida, a fundação de sua família tem sido uma grande fonte de financiamento para o movimento da escolha escolar por muitos anos.

Em 2007, a Fundação da Família Walton concedeu US\$ 82 milhões para as escolas autônomas, US\$ 26 milhões para programas de escolha escolar e mais US\$ 8 milhões para atividades de reforma escolar no Arkansas e no Mississippi. Entre suas maiores doações estiveram US\$ 8 milhões (a maior parte dos quais era um empréstimo a juros baixos) doados à Fundação por uma Escolha Brilhante, que administra escolas autônomas em Albany, Nova York; US\$ 21 milhões (metade dos quais era um empréstimo a juros baixos) à Fundação Autônoma Inc., uma organização de promoção de escolas autônomas de Colorado; US\$ 3,9 milhões à Fundação KIPP para suas escolas; e doações diretas a centenas de escolas autônomas pelo país. Além

disso, a Fundação da Família Walton fez doações consideráveis a organizações que defendem a isenção de impostos, incluindo a Aliança pela Escolha Escolar (US\$ 1,6 milhões), a Fundação pela Oportunidade Educacional das Crianças (US\$ 4 milhões), o Conselho Hispânico pela Reforma e Opções Educacionais (US\$ 700 mil) e a Aliança Negra pelas Opções Educacionais (US\$ 850 mil). A fundação também ajudou organizações favorecidas pela Fundação Broad e pela Fundação Gates, incluindo a Teach for America (US\$ 283 mil), a Novos Líderes para Novas Escolas (US\$ 1,2 milhões) e o Projeto Novos Professores (US\$ 1 milhão). A fundação fez doações para uns poucos distritos escolares públicos no Arkansas, mas a maior parte dessas doações foi relativamente pequena, menos de US\$ 20 mil. [10]

Conforme são revisadas as contribuições feitas pela Fundação da Família Walton, fica óbvio que os membros da família buscam criar, sustentar e promover alternativas à educação pública. A sua política é a escolha escolar, a competição e a privatização. Para além de realizar contribuições simbólicas a distritos escolares locais perto de sua central no Arkansas, eles favorecem a competição de mercado entre as escolas. A sua teoria parece ser que o setor privado sempre irá proporcionar melhores escolhas para o consumidor do que o governo, e que o governo não pode ser confiado a proporcionar uma boa educação. Eles parecem ter concluído que a melhor forma de ajudar crianças de baixa renda é garantir que elas tenham acesso a uma variedade de escolas privadamente administradas.

Existe alguma coisa em comum entre a filosofia de negócios da rede Walmart e o financiamento da Walton para a escolha escolar? Quando a Walmart chega em uma cidade pequena, as lojas locais na rua principal geralmente fecham, pois elas não conseguem competir com os baixos preços da Walmart. Na educação, os Waltons são fiadores de escolas autônomas e programas de isenção de impostos que competem com o sistema escolar público administrado pelo governo. Alguns críticos de esquerda pensam que os Waltons estão estimulando a privatização para que eles possam ganhar dinheiro na indústria da educação, mas isso não parece crível. Simplesmente não faz sentido que uma família que vale bilhões esteja procurando por novas maneiras de ganhar dinheiro. Mas por que seria surpreendente que uma fundação comandada por uma das famílias mais ricas dos EUA se oponha à regulamentação do governo e favoreça soluções do setor privado a problemas sociais? Por que seria surpreendente que uma corporação global

que prosperou sem uma força de trabalho sindicalizada se oponha aos sindicatos do setor público? Também não deveria surpreender que a Fundação da Família Walton tenha um comprometimento ideológico com o princípio da escolha do consumidor e com um mercado livre, que por natureza não tem lealdades e não se importa com rua principal, valores tradicionais, comunidades bem estabelecidas e escolas de bairro.

A Fundação Bill & Melinda Gates foi estabelecida em 2000 pelo homem mais rico do mundo, Bill Gates, o criador da Microsoft, a maior empresa de softwares do mundo. (A Fundação Bill & Melinda Gates é a sucessora da Fundação William H. Gates, criada em 1994, e de algumas outras fundações menores da família Gates.) Seu patrimônio de US\$ 30 bilhões faz dela a maior fundação do país, se não do universo, e a promessa de cerca de US\$ 30 bilhões a mais para a Fundação Gates por um de seus membros, o famoso investidor Warren Buffett, em 2006, garantiu sua futura dominância no mundo da filantropia (esses valores foram reduzidos pela turbulência do mercado em 2008-2009, mas a Fundação Gates permanece a maior do país).

A Fundação Gates admiravelmente abordou alguns dos maiores problemas globais, como a saúde pública e a pobreza. Ela comprometeu seus vastos recursos com a erradicação da malária em países pobres, observando que 2 mil crianças na África morrem todos os dias dessa doença. Com a disposição da fundação de apoiar os melhores pesquisadores do mundo, combinada com a habilidade de mover-se discretamente, ela tem melhores chances de realizar esse admirável objetivo do que qualquer organização nacional ou internacional.

Ainda assim, mesmo esse objetivo valoroso alarmou os críticos que se preocupam com a imensa influência e poder da organização. O coordenador da pesquisa sobre a malária para a Organização Mundial da Saúde, Dr. Arata Kochi, reclamou em 2008 que a Fundação Gates estava sufocando uma diversidade de visões entre os cientistas, pois muitas das lideranças científicas do mundo nessa área estavam "presos em um 'cartel', com seu próprio financiamento para as pesquisas estando vinculado àqueles de outros dentro do mesmo grupo", tornando difícil obter revisões independentes das pesquisas. O processo de tomada de decisões da fundação, ele acusou, era "um processo interno fechado, e até onde pode ser visto, não é responsabilizado por ninguém além de si mesmo". Em uma afirmação que teve implicações para as iniciativas educacionais da fundação, o cientista disse que a poderosa

influência da fundação “poderia ter consequências implicitamente perigosas no processo de construção de políticas da saúde mundial”. [11] Em outras palavras, a Fundação Gates estava definindo a política internacional, devido à sua riqueza sem rival, e acabando acidentalmente com visões competidoras.

Em 2000, a Fundação Gates selecionou um problema na educação americana que ela queria resolver: aumentar as taxas de graduação do Ensino Médio e as taxas de admissão nas universidades, especialmente nos distritos urbanos. Os líderes da fundação decidiram que o obstáculo primário para atingir esses objetivos era a tradicional escola generalista de Ensino Médio. Ainda que os administradores da fundação regularmente tenham alegado que a sua decisão de apoiar pequenas escolas era baseada em pesquisas, a maior parte das pesquisas disponíveis na época fora escrita por defensores de pequenas escolas, então a fundação não tinha qualquer sinal de alerta das dificuldades que iria encontrar na busca desse objetivo.

A iniciativa Gates começou quando o movimento pelas pequenas escolas tornou-se a vanguarda da reforma escolar nos distritos urbanos, principalmente em função do Desafio Annenberg. Os ardentes adeptos do movimento acreditavam que as pequenas escolas eram a cura para os problemas da educação urbana. Eles disseram que os estudantes se perdiam em grandes escolas de Ensino Médio, que eles respondem positivamente à atenção personalizada que eles recebem em uma pequena escola e que eles iriam, portanto, estar motivados a estudar, permanecer na escola, formar-se e ir para a universidade.

A fundação concordou com esse diagnóstico. Ela prometeu que suas escolas – a maioria delas com menos de 400 estudantes – iriam promover rigor, relevância e relacionamentos. “Rigor” significava que todos os estudantes fariam disciplinas desafiadoras; “relevância” significava que os seus estudos seriam conectados com suas próprias vidas; e “relacionamentos” correspondia às conexões próximas entre professores e estudantes que uma escola pequena torna possível. Gates bombeou cerca de US\$ 2 bilhões entre 2000 e 2008 nessa campanha de reestruturar as escolas de Ensino Médio americanas. O seu financiamento atingiu 2.600 escolas em 45 Estados e no Distrito de Colúmbia. Algumas das escolas de Gates eram novas, enquanto outras foram criadas dividindo grandes escolas existentes. [12]

Nunca foi óbvio o motivo pelo qual a Fundação Gates decidiu que o tamanho da escola era a reforma crítica mais necessária para melhorar a

educação americana. Tanto os testes estaduais como os nacionais demonstravam que grande número de estudantes estavam iniciando o Ensino Médio sem terem dominado habilidades básicas. Talvez em uma pequena escola esses estudantes seriam rapidamente notados e receberiam mais ajuda do que em grandes escolas. Mas as raízes das causas do desempenho pobre não residem nas escolas de Ensino Médio, mas nas séries anteriores, nas quais os estudantes não conseguem aprender as habilidades de que necessitam para acompanhar seus pares e atingir a competência acadêmica.

Certamente havia escolas de Ensino Médio demais que acolhiam estudantes demais, algumas com 3 mil, 4 mil ou mesmo 5 mil adolescentes no mesmo prédio. Em escolas urbanas, isso era uma receita para o desastre, pois muitos estudantes necessitam de assistência extra e atenção pessoal. Para estudantes que necessitam de relacionamentos próximos com adultos atenciosos, uma pequena escola é certamente superior ao anonimato da escola de Ensino Médio generalista.

Mas a fundação parecia não estar ciente das desvantagens das pequenas escolas, ou seja, escolas com menos de 400 estudantes. Em função do seu tamanho, elas dificilmente possuem estudantes ou professores suficientes para oferecer disciplinas avançadas em matemática e ciências, eletivas, educação técnica e de carreira, coral, banda, times esportivos e outros programas que muitos adolescentes querem. Tampouco a maioria delas pode oferecer um suporte adequado para aprendizes da língua inglesa com necessidades especiais. Para muitos estudantes, a pequena escola de Ensino Médio não é a onda do futuro, mas uma reminiscência das escolas rurais de antigamente, com fortes relacionamentos, mas com um currículo limitado.

Quando Bill Gates falou aos governadores do país em 2005, meia década depois do comprometimento da fundação com as pequenas escolas de Ensino Médio, ele disse a eles orgulhosamente que “as escolas de Ensino Médio dos EUA são obsoletas. Por obsoletas, eu não quero apenas dizer que as nossas escolas estão quebradas, problemáticas e subfinanciadas - embora cada um desses argumentos poderia ser levado adiante. Por obsoleto eu quero dizer que nossas escolas de Ensino Médio - mesmo quando elas estão trabalhando exatamente como projetadas - não conseguem ensinar às nossas crianças o que elas precisam saber hoje”. Elas foram projetadas há 50 anos atrás, ele disse, “para atender às demandas de uma outra era”, e elas estão “arruinando” as vidas de milhões de estudantes todos os anos. Ele

disse: “Em distrito após distrito, a crianças brancas ricas é ensinada. Álgebra II enquanto crianças de baixa renda de minorias étnicas são ensinadas a administrar um talão de cheques!” Ele recitou estatísticas pesadas sobre altas taxas de desistência e baixa performance em avaliações internacionais. Ele insistiu que o Ensino Médio do futuro deve preparar todos os estudantes para irem para a universidade. Ele acreditava que isso teria mais chances de acontecer em pequenas escolas. O que os governadores deveriam fazer? Estabelecer altos padrões para todos; publicar dados demonstrando quais estudantes estão progredindo para a universidade e quais não estão; e intervir agressivamente para recuperar escolas fracassando e abrir escolas novas. [13]

Eu estava no Fórum Econômico Mundial em Davos, Suíça, em 2006, quando escutei Gates descrever entusiasticamente as escolas de Ensino Médio que sua fundação havia criado. Em uma discussão pública com o colunista Thomas Friedman do *New York Times*, Gates disse aos líderes políticos e financeiros do mundo sobre as melhorias dramáticas que essas escolas haviam obtido. Ele garantiu-lhes que a chave para o sucesso era a “relevância”, tornando todo o aprendizado real e imediato para cada estudante.

Mas Gates não mencionou que as coisas não estavam indo tão bem em casa. A fundação havia contratado duas grandes organizações de pesquisa, os Institutos Americanos de Pesquisa e o SRI Internacional, para avaliar suas pequenas escolas. O primeiro relatório AIR-SRI no verão de 2005 indicou problemas no horizonte. Ele comparava estudantes nas novas e redesenhadas escolas com estudantes em escolas generalistas de Ensino Médio que estavam planejando um redesenho. Os estudantes nas novas pequenas escolas estavam saindo-se bem em literatura, se comparados aos outros nas grandes escolas, mas não em matemática. E de acordo com o resumo executivo, “a qualidade do trabalho dos estudantes em todas as escolas [tanto grandes como pequenas] que nós estudamos era alarmantemente pequena”. Em matemática, os pesquisadores concluíram que metade das tarefas que os professores ordenavam nos dois tipos de escola careciam de rigor, e que os estudantes nas escolas generalistas superavam a performance daqueles nas novas escolas por uma margem significativa. [14] Mas ainda era cedo demais para extrair conclusões sólidas.

Ainda mais problemático era o tumulto na Escola Manual de Ensino Médio em Denver. Manual, inicialmente considerada a nau capitânia do plano da fundação de reconstruir o Ensino Médio do país, estava fechando.

Manual, uma das mais antigas escolas de Ensino Médio de Denver,

tinha 1.100 estudantes em 2000. Após um quarto de século de integração racial obrigatória acabar no fim dos anos 1990, a população de estudantes tornou-se predominantemente não branca e de baixa renda; a performance da escola caiu rapidamente e sua taxa de graduação caiu cerca de 60%. O diretor eliminou muitas disciplinas de Ensinos Avançados, e as expectativas acadêmicas caíram. Em 2001, a Fundação Gates deu mais de US\$ 1 milhão para reestruturar a Escola Manual em três pequenas escolas autônomas, cada uma em seu próprio andar do prédio. Manual deveria demonstrar a crença da fundação de que relacionamentos pessoais e altas expectativas iriam permitir que todos os estudantes se preparassem para a universidade.

Não funcionou dessa forma. Logo após as três novas escolas abrirem, os novos diretores começaram a brigar pelo uso da lanchonete, da biblioteca, do ginásio, até mesmo pela divisão dos livros didáticos. As pequenas escolas não ofereciam programas, disciplinas e atividades que estavam disponíveis na escola maior, e o número de estudantes caiu pela metade, conforme os que se interessavam por estudos universitários, esportes e música se transferiam para outras escolas. Como o número de matrículas era cada vez menor, também foi reduzido o número de professores, e a escola entrou em declínio. Em 2002, três quartos dos estudantes em Manual eram de baixa renda; em 2005, a proporção era de 91%. Após quatro anos das novas escolas, os avaliadores relataram uma maior frequência e melhores relacionamentos entre estudantes e professores, mas os resultados acadêmicos da transformação foram péssimos. Apenas 20% dos estudantes que começaram a nona série no outono de 2001 se formaram quatro anos depois, e nenhum estudante da escola atingiu o nível avançado nos testes estaduais de leitura e matemática em 2003, 2004 ou 2005. Em fevereiro de 2006, semanas após Gates ter elogiado a iniciativa de pequenas escolas de sua fundação para os líderes mundiais, o Conselho de Educação de Denver votou o fechamento da Escola Manual por um ano para renová-la e reprojotá-la. [15]

A queda da Escola Manual não foi bonita. O porta-voz da fundação culpou o distrito escolar, os diretores e a escola. Uma fundação local do Colorado que estava envolvida no empreendimento, entretanto, comentou que a fundação estava desviando a culpa e que estava "tão implicada no fracasso da Manual quanto todos os outros envolvidos". Ela disse que as reformas foram implementadas apressadamente, com um inadequado planejamento e um envolvimento da parte dos que deveriam executá-las. A insistência da

Fundação Gates de que as três novas escolas fossem autônomas causou conflito e competição pelos recursos entre as escolas, quando a colaboração era necessária. [16]

Ainda mais constrangedor à Fundação Gates foi o desacordo em seu próprio quintal na Escola Mountlake Terrace, uma escola suburbana de Ensino Médio de 1.800 estudantes a alguns quilômetros de Seattle, próximo da central da fundação. A escola tinha uma taxa de desistência de um terço e buscava maneiras de melhorar. Em 2000, a Fundação Gates ofereceu à escola uma doação de US\$ 833 mil para que ela se convertesse em pequenas escolas autônomas; 83% dos professores votaram para aceitar a doação. Diferentemente da Escola Manual em Denver, a escola passou dois anos planejando a quebra em escolas menores.

No outono de 2003, Mountlake reabriu como cinco novas escolas, cada uma com seu próprio tema, e seus problemas começaram. Uma professora de matemática reclamou: "Todos os professores de matemática costumavam dividir a sala, as calculadoras, os jogos pedagógicos. Agora que nós nos dividimos, estamos espalhados pelo prédio e temos que comprar cinco conjuntos de coisas". Os estudantes imediatamente começaram a estereotipar as escolas; uma era para "chapados", outra para "nerds", e assim por diante. Um estudante disse que uma escola era "a escola branca dos metidos", enquanto a outra era a "escola asiática dos gângsteres e drogados". Os professores queriam que os estudantes fossem capazes de ir de uma escola para a outra, ou fazer eletivas em outra escola, mas a fundação se opôs a qualquer coisa que diluísse a autonomia de cada escola. Os professores não gostavam de competir pelos estudantes e de "propagandear" sua pequena escola para os formandos do Ensino Fundamental, acreditando que essa competição era "muito divisionista para a equipe". [17]

No final do ano inaugural, tanto o diretor quanto o vice-diretor da Escola Mountlake saíram para outros distritos. E quase um quarto dos funcionários - 23 de 100 professores - decidiram não retornar à escola (a taxa típica de saída era de 5% a 10% anualmente). A fundação disse que estava começando a compreender que o problema não era a estrutura, mas sim o "ensino e o aprendizado". Os professores ouviram isso e pensaram que eles estavam sendo culpabilizados pelo fracasso da iniciativa. No outono de 2008, a Escola Mountlake Terrace abandonou suas pequenas escolas e voltou a ser uma escola de Ensino Médio generalista. [18]

A ousada ideia da fundação funcionou em alguns lugares, mas não em

outros. Se os representantes da fundação houvessem considerado o trabalho de Valerie E. Lee, uma professora da Universidade do Michigan, eles não teriam se surpreendido. Lee e uma colega concluíram em 1997 que as escolas de Ensino Médio muito grandes tinham fracas relações sociais, que as escolas muito pequenas poderiam não conseguir oferecer um currículo completo, e que o tamanho ideal para uma escola de Ensino Médio era de 600 a 900 estudantes. [19] Escolas dentro de escolas e escolas temáticas, Lee disse ao *Seattle Times*, promovem um aumento da estratificação social, com os estudantes motivados se matriculando em uma ou duas pequenas escolas, e os não motivados na “escola dos perdedores”. [20] Ela também concluiu que dividir escolas em subunidades não necessariamente levava a uma melhoria do ensino. [21] Em Chicago, onde a Fundação Gates havia investido US\$ 21 milhões para criar novas pequenas escolas, os resultados foram depressivamente familiares: os estudantes tinham maiores taxas de frequência e tinham menos chances de abandonar a escola, mas os resultados acadêmicos nas novas escolas não eram diferentes daqueles nas escolas regulares. [22]

A Fundação Gates gostava de apontar para seu trabalho na cidade de Nova York como um lugar onde ela obteve bons resultados. Ela investiu mais de US\$ 100 milhões para lançar 200 novas pequenas escolas de Ensino Médio. Algumas das novas escolas funcionaram bem se comparadas com as grandes escolas que elas substituíram. Os primeiros retornos pareciam bons: a frequência estava alta, as desistências estavam baixas e a taxa de graduação das pequenas escolas era de 78%, cerca de o dobro da taxa das grandes escolas generalistas que foram fechadas. [23] Mas um estudo feito por Aaron Pallas, do Teachers College, e Jennifer Jennings, da Universidade de Colúmbia, concluiu que as novas pequenas escolas não atendiam a mesma mistura de estudantes que frequentava as grandes escolas. Os estudantes admitidos nas novas escolas, comparados com aqueles matriculados nas grandes escolas generalistas que fecharam, já tinham taxas mais elevadas de frequência e escores mais altos nos testes; eles incluíam mais meninas e números menores de aprendizes da língua inglesa e estudantes de educação especial. Pallas e Jennings concluíram que “os prédios podem ser os mesmos, mas os estudantes não”. [24] Uma pesquisa feita pelo Centro de Temas da Cidade de Nova York, da Universidade Nova Escola, concluiu que as impressionantes taxas de graduação e de frequência nas novas pequenas escolas caíram com o tempo, e que as escolas experimentaram taxas muito altas de saídas de professores e diretores; além disso, seus egressos tinham mais chances do que

seus pares das grandes escolas de receberem “diplomas locais” (significando que eles não estavam prontos para a universidade) ao invés de diplomas Regents. Para obter um diploma Regents, um estudante teria que passar por cinco provas finais; um estudante poderia conseguir um diploma local sem passar nessas provas finais. [25]

Então o que foi que a Fundação Gates aprendeu com esses problemas? Ela interrompeu as avaliações das doações para suas pequenas escolas e aumentou o financiamento para “trabalhos publicitários”. [26] No outono de 2006, Erik W. Robelen relatou na *Education Week* que a fundação havia aumentado suas doações para grupos lobistas de US\$ 276 mil em 2002 para quase US\$ 57 milhões em 2005. Escrevendo sobre os esforços da fundação para “ampliar e aprofundar seu alcance”, Robelen notou que quase todos os que ele entrevistou estavam recebendo dinheiro da Gates, incluindo a publicação para a qual ele trabalhava. Os grupos políticos financiados por Gates incluíram a Achieve (US\$ 8,84 milhões); a Aliança para uma Educação Excelente (US\$ 3 milhões); o Centro de Políticas de Educação (US\$ 963 mil); o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (US\$ 25,48 milhões); o Setor Educação (US\$ 290 mil); o Fundo da Educação (US\$ 5,8 milhões); a Aliança Nacional de Escolas Autônomas Públicas (US\$ 800 mil); a Associação Nacional de Diretores de Escolas de Ensino Fundamental (US\$ 2,1 milhões); a Associação Nacional de Conselhos Estaduais de Educação (US\$ 224 mil); a Conferência Nacional de Legisladores Estaduais (US\$ 682 mil); a Associação Nacional dos Governadores (US\$ 21,23 milhões); o Instituto de Políticas Progressistas (US\$ 510 mil); e o Instituto Thomas B. Fordham (US\$ 848 mil). [27]

Os maiores beneficiários de Gates eram desenvolvedores de novas e redesenhadas escolas de Ensino Médio, bem como de escolas autônomas. Começando em 2000, Gates forneceu quase US\$ 100 milhões para organizações de administração de escolas autônomas. As maiores doações da fundação no geral foram para o Fundo Novas Escolas, em San Francisco (US\$ 57 milhões), Novas Visões para Escolas Públicas, na cidade de Nova York (US\$ 52 milhões), a Fundação KnowledgeWorks, em Cincinnati (US\$ 41 milhões), o Empregos para o Futuro Inc. (US\$ 37,62 milhões), a Associação Universitária da cidade de Nova York (US\$ 30 milhões), as Escolas Públicas de Chicago (US\$ 28 milhões), a Aliança para a Educação em Seattle (US\$ 26 milhões), e a Coalizão de Bay Area para Escolas Equitativas, em Oakland (US\$ 26 milhões). [28]

A única voz dissidente que Robelen citou em seu artigo foi Brita Butler-Wall, presidente do conselho escolar de Seattle, que tinha anteriormente recebido US\$ 26 milhões da Fundação Gates. Ela disse: “Eu não compreendo se a Fundação Gates vê a si mesma como tentando apoiar os distritos ou liderar os distritos. Ninguém foi eleito pela Fundação Gates para comandar escolas”. Outros citados no artigo rapidamente responderam a Butler-Wall; um especialista em educação elogiou a fundação por fazer exatamente as coisas certas, e meu amigo Chester E. Finn Jr., que lidera o Instituto Thomas B. Fordham (do qual eu fui membro por muitos anos), disse que “toda grande fundação” tenta modificar as ideias dos administradores públicos. [29] Mas nunca na história dos EUA houve uma fundação tão rica e poderosa como a Fundação Gates. Nunca houve uma que buscou guiar as políticas estaduais e nacionais de educação. E nunca antes houve uma fundação que fez doações para quase todas as instituições e ONGs no setor da educação, deixando quase ninguém disposto a criticar seu vasto poder e incontestada influência.

No final do ano de 2008, a Fundação Gates anunciou que estava mudando de rumos. O seu investimento de US\$ 2 bilhões em novas pequenas escolas não havia sido especialmente bem-sucedido (embora ela tenha sido cuidadosa o bastante para não sair dizendo que foi um fracasso). A fundação havia recebido uma avaliação da AIR-SRI em agosto de 2006 – dois anos antes – que concluiu que suas novas escolas de Ensino Médio possuíam maiores taxas de frequência, mas escores mais baixos nos testes do que escolas similares nos mesmos distritos. A avaliação em 2005 encontrou escores mais baixos apenas em matemática; a avaliação de 2006 revelou escores mais baixos tanto em leitura quanto matemática. Bill e Melinda Gates convidaram os principais educadores do país para a sua casa em Seattle e disseram a eles que eles planejavam investir milhões em programas de pagamento de professores baseados em performance; criando sistemas de dados; apoiando trabalhos políticos; promovendo referências e testes nacionais; e encontrando formas de os distritos escolares mensurarem a efetividade dos professores e de demitirem os professores inefetivos. Refletindo sobre os seus investimentos dos últimos oito anos, a fundação reconhecia que sua ênfase na estrutura da escola “não é suficiente para garantir que todos os estudantes estejam prontos para a universidade, a carreira e a vida”. Ela prometia que agora focaria o “ensino e a aprendizagem dentro da sala de aula”. [30]

No começo de 2009, Bill Gates lançou uma declaração com os objetivos do ano para a fundação. Ele admitiu candidamente que “muitas das pequenas escolas em que nós investimos não melhoraram o desempenho dos estudantes de forma significativa”. Algumas tinham taxas maiores de frequência e graduação, mas seus graduados geralmente não estavam prontos para a universidade. As escolas que obtiveram os melhores resultados, ele disse, eram escolas autônomas – como as KIPP e a High Tech High em San Diego – que possuem dias escolares significativamente mais longos do que as escolas públicas regulares. Ele também enfatizou a diferença que “um bom professor faz comparado a um professor ineficaz”. Ele lembrou-se saudosos de seus professores em Lakeside, a escola privada que ele frequentou em Seattle, que “alimentaram meus interesses e me encorajaram a ler e aprender tanto quanto eu podia”. Estava claro que a fundação mais rica do mundo planejava colocar seus recursos consideráveis na proliferação das escolas autônomas e na questão da efetividade do professor: como melhorá-las e como se livrar de professores inefetivos. [31]

Considerando o significativo investimento da fundação em lobby, era improvável que qualquer um fosse desafiar Bill Gates e dizer a ele que seus novos objetivos provavelmente seriam tão mal conduzidos quanto os US\$ 2 bilhões que ele havia derramado na reestruturação das escolas do país. Quem iria alertá-lo dos perigos de se criar um sistema de dois patamares nos distritos urbanos, com as escolas autônomas para os estudantes motivados e as escolas públicas para todos os que ficassem para trás? Quem iria fazer as perguntas sobre a sustentabilidade das escolas autônomas que se baseiam em uma injeção contínua de jovens recém-formados da universidade que ficam por apenas uns poucos anos? Quem iria alertá-lo dos perigos de julgar a efetividade do professor somente pelas altas e baixas dos escores em testes padronizados de habilidades básicas? Quem iria dizer a ele que os sistemas de dados agora em uso – e aqueles que ele estava prestes a financiar – nunca identificariam como ótimos os tipos de professores que o haviam inspirado quando ele era um estudante em Lakeside?

