

CIBEC/INEP



B0007245

MEC
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

MEC
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

**EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS:
O MODELO AMEAÇADO**

José Augusto Dias (Coordenador)
Anita Favaro Martelli

Série Documental: Antecipações, n.2, dez./1993

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DIRETOR

Divonzir Arthur Gusso

COORDENADORA DE PESQUISA

Margarida Maria Sousa de Oliveira

COORDENADOR DE ADMINISTRAÇÃO

Luis Carlos Veloso

COORDENADOR DE ESTUDOS DE

POLÍTICAS PÚBLICAS

Tancredo Maia Filho

GERENTE DO PROGRAMA EDITORIAL

Arsenio Canísio Becker

SUBGERENTE DE DISSEMINAÇÃO E CIRCULAÇÃO

Sueli Macedo Silveira

GERENTE DO CENTRO DE INFORMAÇÕES

BIBLIOGRÁFICAS EM EDUCAÇÃO

Gaetano Lo Mônaco

RESPONSÁVEL EDITORIAL

Tânia Maria Castro

REVISÃO

Antonio Bezerra Filho

José Adelmo Guimarães

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria Ângela T. Costa e Silva

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Antonio Bezerra Filho

APOIO GRÁFICO

Maria Madalena Argentino

Série Documental: Antecipações, n.2

Tiragem: 360 exemplares

INEP - Gerência do Programa Editorial

Campus da UnB, Acesso Sul

Asa Norte

70910-900 - Brasília - DF

Fone: (061) 347 8970

Fax:(061) 273 3233

EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS: O MODELO AMEAÇADO

José Augusto Dias (Coordenador)
Anita Favaro Martelli

Série Documental: Antecipações, n.2, dez./1993



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS:
O MODELO AMEAÇADO

José Augusto Dias (Coord.)
Anita Favaro Martelli

Brasília/1993

APRESENTAÇÃO

uma das funções institucionais do INEP consiste em prover e estimular a disseminação e discussão de conhecimentos e informações sobre educação, visando a seu desenvolvimento e domínio público, através de sua produção editorial.

com o objetivo de contribuir para a democratização de parte desses conhecimentos, de modo mais ágil e dinâmico, o INEP criou recentemente as *Séries Documentais*, com o mesmo desenho de capa: elas formam um novo canal de comunicações, diversificado quanto a público, temática e referência; abrangendo vários campos, elas podem alcançar, com tiragens monitoradas, segmentos de público com maior presteza e focalização; cada série poderá captar material em diferentes fontes (pesquisas em andamento ou concluídas, estudos de caso, *papers* de pequena circulação, comunicações feitas em eventos técnico-científicos, textos estrangeiros de difícil acesso, etc).

São as seguintes as séries:

1. *Antecipações* tem o objetivo de apresentar textos produzidos por pesquisadores nacionais, cuja circulação está em fase inicial nos meios acadêmicos e técnicos.
2. *Avaliação* tem o objetivo de apresentar textos e estudos produzidos pela Gerência de Avaliação.
3. *Estudo de Políticas Públicas* tem o objetivo de apresentar textos e documentos relevantes para subsidiar a formulação de políticas da Educação.
4. *Eventos* tem o objetivo de publicar textos e conferências apresentados em eventos, quando não se publicam seus anais.
5. *Inovações* tem o objetivo de apresentar textos produzidos pelo Centro de Referências sobre Inovações e Experimentos Educacionais (CRIE).
6. *Relatos de Pesquisa* tem o objetivo de apresentar relatos de pesquisas financiadas pelo INEP.
7. *Traduções* tem o objetivo de apresentar traduções de textos básicos sobre Educação produzidos no Exterior.

SUMARIO

PREFACIO.....	9
INTRODUÇÃO.....	13
I PARTE: Antecedentes	
O Modelo Americano.....	13
Origens.....	14
O Papel dos Educadores.....	16
II PARTE: Os Sinais de Perigo	
O Episodio do <i>Sputnik</i>	19
"uma Nação em Perigo".....	21
III PARTE: Repercussões	
A Nação Responde.....	24
O Grande Debate.....	28
Críticas ao Relatório.....	33
Conclusão.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS	
Anexo 1: Estrutura Atual do Sistema Escolar Americano.....	41
Anexo 2: uma Nação em Perigo (Relatório Gardner).....	47

PREFACIO

É de inteira oportunidade a publicação de trabalhos da natureza deste *Educação nos Estados Unidos: o modelo ameaçado*, trabalho conjunto dos professores José Augusto Dias (coordenador) e Anita Favaro Martelli, ambos professores aposentados da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

A Série Documental continuará a prestar relevante serviço à educação brasileira ao transformar em rotina publicações sobre os sistemas educacionais de diversas partes do mundo, publicações não apenas descritivas — o que já seria uma iniciativa importante — mas, também, de conteúdo crítico, seja implícita, seja explicitamente.

Publicações sobre "a educação no mundo" ajudam a enriquecer as decisões sobre o sistema educacional brasileiro, além de informarem um público maior sobre como vai a educação nos diversos países; particularmente, ampliam o horizonte intelectual do interessado ou do estudioso da educação. Ampliar o horizonte intelectual significa afastar uma visão provinciana no trato das questões educacionais; de qualquer modo, o conhecimento e o estudo de sistemas educacionais estrangeiros são importantes para alimentar a discussão de outros sistemas, incluindo o nacional. Nunca será demais ressaltar a importância de um tal conhecimento e de um tal estudo, mesmo quando os resultados desse esforço têm sido pequenos.

Não é bem esta a oportunidade para discutir a pouca importância e mesmo o descaso que existe, entre nós, quanto aos estudos de Educação Comparada, nem é bem o caso de discutir a quase total ausência de interesse pela História da Educação, lamentavelmente substituída por uma História da Educação Brasileira, não bem conduzida. Queiramos ou não, a Educação Comparada e a História da Educação são duas imprescindíveis fontes de informação, quando a intenção é a de avançar no estudo e na solução dos problemas educacionais — intenção que parece não existir nos currículos dos cursos de Pedagogia espalhados por este país afora. A semelhança do que ocorre com as traduções em língua portuguesa das obras sobre Educação Comparada, é também baixíssimo o número daqueles que ainda se preocupam, por exemplo, com a leitura de Platão ou de Cícero, de Rousseau ou de Dewey, ou de Marrou ou de Jaeger, de Hubert ou de Debessé e Mialaret, ou mesmo de Luzuriaga ou de Eby.