Eli e Edythe Broad frequentaram escolas públicas de Detroit. Ele graduou-se em contabilidade pela Universidade Estadual do Michigan. Com o primo de sua mulher, Broad entrou na indústria de construção de casas

e mais tarde comprou uma empresa de seguros de vida que acabou se tornando uma bem-sucedida empresa de previdência privada chamada SunAmerica. Essa empresa foi vendida à AIG em 1999 por US\$ 18 bilhões, e Eli Broad tornou-se um dos homens mais ricos do país. Ele prontamente criou a Fundação Eli e Edythe Broad, que investe em educação, artes e pesquisas médicas. O patrimônio da fundação em 2008 era de mais de US\$ 2 bilhões.

Tendo sido treinado como um contador e tendo feito fortuna como empreendedor, Broad acredita na mensuração, nos dados e nos resultados. Ele criou programas de treinamento para superintendentes urbanos, gerentes de alto escalão, diretores e membros do conselho escolar, para mudar a cultura e os recursos humanos dos distritos urbanos do país. Ele queria que os líderes dos distritos aprendessem planejamento estratégico, orçamentos, responsabilização, tomada de decisão baseada em dados, tecnologia, recursos humanos e outras habilidades para melhorar o funcionamento das burocracias das grandes cidades.

Em 2006, Broad convidou-me para um encontro com ele em seu fabuloso apartamento de cobertura na cidade de Nova York. Ele explicou sua filosofia de administração da educação. Ele acredita que os sistemas escolares deveriam ser administrados tão eficientemente quanto as empresas do setor privado. Ele acredita na competição, na escolha escolar, na desregulamentação e em uma administração firme. Ele acredita que as pessoas têm melhor se os incentivos e sanções estiverem ligados à sua performance. Ele acredita que os líderes das escolas não necessitam ser educadores, e que bons administradores podem administrar qualquer coisa se eles estiverem cercados de assistentes inteligentes. Broad disse a uma audiência na cidade de Nova York em 2009: "Nós não sabemos nada sobre como ensinar, sobre o currículo de literatura ou qualquer coisa assim. Mas o que nós sabemos é sobre administração e governança". A política de educação da Broad enfatiza a promoção de escolas autônomas, a adoção de métodos corporativos para líderes escolares e mudanças nas formas pelas quais os professores são pagos. [32]

A sua fundação faz investimentos, não doações. Ele investiu na abordagem de administração dura de Alan Bersin em San Diego, até Bersin perder sua pequena maioria no Conselho de Educação. Após Bersin ter sido forçado a sair pelo conselho escolar eleito, a Fundação Broad decidiu que era arriscado investir em cidades em que havia um dissenso no conselho escolar; ela preferia situações em que a liderança tivesse longevidade e esti-

vesse distante de conflitos e vozes discordantes. Ela investiu pesadamente nas reformas de Joel Klein na cidade de Nova York, devido a que o controle do prefeito do sistema escolar garantia uma liderança estável e uma interferência mínima por grupos opositores. Broad gostou do comprometimento de Klein com a testagem, responsabilização, pagamento por mérito e escolas autônomas, e do fato de que ele cercou-se de outros não educadores que eram formados em administração, direito e economia. [33]

A Fundação Broad investiu em Oakland, Califórnia, após o Estado ter assumido seu sistema escolar em 2003 em função de um grande déficit orçamentário. O Estado colocou um superintendente treinado pela Broad, Randy Ward, no encargo das escolas de Oakland. Na visão da fundação, a remoção do conselho escolar localmente eleito criou uma situação ideal para a mudança, pois não havia um conselho para diminuir ou bloquear a rápida imposição de reformas favorecida pela fundação. A Fundação Broad estava apostando que as reformas iriam se enraizar antes que o conselho escolar eleito ganhasse o controle do distrito.

Os defensores das escolas autônomas estavam entusiasmados com Ward. Jeanne Allen, presidente do Centro para a Reforma da Educação, um grupo defensor das escolas autônomas, escreveu que Ward era percebido como “o homem que estava levando o mais importante e inovador esforço educacional nos EUA”. Allen pediu a Joe Williams para visitar Oakland e descobrir se ela era realmente um modelo nacional para a reforma da educação. Williams, um antigo repórter investigativo, é diretor-executivo do grupo Democratas pela Reforma da Educação, um grupo pró-autônomas da cidade de Nova York. [34]

Em seu relatório, Williams descreveu como o conselho eleito de Oakland havia sido subtraído de seu poder pelo Estado após as escolas terem acumulado uma dívida de US\$ 100 milhões. Após a tomada pelo Estado, ele escreveu, a cidade tornou-se uma “zona livre de políticas”, onde as reformas ousadas eram possíveis. O superintendente anterior tinha feito sua reputação introduzindo pequenas escolas, uma inovação que era popular entre os professores, estudantes e pais de Oakland. Ward promoveu as pequenas escolas e foi mais longe; seu plano de reforma escolar visava transformar o distrito em uma feira de escolha escolar, acabando com a burocracia. Ele fechou escolas de baixa performance e abriu escolas autônomas. Ele atraiu US\$ 26 milhões em doações da Fundação Broad, da Fundação Gates e da Fundação Dell, e de corporações localizadas em Oakland. [35]

Mas três anos após a sua chegada, Ward saiu para tornar-se superintendente das escolas do Condado de San Diego. Refletindo sobre seus três anos em Oakland, ele disse: "Nós realmente levamos a responsabilização bem a sério... Nós criamos um ambiente de livre-mercado". Ele foi substituído por Kim Statham, também graduada pela Academia de Superintendentes Broad, que continuou a fechar escolas em dificuldades e abrir escolas autônomas (Statham foi subsequentemente substituída por Vincent Matthews, outro superintendente treinado pela Broad). Williams procurou por indicadores de sucesso das reformas impostas por Ward. Os escores nos testes subiram, embora eles ainda estivessem muito abaixo da média estadual. Williams observou que os ganhos em escores de Oakland "coincidiram no geral com os aumentos no Estado como um todo - aumentos impulsionados por distritos que não compartilham do tipo de reformas revolucionárias que estão ocorrendo em Oakland". E embora Oakland houvesse recebido uma grande atenção da imprensa nacional como uma empolgante arena da reforma, os cidadãos de Oakland estavam menos do que entusiasmados. Uma pesquisa de opinião encomendada pelo Centro para a Reforma da Educação, que patrocinava a viagem de Williams para Oakland, concluiu que "mais da metade dos respondentes gerais (54%) e dos pais em específico (52%) disseram que o sistema escolar havia ou piorado ou permanecido igual na última década". [36]

Em 2008, quando o Estado começou o processo de retornar as escolas públicas ao conselho escolar local, Oakland tinha 32 escolas autônomas e 111 escolas públicas regulares para os seus 46 mil estudantes. Dezessete por cento dos estudantes do distrito estavam matriculados em escolas autônomas. Uma análise pelo grupo pró-autônomas, a Associação de Escolas Autônomas da Califórnia, relatou em 2009 que 22 das 32 escolas autônomas apresentaram escores mais altos nos testes do que escolas similares do distrito. Mas as escolas autônomas possuíam algumas vantagens importantes. Primeiro, elas acolhiam metade dos estudantes de educação especial se comparadas com as escolas do distrito (4,6% dos estudantes das autônomas eram classificados como educação especial, comparados com 10,45% nas escolas do distrito.) E segundo, elas podiam sutilmente aconselhar os estudantes a sair. Essas diferenças ajudaram a ampliar os escores das autônomas em comparação às escolas públicas regulares. Respondendo ao artigo relatando maiores escores de testes para as autônomas, uma professora escreveu: "Eu trabalho em uma

'pequena escola' em East Oakland, e nós dividimos o nosso campus com uma escola autônoma. Nós rotineiramente temos estudantes chegando no meio do ano que foram expulsos da escola autônoma ao lado, e aparecem na nossa porta na manhã seguinte. A questão de se as escolas autônomas verdadeiramente educam a todos os estudantes é importante e não pode ser ignorada. Dito isso, eu estou atualmente me candidatando a um emprego em uma escola autônoma no ano que vem, pois eu estou cheia de toda a burocracia idiota do OUSD [Distrito Escolar Unificado de Oakland]. Esse distrito é verdadeiramente frustrante para se trabalhar. Questões simples de pagamento e recursos humanos podem levar meses para serem resolvidas, sem mencionar todas as pessoas incompetentes a nível escolar e distrital quando elas realmente deveriam ser demitidas!" [37] A professora estava descrevendo um distrito que deveria ter experimentado uma profunda transformação cultural, o expurgo de pessoal incompetente e uma reorganização completa de sua estrutura administrativa nos seis anos anteriores.

Na primavera de 2009, Dan Katzir, o diretor administrativo da Fundação Broad, refletiu sobre o que a fundação havia aprendido após uma década investindo muitos milhões na reforma da escolarização urbana. Katzir disse que ele e seus colegas haviam aprendido que milhares de administradores do setor privado – em sua maioria MBAs – estão ansiosos para trabalhar com a educação urbana, instalando novos procedimentos operativos. Eles aprenderam que os departamentos de recursos humanos em sistemas escolares de cidades grandes podem ser organizados para contratar professores com mais agilidade. Eles aprenderam que escolas autônomas como KIPP, Aspire, Green Dot e Uncommon Schools obtêm ótimos resultados com estudantes de baixa renda e de minorias étnicas. Eles também aprenderam que alguns investimentos não “deram retorno”. Eles estavam desapontados porque muitos dos programas de treinamento de diretores que eles apoiaram não produziram um maior desempenho dos estudantes. Eles viram o progresso estancado em San Diego e Oakland quando a liderança mudou. Tendo aprendido essas lições, a fundação identificou oportunidades para futuros investimentos. Katzir disse que a fundação iria apoiar os esforços de aumentar o dia e o ano escolar; o pagamento por mérito para professores baseado nos escores dos testes de seus estudantes; as referências e os testes nacionais; e as escolas autônomas. Seria necessário ter cuidado para investir em comunidades onde houvesse um prefeito no comando, um conselho

escolar indicado que respondesse à prefeitura, ou um conselho escolar eleito de forma “quase unânime” para garantir a estabilidade e minimizar o conflito sobre a política de reforma. [38]

A Fundação Broad investiu milhões de dólares nas escolas autônomas e nas empresas de administração de autônomas, incluindo a KIPP, a Green Dot, a Aspire, o Desenvolvimento de Escolas Autônomas do Pacífico, o Fundo das Novas Escolas e a Uncommon Schools. [39]

Ela investiu milhões em organizações que contornam rotas tradicionais de ensino e liderança escolar, incluindo a Teach For America e a Novos Líderes para Novas Escolas.

Ela investiu milhões em programas para treinar membros de conselhos escolares, administradores e superintendentes, principalmente financiando seus programas de treinamento.

Ela investiu milhões para melhorar a administração nos distritos escolares como Chicago, Condado Prince George, em Maryland, Charlotte-Mecklenburg, na Carolina do Norte, Denver, Distrito de Colúmbia, cidade de Nova York e Long Beach, Califórnia.

Ela investiu milhões em lobby e organizações políticas como o Centro para o Progresso Americano (cujo líder John Podesta era cossetário da equipe de transição do presidente eleito Obama); a Associação de Escolas Autônomas da Califórnia; o Centro para a Reforma da Educação; o Conselho das Escolas das Grandes Cidades; o Conselho de Secretários Estaduais de Educação; a Associação Nacional dos Governadores; o Instituto Thomas B. Fordham; o Instituto Americano de Empresas; a Aliança Negra pelas Opções Educacionais; o Setor Educação; e o Fundo Educação. Muitos desses grupos também receberam doações da Fundação Gates.

Ela investiu milhões para subsidiar programas de pagamento por desempenho para professores em várias cidades, incluindo Houston, Chicago e Minneapolis, e em programas para pagar estudantes que obtivessem maiores escores nos testes e maiores notas na cidade de Nova York, Washington, D.C., e Chicago.

Ela investiu milhões para pagar por relações públicas para o Departamento de Educação da cidade de Nova York, e ela recebeu cobertura das questões associadas à reforma educacional do Ensino Fundamental e médio pelo canal público de televisão, a Emissora Educativa. [40]

A Fundação Eli e Edythe Broad tem sido extraordinariamente generosa apoiando as artes e pesquisas médicas, sem tentar redefinir como a arte de-

veria ser criada ou como a pesquisa médica deveria ser conduzida. Na educação, entretanto, os investimentos da fundação estiveram focados na filosofia de Eli Broad de que as escolas deveriam ser reprojatadas para funcionarem como empresas privadas. Eli Broad fez sua vasta fortuna em indústrias sobre as quais não tinha qualquer treinamento específico, e sua fundação adota a crença de que nem os superintendentes nem os diretores escolares precisam ser educadores. A sua fundação inclui educadores em seus programas de treinamento, mas parece preferir pessoas com uma formação do setor corporativo. Presumivelmente os educadores que são treinados pela Fundação Broad aprendem as habilidades e a mentalidade dos executivos empresariais, que eles então podem utilizar quando retornarem aos seus distritos.

A Fundação Broad busca estratégias que iriam desprofissionalizar a educação, usa bônus para motivar (ou "incentivar") professores e estudantes, e busca substituir escolas de bairro com uma feira competitiva de escolas escolares.

Essa política agora é compartilhada pela Fundação Gates, junto com várias outras grandes fundações, incluindo a Fundação Robertson (patrimônio de mais de US\$ 1 bilhão) e a Fundação Michael e Susan Dell (patrimônio de mais de US\$ 1 bilhão). Juntas, essas fundações reúnem um imenso poder político e econômico. Durante a campanha de 2008, as fundações Gates e Broad conjuntamente contribuíram com US\$ 60 milhões para lançar um projeto que tornaria a reforma educacional uma campanha nacional, enquanto defendiam referências nacionais, um dia escolar mais longo e pagamento por mérito. [41]

A política da Gates-Broad foi calorosamente endossada pela administração Obama. Ambas as fundações haviam investido pesadamente em programas de Arne Duncan, o secretário de educação de Obama, quando ele foi superintendente das escolas públicas de Chicago. Logo após a sua eleição, o presidente Obama convocou a eliminação dos limites estaduais sobre as escolas autônomas e endossou o pagamento por mérito. Duncan apontou um executivo do alto escalão da Fundação Gates para servir como seu gerente de pessoal no Departamento de Educação dos EUA. Ele viajou pelo país pedindo aos prefeitos que assumissem o controle de suas escolas públicas, um ponto prioritário da política da Fundação Broad.

O secretário Duncan apontou James D. Shelton III, um antigo executivo de programas da Fundação Gates, para supervisionar os US\$ 650 mi-

lhões do Invista no que Funciona e do Fundo Inovação. Shelton trabalhou previamente para McKinsey & Company como consultor administrativo e mais tarde lançou uma empresa relacionada à educação. Ele também havia sido um parceiro do Fundo Novas Escolas, se descreve como “uma organização filantrópica de risco trabalhando para transformar a educação pública apoiando empreendedores e conectando seu trabalho a mudanças no sistema”. O Fundo Novas Escolas ajudou a lançar muitas empresas de administração de autônomas e outras organizações comerciais e sem fins lucrativos. O fundo era um beneficiário da Fundação Gates, da Fundação Broad e de muitas outras fundações. [42]

Conforme ele começou sua gestão, o secretário Duncan estava encarregado dos US\$ 100 bilhões que o Congresso havia autorizado para beneficiar a educação no começo da crise econômica de 2008. Do total, Duncan separou US\$ 4,3 bilhões para promover a reforma educacional através do que ele chamou de fundo “Corrida ao Topo”. Para projetar e administrar o Corrida ao Topo, Duncan selecionou Joanne S. Weiss, uma perceira e diretora-geral do Fundo Novas Escolas. Weiss é uma empreendedora da educação que havia anteriormente liderado várias empresas de educação que vendiam produtos e serviços para escolas e faculdades. As regulamentações para o fundo Corrida ao Topo excluíam Estados que limitavam o número de escolas autônomas ou que proibiam uma relação entre a avaliação de professores e diretores e os escores dos estudantes nos testes.

Quando as regulamentações para a Corrida ao Topo foram divulgadas em 2009, Michael Petrilli, do Instituto Thomas B. Fordham, descreveu o novo programa federal como “NCLB 2: O Afago que Parece Tapa”. Petrilli gostava de ideias como as de avaliar os professores baseando-se em parte nos escores de testes, aumentar a expansão das escolas autônomas e expandir as rotas alternativas à educação. Mas a natureza altamente prescritiva do programa, ele disse, marcava a morte do federalismo. Ao invés de pedir aos Estados por suas melhores ideias, a administração Obama havia “publicado uma lista de 19 de suas melhores ideias, poucas das quais são verdadeiramente ‘baseadas em evidências’, a despeito do que o presidente Obama diz, e ele disse aos Estados que adotem tantas delas quanto possível se eles quiserem receber o dinheiro. É como se um monte de bonzinhos se reunissem na reunião do Fundo Novas Escolas e pensassem em uma lista de ideias populares

de reforma, e agora fossem forçá-las aos Estados. (Espere, eu acho que essa foi a maneira como a lista foi desenvolvida.)” [43]

Agora que as ideias promovidas pelos filantropos de risco estavam inseridas com segurança nos mais altos níveis da administração Obama, os políticos e jornalistas ouviam cuidadosamente Bill Gates. Em uma entrevista em 2009 com Fred Hiatt, editor do *Washington Post*, Gates sinalizou uma nova direção para sua fundação. Hiatt escreveu: “Você poderia chamar isso de filosofia Obama-Duncan-Gates-Rhee da reforma da educação”. Também era a filosofia Bloomberg-Klein-Broad da reforma da educação. Gates disse que sua fundação tencionava ajudar empresas bem-sucedidas de autônomas como a KIPP a se replicarem tão rapidamente quanto possível e a investirem em melhorar a efetividade dos professores. Gates afirmou que não havia conexão entre a qualidade do professor e coisas como experiência, certificação, pós-graduação ou mesmo um conhecimento profundo da matéria ensinada (pelo menos abaixo da décima série). Então, ele sugeriu, o dinheiro que agora é usado para pagar professores por títulos ou pensões deveria ir para prevenir a desistência em seus quarto e quinto anos. Alguns meses depois, Gates disse à Conferência Nacional de Legisladores Estaduais que “se o país inteiro, por dois anos, tivesse professores como os 25% melhores, toda a diferença entre nós e o Japão desapareceria”. [44]

Como nós vimos no Capítulo 9, o debate sobre a efetividade do professor está longe de ser simples. Não é fácil identificar “os melhores professores”. Alguns economistas acreditam, como Bill Gates, que os melhores professores são aqueles que produzem os maiores ganhos nos escores dos testes, então pouca coisa mais importa. Outros economistas dizem que um professor que é “ótimo” em um ano pode não ser ótimo no outro ano. Alguns cientistas sociais questionam se os escores dos estudantes nos testes são confiáveis quando usados para decisões de recursos humanos de altas consequências, mas Gates aparentemente não estava familiarizado com debates sobre testes. E o senso comum sugere que qualquer sistema de mensuração que produza um grupo de 25% melhores também vai produzir os 75% piores.

Portanto, Gates propõe um foco nas escolas autônomas e na efetividade dos professores, assim como faz a Fundação Broad. Gates afirma que um ensino efetivo pode ser ensinado, ainda que ele não ofereça exemplos para provar seu argumento. Dada a dúvida pesquisa fundamentando os quase US\$ 2 bilhões que a sua fundação investiu em pequenas escolas, espera-se que dessa

vez ele examine a extensiva pesquisa que desafia suas visões sobre a efetividade dos professores. Ele também pode se perguntar se as escolas focadas apenas nos testes padronizados de habilidades básicas irão produzir o alto desempenho e o pensamento criativo que ele valoriza e que são necessários para manter a vantagem do país na inovação e a sua produtividade no futuro.

As fundações justificam sua política assertiva apontando para a performance persistentemente baixa das escolas públicas nos distritos urbanos. Tendo visto tão pouco progresso ao longo dos anos recentes, elas agora parecem determinadas a privatizar a educação pública o máximo possível. Elas estão deslocando milhões de dólares para aumentar o número de escolas autônomas. Elas assumem que se as crianças estão frequentando escolas com administração privada, e se os professores e diretores foram recrutados a partir de contextos não tradicionais, então o desempenho estudantil irá melhorar dramaticamente. Eles baseiam essa conclusão no sucesso de um punhado de autônomas de alta visibilidade (como KIPP, Achievement First e Uncommon Schools) que em 2009 eram responsáveis por 300 das aproximadamente 4.600 escolas autônomas do país. [45]

Considerando o dinheiro e o poder por trás das escolas autônomas, parece provável que elas estejam aqui para ficar. Se nós continuarmos no presente curso, com as grandes fundações e o governo federal investindo pesadamente em abrir mais escolas autônomas, o resultado é previsível. As escolas autônomas nos centros urbanos receberão as crianças pobres motivadas, enquanto as escolas públicas regulares irão tornar-se o último recurso para aqueles que nunca tentaram ou que foram rejeitados. As escolas públicas regulares irão acolher uma parcela desproporcional de estudantes com dificuldades de aprendizado e estudantes que são classificados como aprendizes da língua inglesa; elas irão acolher as crianças das mais difíceis circunstâncias domésticas, as com as piores taxas de frequências e as mais baixas notas e escores de testes.

Mas por que não insistir em que as futuras escolas autônomas cumpram sua missão original, a que Albert Shanker divisou em 1988? Por que elas não deveriam ser as instituições indispensáveis que resgatam as crianças mais necessitadas? Por que elas não deveriam ser centros demonstrativos que mostram o que pode ser feito para ajudar aqueles que não conseguem sair-se bem nas escolas regulares? Por que não reprojeta-las para fortalecer a

educação pública ao invés de esperar que elas compitam com e enfraqueçam as escolas públicas regulares?

Nós precisamos de escolas públicas de bairro? Eu acredito que sim. A escola do bairro é o lugar onde os pais se encontram para compartilhar preocupações sobre seus filhos e o lugar onde eles aprendem a prática da democracia. Elas criam um senso de comunidade entre estranhos. Conforme nós perdemos as escolas públicas de bairro, nós perdemos a instituição local onde as pessoas se congregam e se mobilizam para resolver problemas locais, onde indivíduos aprendem a erguer a voz, debater e engajar-se em negociações democráticas com seus vizinhos. Por mais de um século, elas foram um elemento essencial em nossas instituições democráticas. Nós as estamos abandonando.

Os líderes empresariais gostam da ideia de transformar as escolas em um mercado onde o consumidor é rei. Mas o problema com o mercado é que ele dissolve comunidades e as substitui por consumidores. Ir à escola não é a mesma coisa que ir às compras. Os pais não devem receber o encargo de localizar uma escola adequada para seus filhos. Eles deveriam poder levar os seus filhos para a escola pública do bairro como algo óbvio e esperar que ela tenha bons professores e um sólido programa educacional.

O mercado nos serve bem quando queremos comprar um par de sapatos, um carro novo ou uma lata de tinta; nós podemos procurar pelo melhor preço ou pelo estilo que nos agrada. O mercado não é a melhor forma de proporcionar serviços públicos. Assim como todos os bairros deveriam ter uma estação de bombeiros confiável, todos os bairros deveriam ter uma boa escola pública. Privatizar as nossas escolas públicas faz tanto sentido quanto privatizar o departamento dos bombeiros ou o departamento de segurança pública. É possível, mas não é sábio. A nossa sociedade necessita de um equilíbrio entre o público e o privado.

Eu não faço aqui um argumento contra escolas privadas ou religiosas. Por mais de um século, as nossas cidades tiveram um bom equilíbrio entre escolas públicas, escolas privadas e escolas religiosas. Em particular, as escolas católicas nos distritos urbanos desempenharam um papel efetivo como alternativas para famílias que buscavam uma educação religiosa. Algumas vezes, as escolas católicas proporcionaram uma melhor educação cívica do que as escolas públicas, devido ao seu comprometimento à moda antiga com os ideais americanos e à sua resistência ao relativismo que enfraqueceu a

fibra de muitas escolas públicas. Tristemente, muitas escolas católicas fecharam em função da queda nos números de professores religiosos com baixos salários, o que forçou os seus custos a subirem, e devido à competição com as escolas autônomas, que são não apenas gratuitas para as famílias, mas também subsidiadas por fundos públicos e privados. As escolas católicas têm um histórico maravilhoso de educar crianças pobres e de minorias étnicas nas cidades. É uma pena que as grandes fundações não acharam apropriado manter as escolas católicas vivas. Ao invés disso, elas preferem criar um mercado de opções, mesmo se esse mercado ajudar a matar escolas católicas muito bem-sucedidas.

O mercado sabota valores e vínculos tradicionais; ele compromete a moral, que é baseada no consenso comunitário. Se não houver consenso comunitário, então o sentimento moral de alguém é tão bom quanto o de qualquer um, e nenhum tem precedência. Isso pode ser bom para a indústria do entretenimento, mas não é saudável para as crianças, que precisam crescer cercadas pelos valores morais de sua comunidade. Como consumidores, deveríamos ser livres para escolher. Como cidadãos, deveríamos ter conexões com o local onde vivemos e estarmos preparados para trabalhar juntos com nossos vizinhos diante de problemas comuns. Quando os vizinhos não têm um campo comum de encontro, é difícil para eles se organizar em prol do interesse próprio e de sua comunidade.

Com tanto dinheiro e poder alinhado contra a escola pública do bairro e contra a educação como profissão, a educação pública em si é posta em risco. As estratégias hoje favorecidas pelas mais poderosas forças nos setores público e privado provavelmente não irão melhorar a educação americana. A desregulamentação contribuiu para o quase colapso de nossa economia nacional em 2008, e não há motivo para achar que ela tornará a educação melhor para a maioria das crianças. Remover a supervisão pública irá deixar a educação de nossos filhos para o capricho dos empreendedores e financiadores. Tampouco é sábio confiar as nossas escolas a professores, diretores e superintendentes inexperientes. A educação é importante demais para entregá-la às variações do mercado e às boas intenções de amadores.

A educação americana tem uma longa história de alvoroço com modismos e ideias prematuras. A atual obsessão em tornar as nossas escolas como as nossas empresas pode ser a pior delas, pois ela ameaça destruir a educação pública. Quem irá se erguer contra os magnatas e políticos e dizer isso a eles?

CAPÍTULO ONZE

Lições Aprendidas

Nós sabemos há muitos anos que precisamos melhorar as nossas escolas. Contudo, continuamos patinando nessa questão, pois há uma discordância generalizada sobre o que deveria ser melhorado, o que nós queremos dizer por melhoria, e quem deveria fazê-lo. Um forte argumento em prol do melhoramento foi feito por *Uma Nação em Risco*, que alertou em 1983 que os nossos estudantes e nossas escolas não estavam acompanhando seus pares internacionais. Desde então, muitos relatórios e pesquisas demonstraram que um grande número de jovens deixa a escola sabendo pouco ou nada sobre história, literatura, línguas estrangeiras, artes, geografia, educação cívica ou ciências. As consequências da educação inadequada foram recentemente documentadas em livros como o de Mark Bauerlein, *The Dumbest Generation*, o *Just How Stupid Are We?*, de Rick Shenkman, e *The Age of American Unreason*, de Susan Jacoby. Esses autores descrevem em detalhes as lacunas alarmantes no conhecimento e compreensão dos americanos sobre questões políticas, fenômenos científicos, eventos históricos, alusões literárias e quase tudo o que alguém necessita saber para compreender o mundo. Sem conhecimento e compreensão, você tende a se tornar um espectador passivo ao invés de um participante ativo nas grandes decisões de nosso tempo.

A educação é chave para o desenvolvimento de capital humano. A natureza do nosso sistema educacional – seja ele medíocre ou excelente – irá influenciar a sociedade até um futuro distante. E irá afetar não apenas a nossa economia, mas também a vida cívica e cultural. Uma sociedade democrática não pode se sustentar por muito tempo se seus cidadãos são desinformados e indiferentes a respeito de sua história, seu governo e o funcionamento de sua economia. Tampouco ela poderá prosperar se negligenciar a educação de suas crianças nos princípios da ciência, tecnologia, geografia, literatura e artes. O grande desafio de nossa geração é criar um renascimento da educação, um que ultrapasse em muito as habilidades básicas que foram recentemente o único foco da atividade federal, um renascimento que busque ensinar o

melhor que foi ensinado, conhecido e realizado em cada campo de iniciativa humana.

As políticas que estamos seguindo hoje têm poucas chances de melhorar nossas escolas. Na verdade, muito do que os nossos políticos agora demandam provavelmente fará com que as escolas sejam menos efetivas e pode degradar ainda mais a capacidade intelectual de nossos cidadãos. As escolas certamente serão um fracasso se os estudantes se formarem sabendo como escolher a opção correta dentre quatro afirmações em um teste de múltipla escolha, mas não estiverem preparados para viver vidas plenas, ser cidadãos responsáveis e realizar boas escolhas para si mesmos, suas famílias e para a nossa sociedade.

No último século ou mais, os reformadores da educação testaram suas ideias nas escolas. Uma ampla variedade de reformadores e movimentos de reforma ofereceram seus diagnósticos e curas. Com as melhores intenções, os reformadores buscaram corrigir deficiências introduzindo novas técnicas pedagógicas, novas formas de organizar salas de aula, novas tecnologias, novos testes, novos incentivos e novas formas de governar as escolas. Em cada momento, os reformadores acreditaram que a sua solução era a derradeira, que transformaria as escolas, tornaria o aprendizado divertido, elevaria os escores nos testes e desencadearia uma era de desfrute educacional ou eficiência educacional. Conforme uma inovação segue-se à anterior, e uma reforma toma o lugar da última, os professores podem ser perdoados se de tempos em tempos eles sofrerem de um caso agudo de fadiga de reformas.

A constante agitação reformadora não é a abordagem tipicamente encontrada em países com escolas bem-sucedidas. Em novembro de 2006, compareci a um encontro da Associação Internacional pela Avaliação do Desempenho Educacional, uma organização de acadêmicos que estudam a performance escolar em muitos países desde os anos 1960. Dois respeitados especialistas em testagens, Ina V. S. Mullis e Michael O. Martin, do Boston College, descreveram as lições aprendidas a partir de décadas de avaliações de matemática em dezenas de países. Conforme eu ouvia à apresentação, copiei esta lista de ingredientes essenciais de um sistema educacional bem-sucedido: “um forte currículo; professores experientes; ensino efetivo; estudantes motivados; recursos adequados; e uma comunidade que valoriza a educação”. Em seu ensaio público, Mullis e Martin resumem seus achados:

A educação é um processo árduo. Diferentes países usam diferentes abordagens, mas uma educação efetiva sempre requer um enorme esforço. O sucesso requer o desenvolvimento de um currículo rigoroso e progressivo e que todos os estudantes tenham uma oportunidade igual de aprender. O sucesso também depende de recursos econômicos e de uma sociedade firmemente intencionada para garantir que os estudantes estejam prontos para aprender e que os professores estejam bem preparados para proporcionar o ensino, bem como que tenham as instalações e materiais necessários. [1]

Os fundamentos de uma boa educação serão encontrados na sala de aula, em casa, na comunidade e na cultura, mas os reformadores do nosso tempo continuam a procurar por atalhos e respostas rápidas. Desvinculadas de qualquer filosofia genuína da educação, as atuais reformas irão nos desapontar, assim como fizeram outras no passado. Nós iremos, com o tempo, vê-las como distrações, desvios equivocados e oportunidades perdidas. É tempo de reconsiderar não apenas os detalhes das atuais reformas, mas também a nossa própria definição de reforma.

As nossas escolas não irão melhorar se nós continuamente reorganizarmos a sua estrutura e administração sem uma consideração pelo seu propósito essencial. Nossos problemas educacionais são função de nossa falta de visão educativa, não um problema administrativo que requer o alistamento de um exército de consultores empresariais. Certamente nós deveríamos mobilizar os talentos administrativos qualificados para garantir que as instalações de nossas escolas sejam bem conservadas, que os professores tenham suprimentos adequados, que os serviços não educativos funcionem corretamente e que as escolas estejam usando seus recursos sabiamente. Mas as mudanças organizacionais não podem por si só criar um programa sólido de educação ou elevar a educação à altura da excelência que nós queremos.

A maneira mais durável de melhorar as escolas é melhorar o currículo e a instrução e melhorar as condições nas quais os professores trabalham e as crianças aprendem, ao invés de discutir infinitamente sobre como os sistemas escolares deveriam ser organizados, administrados e controlados. Não é a organização das escolas a culpada pela ignorância que deploramos, mas sim a falta de valores educacionais sólidos.

As nossas escolas não irão melhorar se os políticos que nos governam se meterem no território pedagógico e tomarem decisões que deveriam ser feitas por educadores profissionais. O Congresso e os legisladores estaduais não deveriam dizer aos professores como ensinar, tanto quanto eles não de-

vem dizer aos cirurgiões como realizar operações. Tampouco o currículo das escolas deveria ser submetido a negociações políticas entre pessoas que não possuem conhecimento sobre o ensino. A pedagogia - ou seja, como ensinar - é o domínio profissional dos professores. O currículo - ou seja, o que ensinar - deveria ser determinado por educadores profissionais e acadêmicos, após a devida deliberação pública, agindo com a autoridade neles investida pelas escolas, distritos ou Estados.

As nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a focar apenas na leitura e na matemática, enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais de uma boa educação. As escolas que não esperam nada mais de seus estudantes do que o domínio de habilidades básicas não produzirão egressos que estejam prontos para a universidade ou para o mercado de trabalho moderno. Tampouco elas irão produzir homens e mulheres preparados para projetar novas tecnologias, realizar descobertas científicas ou desempenhar feitos de engenharia. Os seus graduados também não estarão preparados para apreciar e agregar às realizações culturais de nossa sociedade ou a compreender e fortalecer sua herança democrática. Sem uma educação compreensiva das artes, nossos estudantes não estarão preparados para as responsabilidades da cidadania em uma democracia, e não estarão equipados para tomar decisões baseados em conhecimento, refletido debate e razão.

As nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram. Os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e em matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo o que importa pode ser quantificado. O que é testado pode em última análise ser menos importante do que o que não é testado, como a habilidade de um estudante de encontrar explicações alternativas, levantar dúvidas, buscar o conhecimento por conta própria e pensar de forma diferente. Se nós não valorizarmos os nossos individualismos, perderemos o espírito de inovação, imaginação, investigação e divergência que tem contribuído poderosamente para o sucesso de nossa sociedade em muitos diferentes campos.

As nossas escolas não irão melhorar se confiarmos exclusivamente nos testes como um meio de decidir o destino de estudantes, professores, diretores e escolas. Quando os testes são o método primário de avaliação e responsabilização, todos se sentem pressionados a elevar os escores, por bem ou por mal. Alguns irão trapacear para obter uma recompensa ou evitar a

humilhação. As escolas podem manipular quem faz o teste e quem não faz; os funcionários distritais e estaduais podem modificar a forma de pontuar o teste. Distritos e Estados podem requerer uma intensa preparação para o teste que espelhe os testes estaduais atuais e se aproxime muito de uma trapaça institucionalizada. Quaisquer ganhos nos escores de testes que sejam o resultado apenas de incentivos não significam nada, pois os ganhos que são comprados com dinheiro são fugazes e nada têm a ver com a verdadeira educação.

As nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a fechar escolas de bairro em nome da reforma. Escolas de bairro muitas vezes são a âncora de suas comunidades, uma presença constante que ajuda a cimentar os laços de comunidade entre vizinhos. A maioria é de lugares com uma história, imbuídas de tradições e memórias que ajudam os indivíduos a resistir à fragmentação de suas vidas. Os seus egressos retornam e querem ver suas antigas salas de aula; eles querem ver as estantes de troféus e as velhas fotografias, ouvir os ecos no ginásio e caminhar nos pátios de recreio. Fechar essas escolas não serve a outro propósito que destruir essas memórias, segregar o prédio da cultura de seu bairro e erodir um senso de comunidade que estava há décadas sendo construído. Fechar uma escola deveria ser apenas o último recurso e uma admissão de fracasso, não da escola ou da equipe, mas das autoridades educacionais que fracassaram em proporcionar uma assistência a tempo.

As nossas escolas não irão melhorar se nós as entregarmos aos poderes mágicos do mercado. Os mercados têm perdedores e vencedores. A escolha escolar pode levar a melhores resultados ou a piores resultados. Deixar mil flores desabrocharem não garante um jardim cheio de flores. Se o jardim for desassistido e desregulamentado, é provável que ele acabe tomado de ervas daninhas. O nosso objetivo deve ser estabelecer sistemas escolares que incentivem a excelência acadêmica em cada escola e cada bairro.

As nossas escolas não podem melhorar se as escolas autônomas sugarem das escolas públicas regulares todos os estudantes mais motivados e suas famílias nas comunidades mais pobres. Continuar nessa trajetória irá debilitar a educação pública em distritos urbanos e dar a ilusão de melhoria. Em troca dos benefícios da desregulamentação, as escolas autônomas deveriam usar a sua autonomia das regras e regulamentos usuais para demonstrar o que elas podem fazer para educar crianças que foram incapazes de aprender

em escolas tradicionais. No futuro, as escolas autônomas deverão ser parceiras valorosas das escolas públicas tradicionais. As escolas autônomas devem ser projetadas para colaborar com as escolas públicas tradicionais em uma missão comum: a educação de todas as crianças. Nessa missão, elas deveriam ser aliadas, não inimigas ou competidoras.

As nossas escolas não irão melhorar se nós esperarmos que elas ajam como empresas privadas buscando o lucro. Escolas não são negócios; elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir maiores escores, mas sim educar as crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter. As escolas não deveriam ter que apresentar lucros na forma de escores com valor agregado. O incessante foco nos dados que se tornou lugar-comum nos últimos anos está distorcendo a natureza e a qualidade da educação. Existem muitos exemplos de competição saudável nas escolas, como as feiras de ciências, concursos de redação, debates, torneios de xadrez e eventos esportivos. Mas a competição entre escolas para obter maiores escores é de uma natureza diferente; no atual clima, é certo que isso fará com que os professores gastem mais tempo preparando os estudantes para os testes estaduais, e não para uma escrita rica, uma leitura crítica, experimentos científicos ou estudos históricos. Tampouco deveríamos esperar que as escolas disputem umas com as outras por estudantes, do mesmo modo que as empresas disputam os clientes, fazendo propaganda de seus preços e marketing de seus serviços. Para as escolas aprenderem umas com as outras, elas precisam compartilhar prontamente informações sobre seus sucessos e fracassos, assim como fazem os profissionais médicos, ao invés de agir como rivais em uma luta pela sobrevivência.

As nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a afastar diretores experientes e substituí-los por neófitos que fizeram um curso de liderança, mas que possuem pouca ou nenhuma experiência como professores. Os melhores diretores tiveram uma longa aprendizagem como educadores, primeiro como professores, depois como assistentes de direção, e finalmente como diretores. O diretor deveria ser o "professor-chefe" da escola, a pessoa que avalia os professores e ajuda aqueles que estão tendo dificuldades para ensinar bem. Se os diretores não passaram muito tempo como professores, eles não estão qualificados para julgar o ensino dos outros, muito menos ajudar os novos professores.

As nossas escolas não podem ser aprimoradas por uma adoração cega dos dados. Os dados serão tão bons quanto forem as medidas usadas para criar os números, e tão bons quanto as atividades subjacentes. Se as medidas forem limitadas, os dados serão limitados. Se os dados refletem principalmente a quantidade de tempo investido em atividades de preparação para testes, então os dados não têm valor. Se os dados são baseados em testes estaduais emburrecidos, então os dados não significam nada. Um bom sistema de responsabilização, seja para escolas, professores ou estudantes, deve incluir uma variedade de medidas, não apenas escores de testes. Para usar uma frase que eu ouvi primeiro através da educadora Deborah Meier, as nossas escolas devem ser "informadas pelos dados", não "movidas pelos dados". [2]

As nossas escolas não podem ser melhoradas por aqueles que dizem que o dinheiro não importa. Recursos são importantes, e importa se eles são gastos sabiamente. Os pais mais bem informados e mais abastados se certificam de matricular seus filhos em escolas que possuem pequenas turmas, um currículo amplo nas artes e ciências, professores de boa formação e uma estrutura bem conservada. Recursos amplos não garantem o sucesso, mas é certamente mais difícil para as escolas serem bem-sucedidas sem eles. Se nós estamos falando sério sobre diminuir e acabar com a distância de desempenho, então nós temos que nos certificar de que as escolas que acolhem os estudantes mais necessitados tenham professores capacitados, turmas pequenas, prédios bonitos e um currículo rico em artes e ciências.

As nossas escolas não podem ser melhoradas se ignorarmos as desvantagens associadas à pobreza que afetam a capacidade das crianças aprenderem. As crianças que cresceram na pobreza necessitam de recursos extras, inclusive cuidados pré-escolares e médicos. Elas precisam de turmas menores, onde elas terão mais tempo com o professor, e precisam de mais tempo para aprender. As suas famílias precisam de mais apoio, como serviços sociais coordenados que as ajudem a melhorar a sua educação, adquirir habilidades sociais e laborais necessárias, e conseguir emprego e moradia. Embora a escola em si não tenha como fazer essas coisas, ela deveria fazer parte de uma rede de organizações públicas e privadas que apoiem famílias.

As nossas escolas não podem ser melhoradas se nós as usarmos como o saco de pancadas da sociedade, culpando-as pelas mazelas da economia, pelos fardos impostos às crianças pela pobreza, pelas famílias disfuncionais e pela erosão da civilidade. As escolas devem trabalhar com outras instituições e não podem substituí-las.

Se há uma coisa que todo o educador sabe, e que muitos estudos confirmaram por décadas, é que não há uma única resposta para a melhoria educacional. Não há uma chave-mestra, pena mágica ou panaceia que vá magicamente melhorar o desempenho dos estudantes. Não há bases para a alegação feita na década passada de que a responsabilização por si só é a bala mágica, nem para o argumento muitas vezes citado de que a escolha escolar por si só é a salvação. A responsabilização e a escolha escolar podem ou não elevar os escores de testes, mas nenhum dos dois é uma maneira garantida de melhorar a educação.

Escore mais elevados nos testes podem ou não ser indicadores confiáveis de uma melhor educação. A ênfase demasiada nos escores e a exclusão de outros objetivos importantes da educação pode na verdade sabotar o amor pela aprendizagem e o desejo de adquirir conhecimento, ambos ingredientes necessários da motivação intrínseca. Investir quantidades enormes de tempo em atividades de preparação para testes pode aumentar os escores. Seria surpreendente se os escores não subissem quando tanto esforço é despendido para elevá-los. Ainda assim, ao mesmo tempo em que os escores sobem, os jovens podem ser ignorantes em relação aos eventos contemporâneos, à estrutura do nosso governo e de outros governos, aos princípios da economia, aos fundamentos da ciência, às obras marcantes da literatura de nossa e de outras culturas, à prática e apreciação das artes ou de grandes eventos e ideias que influenciaram o nosso país e o mundo. Mesmo com os escores subindo, eles podem estar despidos de desejo por aprofundar a sua compreensão e conhecimento e podem não ter interesse em ler qualquer coisa para seu próprio esclarecimento e prazer. E então nós podemos descobrir que obtivemos um resultado paradoxal e terrível: escores mais altos e uma educação pior.

O que, então, nós podemos fazer para melhorar as nossas escolas e a nossa educação? Muito.

Se nós quisermos melhorar a educação, nós primeiros devemos ter uma visão do que é uma boa educação. Nós devemos ter objetivos que valham a pena. Todos os envolvidos na educação de crianças deveriam se perguntar por que nós educamos. O que é uma pessoa bem educada? Qual conhecimento é de maior valia? O que nós esperamos obter quando envia-

mos nossas crianças para a escola? O que nós queremos que elas aprendam e realizem no momento em que se graduarem na escola?

Certamente nós queremos que eles sejam capazes de ler, escrever e operar com os números. Essas são habilidades básicas que fundamentam todos os outros aprendizados. Mas isso não é suficiente. Nós queremos prepará-los para uma vida útil. Nós queremos que eles sejam capazes de pensar por si mesmos quando eles estiverem lá fora no mundo por conta própria. Nós queremos que eles tenham um bom caráter e que tomem decisões sãs sobre a sua vida, seu trabalho e sua saúde. Nós queremos que eles enfrentem os prazeres e dificuldades da vida com coragem e humor. Nós esperamos que eles sejam amáveis e compassivos em suas relações com os outros. Nós queremos que eles tenham um senso de justiça e igualdade. Nós queremos que eles compreendam o nosso país e o nosso mundo e os desafios que nós enfrentamos. Nós queremos que eles sejam cidadãos ativos e responsáveis, preparados para pensar questões cuidadosamente e até o fim, a escutar diferentes visões e a chegar a conclusões racionalmente. Nós queremos que eles aprendam ciências e matemática para que eles compreendam os problemas da vida moderna e participem da busca por soluções. Nós queremos que eles desfrutem da rica herança artística e cultural de nossa e das outras sociedades.

Seria possível tornar a lista de resultados esperados ainda mais longa, mas o argumento já deve estar claro. Se esses são os nossos objetivos, o atual foco estreito e utilitário do nosso regime nacional de testagem não é suficiente para atingir qualquer um deles. Na verdade, conforme fazemos do regime de testagem o nosso mestre, os nossos verdadeiros objetivos recuam cada vez mais. Pelos métodos atuais, nós podemos estar treinando (não educando) uma geração de crianças que rejeitam a aprendizagem, pensando que ela significa apenas trabalho tedioso, tabelas, preparação para testes e realização de testes.

Então vamos começar com uma visão da educação que nós queremos para nossos filhos e nossa sociedade.

Para nos movermos em direção a essa visão, nós deveríamos prestar atenção à qualidade do currículo - ou seja, o que é ensinado. Cada escola deveria ter um currículo bem concebido, coerente e sequencial. Um currículo não é um roteiro de teatro, mas um conjunto de orientações gerais. Os estudantes deveriam engajar-se regularmente no estudo e na prática das artes e ciências: história, literatura, geografia, ciências, educação cívica, matemática, artes e línguas estrangeiras, bem como saúde e educação física.

Ter um currículo não é a flecha mágica. Isso não resolve todos os nossos problemas educacionais. Mas não ter um currículo indica a nossa indisposição ou incapacidade para definir o que nós estamos tentando realizar. Para parafrasear o gato Cheshire em *Alice no País das Maravilhas*, se você não sabe aonde está indo, qualquer estrada serve. O currículo é um ponto de partida para outras reformas. Ele informa os professores, estudantes, pais, professores de pedagogia, desenvolvedores de avaliações, editores de livros didáticos, desenvolvedores de tecnologias e outros sobre os objetivos do ensino. Ele proporciona a direção, a clareza e o foco em torno de fins importantes, sem interferir nas decisões dos professores sobre como ensinar.

Outros países que nos ultrapassam em avaliações internacionais de matemática e ciências não se concentram obsessivamente nesses assuntos na sala de aula. Países como o Japão e a Finlândia têm desenvolvido um excelente currículo que explicita o que os estudantes devem aprender em uma variedade de tópicos. [3] As suas escolas ensinam as grandes áreas do conhecimento, inclusive as artes e as línguas estrangeiras, pois eles acreditam que essa é a educação certa para seus estudantes, não porque eles serão testados. Eles fazem a coisa certa sem recompensas ou sanções. Os seus estudantes se sobressaem nos temas testados porque eles são bem educados em muitas outras matérias que os ensinam a usar bem a linguagem e a lidar com ideias importantes.

Se nós estivermos dispostos a aprender com os países de maior performance, nós deveríamos estabelecer um currículo nacional substancial que declare a nossa intenção de educar todas as crianças em todo o escopo das artes e ciências, bem como em educação física. Esse currículo iria designar o conhecimento e as habilidades essenciais que os estudantes precisam aprender. Nos últimos dois anos do Ensino Médio, deveria haver estudos técnicos e de carreira para os estudantes que planejam entrar no mercado de trabalho após o Ensino Médio. Mas eles também deveriam estudar artes e ciências, para que eles também ganhem uma ideia das possibilidades da vida. Como nós somos todos cidadãos dessa democracia, como seremos todos eleitores, nós devemos ser educados para nossas responsabilidades.

Alguns irão objetar que um país diversificado como o nosso não pode ter um único currículo nacional e irão apontar para o colapso das referências nacionais voluntárias de história como a evidência para o seu ceticismo. O contra-argumento é que nosso país teve um efetivo currículo nacional pela maior parte do século XIX, quando os livros didáticos de cada assunto eram intercamb-

biáveis. Na primeira metade do século XX nós também tivemos um currículo nacional implícito que foi moldado decisivamente pelos exames de admissão das universidades emitidos pela Associação Universitária; as suas provas altamente respeitadas eram baseadas em um programa de conteúdos específico e explícito, designado pelos professores e acadêmicos de cada matéria.

Mas e quanto às guerras culturais que certamente irão irromper se houver qualquer tentativa de decidir o que será ensinado e aprendido em qualquer matéria? Nós podemos agora compreender, com a passagem dos anos, que é possível forjar um consenso em todas as matérias testadas se as várias facções aceitarem a necessidade de trabalhar juntas e a futilidade de tentar impor suas visões a todas as outras pessoas.

Existem motivos para esperar que as guerras curriculares dos anos 1990 terminaram, não com uma vitória de um dos lados, mas com uma trégua. Onde anteriormente havia partidos opostos da língua integral e da fonética, agora existe um reconhecimento geral de que as crianças precisam dos dois. Leitores iniciantes devem aprender os sons e os símbolos da linguagem, e eles devem aprender a amar a leitura ouvindo e lendo excelente literatura. Os professores deveriam garantir que todas as crianças tenham uma dieta frequente de boa - não, ótima - literatura em suas salas de aula. Eu iria mais além, torcendo para não ferir o possível consenso, insistindo que todas as crianças deveriam aprender gramática, ortografia e sintaxe, o que permitirá que elas escrevam bem e comuniquem suas ideias claramente. Conhecer as partes básicas da fala também irá melhorar as habilidades dos estudantes de compreender e usar a língua inglesa. [4]

Além disso, eu sugiro uma pequena lista de leituras - não mais do que dez títulos - de clássicos literários indispensáveis para cada série. Carol Jago, uma professora de inglês de Ensino Médio e ex-presidente do Conselho Nacional de Professores de Inglês, escreveu uma ótima explicação de como e por que ensinar os clássicos hoje em dia. [5] Nos dias das guerras culturais, era tido como dado que qualquer lista seria opressiva, exclusiva e elitista, privilegiando alguns e deixando outros de fora. Eu espero que nós tenhamos avançado para além desses tempos conflituosos e que possamos pelo menos identificar escritos essenciais que passaram pelo teste do tempo e continuam a merecer a nossa atenção.