Talvez por causa dessa muito pequena preocupação com tais estudos, vem sendo cada vez menos freqüente a apresentação de propostas inovadoras ou de planos para a educação brasileira. Mais recentemente, o máximo que se faz consiste em realizar alguma discussão sobre iniciativas governamentais, porém, no mesmo nível em que são propostas. Raramente ocorre deslocamento de perspectiva, talvez porque a discussão não vem sendo auxiliada por um tal corpo de informações, de conhecimentos e de experiências que podem fornecer disciplinas com a Educação Comparada e a História da Educação.

Chegados a este ponto, cabe, pelo menos, advertir que não se trata de sugerir a imitação de experiências estrangeiras e até mesmo estranhas aos nossos padrões culturais, para não dizer à nossa história. Assim, fica afastada qualquer suposição sobre tentativa de transplantação, tema, aliás, bem estudado por Geraldo Bastos Silva. Quem se lembra de seu estudo, ao mesmo tempo comparativo e histórico, sobre o ensino secundário, ensino esse que, ainda, deve ser considerado como ponto nevrálgico de qualquer sistema educacional?

E necessário, agora, retomar o temário de *Educação nos Estados Unidos: o modelo ameaçado*.

Trata-se de ensaio que tem como centro de atenção o "Relatório Gardner": *uma Nação em Perigo* (A Nation at Risk). como outros relatórios da mesma natureza, comumente produzidos naquele país, alcançou grande repercussão. Desde 1983, data de sua publicação, vem sendo utilizado na tarefa de revisão dos padrões educacionais e culturais da nação norte-americana. O leitor poderá tomar contato direto com o "Relatório", cuja tradução, até então inédita no Brasil, encontra-se no Anexo 2.

O interessante deste ensaio está no fato de apresentar uma boa descrição da "Estrutura Atual do Sistema Escolar Americano" (Anexo 1), cujo objetivo é o de facilitar tanto a compreensão do "Relatório" quanto das discussões havidas em torno dele. Esse cuidado, tomado pelos autores, deve ser considerado de grande utilidade, uma vez que ajuda o processo de contextualização do problema em foco.

Esse cuidado de contextualizar não se esgota com a descrição do sistema escolar norte-americano. A I Parte, denominada Antecedentes, fornece um pequeno porém bem elaborado histórico da educação nos Estados Unidos, do que acaba resultando uma primeira aproximação sobre o chamado modelo americano, complementado pelo que se configurou no episódio do *Sputnik*, na II Parte. Se, ainda na II Parte, se encontra apresentação sucinta de "uma Nação em Perigo", na III Parte, denominada "Repercussões", os autores dão conta dos debates havidos nos diversos pontos do território americano, incluindo as respostas enviadas pelos próprios estados, bem como as críticas formuladas ao "Relatório". A III Parte encerra-se com uma "Conclusão", na qual os autores aproveitam a oportunidade para propor algumas idéias a respeito das questões colocadas pelos movimentos reformistas da escola.

Finalmente, dois aspectos ainda merecem ser assinalados. O primeiro deles, aliás, um reforço ao que já foi dito inicialmente: merece aplausos a existência da Série Documental, incluindo nesses elogios a acolhida ao texto *Educação nos Estados Unidos: o modelo ameaçado*. Que atividades desta natureza frutifiquem e tenham a necessária continuidade, até para melhorar o nível das discussões sobre as questões educacionais em geral, especialmente as enfrentadas pelo nosso País. O segundo aspecto consiste na sugestão para que os professores José Augusto Dias e Anita Favaro Martelli, individualmente ou em conjunto, dêem seqüência à divulgação de textos como o do "Relatório Gardner" — aliás, este prefaciador tem lembrança, dos tempos do CEPE (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais), então ligado à Fundação para o Desenvolvimento da UNESP, de análises iniciadas pelo professor José Augusto Dias, tanto sobre o *Education Act* (Inglaterra, 1944), quanto sobre o *Projeto Langevin-Wallon* (França, 1945), dois documentos que marcaram níveis elevados de discussão e de normatização na área educacional.

São Paulo, outubro de 1993
Jorge Nagle

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objeto de atenção o debate que se vem travando na sociedade norte-americana a partir do Relatório Gardner (uma Nação em Perigo), publicado em 1983. Este relatório, que teve imensa repercussão, denuncia talhas no sistema escolar americano e aponta caminhos para sua recuperação. Foi nossa intenção registrar as várias manifestações de apoio, bem como as críticas que foram feitas ao documento, procurando retirar do debate as lições que nos possam ser úteis.

Para aqueles eventualmente não familiarizados com a estrutura do sistema escolar americano, sugerimos a leitura prévia do Anexo 1, onde procuramos descrever aquele sistema de ensino.

E de nossa responsabilidade a tradução dos textos citados ao longo do estudo e que originalmente se encontravam em língua inglesa, bem como do texto de Relatório incluído como anexo.

Agradecemos o apoio que nos foi dado pela Fundação Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (FUNDUNESP), que nos garantiu inteira liberdade de estudo e pesquisa. O professor Jorge Nagle, incentivador constante, participou da escolha do tema e acompanhou de perto todas as fases do trabalho; somos-lhe gratos também por ter concordado em fazer a Apresentação. Foi para nós de grande valia a colaboração da equipe do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), especialmente a participação de Adolpho Pacheco Filho, Anita Leocadia Mokrejs, Aparecida Néri de Souza, Eliane Cristina Christiano, Fernando José Vidal Alvarenga e Vicente Rodriguez, que discutiram conosco o texto e fizeram

muitas sugestões pertinentes. Também participou destas discussões a professora Leda Pedroso, da UNESP, campus de Araraquara, cuja colaboração agradecemos.