Sem o esforço de ensinar a nossa herança cultural comum, nós arriscamos perdê-la e sermos deixados nada em comum exceto uma cultura

popular fugaz e muitas vezes degradada. Vamos ao invés disso ler, refletir e debater as ideias de Abraham Lincoln, Martin Luther King Jr., Henry David Thoreau, Elizabeth Cady Stanton, Walt Whitman, Emily Dickinson, Ralph Waldo Emerson, W. E. B. DuBois, Herman Melville, Nathaniel Hawthorne, William Shakespeare, John Milton, John Locke, John Stuart Mill, Lewis Carroll e muitos outros cujos escritos permanecem importantes em função de suas ideias, sua beleza ou sua eloquência. Vamos garantir que os estudantes leiam a Declaração da Independência, a Constituição e outros documentos básicos da fundação e desenvolvimento de nossa nação. A literatura clássica coexiste tranquilamente com os escritos contemporâneos, especialmente quando os estudantes são encorajados a engajar-se em discussões sobre questões sempre atuais como o conflito entre liberdade e autoridade, o conflito entre os direitos da sociedade e os direitos do indivíduo e os persistentes dilemas da condição humana. Eu não estou sugerindo que será fácil criar listas de leituras essenciais para cada série, apenas que isso é necessário para não negligenciar a obrigação se quisermos ter uma educação excelente para todos. Um currículo de língua inglesa sem a literatura – verdadeira, com nomes de livros de grande importância – não é um currículo de inglês de fato.

Em matemática, as guerras dos anos 1990 entre tradicionalistas e construtivistas também decantaram, ainda que elas se incendeiem de tempos em tempos quando os pais descobrem que seus filhos não sabem somar ou subtrair. O Conselho Nacional de Professores de Matemática, que inicialmente enfatizou o papel do aprendizado pela descoberta e da interação social no aprendizado, agora reconhece que os estudantes devem aprender os fatos básicos da computação, que são necessários para uma resolução de problemas bem-sucedida e para um pensamento crítico. Muitos distritos que determinam programas construtivistas reconhecem que eles também precisam ensinar matemática computacional básica. Um consenso é possível. Os resultados das avaliações nacionais, nas quais os estudantes americanos tiveram desempenhos instáveis ao longo dos anos, nos ajudaram a compreender a importância de evitar os extremos e a polarização desnecessária.

Nas ciências, os ingredientes para um currículo sólido e sequencial estão à disposição, baseados em um trabalho já concluído pelo Projeto 2061 da Associação Americana pelo Avanço da Ciência e pelo Conselho Nacional de Pesquisa. Os estudantes deveriam estudar ciências em todas as séries, mas isso é difícil de obter quando não há professores de ciências o suficiente. O

estudo da ciência também é envolto em debates teológicos e políticos sobre a evolução, que abafam quaisquer esforços de construir um currículo de ciências de abrangência estadual. O primeiro problema pode ser resolvido com determinação e recursos; não está além do nosso alcance. O segundo não é facilmente solucionável, pois ele envolve um conflito com crenças religiosas profundamente mantidas. As autoridades educacionais devem separar o ensino científico do ensino sobre religião. Elas devem clarificar aos pais e ao público que eles não são a mesma coisa. Em outras palavras, aulas de ciência devem ensinar ciência, tal qual ela é validada pela academia, e as aulas de religião devem ensinar religião. Esse princípio não pode ser comprometido sem prejudicar ambos os campos de estudo.

Até mesmo a história pode ser resgatada das guerras culturais, que agora, eu espero, são uma memória distante. Em contraste com as referências nacionais voluntárias de história, que desencadearam um furor nacional, Massachusetts, Califórnia e uns poucos outros Estados demonstraram que é possível desenvolver um currículo de história que seja desafiador e vivo. Argumentos sobre a história *de quem* deveria ser ensinada entreteram acadêmicos e polemistas nos anos 1990, mas ajudaram a sufocar o estudo de história nas escolas.

No presente, a maioria dos estudantes se arrasta sem entusiasmo pelos livros didáticos obrigatórios de mil páginas ou mais recheados de fatos, mas ausentes de narrativas e excitação intelectual. As grandes histórias dos bravos homens e mulheres, heróis e vilões, decisões trágicas e feitos extraordinários, se foram. Os livros evitam controvérsias – que prejudicariam suas vendas – e mantêm um deliberado tom de neutralidade, garantindo assim o triunfo da chatice. No livro *The Language Police*, eu escrevo que a sanitarização sistemática dos livros didáticos havia transformado a escola no “Império do Tédio”. As mesmas crianças cujos livros didáticos evitam controvérsias têm acesso fácil à violência erotizada e ao sensacionalismo em vídeos, televisão, filmes e na Internet. [6]

A história deveria ser tão excitante para os jovens quanto qualquer coisa na televisão, mas seus livros transformam-na em uma marcha incolor de nomes, temas, guerras e países. Entre todas as matérias testadas pelo governo federal, a história dos EUA é a que os estudantes americanos registram a pior performance, ainda que quase todos os estudantes sejam obrigados a estudá-la. [7] Para restaurar a emoção e vitalidade dessa matéria, os professores e

projetistas de currículos devem levantar questões, provocar debates, explorar controvérsias e encorajar o uso de documentos de fonte primária, narrativas escritas por mestres historiadores, biografias, documentários e outros registros visuais de eventos e personalidades importantes. Biografias são uma ótima maneira de introduzir a história às crianças do Ensino Fundamental.

Nas artes, nós deveríamos concordar que todas as crianças merecem a oportunidade de aprender a tocar um instrumento musical, cantar, participar de eventos teatrais, dançar, pintar, esculpir e estudar as grandes obras de arte de outras épocas e lugares. Através das artes, as crianças aprendem disciplina, foco, paixão e o puro prazer da criatividade. Nós deveríamos garantir que essas oportunidades e os recursos para apoiá-las estejam disponíveis para todos os estudantes em todas as escolas.

Muitos educadores e pais se preocupam que um currículo nacional possa ser capturado “pelas pessoas erradas”, ou seja, alguém de cujas visões eles não compartilham. Eu também me preocupo que um currículo nacional possa não ser melhor do que o vácuo que agora existe, possa fracassar em elevar nossos olhares e possa fracassar em nos libertar dos grilhões da responsabilização baseada em testes. Existe também um medo antigo e enraizado neste país de que o governo federal possa assumir o controle do currículo. Esse medo é oriundo da veia individualista e libertária da história americana, que cultivava uma certa suspeita “daqueles burocratas” em Washington, D.C., que poderiam tentar impor ideias erradas nas escolas de nossos bairros. Na verdade, atualmente é uma questão de lei federal que o Departamento de Educação dos EUA não pode impor qualquer currículo às escolas. Portanto, qualquer currículo nacional deve ser não federal e voluntário, ganhando a adesão dos distritos e Estados em função de sua excelência.

É claro, um currículo nacional voluntário pode ser estabelecido por organizações privadas, como a Associação Universitária fez nas primeiras quatro décadas do século XX. Os políticos estaduais podem trabalhar juntos para criar um currículo que seja nacional, mas não federal. Enquanto eu escrevo, a Associação Nacional dos Governadores e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação, trabalhando com os departamentos estaduais de educação e grupos como o Achieve, estão tentando desenvolver referências comuns em leitura e matemática para as escolas do país. Permanece para ser visto se essas organizações, com toda sua força em potencial, serão capazes de contornar as armadilhas que sabotaram os esforços anteriores e de evitar

o palavreado vazio que tornou sem sentido a maioria das referências nacionais. Se eles construírem referências apenas para leitura e matemática, então o seu esforço pode reforçar a abordagem educacional apenas nas habilidades que hoje prevalecem.

Se for impossível chegar a um consenso sobre um currículo nacional, então cada Estado deve garantir que cada criança receba uma educação que inclua história, geografia, literatura, artes, ciências, educação cívica, línguas estrangeiras, saúde e educação física. Essas matérias não deveriam ser opcionais ou deixadas ao acaso. Cada Estado deveria ter um currículo que fosse rico em conhecimento, questões e ideias, deixando os professores livres para usar seus próprios métodos, com tempo suficiente para introduzir tópicos e atividades de sua própria escolha. Isso iria evitar duplicações desnecessárias de série para série e iria garantir que as crianças em diferentes distritos - rurais, suburbanos e urbanos - tenham acesso às mesmas oportunidades de aprender.

Neste momento, cerca de mil escolas utilizam o currículo Núcleo de Conhecimento, que descreve explicitamente o que deve ser ensinado em todo o espectro de artes e ciências em cada série. Os professores nessas escolas passam metade do seu dia ensinando o Núcleo de Conhecimento, não através do quadro negro, mas através de projetos e atividades. O resto do dia fica disponível para suas próprias escolhas ou para atender aos requisitos locais e estaduais. [8] Os estudantes que têm o benefício desse tipo de currículo sequencial e rico em conhecimento saem-se muito bem nos testes padronizados que precisam fazer. Eles saem-se bem em testes porque absorveram o conhecimento do contexto para compreender o que leem.

Por que o currículo é importante? Ele é um mapa rodoviário. Sem um mapa rodoviário, você vai dirigir em círculos e não chegará a parte alguma. Algumas pessoas gostam de dirigir em círculos, e alguns educadores gostam de ensinar em uma escola sem um currículo. Em um país que valoriza a liberdade, essas escolas deveriam continuar a fazer como lhes parece melhor. Mas a maioria das escolas irá querer saber o que os professores devem ensinar e o que os estudantes devem aprender. Um forte currículo garante que os jovens não permanecerão ignorantes dos fatos e ideias mais essenciais das ciências e humanidades. O conhecimento do contexto é crítico para a compreensão e a aprendizagem; quer a pessoa estude história, ciências ou qualquer outra matéria, o conhecimento do contexto é crucial para permitir que o estudante compreenda rapidamente e integre novas informações.

Não ter currículo, como geralmente é o caso nas escolas americanas, deixa as escolas à mercê daqueles que demandam um regime de habilidades básicas e nenhum conteúdo. Não ter currículo é deixar as decisões sobre o currículo nacional. Não ter currículo no qual basear uma avaliação é apertar ainda mais o estrangulamento da responsabilização baseada em testes, testando apenas habilidades genéricas, não o conhecimento ou a compreensão.

Por que não deixar as coisas como estão, e permitir que os editores de livros didáticos decidam o que as crianças devem aprender? Para alguém que possa se satisfazer com esta resposta, eu digo: Sente-se e leia um livro didático sobre qualquer tema. Leia as ideias tediosas e simplistas nos livros de história que reduzem eventos emocionantes, personalidades exuberantes e controvérsias acaloradas a uma página insossa ou a alguns parágrafos cinzentos. Leia os livros sobre literatura com sua grossa camada de jargão pedagógico e sua miserável representação de qualquer literatura significativa. Observe que quase metade dos conteúdos desses grossos e caros livros consiste em gráficos chamativos ou espaços em branco. Desafie-se a ler o que os seus filhos são forçados a aguentar, e então pergunte-se por que nós esperamos que os livros didáticos – escritos e negociados linha por linha para aplacar grupos politicamente ativos no Texas e na Califórnia – estejam à altura da tarefa de proporcionar um currículo de primeira categoria. [9]

Um dos poucos Estados com um excelente currículo em todas as matérias é Massachusetts. Talvez não por coincidência, os estudantes em Massachusetts têm a mais alta performance acadêmica do país na Avaliação Nacional do Progresso na Educação e pontuam próximos do topo quando comparados a seus pares em outros países. Quando Massachusetts participou da avaliação internacional TIMSS em 2007, seus estudantes de quarta série ficaram em segundo lugar mundial em ciências, ultrapassados apenas por Singapura, e seus estudantes de oitava série ficaram empatados em primeiro lugar mundial em ciências com os estudantes de Singapura, Taiwan, Japão e Coreia. [10] Quando os estudantes de Minnesota realizaram os testes TIMSS, seus estudantes de oitava série empataram com Singapura em geografia; em matemática, sua performance foi medíocre, como a do país. William Schmidt, o coordenador dos EUA para o TIMSS, disse que Minnesota possui um forte currículo em geografia, mas não em matemática. A lição, ele concluiu, é que os estudantes americanos “podem ser os melhores do mundo quando nós dermos a eles um currículo que seja focado e coerente,

e que seja aplicado por professores bem treinados no conteúdo sendo oferecido naquela série". [11]

Se o nosso país, nossos Estados ou os nossos distritos tiverem um bom currículo, nós precisamos garantir que nossos sistemas de avaliação reflitam e reforcem o que for ensinado. Existe uma máxima entre educadores, de que "o que é testado é o que é ensinado". As avaliações usadas em nossas escolas deveriam ser tão boas quanto os currículos. Eu não busco abolir os testes padronizados de múltipla escolha; eles proporcionam um retrato rápido da performance dos estudantes em um ponto no tempo. Mas eles não são suficientes para mensurar o aprendizado dos estudantes. Para elevar a qualidade da educação, nós devemos encorajar as escolas a usarem mensurações de realização educacional que sejam apropriadas aos temas estudados, como trabalhos de pesquisa em história, ensaios e histórias em literatura, projetos de pesquisa em ciências, demonstrações de competência matemática, conversações filmadas ou gravadas em uma língua estrangeira, performances artísticas e outras exposições de aprendizagem.

Tampouco os escores de testes deveriam ser a única medida da qualidade de uma escola. Todos os Estados deveriam estabelecer equipes de inspeção para avaliar as condições físicas e educacionais de suas escolas, para garantir que um currículo completo seja ensinado (não apenas as matérias testadas), e para revisar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Os inspetores deveriam julgar o ensino e a aprendizagem observando-a, não usando tabelas para classificar se os estudantes possuem "objetivos de aprendizagem", se os professores têm "organizadores de dados", se as escolas têm "equipes de investigação de dados" ou outros requisitos sem sentido baseados no jargão da moda.

O objetivo da avaliação não deveria ser a identificação das escolas que devem ser fechadas, mas a identificação das escolas que precisam de ajuda. O trabalho das autoridades educacionais é resolver problemas, não fugir deles fechando escolas. Quando as escolas estão em dificuldades, as autoridades deveriam fazer o que fosse necessário para melhorá-las. Isso pode significar desenvolvimento profissional para os professores, turmas menores, programas focados em leitura ou em outras matérias, supervisores extras, uma política disciplinar melhor, classes de educação para os pais e outras intervenções que irão fortalecer a capacidade da escola em educar os seus estudantes.

Com um currículo forte e compreensivo e um sistema de avaliação jus-

to consolidado, as escolas devem ter professores que sejam bem qualificados para ensinar o currículo. Os professores devem ser bem educados e conhecer suas matérias. Para cultivar um amor pela aprendizagem, eles deveriam amar a aprendizagem e amar o ensino do que eles sabem. Eles deveriam ter um treinamento profissional para aprender como ensinar o que sabem, como administrar uma sala de aula e como lidar com os tipos de questões e problemas que eles provavelmente encontrarão como professores. Como em muitos outros aspectos da educação, nós nem sempre temos meios de quantificar se um professor ama a aprendizagem, mas nós temos importantes sinalizadores, como a sua educação, seu domínio da matéria e sua habilidade com a turma. Aspirantes a professores deveriam ser testados acerca de seus conhecimentos daquilo que irão ensinar, e eles deveriam ser regularmente avaliados por seu supervisor e seus pares.

Para atrair e reter os professores que precisamos, as escolas devem oferecer um salário que reflita o respeito da comunidade por eles como profissionais. Muitos distritos estão tentando várias formas de pagamento por performance, e nós deveríamos observar de perto esses experimentos. Alguns distritos irão oferecer salários mais altos para atrair professores em campos onde há uma carência crônica, como ciências e matemática. Outros podem oferecer bônus para aqueles que desempenharem tarefas extras. Esquemas de pagamento diferencial estão em fluxo e provavelmente continuarão mudando por vários anos, conforme aprendemos mais a partir dos atuais esforços. Mas quaisquer que sejam os resultados, nenhuma manipulação de rotinas salariais irá ser o suficiente para superar a falta de um forte currículo, estudantes dispostos, pais apoiadores, administradores colegiados e boas condições de trabalho.

Se as nossas escolas tivessem um currículo excelente, avaliações apropriadas e professores bem-educados, nós estaríamos muito além de onde estamos agora no processo de renovação do nosso sistema escolar. Mas até mesmo isso não seria suficiente para tornar as nossas escolas o que elas deveriam ser. As escolas não existem isoladamente. Elas são parte de uma sociedade maior. A escolarização requer a participação ativa de muitos, inclusive dos estudantes, das famílias, dos funcionários públicos, das organizações locais e da comunidade mais ampla.

Assim como todo educador sabe, as famílias são os primeiros professores das crianças. No primeiro dia de escola, existem grandes diferenças na

prontidão para o aprendizado das crianças. Algumas crianças possuem pais educados, outras não. Algumas vêm de lares com livros, jornais, revistas e outros materiais de leitura, outras não. Alguns pais encorajam seus filhos a fazer o dever de casa e separam um local e um momento para que eles estudem, outros não. Alguns pais levam seus filhos à biblioteca, ao zoológico, ao museu e a outros locais de aprendizado, enquanto outros não. Como resultado das diferentes experiências na primeira infância, algumas crianças chegam na escola com um grande vocabulário, enquanto outras não.

Os pesquisadores Betty Hart e Todd R. Risley estudaram a linguagem e o desenvolvimento de crianças jovens e encontraram uma grande disparidade entre crianças de famílias empobrecidas e crianças de famílias com melhores condições de vida. Antes dos três anos, as crianças das famílias favorecidas têm muito mais exposição a palavras e encorajamento do que as crianças que crescem em lares pobres. [12] Esse estudo demonstra a necessidade de uma intervenção precoce, mesmo antes dos três anos, bem como de uma educação adulta intensiva para os pais.

As famílias devem fazer a parte delas para preparar as crianças para a escola. Famílias implantam atitudes básicas e valores sobre a aprendizagem, bem como a autodisciplina e boas maneiras necessárias para a aprendizagem em um grupo. As famílias devem permanecer envolvidas com seus filhos, encorajando-os, monitorando seu trabalho escolar, limitando o tempo que eles passam com aparelhos eletrônicos, reunindo-se com os professores e garantindo que eles tenham um local adequado para estudar. Elas devem encorajá-los a levar a sua escolarização a sério, a respeitar seus professores e a se comportar apropriadamente na escola.

As crianças de famílias que proporcionam um ambiente literato têm mais chances de serem bem-sucedidas na escola do que as crianças que não possuem essa vantagem inicial. E o que acontece com as crianças cujas famílias, por qualquer motivo, não conseguem proporcionar um suporte em casa para a aprendizagem? Elas também devem ser educadas, e as escolas devem ir mais longe para garantir que elas aprendam os comportamentos e habilidades sociais que tornam a aprendizagem possível. Uma das razões para que as escolas chamadas de "sem desculpa" como as KIPP tenham conseguido tão bons resultados é que elas ensinam escancaradamente os comportamentos e atitudes que os estudantes precisam para o sucesso na escola. Os estudantes são ensinados a sentar-se eretos; vestir-se adequadamente; olhar para o pro-

fessor; comportar-se bem; ter um firme aperto de mãos; fazer contato visual com a pessoa que está falando; não falar em sala de aula a menos que sejam chamados pelo professor; trabalhar duro. Muitos pais gostam da ideia de que a escola irá ensinar esses comportamentos e atitudes, pois eles querem proteger os seus filhos do que eles percebem como o caos das ruas, o comportamento destrutivo das gangues e a perseguição dos outros estudantes. As escolas sem desculpas são uma resposta para o enfraquecimento das normas sociais que antes apoiavam os pais; agora até os melhores esforços das famílias são muitas vezes contrariados pelo que as crianças veem na televisão, nos filmes e em suas interações com os pares.

O que é surpreendente é que as escolas públicas tenham parado de esperar que as crianças ajam com civilidade nas suas relações com seus colegas e professores. Quando eu era uma estudante nas escolas públicas de Houston há muitos anos atrás, todos os professores diziam à turma que sentassem retos, falassem apenas quando chamados, parassem de falar fora da vez e ouvissem o colega quando ele estivesse falando. Nós éramos constantemente lembrados de que deveríamos ser bonzinhos e trabalhar duro, embora em uma linguagem um pouco diferente. Aqueles que não se comportavam apropriadamente eram enviados à sala do diretor, não para enfrentar uma punição corporal (embora os meninos mais velhos a recebessem), mas para sofrer a vergonha e a humilhação de ser enviado para lá.

As escolas devem impor os padrões de civilidade e ensinar aos estudantes que respeitem a si mesmos e aos outros, ou elas não poderão proporcionar um ambiente seguro e ordenado, o que é necessário para a aprendizagem. As escolas públicas regulares devem aprender essa lição das escolas sem desculpas e restaurar a tradição histórica das escolas públicas como lugares onde os estudantes aprendem bons comportamentos, boa cidadania e os hábitos mentais que promovem reflexão e aprendizagem.

O comprometimento do nosso país com o fornecimento de uma educação pública gratuita e universal tem sido um elemento crucial para a assimilação com sucesso de milhões de imigrantes e para a capacidade de gerações de americanos de melhorarem suas vidas. É pouco provável que os EUA tivessem emergido como um país líder mundial se tivessem deixado o desenvolvimento da educação para os ires e vires do livre-mercado. O mercado tem sido um mecanismo maravilhoso para o desenvolvimento de grandes e pequenas empresas; ele certamente foi muito mais bem-sucedido

em produzir e distribuir uma ampla variedade de produtos e serviços de alta qualidade do que qualquer economia de comando e controle. Mas o mercado, com suas grandes forças, não é o mecanismo apropriado para fornecer serviços que deveriam ser distribuídos igualmente a pessoas em todos os bairros de todas as cidades do país sem levar em conta sua capacidade de pagar ou seu poder político. O mercado não é o mecanismo certo para fornecer proteção policial ou segurança contra incêndios, nem é o mecanismo certo para proporcionar uma educação pública.

Nós devemos respeitar e valorizar a diversidade tornada possível pelas escolas privadas e religiosas. Nós deveríamos ver a coexistência desses diferentes tipos de escolas como um ecossistema de instituições educacionais que se desenvolveu ao longo de muitos anos e tem servido bem ao país. Ninguém quer destruir ou substituir o outro, e cada um serve a diferentes populações e algumas vezes às mesmas populações em momentos diferentes.

Como um país, nós precisamos de um sistema público de educação forte e vibrante. Conforme nós buscamos a reforma de nossas escolas, devemos cuidar para não causar danos. Na verdade, nós devemos cuidar para tornar as escolas públicas outra vez o orgulho da nação. O nosso sistema de educação pública é um elemento fundamental de nossa sociedade democrática. As nossas escolas públicas têm sido o caminho para a oportunidade e uma vida melhor para gerações de americanos, dando a eles as ferramentas para formar suas próprias vidas e melhorar o bem comum. Se as fortalecermos, fortaleceremos a nossa democracia.

No presente momento, a educação pública está em perigo. Os esforços para reformar a educação pública estão, ironicamente, diminuindo sua qualidade e ameaçando sua própria sobrevivência. Nós temos que voltar nossa atenção para a melhoria das escolas, injetando nelas a substância da aprendizagem genuína e revivendo as condições que tornam possível a aprendizagem.

Capítulo Um

1. Alfred L. Malabre Jr., *Lost Prophets: An Insider's History of the Modern Economists* (Boston: Harvard Business School Press, 1994), 220.
2. Diane Ravitch, "Tot Sociology: Or What Happened to History in the Grade Schools", *American Scholar* 56, no. 3 (Verão de 1987): 343-354; Ravitch, "Bring Literature and History Back to Elementary Schools", em *The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Time* (New York: Basic Books, 1985), 75-79; Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (New York: Simon & Schuster, 2000).
3. William Chandler Bagley, *Classroom Management: Its Principles and Technique* (New York: Macmillan, 1907), 3; William Henry Maxwell, "On a Certain Arrogance in Educational Theorists", *Educational Review* 47 (Fevereiro de 1914): 165-182, esp. 165-167, 171.
4. Diane Ravitch, "Programs, Placebos, Panaceas", *Urban Review*, Abril de 1968, 8-11; Ravitch, "Foundations: Playing God in the Ghetto", *Center Forum* 3 (15 de maio, 1969): 24-27.
5. Diane Ravitch, *The Great School Wars: New York City, 1805-1973* (New York: Basic Books, 1974).
6. Diane Ravitch, *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools* (New York: Basic Books, 1978).
7. Diane Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980* (New York: Basic Books, 1983).
8. Diane Ravitch e Chester E. Finn Jr., *What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature* (New York: Harper & Row, 1987), 10-11.
9. *History-Social Science Framework for California Public Schools, Kindergarten Through Grade Twelve* (Sacramento: California State Department of Education, 1988); veja também Diane Ravitch, "Where Have All the Classics Gone? You Won't Find Them in Primers", *New York Times Book Review*, 17 de maio, 1987; Ravitch, "Tot Sociology".
10. David Osborne e Ted Gaebler, *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1992).
11. Jason Peckenpaugh, "Reinvention Remembered: A Look Back at Seven Years of Reform", *GovernmentExecutive.com*, 19 de janeiro, 2001, www.govexec.com/dailyfed/0101/011901p1.htm.

12. James C. Scott, *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed* (New Haven, CT: Yale University Press, 1998).
13. Sol Stern, "School Choice Isn't Enough", *City Journal*, Inverno de 2008.

Capítulo Dois

1. O Conselho Nacional de Professores de Matemática já havia escrito referências de matemática.
2. Lynne V. Cheney, "The End of History", *Wall Street Journal*, 20 de outubro, 1994.
3. Karen Diegmueller, "Panel Unveils Standards for U.S. History", *Education Week*, 2 de novembro, 1994.
4. *Los Angeles Times*, "Now a History for the Rest of Us", 27 de outubro, 1994; Gary B. Nash, Charlotte Crabtree, e Ross E. Dunn, *History on Trial: Culture Wars and the Teaching of the Past* (New York: Knopf, 1997).
5. EUA, Congresso, Senado, *Congressional Record* (18 de janeiro, 1995), S1026-S1040.
6. Diegmueller, "Panel Unveils Standards"; Diane Ravitch, "Standards in U.S. History: An Assessment", *Education Week*, 7 de dezembro, 1994; Ravitch, carta ao editor, *New York Times*, 14 de fevereiro, 1995.
7. Diane Ravitch, "Revise, but Don't Abandon, the History Standards", *Chronicle of Higher Education*, 17 de fevereiro, 1995.
8. Bill Clinton e Al Gore, *Putting People First: How We Can All Change America* (New York: Times Books, 1992), 85-86.
9. Diane Ravitch, "Social Studies Standards: Time for a Decisive Change", em *Reforming Education in Arkansas: Recommendations from the Koret Task Force, 2005* (Stanford, CA: Hoover Press, 2005), 69-74. As referências citadas aqui são similares às referências da maioria dos outros Estados.
10. Diane Ravitch, *The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn* (New York: Knopf, 2003), 124-125. Para esse livro, eu li as referências de língua inglesa e história/estudos sociais de todos os Estados do país.
11. A lei disse que os planos estaduais devem incluir referências acadêmicas desafiadoras, e que os planos estaduais devem obter a aprovação do secretário de educação dos EUA. Entretanto, até junho de 2003 todos os planos estaduais foram aprovados, mesmo que muitos não tivessem referências acadêmicas desafiadoras. Lynn Olson, "All States Get Federal Nod on Key Plans", *Education Week*, 18 de junho, 2003.

12. Josh Patashnik, "Reform School: The Education (On Education) of Barack Obama", *New Republic*, 26 de março, 2008, 12-13.
13. David Brooks, "Who Will He Choose?" *New York Times*, 5 de dezembro, 2008; *Washington Post*, "A Job for a Reformer", 5 de dezembro, 2008; *Chicago Tribune*, "Obama and Schoolkids", 9 de dezembro, 2008. Os republicanos reconheceram que o presidente Obama estava adotando algumas das crenças básicas do partido republicano, incluindo a escolha escolar, o pagamento por mérito e a responsabilização. Richard N. Bond, Bill McInturff, e Alex Bratty, "A Chance to Say Yes: The GOP and Obama Can Agree on School Reform", *Washington Post*, 2 de agosto, 2009.
14. Diane Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980* (New York: Basic Books, 1983), 228-266.
15. Edward B. Fiske, "College Entry Test Scores Drop Sharply", *New York Times*, 7 de setembro, 1975.
16. College Entrance Examination Board, *On Further Examination: Report of the Advisory Panel on the Scholastic Aptitude Test Score Decline* (New York: College Entrance Examination Board, 1977), 26-31.
17. President's Commission on Foreign Language and International Studies, *Strength Through Wisdom: A Critique of U.S. Capability* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1979); National Science Foundation and U.S. Department of Education, *Science and Engineering Education for the 1980s and Beyond* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1980).
18. Para a visão dele sobre o *Uma Nação em Risco*, veja Terrel H. Bell, *The Thirteenth Man: A Reagan Cabinet Memoir* (New York: Free Press, 1988), 114-143.
19. National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983), 5-6.
20. *Ibid.*, 8.
21. *Ibid.*, 8-9.
22. *Ibid.*, 18-22.
23. *Ibid.*, 24-27.
24. *Ibid.*, 25.
25. *Ibid.*, 30.
26. *Ibid.*, 7.
27. David C. Berliner e Bruce J. Biddle, *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools* (Reading, MA: Addison-Wesley, 1995), 3-5, 139-140, 184.

28. Veja, por exemplo, Richard Rothstein, "A Nation at Risk' Twenty-five Years Later", *Cato Unbound*, 7 de abril, 2008, www.cato-unbound.org/2008/04/07/richard-rothstein/a-nation-at-risk-twenty-five-years-later/.

Capítulo Três

1. Marshall S. Smith e Jennifer O'Day, "Systemic School Reform", em *The Politics of Curriculum and Testing: The 1990 Yearbook of the Politics of Education Association*, ed. Susan H. Fuhrman e Betty Malen (London: Falmer, 1991), 233-267. Veja também Maris A. Vinovskis, "An Analysis of the Concept and Uses of Systemic Educational Reform", *American Educational Research Journal* 33, no. 1 (Primavera de 1996): 53-85.
2. Diane Ravitch, "National Standards and Curriculum Reform: A View from the Department of Education", *NASSP Bulletin*, dezembro de 1992.
3. A administração Bloomberg dissolveu as estruturas administrativas dos distritos escolares comunitários após o prefeito ter ganhado o controle das escolas públicas em 2002. As linhas dos distritos permaneceram no papel, mas os distritos não estavam mais funcionando como entidades administrativas.
4. Joyce Purnick, "Alvarado Resigns as Schools Chief, Offering Apology", *New York Times*, 12 de maio, 1984. Veja também Paul Teske et al., "Public School Choice: A Status Report", em *City Schools: Lessons from New York*, ed. Diane Ravitch e Joseph P. Viteritti (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000), 313-338.
5. Kenneth Goodman, *What's Whole in Whole Language?* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1986), 25, 37-38.
6. Jeanne S. Chall, *Learning to Read: The Great Debate* (New York: McGraw-Hill, 1967). Veja também Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms* (New York: Simon & Schuster, 2000), 353-361, 443-448.
7. National Academy of Education, *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 1985), 37.
8. Veja Catherine E. Snow, M. Susan Burns, e Peg Griffin, eds., *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Washington, D.C.: National Academy Press, 1998); National Reading Panel, *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (Washington, D.C.: U.S. Department of Health and Human Services, 2000); G. Reid Lyon e Louisa C. Moats, "Critical Conceptual and Methodological Considerations in Reading Intervention Research", *Journal of Learning*

- Disabilities* 30, no. 6 (novembro-dezembro 1997): 578-588; Louisa C. Moats, *Teaching Reading IS Rocket Science* (Washington, D.C.: American Federation of Teachers, 1999).
9. Para exemplos de ensino estratégico, veja Stephanie Harvey e Anne Goudvis, *Strategies That Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding* (Portland, ME: Stenhouse, 2000). Veja também AUSSIE: Partners in Professional Development, "Literacy Resources", www.aussiepd.com/resources/literacy.
 10. Lori Jamison Rog, *Guided Reading Basics: Organizing, Managing, and Implementing a Balanced Literacy Program in K-3* (Portland, ME: Stenhouse, 2003); Sewell Chan, "By the Script", *New York Times*, 31 de julho, 2005; Meredith I. Honig, *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity* (Albany: State University of New York Press, 2006), 38-44.
 11. P. David Pearson e Janice A. Dole, "Explicit Comprehension Instruction: A Review of Research and a New Conceptualization of Instruction", *Elementary School Journal* 88, no. 2 (novembro de 1987): 162.
 12. Richard F. Elmore e Deanna Burney, "Investing in Teacher Learning: Staff Development and Instructional Improvement", em *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, ed. Linda Darling-Hammond e Gary Sykes (San Francisco: Jossey-Bass, 1999), 265.
 13. Os artigos produzidos por esse projeto financiado pelo governo podem ser encontrados em www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html. O custo desse projeto de pesquisa foi fornecido por Grover Whitehurst, diretor do Instituto de Ciências da Educação, em um e-mail à autora em 15 de maio de 2007.
 14. Os números variam para a quantidade do orçamento do distrito dedicado ao desenvolvimento profissional, com alguns estudos dizendo 3%, enquanto Alvarado disse a Hedrick Smith no programa *Making Schools Work* da PBS que a quantidade era "acima de 12%". Veja www.pbs.org/makingschoolswork/dwr/ny/alvarado.html.
 15. New York City Department of Education, *Annual School Reports, 1987-1988*.
 16. Lauren Resnick, Anthony J. Alvarado, e Richard F. Elmore, "Developing and Implementing High-Performance Learning Communities", *Solicitation Proposal RC-96-1370*, U.S. Department of Education, 1995, 1-2.
 17. Elmore e Burney, "Continuous Improvement in Community District #2, New York City", High Performance Learning Communities Project, University of Pittsburgh, 1998, 1, www.lrdc.pitt.edu/hplc/Publications/ContinuousImprove.pdf.
 18. Lauren Resnick e Michael Harwell, "High Performance Learning Communities Dis-

- trict 2 Achievement", HPLC Project, 1998, 19, www.lrdc.pitt.edu/hplc/Publications/Achieve%20I%20Final.pdf.
19. Michael Harwell et al., "Professional Development and the Achievement Gap in Community School District #2", HPLC Project, 2000, 21-22, www.lrdc.pitt.edu/hplc/Publications/Achievement%20III.pdf.
 20. Elmore e Burney, "School Variation and Systemic Instructional Improvement in Community School District #2, New York City", HPLC Project, 1997, 5-6, www.lrdc.pitt.edu/hplc/Publications/School%20Variation.pdf.
 21. Ibid., 4, 12-13.
 22. Ibid., 25-28.
 23. High Performance Learning Communities Project, "Final Report", Contract #RC96-137002, Office of Education Research and Improvement, U.S. Department of Education, 2001, 27-28, www.lrdc.pitt.edu/hplc/Publications/HPLC_FinalReport_Sept2001.pdf.
 24. Louisa C. Spencer, "Progressivism's Hidden Failure", *Education Week*, 28 de fevereiro, 2001.
 25. Lois Weiner, "Standardization's Stifling Impact", *Education Week*, 28 de fevereiro, 2001.
 26. Anthony J. Alvarado e Elaine Fink, carta ao editor, "Critiques of District 2 Are Seen as Baseless", *Education Week*, 28 de março, 2001; Shelley Harwayne, carta ao editor, "District 2: 'Results Speak for Themselves,'" *Education Week*, 4 de abril, 2001.
 27. National Council of Teachers of Mathematics, "Exploring Krypto", <http://illuminations.nctm.org/LessonDetail.aspx?id=L803>.
 28. Matthew Clavel, "How Not to Teach Math", *City Journal*, 7 de março, 2003; Barry Garelick, "Discovery Learning in Math: Exercises Versus Problems", *Nonpartisan Education Review/Essays* 5, no. 2 (2009), www.npe.ednews.org/Review/Essays/v5n2.htm.
 29. Ronald Drenger, "Math Profs Rail Against Dist. 2 Methods", *Tribeca Trib*, julho/agosto de 2001; o nome do grupo - NYC HOLD - é uma sigla para "Decisões Honestas, Abertas e Lógicas [Honest Open Logical Decisions]" para a Reforma da Educação Matemática; veja www.nychold.com.
 30. Lois Weiner, "Construction of District 2's Exemplary Status: When Research and Public Policy Elide", artigo, Annual Conference, American Educational Research Association, abril de 2002, www.nychold.com/weiner-aera-02.html; Weiner, "Research or 'Cheerleading'? Scholarship on Community School District 2, New York City", *Education Policy Analysis Archives* 11, no. 27 (7 de agosto, 2003).

31. Lauren B. Resnick, "Reforms, Research and Variability: A Reply to Lois Weiner", *Education Policy Analysis Archives* 11, no. 28 (7 de agosto, 2003); veja a resposta de Weiner a Resnick: Weiner, "Reply to Resnick's 'Reforms, Research and Variability'", *Education Policy Analysis Archives* 11, no. 28c (2 de fevereiro, 2004).
32. Public Broadcasting Service, *Making Schools Work*, with Hedrick Smith, www.pbs.org/makingschoolswork/.
33. Teske et al., "Public School Choice: A Status Report".
34. A fonte dos dados do censo para 1990 e 2000 é uma ferramenta da Internet chamada Social Explorer, criada pelo demógrafo Andrew Beveridge do Queens College para a Universidade Municipal de Nova York. O Social Explorer permite que o usuário identifique tendências específicas do censo e compare-as ao longo de diferentes dimensões demográficas. Beveridge e Jordan Segall do Queens College analisaram dados do Distrito 2 e de toda a cidade dos censos de 1990 e 2000. Alguns dos dados também podem ser encontrados no Departamento de Planejamento Municipal da cidade de NY, "New York City Public Schools: Demographic and Enrollment Trends, 1990-2002, Manhattan", 47, www.nyc.gov/html/dcp/pdf/pub/schlmanhattan.pdf.
35. Ibid.
36. De acordo com dados do Departamento de Educação do Estado de Nova York, de 1988 a 1998 a proporção de estudantes brancos aumentou de 26% a 31,2% (no resto da cidade, o número de estudantes brancos declinou de 21% para 16%). A proporção de estudantes hispânicos caiu de 24,5% para 21,1% (no sistema municipal, ela aumentou de 34% para 37%). Estudantes asiáticos permaneceram em um terço (o triplo da proporção nas escolas da cidade). A proporção de estudantes afro-americanos caiu de 15,4% para 13,9% (no sistema municipal, ela caiu de 39% para 36%).
37. A fonte dos dados de desempenho foi o Departamento Estadual de Educação de Nova York. Distâncias similares existiam nos testes da cidade de 1995 a 1998.
38. O Distrito 26 no Queens na cidade de Nova York era demograficamente e economicamente similar ao Distrito 2. Esses dois distritos ricos superavam a performance do restante da cidade, embora o Distrito 26 geralmente superasse o Distrito 2 e tivesse distâncias de desempenho menores. No Distrito 26, 60% dos estudantes afro-americanos e hispânicos atingiram os padrões estaduais para a leitura da quarta série em 1999, comparados com 78,5% de estudantes asiáticos e 80,4% de estudantes brancos; na matemática da quarta série, 69% dos estudantes afro-americanos e 76% dos estudantes hispânicos atingiam os padrões, comparados a 89% dos brancos e 91% dos asiáticos. Na leitura da oitava

série, 81% dos estudantes asiáticos e 76% dos estudantes brancos atingiam os padrões, comparados a 53% dos estudantes afro-americanos e 55% dos estudantes hispânicos; na matemática da oitava série, 79,5% dos estudantes asiáticos e 61,3% dos estudantes brancos atingiam os padrões, comparados a 33% dos estudantes afro-americanos e hispânicos. Fonte: Departamento Estadual de Educação de Nova York, "Performance of Students Scoring in ELA and Math Grade 4 and 8 by Ethnicity", 1999.

Capítulo Quatro

1. California Department of Education, Educational Demographics Unit - CBEDS; dados disponíveis no Ed-Data: Education Data Partnership, www.ed-data.k12.ca.us.
2. Ann Bradley, "San Diego Teachers Strike in Dispute Over Pay", *Education Week*, 7 de fevereiro, 1996.
3. Maureen Magee, "Similar Dramas Play Out at S.D., L.A. Schools", *San Diego Union-Tribune*, 5 de junho, 2000.
4. Referências salariais proporcionadas por Camille Zombro, coordenadora regional da Associação de Educação de San Diego, em um e-mail à autora em 9 de julho de 2009.
5. Jane Hannaway e Maggie Stanislawski, "Flip-Flops in School Reform: An Evolutionary Theory of Decentralization", em *Urban School Reform: Lessons from San Diego*, ed. Frederick M. Hess (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2005), 54.
6. *Ibid.*, 57.
7. Bess Keller, "Peer-Coaching Plan Approved in San Diego", *Education Week*, 19 de maio, 1999.
8. Maureen Magee, "Former Principals Win Case Against District", *San Diego Union-Tribune*, 6 de novembro, 2004.
9. San Diego City Schools, "Blueprint for Student Success in a Standards-Based System: Supporting Student Achievement in an Integrated Learning Environment", 14 de março, 2000, 1, www.sandi.net/initiatives/ciia/000314blueprint.pdf.
10. Richard F. Elmore e Deanna Burney, "Investing in Teacher Learning: Staff Development and Instructional Improvement", em *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, ed. Linda Darling-Hammond e Gary Sykes (San Francisco: Jossey-Bass, 1999), 285; veja também 274-279.
11. Jeff Archer, "Wary Foundations Tie Grants to Leadership Stability", *Education Week*, 12 de fevereiro, 2003.
12. Maureen Magee, "Sweeping School Reform Is Approved: 3-2 Decision Made Despite

- Thousands of Protesters”, *San Diego Union-Tribune*, 15 de março, 2000.
13. Micah Sachs, “The Hardest Job in America?” *San Diego Jewish Journal*, setembro de 2003.
 14. Lea Hubbard, Hugh Mehan, e Mary Kay Stein, *Reform As Learning: School Reform, Organizational Culture, and Community Politics in San Diego* (New York: Routledge, 2006), 173.
 15. Hannaway e Stanislawski, “Flip-Flops in School Reform”, 55-56.
 16. Amy M. Hightower, *San Diego’s Big Boom: District Bureaucracy Supports Culture of Learning* (Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2002), 8, 11.
 17. Hannaway e Stanislawski, “Flip-Flops in School Reform”, 64-65; veja também Darling-Hammond e Sykes, *Teaching as the Learning Profession*.
 18. Elmore e Burney, “Investing in Teacher Learning”, 269.
 19. *Ibid.*, 270-271.
 20. Matt Potter, “It Was the Biggest Mystery”, *San Diego Reader*, 24 de outubro, 2002.
 21. Joe Williams, “The Labor-Management Showdown”, em *Urban School Reform*, 46.
 22. Maureen Magee, “Bersin: Alvarado’s Role to Be Curtailed”, *San Diego Union-Tribune*, 6 de dezembro, 2002; Chris Moran, “Chief S.D. School Reformer to Leave: Superintendent Calls Departure ‘Mutual’”, *San Diego Union-Tribune*, 5 de fevereiro, 2003.
 23. American Institutes for Research, *Evaluation of the Blueprint for Student Success in a Standards-based System* (Palo Alto, CA: AIR, 2002), II-10; AIR, *Evaluation of the Blueprint for Student Success in a Standards-Based System: Year 2 Interim Report* (Palo Alto, CA: AIR, 2003); Chris Moran, “Report Card on Reform Just So-So”, *San Diego Union-Tribune*, 13 de maio, 2003; Hugh Mehan, Lea Hubbard, e Mary Kay Stein, “When Reforms Travel: The Sequel”, *Journal of Educational Change* 6, no. 4 (2005): 329-362.
 24. Pesquisa do AIR 2003, II-27, II-28, II-29.
 25. Hightower, *San Diego’s Big Boom*, 19.
 26. Larry Cuban e Michael Usdan, “Fast and Top-Down: Systemic Reform and Student Achievement in San Diego City Schools”, em *Powerful Reforms with Shallow Roots: Improving America’s Urban Schools*, ed. Larry Cuban e Michael Usdan (New York: Teachers College Press, 2003), 78, 82, 88-89.
 27. Daphna Bassok e Margaret E. Raymond, “Performance Trends and the Blueprint for Student Success”, em *Urban School Reform*, 308-309, 314-315.
 28. *Ibid.*, 310-317.
 29. Julian Betts, “San Diego City Schools: Evidence Suggests Bersin Reforms Working”, *San Diego Union-Tribune*, 14 de outubro, 2005.

30. Maureen Magee e Helen Gao, "A Change in Plans", *San Diego Union-Tribune*, 12 de junho, 2005.
Não existe uma mensuração consistente para a era do Roteiro, pois o Estado mudou seus testes durante esse tempo. Entretanto, Magee e Gao observaram no "índice de performance acadêmica" do Estado que os ganhos de San Diego de 2002 a 2004 eram menores do que aqueles registrados por distritos escolares em Santa Ana, Fresno, San Bernardino, Long Beach, Los Angeles, Garden Grove, San Francisco, Oakland, e Sacramento. San Diego teve escores mais altos do que a maioria desses distritos, mas os outros distritos obtiveram maiores ganhos.
31. Sheila Byrd, "San Diego City Schools: Creating a Standards-Based Curriculum for English Language Arts", manuscrito não publicado, *San Diego Review*, 2004, http://old.sandi.net/events/sdreview/eng_math_sci_cirricula.pdf.
32. Byrd, e-mail à autora, 14 de junho de 2006.
33. San Diego Education Association, "Vote of Confidence Survey Results", 20 de junho, 2001. Uma cópia da pesquisa foi fornecida à autora por Camille Zombro, da SDEA.
34. Conversa da autora com Marty Batcheler, assistente social clínica, Kaiser Permanente, 31 de janeiro, 2007.
35. Carl A. Cohn, "Empowering Those at the Bottom Beats Punishing Them from the Top", *Education Week*, 25 de abril, 2007.
36. Anthony S. Bryk e Barbara Schneider, *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement* (New York: Russell Sage Foundation, 2002), 123.

Capítulo Cinco

1. Michael Bloomberg, "Our Children Deserve Better", documento de campanha, 11 de junho, 2001 (consultado em 29 de junho, 2003, de um website [mikeformayor.org] que depois foi fechado).
2. Diane Ravitch, "A History of Public School Governance in New York City", em *When Mayors Take Charge: School Governance in the City*, ed. Joseph P. Viteritti (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2009), 171-186.
3. Javier C. Hernandez, "In Debate Over Schools, Panel Is No Threat to the Mayor's Grip", *New York Times*, 23 de abril, 2009.
4. Diane Ravitch, *The Great School Wars: New York City, 1805-1973* (New York: Basic Books, 1974), 92-99.
5. Abby Goodnough, "Schools Chief Is Soaking Up Advice in San Diego", *New York Times*, 14 de agosto, 2002.

6. Mike France, "Can Business Save New York Schools?" *BusinessWeek*, 9 de junho, 2003; Elissa Gootman e David M. Herszenhorn, "Consultants Draw Fire in Bus Woes", *New York Times*, 3 de fevereiro, 2007.
7. James Traub, "New York's New Approach", *New York Times*, 3 de agosto, 2003; Deidre McFadyen, "Educators in Region 4: Don't Stop Us from Teaching Our Kids", *New York Teacher*, 18 de janeiro, 2005.
8. Como líder da General Electric, Welch era conhecido por sua atitude firme e inflexível com os seus empregados. Veja Thomas F. O'Boyle, *At Any Cost: Jack Welch, General Electric, and the Pursuit of Profit* (New York: Knopf, 1998), 72-76; Mary Hoffman, "Jack Welch Is My Daddy", ICE-UFT, 8 de março, 2005, <http://ice-uft.org/daddy.htm>; Geoff Colvin, "The CEO Educator", *Fortune*, 1 de outubro, 2009 (versão on-line).
9. David M. Herszenhorn, "Not So Long Out of School, Yet Running the System", *New York Times*, 25 de março, 2004.
10. Deidre McFadyen, "Trouble in the Workshop", *New York Teacher*, 17 de fevereiro, 2005; Catherine Gewertz, "Grading the de Mayor", *Education Week*, 26 de outubro, 2005; Sol Stern, "A Negative Assessment: An Education Revolution That Never Was", *Education Next* 5, no. 4 (outono de 2005): 12-16.
11. National Right to Read Foundation, "Selection of a Systematic Phonics Program for NYC Students", 4 de fevereiro, 2003, www.nrrf.org/phonics_nyc-2-4-03.htm; Sol Stern, "Bloomberg and Klein Rush In", *City Journal*, primavera de 2003; Stern, "Tragedy Looms for Gotham's School Reform", *City Journal*, outono de 2003; Carta aberta de "Professores de Pedagogia de Faculdades e Universidades da cidade de New York" a Michael Bloomberg, Joel Klein, e Diana Lam, re: "The New System-Wide Instructional Approach to Literacy and the Restructuring of Districts into Regions", 10 de fevereiro, 2003.
12. Carrie Melago e Erin Einhorn, "Bus Fiasco Hell on Wheels from Day 1", *New York Daily News*, 2 de fevereiro, 2007; Gootman e Herszenhorn, "Consultants Draw Fire in Bus Woes".
13. Erin Einhorn, "Education Job Titles Stump Parents", *New York Daily News*, 26 de dezembro, 2007.
14. National Center for Education Statistics, *The Nation's Report Card: Trial Urban District Assessment, Science 2005* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2006); Jennifer Medina, "City Schools Fail to Comply with State Rule on Arts Classes", *New York Times*, 7 de março, 2008; Richard Kessler, Center for Arts Education, "Testimony to the Joint Meeting of the Committees (Senate Committee on Cultural Affairs, Tourism, Parks, and