Esperamos que nosso trabalho possa ser de utilidade para todos quantos se preocupam com a relevante questão da educação. Muitos dos problemas aqui tratados são naturalmente peculiares à educação americana. Existem outros, porém, que são comuns a todos os sistemas escolares e o seu exame, esta é nossa esperança, pode contribuir para o entendimento de nossa própria realidade.

I PARTE

ANTECEDENTES

O Modelo Americano

In the eyes of most parents and almost all teachers, the schools of the United States seemed, until recently, to be almost self-evidently admirable, an example to the world.

Edmund King

Ao longo do tempo acostumamo-nos a considerar o sistema escolar americano como um modelo para os demais países, "um exemplo para o mundo", na expressão do professor britânico Edmund King (1967), da Universidade de Londres. Nunca faltaram razões ponderáveis para isto: a importância atribuída à educação pela cultura americana, desde o tempo dos pioneiros; a tradição democrática, que permitiu ao país ser um dos primeiros na universalização do ensino fundamental e na abertura de possibilidade de acesso

geral aos níveis posteriores do ensino; os substanciais recursos colocados à disposição da educação pela sociedade.

No final da década de 50, Commager (1963, p.360) declarava, com firme convicção:

Olhando retrospectivamente para a experiência americana, na perspectiva de mais ou menos um século (cerca do tempo em que temos estado empenhados na implantação da escola compreensiva), não podemos senão ficar deslumbrados por nos termos saído tão bem em tão curto espaço de tempo. Se olharmos apenas para as realizações educacionais, veremos que propiciamos mais educação para maior porção da sociedade que qualquer outro país na história; construímos uma magnífica rede física e a dotamos de equipamentos educacionais, como, por exemplo, ginásios de esportes e bibliotecas escolares; provemos mais de um milhão de professores (e quem negará que eles estão melhor preparados para seu ofício que os professores de meio século atrás?). Se parece que está sendo dada muita ênfase à quantidade, não poderíamos acrescentar que, qualitativamente, os produtos do sistema escolar americano sobrepujaram os produtos dos sistemas escolares da Alemanha e da França, tanto em competência quanto em discernimento, na grande crise da Guerra Mundial e suas conseqüências?

com a mesma convicção e na mesma época, McCuskey e Klousia (1963, p.366) sentiam-se seguros em afirmar que:

O sistema escolar americano, uma trilha escolar ascendente e livre, sem barreiras artificiais, que se estende do jardim de infância á universidade, tem sido apontado como uma das contribuições genuinamente criativas para as instituições sociais do mundo.

Assim, a excelência do trabalho realizado pelas escolas americanas era tranqüilamente reconhecida.

Origens

Desde o início da colonização, a educação foi considerada pelas comunidades locais como assunto seu, indeclinável. Um fato admirável da educação americana é justamente o cuidado demonstrado desde logo com a criação e manutenção de escolas, mesmo quando esta providência significava um gigantesco esforço diante das dificuldades iniciais enfrentadas pelos pioneiros. com efeito, a adaptação a um novo ambiente, completamente hostil e destituído dos recursos oferecidos pela civilização do outro lado do oceano, tendo de recriar quase tudo com suas próprias forças, pouco tempo e energia lhes restavam para aplicar na educação dos filhos. O seguinte trecho, de Horace Mann (1972, p.140), descreve de forma dramática a extensão das dificuldades e o esforço para sua superação:

Sem embargo, é provável que algumas povoações, devido à baixa densidade e pobreza de recursos, tenham descoberto que todo o dinheiro existente em sua tesouraria nao era suficiente para o pagamento do salário de um professor, e, rodeadas de perigo como estavam, desde a ferocidade dos aborígenes até a inclemência do clima, tenham acreditado que não se podia prescindir de um olho para a vigilância nem de uma mão para o trabalho, ainda que para um fim tão sagrado como o da instrução. Por conseguinte, nao chegaram a sustentar uma escola para o ensino e "criação" de seus filhos. Mas, em meio a todas estas privações e impedimentos, o governo da colônia não via qualquer escusa adequada para descuidar do que era realmente

necessário. Advertiu e sentiu que se a instrução fosse enterrada nas tumbas de seus antepassados, na Igreja e no Estado", então teria escapado da casa da servidão, atravessado o oceano e desafiado os terrores da imensidade do mar, em vão. Portanto, no ano de 1647 aprovou-se uma lei que fez obrigatório o apoio às escolas e de uma vez por todas universal e gratuita a educação.

A motivação religiosa que impeliu aqueles homens a atravessarem o oceano para a construção de uma nova pátria, amoldada a suas convicções e a seu estilo de vida, foi a mesma que determinou a necessidade de criação de escolas que garantissem a seus filhos a leitura independente dos livros sagrados. Assim, as primeiras escolas resultaram da decisão soberana das comunidades locais. Isto determinou desde logo duas características marcantes da educação americana: a crença inabalável no valor da educação e a descentralização do sistema de ensino.

Um testemunho eloqüente do valor atribuído à educação nos é dado por um editorial de *New Englander*, em 1848, comentando o Décimo-primeiro Relatório Anual de Horace Mann à Junta de Educação de Massachusetts. O editorial revela uma confiança tranqüila no valor da escola pública, que considera uma inovação trazida pelas primeiras colônias da Nova Inglaterra:

O primeiro sistema de escolas livres na história de nossa raça foi adotado nestas praias ocidentais. Foi uma nova medida, o passo mais radical, uma inovação além de todas as inovações anteriores. Nossos patriarcas raciocinaram — e ninguém agora questiona a solidez de sua lógica — que se todos forem treinados adequadamente, intelectual e moralmente, o povo será capaz de tomar conta de si mesmo. (Hall et al., 1963, p.54)

Mesmo com a independência e o estabelecimento de um governo central, foi preservada a autonomia local em matéria de educação. A Constituição retirou deliberadamente a educação do domínio do Governo Federal, silenciando completamente a respeito do assunto e firmando o princípio de que os poderes da União somente eram aqueles expressamente estabelecidos na carta. Ensina Nicholas Hans (1961, p.345-346):