- Parks, and Recreation; Assembly Committee on Tourism, Arts, and Sports Development)
re: *The Impact of Potential Budget Cuts to the Arts Industry, Tourism, and Living Museums*", 3
de fevereiro, 2009, www.cae-nyc.org/potential_budget_cuts.
15. Diane Ravitch e Randi Weingarten, "Public Schools, Minus the Public", *New York Times*,
18 de março, 2004.
 16. Jennifer Medina, "Albany Panel Signals It Won't Give the Mayor Carte Blanche on
Schools", *New York Times*, 6 de maio, 2009.
 17. David M. Herszenhorn, "Bloomberg Wins on School Tests After Firing Foes", *New York
Times*, 16 de março, 2004; *New York Sun*, "Bloomberg's Finest Hour", 17 de março, 2004.
 18. Clara Hemphill et al., *The New Marketplace: How Small-School Reforms and School Choice
Have Reshaped New York City's High Schools* (New York: Center for New York City Affairs,
The New School, 2009), 15.
 19. New York City Department of Education, "NYC Results on the New York State 2006-2009
English Language Arts (ELA) Test (Grades 3-8)", [http://schools.nyc.gov/accountability/
Reports/Data/TestResults/2009/ELA/2006-2009_ELA_Citywide_ALL_Testesd_web.
xls](http://schools.nyc.gov/accountability/Reports/Data/TestResults/2009/ELA/2006-2009_ELA_Citywide_ALL_Testesd_web.xls); New York City Department of Education, "NYC Results on the New York State 2006-
2009 Mathematics Test (Grades 3-8)", [http://schools.nyc.gov/accountability/Reports/
Data/TestResults/2009/Math/2006-2009_Math_ALL_TESTED_CITYWIDE.xls](http://schools.nyc.gov/accountability/Reports/Data/TestResults/2009/Math/2006-2009_Math_ALL_TESTED_CITYWIDE.xls).
 20. Meredith Kolodner, "City Students Are Passing Standardized Tests Just by Guessing",
New York Daily News, 11 de agosto, 2009; Diana Senechal, "Guessing My Way to Pro-
motion", *GothamSchools*, 17 de agosto, 2009, [http://gothamschools.org/2009/08/17/
guessing-my-way-to-promotion/](http://gothamschools.org/2009/08/17/guessing-my-way-to-promotion/); Javier C. Hernandez, "Botched Most Answers on New
York State Math Test? You Still Pass", *New York Times*, 14 de setembro, 2009. Para as ta-
belas de conversão dos testes estaduais de Nova York para inglês e matemática, veja New
York State Education Department, "English Language Arts (ELA) and Mathematic [sic]
Assessment Results", www.emsc.nysed.gov/irts/ela-math/.
 21. NYC Public School Parents, <http://nycpublicschoolparents.blogspot.com>.
 22. Carl Campanile, "Gates' \$4 Mil Lesson", *New York Post*, De agosto 18, 2009.
 23. United Federation of Teachers, "Teachers Want Chancellor Klein to Do a Better Job", in-
forme à imprensa, 26 de junho, 2008, www.uft.org/news/better_job/; Elissa Gootman,
"Bloomberg Unveils Performance Pay for Teachers", *New York Times*, de 17 de outubro,
2007; Randi Weingarten, address to the UFT Delegate Assembly, de 24 de junho, 2009,
www.uft.org/news/issues/speeches/resignation_address/.
 24. David M. Herszenhorn, "Charter School Will Not Go Into School for the Gifted", *New*

24. David M. Herszenhorn, "Charter School Will Not Go Into School for the Gifted", *New York Times*, 24 de junho, 2006.
25. New York City Department of Education, "Mayor Bloomberg and Chancellor Klein Announce Achievement of Major Milestone in the Creation of 100 Charter Schools", informe à imprensa, 10 de fevereiro, 2009.
26. Vanessa Witenko, "Most Vulnerable Students Shut Out of Charter Schools", *Inside-Schools.org*, 19 de maio, 2009, <http://insideschools.org/blog/2009/05/19/most-vulnerable-students-shut-out-of-charter-schools/>.
27. Jennifer L. Jennings, "School Choice or Schools' Choice? Managing in an Era of Accountability", artigo, Annual Meeting, American Sociological Association, New York City, agosto de 2007.
28. Hemphill et al., *The New Marketplace*, 1-7.
29. *Ibid.*, 58.
30. David M. Herszenhorn, "In Push for Small Schools, Other Schools Suffer", *New York Times*, 14 de janeiro, 2005; Samuel G. Freedman, "Failings of One Brooklyn High School May Threaten a Neighbor's Success", *New York Times*, 7 de maio, 2008; Hemphill et al., *The New Marketplace*, 35-38.
31. Gootman, "Bloomberg Unveils Performance Pay for Teachers"; Gootman, "Teachers Agree to Bonus Pay Tied to Scores", *New York Times*, 18 de outubro, 2007; United Federation of Teachers, "55/25 Update", www.uft.org/member/money/financial/5525/.
32. Erin Einhorn, "Only in N.Y. Schools Can Get an 'A' and 'F'", *New York Daily News*, 12 de dezembro, 2007; Leonie Haimson, "Testimony Before the City Council Education Committee on the DOE School Grades", 10 de dezembro, 2007, <http://nycpublicschoolparents.googlegroups.com/web/testimony%20school%20grades%2012%202007.doc>; Jennifer Jennings, "In NYC, More F Schools than A Schools in Good Standing with NCLB", blog *Eduwonkette*, 16 de setembro, 2008, http://blogs.edweek.org/edweek/eduwonkette/2008/09/in_nyc_more_f_schools_than_a_s_1.html.
33. New York City Department of Education, "Chancellor Klein Releases 2009 Progress Reports on Elementary, Middle, and K-8 Schools", informe à imprensa, de 2 de setembro, 2009; *New York Post*, "An Avalanche of A's", 4 de setembro, 2009; *New York Daily News*, "Stupid Card Trick", 4 de setembro, 2009; Jennifer Medina, "As Many Schools Earn A's and B's, City Plans to Raise Standards", *New York Times*, 4 de setembro, 2009.
34. Jennifer Medina, "Teacher Bonuses Total \$27 Million, Nearly Double Last Year's", *New York Times*, 5 de setembro, 2009; Diane Ravitch, "Bloomberg's Bogus School Report

- Cards Destroy Real Progress", *New York Daily News*, 9 de setembro, 2009.
35. Hemphill et al., *The New Marketplace*, 2, 11-12; Meredith Kolodner e Rachel Monahan, "Four Schools in Bottom 10 in State Tests Were Newly Opened", *New York Daily News*, 13 de julho, 2009 (a manchete dizia quatro, mas a reportagem identificava cinco novas escolas entre as dez últimas).
36. New York State Education Department, "English Language Arts (ELA) and Mathematic [sic] Assessment Results", www.emsc.nysed.gov/irts/ela-math/; para os escores do Estado e da cidade de Nova York de 1999-2006, veja www.emsc.nysed.gov/irts/ela-math/2006/ela-06/Grade3-8ELA-2006.ppt e www.emsc.nysed.gov/irts/ela-math/2006/math-06/Grade3-8Math.ppt. Após os primeiros dois anos de controle do prefeito, o Departamento de Educação começou a acrescentar os ganhos em escores do ano 2002-2003 ao seu próprio total, embora esses testes tenham sido administrados antes das reformas do prefeito haverem sido implementadas. Quando os escores 2002-2003 foram divulgados, os representantes do departamento não os trataram como seus. Veja David M. Herszenhorn, "City English Scores in Statewide Testing Show Marked Gain", *New York Times*, 21 de maio, 2003; Elissa Gootman, "Math Scores Rise Sharply Across State", *New York Times*, 22 de outubro, 2003. Após 2007, os escores da cidade em testes estaduais continuaram a subir, com os ganhos mais extraordinários ocorrendo em 2008-2009. Os ganhos de 2006-2009 deveriam ser vistos com cautela, considerando a redução intencional das expectativas do Departamento de Educação durante esse período. O Departamento de Educação do Estado de Nova York mudou os testes em 2006 quando ele estendeu-os da terceira à oitava série (antes apenas a quarta e a oitava série eram testadas). Os escores nos testes de 1999-2005 são descontínuos com os de 2006 em diante e não deveriam ser comparados, mas os políticos da educação constantemente fazem comparações entre os anos.
37. National Center for Education Statistics, *The Nation's Report Card: Trial Urban District Assessment, Mathematics 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007), 50-51; National Center for Education Statistics, *The Nation's Report Card: Trial Urban District Assessment, Reading 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007), 50-51; Jennifer Medina, "Little Progress for City Schools on National Test", *New York Times*, 16 de novembro, 2007. Alguns especialistas questionaram os ganhos na matemática da quarta série, pois 25% dos testados receberam flexibilizações (como tempo extra), uma proporção muito maior do que qualquer outra cidade testada e o dobro da proporção que recebeu flexibilizações na cidade de Nova York em 2003. Elizabeth Green, "N.Y. Gave the Most Breaks for School Exam", *New York Sun*, 21 de novembro, 2007.

38. New York City Department of Education, "New York City Public School Students Make Gains on 2007 National Assessment of Educational Progress (NAEP) Tests", informe à imprensa, 15 de novembro, 2007; Medina, "Little Progress for City Schools on National Test".
39. Elissa Gootman e Sharona Coutts, "Lacking the Credits to Graduate, Some Students Learn a Shortcut", *New York Times*, 11 de abril, 2008; Javier C. Hernandez, "Students Still Sliding By, Critics Say", *New York Times*, 13 de julho, 2009; Jennifer L. Jennings e Leonie Haimson, "Discharge and Graduation Rates", em *NYC Schools Under Bloomberg and Klein: What Parents, Teachers, and Policymakers Need to Know*, ed. Leonie Haimson and Ann Kjellberg (New York: Lulu, 2009), 77-85, www.lulu.com/content/paperback-book/nyc-schools-under-bloomberg-klein-what-parents-teachers-and-policymakers-need-to-know/7214189.
40. Javier C. Hernandez, "A New High School, with College Mixed In", *New York Times*, 19 de março, 2009.
41. Elissa Gootman e Robert Gebeloff, "With New City Policy, Gifted Programs Shrink", *New York Times*, 30 de outubro, 2008.
42. *New York Times*, "New York State Test Scores", 4 de agosto, 2009, <http://projects.nytimes.com/new-york-schools-test-scores/about>.
43. David M. Herszenhorn, "A Gold Star for Schools: Overview", *New York Times*, 19 de maio, 2005; Sol Stern, "Gotham's Telltale Reading Tests", *City Journal*, outono de 2006.
44. Citado em Michael Winerip, "Test Scores Up? Cheer (Don't Analyze)", *New York Times*, 29 de junho, 2005.
45. James F. Brennan, "New York City Public School Improvement Before and After Mayoral Control", em *NYC Schools Under Bloomberg and Klein: What Parents, Teachers, and Policymakers Need to Know*, ed. Leonie Haimson e Ann Kjellberg, 105-113; Joel Klein, "Chancellor's Testimony Before City Council Education Committee on DOE's Preliminary Expense Budget", 26 de março, 2009, http://print.nycenet.edu/Offices/mediarelations/NewsandSpeeches/2008-2009/20090326_budget_testimony.htm; Nicole Gelinas, "NYC's Fiscal Future", *New York Post*, 27 de outubro, 2009.

Capítulo Seis

1. *Ebony*, "5 Questions for Marian Wright Edelman", janeiro de 2004.
2. Frederick M. Hess e Michael J. Petrilli, "The Politics of No Child Left Behind: Will the Coalition Hold?" *Journal of Education* 185, no. 3 (2004): 13-25.

- chives 8, no. 41 (19 de agosto, 2000); Stephen P. Klein et al., "What Do Test Scores in Texas Tell Us?" *RAND Issue Paper IP-202*, RAND, Santa Monica, CA, 2000, 2, 9-13.
4. Para uma excelente revisão da lei, veja Frederick M. Hess e Michael J. Petrilli, *No Child Left Behind Primer* (New York: Peter Lang, 2006).
 5. Frederick M. Hess e Chester E. Finn Jr., eds., *No Remedy Left Behind: Lessons from a Half-Decade of NCLB* (Washington, D.C.: AEI Press, 2007); para a referência de Betts sobre escolha escolar na Califórnia, veja 148-152.
 6. Julian Betts, "California: Does the Golden State Deserve a Gold Star?" em *No Remedy Left Behind*, 130.
 7. Elissa Gootman, "Report Assails Tutoring Firms in City Schools", *New York Times*, 8 de março, 2006.
 8. O diretor executivo da Kaplan (uma grande fornecedora de testes e materiais de preparação para testes) disse em um programa da PBS que seus negócios haviam crescido de uma receita anual de US\$ 70 milhões em 1991 para US\$ 2 bilhões em 2007 "na esteira do crescimento de todos os tipos de testagens". As outras grandes empresas de testagem - a divisão CTB da McGraw-Hill, a Pearson's Harcourt Assessment, e a unidade Riverside da Houghton Mifflin - não revelaram suas receitas. O mesmo programa disse que a tutoria era uma indústria de 4 bilhões de dólares, cujo crescimento era alimentado pelo NCLB. "The New Business of Education", *Nightly Business Report*, 18 de fevereiro, 2008, www.pbs.org/nbr/site/onair/transcripts/080218i/. Veja também Thomas Toch, *Margins of Error: The Education Testing Industry in the No Child Left Behind Era* (Washington, D.C.: Education Sector, 2006); Karla Scoon Reid, "Federal Law Spurs Private Companies to Market Tutoring", *Education Week*, 8 de dezembro, 2004.
 9. National Center for Education Statistics, *The Nation's Report Card: Reading 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007), 9, 27.
 10. Margaret A. Spellings, editorial, *Forbes.com*, 23 de janeiro, 2008, www.forbes.com/2008/01/22/solutions-education-spellings-oped-cx_dor_0123spellings.html; Andrew Dean Ho, "The Problem with 'Proficiency': Limitations of Statistics and Policy Under No Child Left Behind", *Educational Researcher* 37, no. 6 (2008): 351-360.
 11. Hess e Finn, *No Remedy Left Behind*, 327-328.
 12. *Ibid.*
 13. David J. Hoff, "Schools Struggling to Meet Key Goal on Accountability", *Education Week*, 7 de janeiro, 2009.
 14. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, *Turning Around Chron-*

14. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, *Turning Around Chronically Low-Performing Schools* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2008).
15. Linda Jacobson, "NCLB Restructuring Found Ineffectual in California", *Education Week*, 20 de fevereiro, 2008; Caitlin Scott, *Managing More than a Thousand Remodeling Projects: School Restructuring in California* (Washington, D.C.: Center on Education Policy, 2008).
16. Caitlin Scott, *A Call to Restructure Restructuring: Lessons from the No Child Left Behind Act in Five States* (Washington, D.C.: Center on Education Policy, 2008), 1-3.
17. Sam Dillon, "Under 'No Child' Law, Even Solid Schools Falter", *New York Times*, 13 de outubro, 2008.
18. National Science Foundation, "All Students Proficient on State Tests by 2014?" informe à imprensa, 25 de setembro, 2008, www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=112312; M. J. Bryant et al., "School Performance Will Fail to Meet Legislated Benchmarks", *Science* 321, no. 5897 (26 de setembro, 2008): 1781-1782.
19. Sam Dillon, "Students Ace State Tests, but Earn D's from U.S.", *New York Times*, 26 de novembro, 2005; National Center for Education Statistics, *The Nation's Report Card: Reading 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007). Veja também Kevin Carey, "Hot Air: How States Inflate Their Educational Progress Under NCLB" (Washington, D.C.: Education Sector, 2006).
20. Chester E. Finn Jr. e Michael J. Petrilli, introdução ao *The Proficiency Illusion*, por John Cronin et al. (Washington: D.C.: Thomas B. Fordham Institute and Northwest Evaluation Association, 2007), 3.
21. Ibid.
22. Angela Montefinise, "Lost Lessons in Test-Prep Craze", *New York Post*, 28 de janeiro, 2007.
23. Laurie Fox e Holly K. Hacker, "Dallas-Fort Worth Students Struggle with TAKS' Short-response Written Test", *Dallas Morning News*, 20 de julho, 2008.
24. Jennifer McMurrer, *Choices, Changes, and Challenges: Curriculum and Instruction in the NCLB Era* (Washington, D.C.: Center on Education Policy, 2007), 1; McMurrer, *Instructional Time in Elementary Schools: A Closer Look at Changes for Specific Subjects* (Washington, D.C.: Center on Education Policy, 2008), 2.
25. Linda Perlstein, *Tested: One American School Struggles to Make the Grade* (New York: Henry Holt, 2007).
26. *The Nation's Report Card: Reading 2007*, 8, 28; National Center for Education Statistics, *The Nation's Report Card: Mathematics 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007), 8, 24. Veja também Bruce Fuller et al., "Gauging Growth: How to Judge

27. National Center for Education Statistics, *Achievement Gaps: How Black and White Students in Public Schools Perform in Mathematics and Reading on the National Assessment of Educational Progress* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2009), 7, 29.
28. *The Nation's Report Card: Reading 2007*, 9, 27; *The Nation's Report Card: Mathematics 2007*, 9, 25.

Capítulo Sete

1. Milton Friedman, "The Role of Government in Education", em *Economics and the Public Interest*, ed. Robert A. Solo (New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1955), 123-144.
2. Diane Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980* (New York: Basic Books, 1983), 27-41; Paul Blanshard, *American Freedom and Catholic Power* (Boston: Beacon Press, 1949).
3. Em 1985, em *Aguilar v. Felton*, o Supremo Tribunal proibiu o fornecimento de serviços financiados com dinheiro federal a escolas religiosas; em 1997, em *Agostini v. Felton*, o Tribunal reverteu seu parecer de 1985.
4. Veja Terrel H. Bell, *The Thirteenth Man: A Reagan Cabinet Memoir* (New York: Free Press, 1988), 89-98, 128-131.
5. A Fundação John M. Olin apoiou meus projetos de pesquisa no Teachers College, na Universidade de Colúmbia, e na Universidade de Nova York. Com sua ajuda financeira, eu escrevi *Left Back: A Century of Failed School Reforms* em 2000. Com o apoio da Fundação Olin, Joseph Viteritti e eu editamos coleções de ensaios sobre a reforma escolar na cidade de Nova York, sobre educação cívica e sobre os efeitos da cultura comercial de massa em crianças.
6. John E. Chubb e Terry M. Moe, *Politics, Markets, and America's Schools* (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 1990), 2, 12.
7. *Ibid.*, 217.
8. *Ibid.*, 217-225.
9. Uma boa revisão dos casos de Milwaukee e Cleveland está disponível em Joseph P. Viteritti, *Choosing Equality: School Choice, the Constitution, and Civil Society* (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 1999), 98-108.
10. Ray Budde, *Education by Charter: Restructuring School Districts; Key to Long-Term Continuing Improvement in American Education* (Andover, MA: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, 1988), www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1d/96/8c.pdf.
11. Albert Shanker, National Press Club Speech, Washington, D.C., 31 de março, 1988, 6,

11. Albert Shanker, National Press Club Speech, Washington, D.C., 31 de março, 1988, 6, www.reuther.wayne.edu/files/64.43.pdf.
12. Ibid., 12, 14, 15-17, 20-21.
13. Albert Shanker, "State of Our Union", discurso, 70ª Convenção da Federação Americana de Professores, San Francisco, Califórnia, 2 de julho, 1988, www.reuther.wayne.edu/files/64.50.pdf; Albert Shanker, "A Charter For Change", *New York Times*, 10 de julho, 1988.
14. Albert Shanker, "Goals Not Gimmicks", *New York Times*, 7 de novembro, 1993.
15. Joseph Lieberman, "Schools Where Kids Succeed", *Reader's Digest*, janeiro de 1999, 145-151.
16. National Charter School Alliance, "Top 10 Charter Communities by Market Share", 2008, www.publiccharters.org/files/publications/2008MarketShareReport.pdf.
17. Diane Ravitch e William A. Galston, "Scholarships for Inner-City School Kids", *Washington Post*, 17 de dezembro, 1996.
18. Scott W. Hamilton, ed., *Who Will Save America's Urban Catholic Schools?* (Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Institute, 2008), 6.
19. Veja, por exemplo, John F. Witte, Troy D. Sterr, e Christopher A. Thorn, *Fifth-Year Report: Milwaukee Parental Choice Program* (Madison, WI: Robert LaFollette Institute of Public Affairs, University of Wisconsin-Madison, 1995); Paul E. Peterson, "A Critique of the Witte Evaluation of Milwaukee's School Choice Program", *Occasional Paper 95-2*, Harvard University Center for American Political Studies, 1995.
20. Cecelia Elena Rouse e Lisa Barrow, "School Vouchers and Student Achievement: Recent Evidence and Remaining Questions", *Annual Review of Economics* 1 (2009), 17-42. Um estudo do programa de isenção de impostos da Flórida em 2009 concluiu que os 23.259 estudantes usufruindo de isenção de impostos para frequentar escolas privadas não se saíram melhor ou pior do que estudantes similares em escolas públicas. O estudo, encomendado pelo legislativo do Estado, foi conduzido pelo economista David Figlio; Ron Matus, "Study Finds Vouchers Don't Make Difference", *St. Petersburg Times*, 30 de junho, 2009.
21. Patrick J. Wolf, *The Comprehensive Longitudinal Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program: Summary of Baseline Reports*, SCDP Milwaukee Evaluation Report #1 (Fayetteville: University of Arkansas, 2008), 9; Alan J. Borsuk, "Voucher Study Finds Parity", *Milwaukee Journal Sentinel*, 26 de fevereiro, 2008.
22. Patrick J. Wolf, *The Comprehensive Longitudinal Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program: Summary of Second Year Reports*, SCDP Milwaukee Evaluation Report #6 (Fayette-

- Voucher School Students Are Similar”, *Milwaukee Journal Sentinel*, 26 de março, 2009.
23. Patrick J. Wolf et al., *Evaluation of the D.C. Opportunity Scholarship Program: Impacts After Two Years; Executive Summary* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, junho de 2008), XIII–XIV; Wolf et al., *Evaluation of the D.C. Opportunity Scholarship Program: Impacts After Three Years; Executive Summary* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2009), V.
 24. Wolf et al., *Evaluation of the D.C. Opportunity Scholarship Program: Impacts After Three Years; Executive Summary*, V–VI, XIV–XVIII.
 25. Alan J. Borsuk, Sarah Carr, e Leonard Sykes Jr., “Inside Choice Schools: 15 Years of Vouchers”, *Milwaukee Journal Sentinel*, 12–18 de junho, 2005; Carr, “Teachers Paid from Sale of Mercedes”, *Milwaukee Journal Sentinel*, 17 de dezembro, 2005.
 26. Borsuk, Carr, e Sykes, “Inside Choice Schools: 15 Years of Vouchers”; Martin Carnoy, Frank Adamson, e Amita Chudgar, *Vouchers and Public School Performance: A Case Study of the Milwaukee Parental Choice Program* (Washington, D.C.: Economic Policy Institute, 2007), 2; Borsuk, “20,000 Students Now Use Vouchers”, *Milwaukee Journal Sentinel*, 9 de novembro, 2008.
 27. Bill Turque, “37,000 to Start D.C. Public School Year, Well Below Budgeted Figure”, *Washington Post*, 24 de agosto, 2009; Jessica Gresko, “D.C. Public Schools to Fire 388, Cites Budget Cuts”, *Washington Times*, 3 de outubro, 2009. Veja também Jack Buckley e Mark Schneider, *Charter Schools: Hope or Hype?* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2007), 25.
 28. National Center for Education Statistics, *The Nation’s Report Card: Reading 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007), 54, 62; *The Nation’s Report Card: Mathematics 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007), 50, 58.
 29. Sam Dillon, “Collapse of 60 Charter Schools Leaves Californians Scrambling”, *New York Times*, 17 de setembro, 2004.
 30. Kristen A. Graham, “SRC Told Firms Need New Role”, *Philadelphia Inquirer*, 11 de junho, 2009; Brian Gill et al., *State Takeover, School Restructuring, Private Management, and Student Achievement in Philadelphia* (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2007), 39–41; Ron Zimmer et al., “Evaluating the Performance of Philadelphia’s Charter Schools”, Working Paper, RAND Education, Mathematica Policy Research, and Research for Action, 2008, iii. Veja também Kristen A. Graham, “Study: District-Run Phila. Schools Top Manager-Run Ones”, *Philadelphia Inquirer*, 9 de abril, 2009.
 31. Martha Woodall, “Charter Schools’ Problems Surfacing”, *Philadelphia Inquirer*, 29 de

31. Martha Woodall, "Charter Schools' Problems Surfacing", *Philadelphia Inquirer*, 29 de dezembro, 2008; Dan Hardy, "Charter School Appeals to Block Release of Records", *Philadelphia Inquirer*, 11 de junho, 2009.
32. Buckley e Schneider, *Charter Schools: Hope or Hype?*, 81-88.
33. Jeanne Russell e Jenny LaCoste-Caputo, "Just How Well Have Charter Schools Worked?" *San Antonio Express-News*, 28 de janeiro, 2007.
34. KIPP Website, www.kipp.org/01/; veja Jay Mathews, *Work Hard. Be Nice.: How Two Inspired Teachers Created the Most Promising Schools in America* (Chapel Hill, NC: Algonquin Books, 2009).
35. James Vaznis, "Charter Schools Lag in Serving the Neediest", *Boston Globe*, 12 de agosto, 2009.
36. Jeffrey R. Henig, *What Do We Know About the Outcomes of KIPP Schools?* (Boulder, CO, and Tempe, AZ: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, 2008), 13; Katrina R. Woodworth et al., *San Francisco Bay Area KIPP Schools: A Study of Early Implementation and Achievement, Final Report* (Menlo Park, CA: SRI International, 2008), IX, 26-29, 33-34, 63.
37. F. Howard Nelson, Bella Rosenberg, e Nancy Van Meter, *Charter School Achievement on the 2003 National Assessment of Educational Progress* (Washington, D.C.: American Federation of Teachers, de agosto 2004); Diana Jean Schemo, "Charter Schools Trail in Results, U.S. Data Reveals", *New York Times*, 17 de agosto, 2004; National Center for Education Statistics, *America's Charter Schools: Results from the NAEP 2003 Pilot Study* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2004), 1.
38. "Charter School Evaluation Reported by The New York Times Fails to Meet Professional Standards", manchete publicitária, *New York Times*, 25 de agosto, 2004; Caroline M. Hoxby, *Achievement in Charter Schools and Regular Public Schools in the United States: Understanding the Differences* (Cambridge, MA: Harvard University and National Bureau of Economic Research, 2004).
39. Chester E. Finn Jr., "No August Break in Charter-land", *Education Gadfly*, 19 de agosto, 2004, www.edexcellence.net/gadfly/index.cfm?issue=159#a1941.
40. Martin Carnoy, Rebecca Jacobsen, Lawrence Mishel, e Richard Rothstein, *The Charter School Dust-Up: Examining the Evidence on Enrollment and Achievement* (Washington, D.C.: Economic Policy Institute and Teachers College Press, 2005), 122-123.
41. Schemo, "Public Schools Perform Near Private Ones in Study", *New York Times*, 15 de julho, 2006; Henry Braun, Frank Jenkins, e Wendy Grigg, *Comparing Private Schools and*

Public Schools Using Hierarchical Linear Modeling (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2006), III-V.

42. Christopher Lubienski e Sarah Theule Lubienski, *Charter, Private, Public Schools and Academic Achievement: New Evidence from NAEP Mathematics Data* (New York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University, 2006), 2-5, 40. Veja também Ron Zimmer et al., *Charter Schools in Eight States: Effects on Achievement, Attainment, Integration, and Competition* (Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2009).
43. Erik W. Robelen, "NAEP Gap Continuing for Charters: Sector's Scores Lag in Three Out of Four Main Categories", *Education Week*, 21 de maio, 2008, 1, 14.
44. Atila Abdulkadiroglu, Thomas Kane, et al., *Informing the Debate: Comparing Boston's Charter, Pilot and Traditional Schools* (Boston: The Boston Foundation, 2009), 39; *Boston Globe*, "Top-Scoring Schools on the 10th Grade MCAS", 2008, www.boston.com/news/special/education/mcas/scores08/10th_top_schools.htm; Jennifer Jennings, "The Boston Pilot/Charter School Study: Some Good News, and Some Cautions", Blog Eduwonkette, 7 de janeiro, 2009, http://blogs.edweek.org/edweek/eduwonkette/2009/01/the_boston_pilotcharter_school.html.
45. Vaznis, "Charter Schools Lag in Serving the Neediest".
46. Center for Research on Education Outcomes (CREDO), *Multiple Choice: Charter School Performance in 16 States* (Stanford, CA: Stanford University, 2009); Lesli A. Maxwell, "Study Casts Doubt on Charter School Results", *Education Week*, 15 de junho, 2009.
47. Caroline M. Hoxby, Sonali Murarka, e Jenny Kang, *How New York City's Charter Schools Affect Achievement* (Cambridge, MA: New York City Charter Schools Evaluation Project, 2009); Jennifer Medina, "Study Shows Better Scores for Charter School Students", *New York Times*, 22 de setembro, 2009; *Wall Street Journal*, "Do Charters 'Cream' the Best?", 24 de setembro, 2009; *Washington Post*, "Charter Success", 27 de setembro, 2009.
48. Tom Loveless e Katharyn Field, "Perspectives on Charter Schools", em *Handbook of Research on School Choice*, ed. Mark Berends, Matthew G. Springer, Dale Ballou, e Herbert J. Walberg (New York: Routledge, 2009), 111-112.
49. Buckley e Schneider, *Charter Schools: Hope or Hype?*, 267.
50. Barack Obama, "President Obama's Remarks to the Hispanic Chamber of Commerce", *New York Times*, 10 de março, 2009; *USA Today*, "Obama Wants 5K Closed Schools to Rebound", 11 de maio, 2009; Michele McNeil, "Racing for an Early Edge", *Education Week*, 15 de julho, 2009.

Capítulo Oito

1. Erros de pontuação não são incomuns. Em Março de 2006, a Associação Universitária confirmou que os erros de pontuação no SAT afetaram mais de 4.600 estudantes; no mesmo mês, o Serviço de Testagem Educacional fez um acordo de US\$ 11 milhões em um caso envolvendo erros de pontuação em testes usados para certificação de professores, que afetou 27 mil testados. Karen W. Arenson, "Testing Errors Prompt Calls for Oversight", *New York Times*, 18 de março, 2006; para uma análise dos erros de testagem e suas causas, veja Kathleen Rhoades e George Madaus, *Errors in Standardized Tests: A Systemic Problem* (Chestnut Hill, MA: National Board on Educational Testing and Public Policy, Lynch School of Education, Boston College, 2003).
2. College Board, "Score Range", www.collegeboard.com/student/testing/sat/scores/understanding/scorerange.html; College Board, "Effects of Coaching on SAT Scores", www.collegeboard.com/prod_downloads/highered/ra/sat/coaching.pdf.
3. National Research Council, *High Stakes: Testing for Tracking, Promotion, and Graduation*, ed. Jay P. Heubert e Robert M. Hauser (Washington, D.C.: National Academy Press, 1999), 275-276.
4. Robert L. Linn, "The Concept of Validity in the Context of NCLB", em *The Concept of Validity: Revisions, New Directions, and Applications*, ed. Robert W. Lissitz (Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009), 195-212.
5. *Ibid.*, 200.
6. Joshua Benton e Holly K. Hacker, "Analysis Shows TAKS Cheating Rampant", *Dallas Morning News*, 3 de junho, 2007.
7. Jennifer L. Jennings, "School Choice or Schools' Choice? Managing in an Era of Accountability", artigo, Reunião Anual, American Sociological Association, New York City, agosto de 2007; dois diretores de pequenas escolas de Ensino Médio bem procuradas disseram a Jennings que a seleção cuidadosa de estudantes era "uma questão de sobrevivência organizacional" na era da responsabilização (31); Maria Sacchetti e Tracy Jan, "Pilot Schools Setting More Hurdles", *Boston Globe*, 8 de julho, 2007.
8. Martin Carnoy, Rebecca Jacobsen, Lawrence Mishel, e Richard Rothstein, *The Charter School Dust-Up: Examining the Evidence on Enrollment and Achievement* (New York: Economic Policy Institute and Teachers College Press, 2005), 29-65; Richard Rothstein, "Holding Accountability to Account: How Scholarship and Experience in Other Fields Inform Exploration of Performance Incentives in Education", Working Paper 2008-04, National Center on Performance Incentives, Vanderbilt University, Nashville, Tenn., 2008, 40-41.
9. Jennings, "School Choice or Schools' Choice?" 34-36.

10. David N. Figlio e Lawrence S. Getzler, "Accountability, Ability and Disability: Gaming the System", *Working Paper 9307*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2002; Richard Rothstein, Rebecca Jacobsen, e Tamara Wilder, *Grading Education: Getting Accountability Right* (Washington, D.C.: Economic Policy Institute and Teachers College Press, 2008), 67-70; Laurel Rosenhall e Phillip Reese, "Schools Reclassify Students, Pass Test Under Federal Law", *Sacramento Bee*, 27 de abril, 2008. Veja também Linda McSpadden McNeil et al., "Avoidable Losses: High-Stakes Accountability and the Dropout Crisis", *Education Policy Analysis Archives* 16, no. 3 (31 de janeiro, 2008).
11. Meredith Kolodner e Rachel Monahan, "Can You Do These Math Tests? With Easier Exams This Year, News Puts You to the Challenge", *New York Daily News*, 7 de junho, 2009.
12. Rothstein et al., *Grading Education*, 69; New York State Education Department, "Testing Accommodations for Former Limited English Proficient/ English Language Learners", Albany, New York, outubro de 2008, 1, www.emsc.nysed.gov/sar/accommodations10-08.pdf.
13. Edith Starzyk, Scott Stephens, e Thomas Ott, "Districts 'Scrubbing' Away Thousands of Students' Test Scores", *Cleveland Plain Dealer*, 8 de setembro, 2008.
14. New York State Education Department, "Grade 3-8 Math Results 2009", slide 42, www.emsc.nysed.gov/irts/ela-math/2009/math/2009Math-FINAL-5-29-09.ppt; Meredith Kolodner e Rachel Monahan, "Low Test Standards Are a Form of Social Promotion, Say Experts", *New York Daily News*, 15 de julho, 2009; New York State Education Department, "English Language Arts (ELA) and Mathematic [sic] Assessment Results", www.emsc.nysed.gov/irts/ela-math/; New York City Department of Education, "NYC Results on the New York State 2006-2009 English Language Arts (ELA) Test (Grades 3-8)", http://schools.nyc.gov/accountability/Reports/Data/TestResults/2009/ELA/2006-2009_ELA_Citywide_ALL_Testesd_web.xls.
15. New York State Education Department, "Regents Examination in Integrated Algebra, June 2009: Chart for Converting Total Test Raw Scores to Final Examination Scores (Scale Scores)", www.emsc.nysed.gov/osa/concht/june09/ia-cc-609.pdf; New York State Education Department, "Regents Examination in Living Environment, June 2009: Chart for Converting Total Test Raw Scores to Final Examination Scores (Scale Scores)", www.emsc.nysed.gov/osa/concht/june09/livenvcc-609.pdf.
16. Civic Committee of the Commercial Club of Chicago, *Still Left Behind: Student Learning in Chicago's Public Schools* (Chicago: Commercial Club, 2009), 2, 6-11; Greg Toppo, "Chicago Schools Report Contradicts Obama and Duncan", *USA Today*, 12 de julho, 2009.

17. Steve Koss, "Test Score Inflation: Campbell's Law at Work", em *NYC Schools Under Bloomberg and Klein: What Parents, Teachers, and Policymakers Need to Know*, ed. Leonie Haimson e Ann Kjellberg (New York: Lulu, 2009), 87-94, www.lulu.com/content/paperback-book/nyc-schools-under-bloomberg-klein-what-parents-teachers-and-policymakers-need-to-know/7214189.
18. National Research Council, *High Stakes*, 279.
19. Daniel Koretz, *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008), 253-255.
20. Ibid., 242-247.
21. Donald T. Campbell, "Assessing the Impact of Planned Social Change", em *Social Research and Public Policies: The Dartmouth/OECD Conference*, ed. G. M. Lyons (Hanover, NH: Public Affairs Center, Dartmouth College, 1975), 35.
22. Koretz, *Measuring Up*, 237-239.
23. Rothstein et al., *Grading Education*, 45-52.
24. *Education Week*, "Two Lenses: Academic Achievement", em *Quality Counts 2009*, 8 de janeiro, 2009, 39.
25. T. Keung Hui, "Too Much School Testing, Panel Says", *News & Observer* (Raleigh, NC), 19 de novembro, 2007.
26. Para uma discussão histórica da tendência de tirar dos estudantes a responsabilidade deles pelo seu aprendizado, veja Paul A. Zoch, *Doomed to Fail: The Built-in Defects of American Education* (Chicago: Ivan R. Dee, 2004).
27. Jason Snipes, Fred Doolittle, e Corinne Herlihy, *Foundations for Success: Case Studies of How Urban School Systems Improve Student Achievement* (Washington, D.C.: Council of the Great City Schools, 2002), 169-176; Deinya Phenix, Dorothy Siegel, Ariel Zaltsman, e Norm Fruchter, "Virtual District, Real Improvement: A Retrospective Evaluation of the Chancellor's District, 1996-2003" (New York: Institute for Education and Social Policy, New York University, 2004).
28. Cecilia Elena Rouse, Jane Hannaway, Dan Goldhaber, e David Figlio, "Feeling the Florida Heat? How Low-Performing Schools Respond to Voucher and Accountability Pressure", Working Paper #13, CALDER, Urban Institute, Washington, D.C., 2007, 5-7, 22; Dan Goldhaber e Jane Hannaway, "Accountability with a Kicker: Preliminary Observations on the Florida A+ Accountability Plan", *Phi Delta Kappan* 85, no. 8 (2004): 598-605.
29. Beverly L. Hall, "Who's In Charge of Atlanta Public Schools?" State of the Schools Address, Atlanta Public Schools, 19 de agosto, 2008; Lesli A. Maxwell, "Atlanta's Own 'Hall'

- of Famer”, *Education Week*, 12 de novembro, 2008; National Center for Education Statistics, *The Nation’s Report Card: Trial Urban District Assessment, Mathematics 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007), 3; National Center for Education Statistics, *The Nation’s Report Card: Trial Urban District Assessment, Reading 2007* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007), 3; American Association of School Administrators, “Atlanta School Leader Beverly Hall Named 2009 National Superintendent of the Year”, informe à imprensa, 20 de fevereiro, 2009, www.aasa.org/content.aspx?id=1592.
30. Robert Glaser, “Commentary by the National Academy of Education”, em *The Nation’s Report Card: Improving the Assessment of Student Achievement*, presidente, Lamar Alexander e H. Thomas James (Washington, D.C.: National Academy of Education, 1987), 51.

Capítulo Nove

1. David Nakamura, “Fenty to Oust Janey Today”, *Washington Post*, 12 de junho, 2007; os críticos não foram persuadidos pelas suas alegações devido à falta de evidência independente. Veja www.dailyhowler.com/dh071107.shtml.
2. Evan Thomas, Eve Conant, e Pat Wingert, “An Unlikely Gambler”, *Newsweek*, 1 de setembro, 2008. A versão on-line do artigo era intitulada “Can Michelle Rhee Save D.C.’s Schools?” e datada de 23 de agosto de 2008.
3. Nakamura, “Fenty to Oust Janey Today”.
4. Thomas et al., “An Unlikely Gambler”; Sam Dillon, “A School Chief Takes On Tenure, Stirring a Fight”, *New York Times*, 13 de novembro, 2008.
5. Bill Turque, “Rhee Says Consultant’s Report Shows Pay Plan is Sustainable”, *Washington Post*, 3 de março, 2009.
6. *Wall Street Journal*, “Rhee-Forming D.C. Schools: A Democrat Shakes Up Washington’s Failed Public Schools”, 22 de novembro, 2008.
7. Amanda Ripley, “Can She Save Our Schools?” *Time*, 8 de dezembro, 2008, 36-44.
8. Thomas R. Brooks, *Towards Dignity: A Brief History of the United Federation of Teachers* (New York: United Federation of Teachers, 1967), p. 12.
9. Terry M. Moe, “No Teacher Left Behind”, *Wall Street Journal*, 13 de janeiro, 2005.
10. Veja Joan Baratz-Snowden, *Fixing Tenure: A Proposal for Assuring Teacher Effectiveness and Due Process* (Washington, D.C.: Center for American Progress, 2009).
11. National Commission on Teaching & America’s Future, *What Matters Most: Teaching for America’s Future* (New York: NCTAF, 1996), 10-11, 95-96.

12. S. Paul Wright, Sandra P. Horn, e William L. Sanders, "Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation", *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11, no. 1 (abril de 1997): 57-67. Veja também William L. Sanders e June C. Rivers, "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement", relatório de andamento de pesquisa, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, Tenn., 1996.
13. William L. Sanders, "Value-Added Assessment from Student Achievement Data: Opportunities and Hurdles", *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14, no. 4 (dezembro de 2000): 329-339, esp. 330. Um debate acadêmico irrompeu quando os métodos de William Sanders e a avaliação de valor agregador foram criticados por Audrey Amrein-Beardsley, "Methodological Concerns About the Education Value-Added Assessment System", *Educational Researcher* 37, no. 2 (2008): 65-75. Sanders respondeu em uma entrevista: Debra Viadero, "'Value-Added' Pioneer Says Stinging Critique of Method is Off-Base", *Education Week*, 7 de maio, 2008.
14. Eric A. Hanushek e Steven G. Rivkin, "How to Improve the Supply of High-Quality Teachers", *Brookings Papers on Education Policy*, ed. Diane Ravitch (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2004), 14, 16, 19, 21-23.
15. Richard Rothstein, "Comment", *Brookings Papers on Education Policy* (2004), 26-27.
16. Robert Gordon, Thomas J. Kane, e Douglas O. Staiger, "Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job", Discussion Paper 2006-01, Brookings Institution, Washington, D.C., 5-6.
17. *Ibid.*, 8.
18. Alguns educadores criaram perfis de personalidade para selecionar professores em potencial, mas os economistas os ignoraram; www.ed.gov/news/newsletters/innovator/2004/0223.html.
19. Dale Ballou, "Sizing Up Test Scores", *Education Next*, verão de 2002, 12-13, 15.
20. Dan Goldhaber e Michael Hansen, *Assessing the Potential of Using Value-Added Estimates of Teacher Job Performance for Making Tenure Decisions* (Washington, D.C.: CALDER, Urban Institute, 2008), 1, 5-6.
21. Cory Koedel e Julian R. Betts, "Re-examining the Role of Teacher Quality in the Educational Production Function", Working Paper #2007-03, National Center on Performance Incentives, Vanderbilt University, Nashville, TN, 2007; Helen F. Ladd, "Teacher Effects: What Do We Know?" 2008, www.sesp.northwestern.edu/docs/Ladd_Northwestern_paper_042108.pdf.
22. Brian A. Jacob, Lars Lefgren, e David Sims, "The Persistence of Teacher-Induced

- Learning Gains”, NBER Working Paper 14065, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2008, 30, 33.
23. Jesse Rothstein, “Teacher Quality in Educational Production: Tracking, Decay, and Student Achievement”, Princeton University e National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2009, www.princeton.edu/~jrothst/published/rothstein_vam_may152009.pdf; Debra Viadero, “‘Value-Added’ Gauge of Teaching Probed”, *Education Week*, 15 de julho, 2009.
 24. Malcolm Gladwell, “Most Likely to Succeed: How Do We Hire When We Can’t Tell Who’s Right for the Job?” *New Yorker*, 15 de dezembro, 2008.
 25. Nicholas D. Kristof, “Our Greatest National Shame”, *New York Times*, 15 de fevereiro, 2009.
 26. Website da Teach for America, www.teachforamerica.org/about/our_history.htm; veja também Donna Foote, *Relentless Pursuit: A Year in the Trenches with Teach for America* (New York: Knopf, 2008).
 27. Ildiko Laczko-Kerr e David C. Berliner, “The Effectiveness of ‘Teach for America’ and Other Under-Certified Teachers on Student Academic Achievement: A Case of Harmful Public Policy”, *Education Policy Analysis Archives* 10, no. 37 (6 de setembro, 2002).
 28. Paul T. Decker, Daniel P. Mayer, e Steven Glazerman, *The Effects of Teach for America on Students: Findings from a National Evaluation* (Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, 2004).
 29. Linda Darling-Hammond et al., “Does Teacher Preparation Matter? Evidence About Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness”, *Education Policy Analysis Archives* 13, no. 42 (12 de outubro, 2005).
 30. Zeyu Xu, Jane Hannaway, e Colin Taylor, *Making a Difference? The Effects of Teach for America in High School* (Washington, D.C.: CALDER, Urban Institute, 2009), 3; Charles T. Clotfelter, Helen F. Ladd, e Jacob L. Vigdor, “Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects”, NBER Working Paper 13617, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2007.
 31. Thomas J. Kane, Jonah E. Rockoff, e Douglas O. Staiger, “Photo Finish: Teacher Certification Doesn’t Guarantee a Winner”, *Education Next* 7, no. 1 (inverno de 2007): 64. Veja também Kane, Rockoff, e Staiger, “What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City”, NBER Working Paper 12155, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, 2006.
 32. Linda Darling-Hammond et al., “Does Teacher Preparation Matter?” 14; Kane, Rockoff,

- e Staiger, "What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City", 34; Donald Boyd et al., "How Changes in Entry Requirements Alter the Teacher Workforce and Affect Student Achievement", *Education Finance and Policy* 1, no. 2 (primavera de 2006): 207.
33. Phil Gonring, Paul Teske, e Brad Jupp, *Pay-for-Performance Teacher Compensation: An Inside View of Denver's ProComp Plan* (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007).
34. Susan Sclafani e Marc S. Tucker, *Teacher and Principal Compensation: An International Review* (Washington, D.C.: Center for American Progress, 2006), 19-21, 42.

Capítulo Dez

1. Em meados dos anos 1960, o movimento Black Power tornou-se uma força política, demandando controle negro de instituições localizadas em comunidades negras.
2. Para uma descrição do confronto entre o distrito Ocean Hill-Brownsville e a Federação Unida de Professores, veja Diane Ravitch, *The Great School Wars: New York City, 1805-1973* (New York: Basic Books, 1974), 352-378.
3. Os historiadores ainda debatem se os esforços concentrados dos filantropos do norte em relação às crianças afro-americanas no sul foram úteis. Alguns defendem que eles conspiraram com as lideranças brancas para fechar escolas negras privadas e sectárias e para empurrar as crianças negras para sistemas escolares públicos que eram controlados por brancos racistas. Eric Anderson e Alfred A. Moss Jr., *Dangerous Donations: Northern Philanthropy and Southern Black Education, 1902-1930* (Columbia: University of Missouri Press, 1999).
4. David Halberstam, "The Very Expensive Education of McGeorge Bundy", *Harper's*, julho de 1969, 21-41; Ravitch, "Foundations: Playing God in the Ghetto", *Center Forum* 3 (15 de maio, 1969): 24-27.
5. Veja, por exemplo, Raymond Domanico, Carol Innerst, e Alexander Russo, *Can Philanthropy Fix Our Schools? Appraising Walter Annenberg's \$500 Million Gift to Public Education* (Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Foundation, 2000), para estudos de caso da cidade de Nova York, Chicago, e Philadelphia.
6. Domanico et al., *Can Philanthropy Fix Our Schools?*, 28-29; Alyson Klein, "Bush Calls for Resolve on NCLB Renewal", *Education Week*, 8 de janeiro, 2009.
7. Frederick M. Hess, introdução ao *With the Best of Intentions: How Philanthropy Is Reshaping K-12 Education*, ed. Frederick M. Hess (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2005), 4-5.
8. *Ibid.*, 5-6.

9. Ibid., 9-11.

10. Website da Fundação da Família Walton, www.waltonfamilyfoundation.org/aboutus/2007grants.asp.
11. Donald G. McNeil Jr., "Gates Foundation's Influence Criticized", *New York Times*, 16 de fevereiro, 2008.
12. Bill & Melinda Gates Foundation, "All Students Ready for College, Career and Life: Reflections on the Foundation's Education Investments, 2000- 2008", setembro de 2008, 3-4, www.gatesfoundation.org/learning/Documents/reflections-foundations-education-investments.pdf.
13. Bill Gates, Prepared Remarks, National Governors Association/Achieve Summit, 26 de fevereiro, 2005, www.nga.org/Files/pdf/es05gates.pdf. Veja também TED, "Bill Gates on Mosquitos, Malaria and Education", www.ted.com/talks/bill_gates_unplugged.html.
14. American Institutes for Research, *Executive Summary: Evaluation of the Bill & Melinda Gates Foundation's High School Grants, 2001-2004* (Washington, D.C.: AIR, 2005), 8; AIR, *Rigor, Relevance, and Results: The Quality of Teacher Assignments and Student Work in New and Conventional High Schools; Evaluation of the Bill & Melinda Gates Foundation's High School Grants* (Washington, D.C.: American Institutes for Research, 2005), 43, 56; Erik W. Robelen, "Gates High Schools Get Mixed Review in Study", *Education Week*, 16 de novembro, 2005.
15. Allison Sherry, "Manual's Slow Death", *Denver Post*, 7 de maio, 2006; Catherine Gewertz, "Failed Breakup of H.S. in Denver Offering Lessons", *Education Week*, 15 de março, 2006; Colorado Children's Campaign, "Breaking Up is Hard to Do: Lessons Learned from the Experiences of Manual High School", 2005, www.coloradokids.org/includes/downloads/ngupishardtoto.pdf; Jay Greene e William C. Symonds, "Bill Gates Gets Schooled", *BusinessWeek*, 26 de junho, 2006.
16. Gary Lichtenstein, "What Went Wrong at Manual High?" *Education Week*, 17 de maio, 2006.
17. Bob Geballe, "Bill Gates' Guinea Pigs", *Seattle Weekly*, 20 de julho, 2005.
18. Geballe, "Bill Gates' Guinea Pigs"; Mountlake Terrace High School, "Mountlake Terrace High School Profile 2008-2009", www.edmonds.wednet.edu/MTHS/Profile_0809.pdf.
19. Valerie E. Lee e Julia B. Smith, "High School Size: Which Works Best and For Whom?" *Educational Evaluation and Policy Analysis* 19, no. 3 (1997) 205-227.
20. Linda Shaw, "Foundation's Small-Schools Experiment Has Yet to Yield Big Results", *Seattle Times*, 5 de novembro, 2006.

21. Valerie E. Lee e Douglas D. Ready, *Schools Within Schools: Possibilities and Pitfalls of High School Reform* (New York: Teachers College Press, 2007), 153-156.
22. Kate N. Grossman, "Small Schools Gain, but Test Scores Don't Show It", *Chicago Sun-Times*, de 3 de agosto de 2006; Joseph E. Kahne et al., *Small Schools on a Larger Scale: The First Three Years of the Chicago High School Redesign Initiative* (Chicago: Consortium on Chicago School Research, University of Chicago, 2006); Sarah Karp, "Chicago High School Test Scores Stall, Including Those at Transformation Schools", *Catalyst Chicago*, 15 de setembro, 2009, www.catalyst-chicago.org/notebook/index.php/entry/379. Para uma feroz crítica da dominação corporativa do movimento pelas pequenas escolas, veja Michael Klonsky e Susan Klonsky, *Small Schools: Public School Reform Meets the Ownership Society* (New York: Routledge, 2008).
23. Greene e Symonds, "Bill Gates Gets Schooled"; New Visions for Public Schools, "New Century High Schools: Evidence of Progress", www.newvisions.org/schools/nchs/evidence.asp.
24. Jennifer L. Jennings e Aaron Pallas, "Who Attends New York City's New Small Schools?" artigo, Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, Califórnia, abril de 2009. O Plano Renascença 2010 de Chicago fechou escolas de Ensino Médio de baixa performance e substituiu-as por outras novas, mas apenas 2% dos estudantes que estavam matriculados nas escolas de baixa performance foram parar nas novas. Veja Sarah Karp e John Myers, "Duncan's Track Record", *Catalyst Chicago*, 15 de dezembro, 2008; veja também Marisa de la Torre e Julia Gwynne, *When Schools Close: Effects on Displaced Students in Chicago Public Schools* (Chicago: Consortium on Chicago School Research, University of Chicago, 2009).
25. Clara Hemphill et al., *The New Marketplace: How Small-School Reforms and School Choice Have Reshaped New York City's High Schools* (New York: Center for New York City Affairs, The New School, 2009).
26. Debra Viadero, "Foundation Shifts Tack on Studies: Scholars Say Gates Risks Losing Valuable Findings", *Education Week*, 25 de outubro, 2006.
27. Erik W. Robelen, "Gates Learns to Think Big", *Education Week*, 11 de outubro, 2006. Eu fiz parte da Fundação Thomas B. Fordham e do Instituto Thomas B. Fordham por muitos anos (renunciei em abril de 2009); Eu me opus à decisão da fundação de aceitar o financiamento de Gates para seus programas, não devido a quaisquer dúvidas quanto à Fundação Gates, mas porque eu queria que a Fordham permanecesse independente e livre para ser crítica.