Desde os primeiros dias da independência, a Constituição dos EUA excluiu a educação da esfera federal. Temia-se muito a intromissão do Governo Federal na autonomia dos estados, especialmente no Sul do país e entre as comunidades religiosas que se espalhavam por todos os estados da União. Deixou-se, então, que cada estado organizasse o seu próprio sistema educacional, mas, ainda que muitos tenham incluído nas suas constituições normas referentes à educação, eles delegavam as obrigações educacionais às autoridades locais. Na realidade, a administração local no terreno da educação é uma tradição norte-americana que data dos primeiros colonizadores. As pequenas comunidades isoladas, cercadas por uma natureza hostil e por índios ferozes, aferram-se às suas vilas, considerando-as como o centro de todas as medidas culturais e legais. Sendo homogêneos do ponto de vista do *status* social e das crenças religiosas, identificando as suas Igrejas com a sua representação comunal num Estado teocrático em miniatura, esses núcleos de colonização, muito naturalmente, administravam e mantinham as suas escolas. No período posterior da vida de fronteira, a unidade administrativa local estava mais de acordo com as necessidades dos pioneiros. Mas, com o aumento da população e a consolidação dos estados em comunidades maiores e bem organizadas do ponto de vista legal, já se tornava necessário um ajustamento às novas condições. Mas todas as tentativas realizadas pelos diversos estados para

centralizar a administração educacional encontraram sempre uma forte oposição da parte dos conselhos locais, que davam grande valor ao seu direito de nomear professora que estivessem de acordo com as suas crenças e preconceitos. As Igrejas, tanto a Católica quanto a Protestante, apoiavam a independência local como uma garantia contra a intromissão laicizadora do poder estadual. Desse modo, e apesar de as condições econômicas e sociais terem mudado completamente, a unidade local de administração escolar sobreviveu até os nossos tempos, como uma característica típica da América do Norte.

Este sentimento de responsabilidade das comunidades locais em relação às escolas constitui efetivamente algo que pode ser apresentado como um exemplo para o mundo, uma demonstração de como os cidadãos podem e devem assumir a condução dos fatores que condicionam seu destino.

O Papel dos Educadores

O feito assumido pelo sistema escolar americano muito deve à atuação de alguns homens eminentes, que lhe imprimiram a marca de suas idéias.

Thomas Jefferson (1743-1826) foi um dos primeiros defensores da idéia de um sistema público de educação. Apesar de não ter conseguido seu intento, considerado excessivamente inovador para a mentalidade da época, apresentou ao legislativo do Estado da Virgínia um projeto que, se aprovado, teria criado a instrução pública gratuita para aquela unidade da Federação. São contribuições efetivas de Jefferson: participação na fundação da Universidade de Virgínia, a luta para a separação entre o Estado e a Igreja e conseqüente laicização

do ensino, a luta pela liberdade de expressão dos professores, a idéia de criar uma nova figura na organização administrativa das escolas locais: o superintendente.

Horace Mann (1796-1859) é geralmente apontado como o grande defensor da idéia da escola pública nos Estados Unidos. Mayer (1976, p.433) informa o seguinte:

Os doze relatórios que (Horace Mann) publicou como Secretário do Massachusetts State Board of Education tornaram-se clássicos. Nestes relatórios ele delineava sua filosofia educacional, que se baseava em cinco idéias: 1) a educação devia ser universal, para ricos e pobres; 2) a educação devia ser gratuita; 3) a educação devia ser administrada pelo Estado e não por organizações eclesiásticas; 4) a educação dependia de professores cuidadosamente treinados — dessa forma, Mann foi o responsável pela criação da Escola Normal de Massachusetts; 5) a educação devia preparar tanto os homens quanto as mulheres; Mann foi um dos pioneiros da co-educação.

Embora não sendo o único a defender a idéia, Horace Mann aparece seguramente como o maior expoente entre aqueles que "lançaram os fundamentos de um sistema de educação pública secular e mantido por impostos especiais, em todos os Estados" (Kandel, 1960, p.203). Suas idéias a respeito da escola pública aparecem claramente expostas no seguinte trecho do Décimo-Segundo Relatório Anual:

Sem subestimar qualquer outra agência humana, pode-se afirmar com segurança que a escola pública, aperfeiçoada e dinamizada como pode facilmente ser, pode tornar-se a mais eficaz e benigna de todas as forças da civilização. Duas razões sustentam esta opinião. Em primeiro lugar, há, em sua operação, uma universalidade que não se pode atribuir a nenhuma outra instituição. Se for administrada

com espírito de justiça e conciliação, toda a geração que ora surge pode ser trazida para o raio de ação de suas influências reformadoras e enobrecedoras. E, em segundo lugar, os materiais em que opera são tão maleáveis e flexíveis que podem assumir uma variedade de formas maior que qualquer outra obra terrena do Criador. (Mann, 1976, p.434)

Essa crença no valor da escola pública e a defesa de sua implantação garantiram a Horace Mann um lugar de destaque entre os educadores americanos.

Henry Barnard (1811-1900) tem sido constantemente lembrado, ao lado de Horace Mann, como um dos pioneiros da escola pública. Mayer afirma que Henry Barnard

merece menção especial entre os pioneiros da educação, pois tentou realizarem Connecticut o que Horace Mann realizou em Massachusetts. Posteriormente, tornou-se o reitor da Universidade de Wisconsin e Encarregado da Educação dos Estados Unidos. Em 1855 fundou o *American Journal of Education*. Barnard teve influência na criação de uma Secretaria Estadual de Educação em Connecticut. Convenceu o Estado de Rhode Island a seguir o exemplo de Connecticut e a elevar seus padrões de educação. Progressista em sua Filosofia educacional, acreditava que as crianças deviam ter maior liberdade e que a educação devia seguir os métodos da natureza. Achava que a melhor garantia do futuro da democracia era a escola pública (Mayer, 1976, p.437).

John Dewey (1859-1952) é seguramente o nome mais expressivo da educação nos Estados Unidos, por muito tempo reconhecido como um educador por excelência, o grande inspirador das reformas que deram à escola americana seu caráter atual; mais recentemente apontado por alguns como responsável pelo excessivo liberalismo e

flexibilidade dessa mesma escola. Nicholas Hans (1961, p.345) afirma que John Dewey "é o representante da filosofia norte-americana e o mais representativo pioneiro educacional do país. O seu pragmatismo e experimentalismo são uma expressão cabal do espírito de fronteira norte-americano e, por sua vez, influenciaram profundamente a teoria e a prática da educação norte-americana atual".

Dewey foi grande defensor da escola ativa, progressista, em oposição ao formalismo e rigidez da escola tradicional. Desejava uma escola cheia de vida, alegre, até mesmo com alvoroço, desde que este fosse resultado do interesse do aluno pela atividade desenvolvida em classe. Segundo Mayer (1976, p.448-449), "a única reação de Dewey ao ideal de disciplina que vigorava na escola tradicional era o desprezo". Isto significa que o professor impunha sua vontade à classe e que não podia existir qualquer espírito genuíno de comunidade. Dewey não se perturbava com a atividade e alvoroço da sala de aula progressista. Comparava esse espírito com as atividades de uma oficina cheia de trabalho. Ou ainda: "Dewey reivindicava a auto-expressão. Isso poderia criar problemas disciplinares, mas, se o professor motivasse a criança, ocorreria um crescimento real." (Mayer, 1976, p.446).

E muito importante, para compreensão da atual controvérsia a respeito dos currículos das escolas americanas, conhecer o ponto de vista de Dewey a respeito do assunto. Ainda segundo Mayer (1976, p.448), para Dewey,

os três elementos fundamentais da educação (leitura, escrita e aritmética) representavam regressão cultural. Sem um currículo plástico certamente não podia haver

resposta genuína de parte do estudante. Esses três elementos fundamentais eram disciplinas estáticas; as partes social e estética do currículo tinham muito mais importância.

Estas idéias, que conflitam com as medidas preconizadas nos últimos anos pelos defensores da reforma do ensino americano, certamente explicam o ponto de vista daqueles que apontam Dewey como responsável pela atual crise da educação. Mas a oposição a Dewey não é um fenômeno recente. Já em seu tempo Dewey encontrou opositores, como Hutchins, por exemplo. Mayer (1976, p.458) explica a oposição a Dewey nos seguintes termos:

Em nossos dias, alguns intelectuais têm atacado Dewey em termos enérgicos. Milton Bestor e Mortimer Smith consideraram sua Filosofia uma marca de regressão e um incidente infeliz na história americana. Mortimer Adler, em sua defesa de ideais perenes, achava que Dewey modificava coisas demais e não via a necessidade de verdades permanentes. Robert Hutchins afirmava que a Filosofia devia ocupar-se da natureza essencial da vida e não de suas manifestações transitórias. Alguns pensadores religiosos acusaram Dewey de ateísmo. Bertrand Russell, que não pode ser acusado de qualquer tendência à ortodoxia, achava que faltava a Dewey um senso de piedade cósmica.

Marie Syrkin, professora secundária de Nova York, opôs-se às inovações da Escola Progressiva, por considerá-las de difícil aplicação nas escolas públicas, que não podiam contar com certas condições exigidas pela nova metodologia: classes pouco numerosas, carteiras removíveis, e assim por diante. "É verdade", escreveu ela, "que em muitas escolas com classes pequenas, pessoal docente selecionado e alunos igualmente escolhidos foram colocados em

prática os mais brilhantes princípios da pedagogia moderna (...). De modo geral, porém, as escolas adotaram a teoria sem condições adequadas para colocá-las em prática. Conseqüentemente, perderam as vantagens das disciplinas tradicionais, sem ganhar o poder criador dos novos métodos." (Syrkin, 1963, p.62).

Robert M. Hutchins é outro grande nome da educação americana. Contemporâneo de Dewey, opôs-se às idéias da Escola Progressiva, por achar que não davam suficiente importância ao desenvolvimento intelectual, que para ele era fundamental. Segundo Mayer (1976, p.456), "Hutchins acreditava que a verdade é absoluta e que os grandes livros do passado podiam ser os guias do presente. Para Hutchins, a ciência não oferecia remédios mágicos; em vez disso, ele recomendava o estudo da Metafísica".

Estes ataques não tiram de Dewey o mérito de ter sido um grande filósofo e um grande educador. O próprio Mayer se encarregou de apresentar sua defesa:

Na verdade, Dewey realizou uma revolução copernicana na educação americana. Mostrou que, acima de tudo, a Filosofia tem de ter relevância social. Fez da educação um instrumento da democracia. Reconheceu as possibilidades ilimitadas do método científico. Viu claramente as fraquezas dos sistemas tradicionais de Lógica e, em seu lugar, defendeu o aspecto de tentativa do método científico na busca da verdade pelo homem. Não defendia o otimismo nem o pessimismo como filosofia de vida, mas advogava a atitude do meliorismo, de modo que a impossibilidade de demonstração se tornasse a meta ética do homem. Influenciou a educação não apenas nos Estados Unidos, mas também na Europa, Oriente Médio, Rússia e seu impacto esten-

deu-se até mesmo à China e ao Japão. A Universidade Imperial do Japão convidou-o a dar um ciclo de conferências, as quais foram publicadas posteriormente como a *Reconstrução em Filosofia*. Foi um dos pensadores mais criativos da humanidade. (Mayer, 1976, p.458)

Thomas Jefferson, Horace Mann, Henry Barnard, Robert Hutchins, John Dewey são alguns exemplos de homens que ajudaram a construir a grandeza da escola americana e a imprimir-lhe as características que hoje apresenta. A contribuição americana para o aperfeiçoamento dos ideais de educação para todos, de escola pública e democrática, ultrapassou fronteiras e serve de inspiração para educadores de todo o mundo.

II PARTE

OS SINAIS DE PERIGO

O Episódio do *Sputnik*

Na história recente da educação americana, um forte impacto sobre a confiança depositada no modelo americano de educação foi desferido por um acontecimento inesperado e espetacular: o lançamento do *Sputnik I* pelos russos, em 1957.