28. Ibid.
29. Ibid.
30. Elizabeth Green, "Gates Foundation Will Steer Its Education Giving in a New Direction, But How Much Impact Will the Billions Have?" *GothamSchools*, 12 de novembro, 2008, <http://gothamschools.org/2008/11/12/gates-foundation-will-steer-its-education-giving-in-a-new-direction-but-how-much-impact-will-the-billions-have/>; AIR, *Evaluation of the Bill & Melinda Gates Foundation's High School Grants Initiative: 2001-2005 Final Report* (Washington, D.C., AIR: 2006), 9; Bill & Melinda Gates Foundation, "All Students Ready for College, Career and Life".
31. Bill Gates, "School Reform That Works", *Washington Post*, 28 de janeiro, 2009.
32. Philissa Cramer, "Eli Broad Describes Close Ties to Klein, Weingarten, Duncan", *GothamSchools*, 11 de março, 2009, <http://gothamschools.org/2009/03/11/eli-broad-describes-close-ties-to-klein-weingarten-duncan/>.
33. Abby Goodnough, "Klein is Said to Be Planning a Strategic Map for Change", *New York Times*, 3 de outubro, 2002.
34. Jeanne Allen, foreword to *National Model or Temporary Opportunity? The Oakland Education Reform Story*, por Joe Williams (Washington, D.C.: Center for Education Reform, 2007).
35. Williams, *National Model or Temporary Opportunity?*, 3-4.
36. Ibid., 6-7.
37. Katy Murphy, "Report: Oakland Charters Outshine District Schools", blog Education Report, 10 de fevereiro, 2009, www.ibabuzz.com/education/2009/02/10/report-charter-schools-outshine-district-schools-in-oakland/; California Charter Schools Association, *A Longitudinal Analysis of Charter School Performance in Oakland Unified School District: A District and Neighborhood Matched Comparison Analysis*, janeiro de 2009, 9, 28, www.ibabuzz.com/education/wp-content/uploads/2009/02/charter-report-0209.pdf; Oakland Unified School District, "School Portfolio Management: Comparing Oakland Charter Schools to OUSD District Schools", 17 de agosto, 2007, 28, www.weebly.com/uploads/4/1/6/1/41611/spm_charter_schools_08.17.07_v2.pdf; Murphy, "Report: Oakland Charters Outshine District Schools", comentário #6.
38. Dan Katzir, "Ten Years of K-12 Lessons Learned and Reform Opportunities in 2009", apontamentos preparados para o discurso, evento dos Democratas pela Reforma na Educação, Denver, Colorado, 11 de março, 2009.
39. Doações pela Fundação Eli e Edythe L. Broad estão listados no Formulário 990 da fundação, que é preenchido anualmente com o Serviço Interno de Receita. Esses formulários

podem ser encontrados no GuideStar.org. Quando eu tive problemas para localizar o 990 para 2007, o último disponível, a fundação generosamente enviou-o para mim. O blog Eduwonkette na *Education Week* postou os formulários 990 de várias fundações, inclusive a Fundação Broad, de 2003 a 2005, em http://blogs.edweek.org/edweek/eduwonkette/2008/02/funding_frenzy_1.html.

40. Ibid.

41. David M. Herszenhorn, "Billionaires Start \$60 Million Schools Effort", *New York Times*, 25 de abril, 2007.

42. NewSchools Venture Fund, <http://newschools.org/>.

43. Michael Petrilli, "The Race to the Top: The Carrot That Feels Like a Stick", blog Flypaper, 23 de julho, 2009, www.edexcellence.net/flypaper/index.php/2009/07/the-race-to-the-top-the-carrot-that-feels-like-a-stick/.

44. Fred Hiatt, "How Bill Gates Would Repair Our Schools", *Washington Post*, 30 de março, 2009; Gates, Speech to the National Conference of State Legislatures, 21 de julho, 2009, www.gatesfoundation.org/speeches-commentary/Pages/bill-gates-2009-conference-state-legislatures.aspx.

45. Andrew J. Rotherham e Richard Whitmire, "Close Underperforming Charter Schools, Reward Those That Work", *U.S. News & World Report*, 17 de junho, 2009.

Capítulo Onze

1. Ina V. S. Mullis e Michael O. Martin, "TIMSS in Perspective: Lessons Learned from IEA's Four Decades of International Mathematics Assessments", em *Lessons Learned: What International Assessments Tell Us About Math Achievement*, ed. Tom Loveless (Washington, D.C.: Brookings Institution Press, 2007), 35.

2. Deborah Meier, "'Data Informed', not 'Data Driven'", blog Bridging Differences, 5 de março, 2009, <http://blogs.edweek.org/edweek/Bridging-Differences/>.

3. Common Core, *Why We're Behind: What Top Nations Teach Their Students But We Don't* (Washington, D.C.: Common Core, 2009), www.commoncore.org/_docs/CCreport_whybehind.pdf. Tom Loveless do Instituto Brookings me disse que muitos países de baixa performance também possuem um currículo balanceado. Se é verdade, não está claro por que os Estados Unidos deveriam ser um dos únicos países a focar apenas em leitura e matemática, não demonstrando interesse por outros estudos importantes.

4. Jeanne S. Chall, *Learning to Read: The Great Debate* (New York: McGraw-Hill, 1967); Chall, *The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?* (New York:

- Guilford Press, 2000). Para uma descrição concisa das partes da fala e seu relacionamento com a escrita, veja University of Ottawa, "Parts of Speech", www.arts.uottawa.ca/writcent/hypergrammar/partsp.html.
5. Carol Jago, *With Rigor for All: Teaching the Classics to Contemporary Students* (Portland, MN: Calendar Islands Publishers, 2000); em *The Language Police*, reuni (com a ajuda de Rodney Atkinson, um especialista em Ensino Fundamental e em literatura infantil) uma lista de clássicos para crianças. Diane Ravitch, *The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn* (New York: Knopf, 2003), 203-234.
 6. Ravitch, *The Language Police*, 162.
 7. National Center for Education Statistics, *The Nation's Report Card: U.S. History 2006* (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2007).
 8. Veja E. D. Hirsch Jr., *The Making of Americans: Democracy and Our Schools* (New Haven, CT: Yale University Press, 2009); Core Knowledge Foundation, *Core Knowledge Sequence: Content Guidelines for Grades K-8* (Charlottesville, VA: Core Knowledge Foundation, 1999), 1-4.
 9. Para compreender como os livros didáticos são moldados por grupos políticos nesses dois Estados, veja Ravitch, *The Language Police*.
 10. Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, "TIMSS Results Place Massachusetts Among World Leaders in Math and Science", informe à imprensa, 9 de dezembro, 2008, www.doe.mass.edu/news/news.asp?id=4457.
 11. William H. Schmidt, declaração para o TIMSS dos EUA, Michigan State University, College of Education, dezembro de 2008, <http://ustimss.msu.edu/mnpresre.html>.
 12. Betty Hart e Todd R. Risley, "The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3", *American Educator*, primavera de 2003. Veja também Hart e Risley, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children* (Baltimore: Brookes, 1995).

- Academia Nacional de Ciências, 53
- Academia Nacional de Educação, 189
- Achieve, Inc., 235, 262
- Administração autônoma, 146, 235, 242, 244
- Administração Bush, George H. W., 12, 23, 25, 49, 95, 161, 171
- Administração Clinton, 49, 66, 67, 89, 171
- Administração Obama, 169, 173, 207, 243, 244, 245
- Administração privada, administração pública, 246
- Administração Reagan, 11, 41, 125, 126, 142, 156, 170
- Admissão universitária, 40, 44, 173, 218, 229, 259
- AIR (Institutos Americanos de Pesquisa), 76, 85, 231, 236, 278, 297, 299
- Alexander, Lamar., 11, 21, 32, 115, 294
- Allen, Jeanne., 146, 239, 299
- Alvarado, Anthony., 7, 51, 65
- Alvarez & Marsal, 93, 111
- Annenberg, Walter H., 221, 297
- Apoio ao controle do prefeito na cidade de Nova York, 110
- Aprendizes da língua inglesa, 101, 102, 164, 176, 178, 179, 230, 234, 246
- Associação Americana de Administradores Escolares, 188
- Associação Americana pelo o Avanço da Ciência e pelo Conselho Nacional de Pesquisa, 260
- Associação de Educação de San Diego (SDEA), 67, 277
- Associação de Escolas Autônomas da Califórnia, 240, 242
- Associação Nacional de Educação Católica, 149,

Associação Nacional de Educação, 135, 137, 149,

Associação Nacional dos Governadores, 235, 242, 262

Avaliação de valor agregado (VAA), 202

Avaliação Nacional do Progresso na Educação (NAEP), 94

AYP (progresso anual adequado), 117, 120, 124, 125, 126, 176, 178

Bagley, William Chandler., 17, 271

Ballou, Dale., 208, 290, 295

Barber, Michael., 93

Barrow, Lisa., 150, 288

Bassok, Daphna., 78, 279

Bauerlein, Mark., 249

Bell, Terrel H., 137, 273, 286

Beller, Ron., 89

Bennett, William J., 137,

Bersin, Alan., 7, 65, 75, 84, 89, 238

Betts, Julian., 78, 120, 279, 284

Blog de Pais de Estudantes de Escolas Públicas da cidade de Nova York, 98,

Bloomberg, Michael., 87, 279, 280

Boehner, John., 115

Broad, Eli e Edythe, 74, 223, 237, 238, 242, 243, 299, 300

Buckley, Jack., 156, 288

Budde, Ray., 143m 287

Buffett, Warren., 228

Bundy, McGeorge., 220, 221, 297

Burney, Deanna., 57, 275, 278

Bush, Jeb., 104

Butler-Wall, Brita., 236

Byrd, Sheila., 7, 79,

Calkins, Lucy., 92

Câmara de Comércio de San Diego, 66, 70

Campbell, Donald T., 183, 293

Cardullo, Richard., 127

Carnegie Corporation, 70, 101, 219, 220, 223

Carnegie, Andrew., 221

Casserly, Michael., 66, 222

Centralização, descentralização, 18, 19, 92, 111, 220, 221, 222

Centro de Políticas Educacionais (CEP), 125, 129

Centro de Temas da Cidade de Nova York, 234

Centro para a Reforma da Educação, 146, 147, 239, 240, 242

Centro para o Progresso Americano, 38, 206, 242

Chall, Jeanne S., 8, 52, 274, 301

Charter School Dust-Up, The., 162, 290, 291

Cheney, Lynne V., 32, 272

Chubb, John E. e Moe T., 27, 138, 139, 140, 142, 147, 287, 294

City Hall Academy, 92, 99, 100

Clinton, Bill., 11, 23, 24, 33, 34, 35, 37, 49, 66, 67, 89, 113, 115, 116, 147, 149, 154, 171, 221, 272

Cohn, Carl., 7, 75, 80, 84, 85

Coleman, James., 113, 149

Comissão Nacional de Ensino & Futuro da América, 201, 203, 213

Comissão Nacional de Excelência em Educação, 41

Comitê Cívico do Clube Comercial de Chicago, 181

Comunidades de Aprendizado de Alta Performance (HPLC), 55

Conferência Nacional de Legisladores Estaduais, 235, 245

Conselho de Educação da cidade de Nova York, 52

Conselho de Educação, 21, 87, 88, 89, 96, 197, 219, 232, 238

Conselho de Liderança Democrática, 146

Conselho de Secretários Estaduais de Educação, 235, 242, 262

Conselho Nacional de Estudos Sociais, 196

Conselho Nacional de Pesquisa, 175, 182, 260

Conselho Nacional dos Professores de Matemática (NCTM), 60

Construtivista, construtivismo, 59, 60, 62, 69, 70, 74, 85, 90, 260

Corporação - RAND, 116, 155, 284, 289, 290

Cream-skimming, 178

Cremin, Lawrence A., 8, 19

Crew, Rudy, 187

Cuban, Larry, 77, 278

Currículo (s) de., 12, 13, 16, 20, 21, 22, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 59, 60, 61, 70, 71, 79, 80, 84, 91, 93, 117, 132, 143, 144, 145, 149, 155, 157, 160, 164, 167, 170, 183, 186, 187, 193, 203, 206, 216, 217, 230, 234, 238, 250, 251, 252, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 301

Darling-Hammond, Linda, 7, 38, 201, 207, 213, 214, 275, 278, 296

De Beck, John., 7, 70,

Decisões (Supremo Tribunal), 133, 286

Desafio Annenberg, 221, 222, 223, 229, 297

Desempenho acadêmico, 69, 146, 190, 197, 198, 206

Distância de desempenho, entre grupos raciais e étnicos

Distrito 2 (cidade de Nova York), 12, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 90, 276, 277

Distrito 4 (cidade de Nova York), 52, 71, 138

Distrito Chancellor (cidade de Nova York), 187

Dole, Janice A., 54, 274

Dumbest Generation, The., 249

Duncan, Arne., 181, 243, 244, 245, 292, 299

Edelman, Marian Wright., 113, 284

Educação artística, 95, 222

Elmore, Richard F., 55, 57, 58, 62, 73, 275, 278

Engler, John., 145

Envolvimento dos pais nas escolas, 90

Escola de Ensino Fundamental Kearny, 222

Escola de Ensino Médio City Academy (St. Paul, MN), 146

Escola de Ensino Médio Manual (Denver), 231, 233

Escola de Ensino Médio Mountlake Terrace (Estado de Washington), 233

Escola de Ensino Médio, 103, 133, 146

Escolas autônomas Aspire (empresa de administração de escolas públicas), 241, 242

Escolas autônomas, 23, 24, 37, 38, 74, 75, 85, 99, 100, 124, 125, 138, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 177, 200, 213, 226, 227, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 253, 254

Escolas de bairro, 253

Escolas de San Diego e, 60, 73, 75, 84

Escolas KIPP (Programa Conhecimento é Poder), 157, 158, 159, 213, 226, 237, 241, 242, 245, 246, 267, 289

Escolas públicas da cidade de Nova York, 18, 19, 63, 107, 109, 222

Escolas públicas de Chicago, 243, 268

Escolas públicas de Houston, 19

Escolas públicas de San Diego, 69, 74

Escolas públicas do Distrito de Colúmbia, 153, 154

Escolas SINI, 105, 117, 151, 152

Escores estaduais - NAEP, 127, 162

Estabilidade (professores - profissionais), 38, 44, 193, 195, 196, 199, 200, 209, 210, 215, 216, 242

Estudantes de educação especial, 101, 156, 157, 234, 240

Evers, Bill, 12

Everyday Mathematics, 60, 90

Federação Americana de Professores (AFT), 138, 161, 198, 199

Federação Unida de Professores, 72, 95, 98, 145, 297

Feinberg, Michael., 157

Feldman, Sandra., 198

Fenty, Adrian., 194

Field, Katharyn., 166, 290

Filantropocapitalismo. (Filantropia de risco), 233, 226, 228

Fink, Elaine., 60, 68, 276

Finn, Chester E., Jr., 119, 128, 162, 236, 271, 284, 286, 290

Força Tarefa Koret (Instituto Hoover), 27

Fórum de Políticas Educacionais (New York City), 88, 96

Free to Choose (Milton e Rose Friedman), 137

Friedman, Milton., 134, 135, 286

Friedman, Thomas., 231

Fuller, Howard., 140

Fundação Broad e, 70, 74, 167, 195, 227, 238, 239, 242, 243, 244, 245, 300

Fundação da Família Walton, 165, 223, 226, 227, 228, 297

Fundação David e Lucile Packard, 223

Fundação Dell, 239

Fundação Ford, 18, 219, 220, 221, 222, 223

Fundação Gates e, 70, 98, 167, 195, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 242, 243, 244, 299,

Fundação Heritage, 138, 146

Fundação Hewlett, 70

Fundação John M. Olin, 26, 138, 286

Fundação Lynde e Harry Bradley, 138,

Fundação Michael e Susan Dell, 165, 243

Fundação Michael e Susan Dell, 165, 243,

Fundação Nacional de Ciências, 127
Fundação Robertson, 243
Fundação W. K. Kellogg, 223
Fundo Novas Escolas, 235, 242, 244
Gaebler, Ted., 224, 271
Galston, William., 149
Gates, Bill., 228, 230, 237, 245, 297,
298, 299, 300
Gestão J. Carter, 137
Gladwell, Malcolm., 211, 295
Glaser, Robert., 189, 294
Glazer, Nathan., 113
Goldhaber, Dan., 209, 293, 295
Gordon, Robert., 206, 295
Gore, Al., 24, 67, 272
Greeley, Andrew., 149
Greene, Jay P., 251
Halberstam, David., 221, 297
Hall, Beverly., 188, 294
Haney, Walt., 116, 284
Hansen, Michael., 209, 295
Hess, Frederick M., 77, 119, 225,
277, 284, 297
Hiatt, Fred., 245, 300
Hightower, Amy., 77
Hill, Paul., 27
Hirsch, E. D., Jr., 7, 8, 301
Honig, Bill., 21
Houston, Sam., 7, 185
Hoxby, Caroline M., 162, 289, 290
Hunt, James B., 115, 201
Impact Mathematics, 90
Instituto Cato, 138
Instituto de Políticas Econômicas (EPI), 161
Instituto Nacional da Saúde Infantil
e Desenvolvimento Humano, 53
Instituto Open Society, 101
Instituto Thomas B. Fordham, 127,
235, 236, 242, 244, 299
Institutos Americanos de Pesquisa,
76, 231,

- Jacob, Brian A., 210, 295
- Jacoby, Susan., 249
- Jago, Carol., 259, 301
- Jennings, Jennifer L., 7, 164, 234, 282, 283, 290, 291, 292, 298
- Johnson, John.; 70
- Johnson, Lyndon B., 113
- Kane, Thomas J., 206, 214, 295, 296
- Katzir, Dan., 7, 241, 300
- Kearns, David., 21, 23
- Kennedy, Edward., 115
- Keynes, John Maynard., 16
- Kingsbury, G. Gage., 16, 127
- Klein, Joel., 62, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 96, 99, 100, 101, 106, 110, 194, 239, 280, 284
- Klein, Stephen., 116
- Kochi, Arata., 228
- Kopp, Wendy., 212, 213
- Koretz, Daniel., 182, 183, 193,
- Kristof, Nicholas D., 212, 296
- Leadership Academy., 90
- Lee, Mitz., 7, 75
- Lee, Valerie E., 234, 298,
- Lefgren, Lars., 210, 295
- Lei de Campbell, 183
- Letramento Balanceado (programa de leitura), 51, 52, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 80, 81, 84, 85, 89, 91, 92
- Levin, David, 157
- Lieberman, Joseph., 147, 287
- Liga Urbana, 70, 196
- Lindsay, John., 220
- Lingua integral, 52, 80, 259
- Loveless, Tom., 7, 166, 290, 300, 301
- Lubienski, Christopher, 163, 290
- Lubienski, Sarah Theule, 163, 290
- Making Schools Work (PBS), 61, 275, 276
- Martin, Michael O., 250, 300
- Maxwell, William Henry., 7, 271

- McKinsey & Company, 89, 244
- Meier, Deborah., 100, 255, 301
- Microsoft, 89, 228
- Moe, Terry M., 138, 287, 294
- Movimento pela responsabilização e, 104
- Movimento pelas escolas autônomas e, 159, 162
- Mullis, Ina V. S., 250, 300
- Nast, Thomas., 88
- Nauer, Kim., 97
- NCLB e, 11, 31, 37, 47, 105, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 171, 172, 173, 176, 179, 180, 184, 185, 186, 188, 200, 201, 202, 204, 222, 244, 282, 284, 285, 286, 291, 297
- Neill, A. S., 40
- Noguera, Pedro., 106
- Norquist, John., 140
- Novas Visões para Escolas Públicas, 235
- O Massacre de Segunda à Noite (cidade de Nova York), 96
- Ocean Hill-Brownsville, 219, 297
- Osborne, David., 23, 24, 271
- Pagamento por mérito (professores - educadores) , 23, 37, 38, 87, 104, 106, 185, 295, 200, 207, 217, 239, 241, 243, 272
- Painel Nacional de Objetivos da Educação, 171
- Pallas, Aaron., 7, 234, 298
- Payzant, Tom., 66
- Pearson, P. David., 54, 274
- Pequenas escolas de Ensino Médio, 57, 75, 92, 97, 100, 101, 102, 230, 234, 291
- Perlstein, Linda., 7, 129, 286
- Pesta, Terry, 52
- Peterson, Paul., 27
- Petrilli, Michael J., 128, 284, 286
- Politics, Markets, and America's Schools, 138, 287

Princeton Review, 94

Programa Conhecimento é Poder, 157

Programa de Bolsa Educacional do D.C., 151

Projeto Novos Professores, 194, 227,

Ratliff, Ruby., 191, 218

Raymond, Margaret E., 78, 165, 279

Reformadores de livre-mercado e, 200

Reinventing Government (Osborne e Gaebler), 23, 271

Resnick, Lauren., 55, 275

Revisão de San Diego, 77, 78, 79, 80

Rhee, Michelle., 194, 213, 294

Riley, Richard., 115

Risley, Todd R., 267, 301

Rivkin, Steven., 204

Robelen, Erik W., 235, 290, 298, 299

Rockoff, Jonah E., 214, 296

Romer, Roy., 115

Roosevelt, Eleanor., 136

Rosenwald, Julius., 221

Ross, Courtney Sale., 99, 100

Rothstein, Jesse., 211, 295

Rothstein, Richard., 7, 183, 205, 273, 290, 291, 292, 295

SAT, 40, 42, 116, 175, 212, 291

Schemo, Diana Jean., 161, 189

Schmidt, William., 264

Schneider, Mark., 156, 288

Sclafani, Susan., 217, 296

Scott, James C., 25, 271

SDEA (Associação de Educação de San Diego), 67, 72, 74, 77, 83, 279

Serviços Educacionais Suplementares (SES) no NCLB, 120

Shanker, Albert- sobre e crítica à, 8, 146, 143, 144, 145, 146, 147, 198, 221, 246, 287,

Shelton, James H., III., 243, 244

- Shenkman, Rick., 249
- Sims, David., 210, 295
- Sindicato dos Professores de Washington, 195,
- Smith, Hedrick., 61, 275, 276
- Spencer, Louisa C., 59, 275
- SRI Internacional, 231
- Staiger, Douglas O., 206, 214, 295, 296
- Statham, Kim., 240
- Summerhill (Neill)., 40
- Taxas de graduação, 101, 108, 110, 116, 148, 151, 160, 185, 186, 188, 229, 234
- Teach for America (TFA), 38, 157, 194, 212, 213, 227, 296
- Tested: One American School Struggles to Make the Grade (Linda Perlstein), 129, 286
- Testes de múltipla escolha, 219, 204
- TFA. (Teach for America), 212, 213, 214, 215
- Thompson, Tommy, 140
- TIMSS (Tendências Internacionais no Estudo de Matemática e Ciências), 264, 300, 301
- Tobias, Robert., 110
- Trust in Schools (Bryk e Schneider), 86, 279
- Tucker, Marc., 217
- Tweed (Departamento de Educação da cidade de Nova York), 88, 91, 92, 93, 94, 98, 99
- Tweed, William Marcy., 88
- Uma Nação em Risco, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 143, 148, 149, 273
- Uncommon Schools, 241, 242, 246
- União Americana pelas Liberdades Civis, 140
- Universidade Municipal de Nova York, 93, 109, 276
- Urban School Reform (Hess), 77, 79, 277, 278, 279
- Usdan, Michael., 77, 278, 279

Valerie E. Lee, 234, 298,
Voinovich, George., 141
Walberg, Herbert., 27
Walton, Sam. (rede Walmart), 226
Ward, Randy., 239
Weiner, Lois., 59, 275, 276
Weingarten, Randi., 95, 99, 198, 281
Weiss, Joanne S., 244
Welch, Jack., 89, 90, 280
Williams, Joe., 7, 239, 278, 299
Williams, Polly., 140
Witte, John., 150, 151
Zelman v. Simmons-Harris.m., 141
Zimmerman, Frances O'Neill., 70, 73

Também por Diane Ravitch

Autora

Edspeak: A Glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords, and Jargon

The Language Police: How Pressure Groups Restrict What Students Learn

Left Back: A Century of Failed School Reforms

National Standards in American Education: A Citizen's Guide

The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crisis of Our Times

The Troubled Crusade: American Education, 1945-1980

The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools

The Great School Wars: New York City, 1805-1973

Coautora

What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature

Editora

Debating the Future of American Education: Do We Need National Standards and Assessments?

The American Reader

Brookings Papers on Education Policy

Coeditora

The English Reader

Kid Stuff: Marketing Sex and Violence to America's Children

Making Good Citizens: Education and Civil Society

City Schools: Lessons from New York

New Schools for a New Century: The Redesign of Urban Education

Learning from the Past: What History Teaches Us about School Reform

The Democracy Reader

Challenges to the Humanities

Educating an Urban People: The New York City Experience

Against Mediocrity: Improving the Teaching of the Humanities in America's High Schools

The School and the City: Community Studies in the History of American Education

OBSERVATÓRIO-GRÁFICO

Edições de livros, revistas e peças gráficas

51 3226-3560 / 84963690

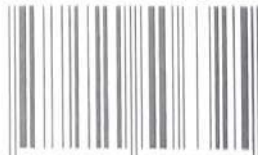
e-mail: observa@ig.com.br ou acesse: <http://observatoriografico.com>

Este livro foi confeccionado especialmente
para Editora Meridional em Goudy Old Style
e impresso na Gráfica Pallotti

A educação é chave para o desenvolvimento de capital humano. A natureza do nosso sistema educacional – seja ele medíocre ou excelente – irá influenciar a sociedade até um futuro distante. E irá afetar não apenas a nossa economia, mas também a vida cívica e cultural. Uma sociedade democrática não pode se sustentar por muito tempo se seus cidadãos são desinformados e indiferentes a respeito de sua história, seu governo e o funcionamento de sua economia. Tampouco ela poderá prosperar se negligenciar a educação de suas crianças nos princípios da ciência, tecnologia, geografia, literatura e artes. O grande desafio de nossa geração é criar um renascimento da educação, um que ultrapasse em muito as habilidades básicas que foram recentemente o único foco da atividade federal, um renascimento que busque ensinar o melhor que foi ensinado, conhecido e realizado em cada campo de iniciativa humana.

Diane Ravitch

ISBN 978-85-205-0632-5



9 788520 506325



Editora Sulina

www.editorasulina.com.br