A data foi 4 de outubro de 1957. A União Soviética enviava ao espaço o primeiro satélite artificial, o *Sputnik*. Este fato foi verdadeiramente uma bomba ouvida em todos os quadrantes do mundo; em parte alguma a explosão foi tão aterrorizante como nas escolas americanas. (Footlick, 1968, p.15)

Foi verdadeiramente uma comoção nacional, com reflexos imediatos na imagem da

escola e da educação. Tudo o que se escreveu sobre educação a partir desse momento refletiu direta ou indiretamente o impacto do *Sputnik*, com as mais diversas interpretações. Alguns atribuíam a conquista dos russos simplesmente à diferença de desempenho dos sistemas de ensino. É o caso, por exemplo, de Walker (1959, p. 129-130), ao afirmar o seguinte:

Então, há pouco mais de um ano, os russos lançaram o primeiro de seus vários *Sputniks*. O povo americano ficou em estado de choque. Kruchev havia-se vangloriado de que a Rússia nos venceria em nosso próprio jogo, por meio de "absoluta supremacia técnica sobre as forças ocidentais". Mas ninguém o levou a sério. O *Sputnik I* arrasou esta atitude de presunçosa superioridade. Ele fez mais do que demonstrar que a Rússia tinha sido capaz de produzir foguetes mais poderosos que os nossos. Ele nos forçou à compreensão tardia dos avanços fenomenais dos russos em quase todas as áreas da ciência e da tecnologia. A Rússia — isto ficou repentina e penosamente patente — tinha decidido investir em educação e o investimento estava sendo altamente compensador (...) De qualquer forma, isto despertou a atenção do povo americano para seu "sistema" de educação.

uma interpretação superficial dos acontecimentos poderia levar às seguintes conclusões: 1) o que tornou possível a proeza dos russos com o lançamento do primeiro satélite artificial foi a superioridade da educação russa sobre a educação americana, especialmente na área da ciência e da tecnologia; 2) o interesse dos educadores americanos pelo fortalecimento do estudo de Ciências nas escolas foi despertado pelo lançamento do *Sputnik*.

No entanto, estas duas conclusões exageraram a realidade. Em primeiro lugar, seria interessante observar que a atribuição da

superioridade de um país ao melhor desempenho de seu sistema escolar não constitui novidade, mas, ao contrário, tem acontecido em outros momentos da História. Escrevendo a respeito da "Ilustração Brasileira" do século XIX, Roque Spencer Maciel de Barros faz a observação de que "é crença generalizada, no período, que um país é o que a sua educação o faz ser". E acrescenta:

Quando se comenta, por exemplo, a vitória alemã na guerra de 70, é na organização do ensino desta nação que se busca a explicação do seu êxito. Os próprios autores franceses (e entre eles lembremos Charlei Schützemberger, autor de um livro que foi a "bíblia" pedagógica de muitos de nossos intelectuais, *De la Reforme de l'Enseignement Supérieur et des Libéralités universitaires*) clamam contra a organização de seu ensino e apontam o sistema educacional alemão como causa da superioridade do país triunfante. (Barros, 1959, p.23-24)

Da mesma forma, o êxito soviético na corrida espacial passou a ser interpretado como resultado da excelência do trabalho do sistema escolar. Não se pode negar que as escolas russas ofereciam mais intensivamente o ensino de Ciências. Estudos comparativos dos currículos das escolas dos dois países puseram em evidência este fato¹. No entanto, a corrida espacial dependeu muito mais de decisões políticas de liberação de verbas para pesquisa, que do eventual desempenho das escolas. A propósito desta questão, afirma Gideonse (1959, p.312):

O vice-almirante Hyman G. Rickover partilhava da convicção da revista *UFE* de que o *Sputnik* ilustrava a superioridade

da educação russa, a despeito do fato óbvio de que o atraso em nosso programa espacial era claramente devido a decisões tomadas no Departamento de Defesa e no Pentágono, as quais, face à oposição dos cientistas, que estavam disponíveis, preteriram atribuir limitadas dotações orçamentárias a formas obsoletas de armamento.

A crer nesta proposição de Gideonse, ainda que houvesse maior dosagem de estudos científicos nas escolas russas, provavelmente poderia ser outro o desfecho da corrida espacial, se tivesse havido decisões políticas diferentes por parte das autoridades competentes.

É evidente, também, que o episódio do *Sputnik* fortaleceu o interesse dos educadores americanos pelo ensino das Ciências. No entanto, o programa que se tornou famoso sob a sigla de PSSC (Physical Sciences Study Commission) tinha sido iniciado antes do *Sputnik*. Segundo Footlick (1968, p.19),

o primeiro grande programa de Ciências nasceu da Comissão de Estudos de Ciências Físicas (PSSC), organizada pelo professor Zacharias no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), em 1956, com a cooperação de professores universitários, secundários, cientistas, industriais e especialistas técnicos.

Se é assim, seria errôneo imaginar que o programa PSSC, que teve início em 1956, é produto do *Sputnik*, que foi lançado no ano seguinte.

Há ainda uma outra questão que parece ter sido exagerada: no ano subsequente ao do lançamento do satélite artificial russo, houve uma importante lei americana sobre educação, conhecida como Lei Educacional de Defesa Nacional de 1958 (National De-

Ver, por exemplo, TRACE JR. (1961) e HAVIGHURT (1959).

tense Education Act of 1958), que destinou vultosas verbas federais para a educação. Essas verbas, segundo Passow (1988, p.251-252), foram aplicadas inicialmente em: a) aperfeiçoamento do ensino de Ciências, Matemática e línguas estrangeiras, através da revisão do conteúdo, desenvolvimento de material didático e treinamento/re-treinamento de professores; b) melhoria dos serviços de orientação e aconselhamento; c) programas especiais para deficientes; e d) reforço de bibliotecas e centros de recursos audiovisuais. Aqui também, à primeira vista, pode parecer que se trata de uma reação desencadeada pelo feito dos russos, quando na realidade parece ter havido apenas habilidade política no sentido de obtenção de mais verbas, graças ao ambiente emocional criado. Pelo menos é o que sugere Hancher (1959), ao afirmar que

... os parlamentares patrocinadores da medida recentemente aprovada houveram por bem batizá-la de "Lei Educacional de Defesa Nacional, a fim de conseguir os votos marginais necessários para sua aprovação. Quantos votos seriam alcançados se ela se chamasse "Lei Educacional Nacional de 1958"?

King concorda com esta opinião, ao dizer que:

Em 1958, a Lei Educacional de Defesa Nacional conseguiu aprovação após dificuldades; mas a palavra "defesa" foi importante para sua aceitação. (King, 1967, p. 186)

Footlick coloca a questão em termos bastante claros, ao afirmar:

Pelo fato de ter surgido alguns meses após o *Sputnik*, a NDEA (National Defense Education Act) tem sido às vezes considerada uma reação àquele choque. Mas, na verdade, os educadores vinham

trabalhando na estrutura da NDEA havia dois anos; o que o *Sputnik* fez foi produzir a comoção pública para que o projeto tivesse sua tramitação mais acelerada. (Footlick, 1968, p.23)

Também neste caso, pois, a interpretação dos fatos foi além daquilo que realmente aconteceu. Mas não se pode deixar de notar que, após o impacto do *Sputnik*, a confiança no modelo americano de educação sofreu um abalo. A reação de Galbraith é significativa e talvez típica, ao dizer que "foi menos o choque que a fragilidade do que foi atingido que despertou a atenção e criou o alarme" (1959, p.183). É a reação de alguém que já não tem a mesma confiança no sistema escolar que costumava ser apontado como um exemplo para o mundo.

"uma Nação em Perigo"

Um segundo choque sobre a opinião pública a respeito da educação americana foi desferido por uma série de relatórios críticos a respeito da escola, especialmente o Relatório Gardner, de 1983, conhecido como *uma Nação em Perigo* (A Nation at Risk). Nos anos entre 1982 e 1984, mais especialmente 1983, caracterizou-se um período pródigo na produção de relatórios analíticos e críticos da educação americana, principalmente denunciando a queda de qualidade do ensino, tal como revelada pelos testes nacionais e internacionais de escolaridade. Causaram consternação constatações do Relatório *uma Nação em Perigo*, tais como:

Os testes de aptidão acadêmica (SAT — Scholastic Aptitude Tests) apresentam um declínio virtualmente constante de 1963 a 1980. A média dos escores de aptidão verbal caiu mais de 50 pontos e a aptidão

matemática, quase 40 pontos. (U.S. Dept. of Education, 1983, p.8-9)

Ou ainda:

Comparações internacionais de desempenho de estudantes, completadas há uma década, revelaram que, em 19 testes internacionais, os estudantes americanos jamais obtiveram o primeiro ou segundo lugar e, em comparação com os de outras nações industrializadas, ficaram sete vezes em último lugar. (U.S. Dept. of Education, 1983, p.8)

Estas evidências de queda da qualidade do ensino levaram muitos educadores a produzir relatórios apontando problemas e sugerindo soluções. No período acima indicado podem ser identificados, dentre outros, os seguintes relatórios:

ANO	RELATÓRIO	PRINCIPAL RESPONSÁVEL
1982	A Proposta Paidéia	Mortimer J. Adler
1983	uma nação em perigo	David P. Gardner
1983	Desafio competitivo à América	R. Anderson, James Hunt Jr.
1983	Ação para a excelência	James Hunt Jr.
1983	Completando o grau	Robert Wood
1983	Um lugar chamado escola	John L. Goodlad
1983	A escola secundária	Ernest L. Boyer
1984	Um estudo das escolas secundárias	Theodore R.Sizer

Os relatórios revelam uma profunda preocupação com a situação das escolas americanas de nível elementar e médio e procuram apontar os caminhos para sua recuperação.

O Relatório *uma Nação em Perigo* foi produzido pela Comissão Nacional de Excelência em Educação, presidida por David P. Gardner. A palavra "excelência" assumiu relevância singular para a educação americana, tornou-se uma bandeira defendida

ardorosamente contra o declínio da qualidade do desempenho dos estudantes e das escolas. A Comissão entendeu "excelência" sob dois pontos de vista: a) em nível do aluno, excelência significa render no limite da capacidade individual, de forma a detectar e rechaçar as limitações pessoais, na escola e no trabalho; b) em nível da escola, caracteriza a instituição que estabelece elevadas expectativas e metas para seus alunos.

O Relatório propôs-se a avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e particulares americanas, desde o ensino elementar até o ensino superior. Propôs-se, ainda, a definir os problemas que precisam ser resolvidos para que seja alcançada a excelência em educação.

O texto inicia por advertir que a nação corre o risco de perder a hegemonia mundial no comércio, na indústria, na ciência e na inovação tecnológica. Das muitas causas e dimensões do problema, o Relatório destaca uma para estudo: a educação.

Embora ressaltando que sua preocupação vai além de questões tais como a indústria e o comércio, para incluir também as forças intelectuais, morais e espirituais que moldam a sociedade, o Relatório inicia por constatar que o Japão, a Alemanha e mesmo a Coreia do Sul têm conseguido ultrapassar os Estados Unidos em um ou outro aspecto da atividade econômica. Nesta linha de raciocínio, diz o seguinte:

O risco não está apenas em que os japoneses façam automóveis com mais eficiência que os americanos e tenham subsídios do governo para desenvolvimento e exportação. Nem em que os sul-coreanos tenham construído recentemente a usina de aço mais eficiente do mundo, nem em que as

máquinas-ferramentas americanas, que já foram o orgulho do mundo, estejam sendo alijadas pelos produtos alemães. É também que estes acontecimentos significam a redistribuição em âmbito mundial da capacidade treinada. O conhecimento, a aprendizagem, a informação e a perícia inteligente são as novas matérias-primas do comércio internacional e estão hoje espalhando-se pelo mundo com o mesmo vigor com que antes o faziam as drogas milagrosas, os fertilizantes sintéticos e os *blue jeans*. Nem que seja apenas para manter e melhorar a estreita margem competitiva que ainda temos nos mercados mundiais, precisamos dedicar-nos à reforma de nosso sistema de ensino para o benefício de todos — idosos e jovens, ricos e pobres, maioria e minoria. Aprendizagem é o investimento indispensável para o êxito na "era da informação" em que estamos entrando. (U.S. Dept. of Education, 1983, p.6-7)

A seguir são apontados indicadores do mau funcionamento das escolas americanas, entre eles: o declínio do desempenho dos estudantes em testes nacionais e internacionais de rendimento escolar, altos índices de analfabetismo funcional, queixas de empresas em relação à necessidade que têm de cursos de recuperação para novos empregados.

Analisando os dados referentes à realidade da educação americana, o Relatório constatou problemas que classificou nos seguintes itens: conteúdo, expectativas, tempo e magistério.

Quanto ao conteúdo, o Relatório revelou insatisfação com o currículo, considerado fraco e diluído, uma verdadeira "salada curricular" oferecida à moda *selfservice*. Diante desta liberalidade que lhes é concedida, muitos estudantes incluem em seu currículo um número excessivo de matérias pouco expressivas, em prejuízo de matérias

mais substanciais como Matemática e Ciências.

No que se refere a expectativas, o Relatório constatou um decréscimo nos requisitos para obtenção de certificados, especialmente os de ensino médio. Assim, quanto à escola secundária, são poucos os Estados que exigem ensino de língua estrangeira; os exames de "competência mínima" não atingem o nível necessário; em muitas nações industrializadas, o tempo dedicado ao estudo de matérias como Matemática, Biologia, Química, Física e Geografia é cerca de três vezes superior àquele cumprido pelos estudantes americanos.

Foram constatados três fatos inquietantes a respeito do uso que as escolas e os estudantes americanos fazem do tempo: "1) em comparação com outras nações, os estudantes americanos gastam muito menos tempo em trabalhos escolares; 2) o tempo gasto na sala de aula e em trabalho de casa é muitas vezes mal aproveitado; 3) as escolas não estão fazendo o suficiente para ajudar os estudantes a desenvolverem, nem a capacidade de usar melhor o tempo, nem a disposição para gastar mais tempo com trabalhos escolares."

Finalmente, em relação ao magistério, o Relatório constatou que este atrai para seus quadros uma quantidade insuficiente dos estudantes mais capazes, os cursos de formação de professores precisam ser melhorados, as condições de trabalho dos professores são inaceitáveis e é grave a falta de professores em áreas consideradas essenciais.

Diante disto, o Relatório prosseguiu com a apresentação de recomendações, classificando-as de acordo com os itens presentes

nas constatações: conteúdo, expectativas, tempo e magistério, e acrescentando mais um item a respeito de "liderança e apoio financeiro".

As recomendações têm por objetivo principal reforçar o currículo das escolas secundárias, aumentando as expectativas e a carga horária em relação às matérias incluídas no que denomina "Cinco Novas Áreas Básicas": Inglês, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Ciências da Computação. O Relatório faz também recomendações específicas sobre o magistério, com o objetivo explícito de "melhorar a formação dos professores e tornar o magistério uma profissão mais compensadora e respeitada".

Para completar, acrescenta recomendações sobre "liderança e apoio financeiro", indicando as responsabilidades dos administradores e demais funcionários estaduais e locais, bem como definindo o papel das várias esferas de poder público, de modo especial o do Governo Federal.

A parte final do Relatório consiste de exortações aos pais, aos estudantes e à sociedade em geral, para que se esforcem no sentido de que sejam alcançados os objetivos propostos.

Pelas repercussões que teve, o Relatório Gardner pode ser considerado um estímulo tão poderoso quanto o foi o episódio do *Sputnik*, no sentido de despertar a consciência do povo americano para a necessidade e urgência da reforma de seu sistema de ensino. Foram dois impactos igualmente traumatizantes, que puseram em cheque a idéia geralmente aceita, tanto nos Estados Unidos quanto no exterior, de que as escolas americanas eram motivo de justo orgulho para os habitantes do país.

III PARTE

REPERCUSSÕES

A Nação Responde

O Relatório *uma Nação em Perigo* provocou forte reação: nos quatro meses subsequentes a seu lançamento foram arrolados mais de 700 artigos, em jornais de todo o país, falando sobre o assunto. Se forem computados os livros e artigos em revistas especializadas que foram produzidos a partir do mesmo estímulo, ter-se-á uma idéia do ambiente emocional que tomou conta do país. Vale acrescentar que somente no primeiro ano após o lançamento, foram vendidas 70.000 cópias do Relatório e outras 500.000 foram reproduzidas para distribuição por grupos particulares.

O Departamento de Educação (que na administração federal americana corresponde a um Ministério) não demorou a dar também sua resposta: apenas o Relatório completava um ano de existência, foi lançada, sob o título de *A Nação Responde*, uma publicação oficial, contendo um grande elenco de providências, nos vários estados americanos, no sentido de enfrentamento do desafio. Esta publicação consta de três partes: 1) uma visão geral da reação provocada e das medidas adotadas nos últimos doze meses; 2) uma relação das iniciativas então em andamento, estado por estado; e 3) uma amostragem de esforços significativos em várias escolas, distritos escolares, associações e entidades do setor privado.

A Nação Responde começou por observar que o ano de 1983 seria inesquecível para

os americanos, por ter conhecido grande onda reformista da educação, especialmente voltada para a preocupação com a ética da excelência. A resposta ao desafio lançado pelo Relatório *uma Nação em Perigo* estava sendo dada por escolas e entidades governamentais de todos os níveis, mas envolvia também a participação do público em geral, da imprensa falada e escrita, das entidades de classe.

O movimento reformista era amplo e abrangente, com participação de todos os estados. Somente durante o ano de 1983 havia 275 grupos de trabalho estaduais atuando na área da educação. Mas também as localidades estavam envolvidas: muitos distritos escolares criaram seus próprios grupos de trabalho para "dar resposta ao assunto que merece a atenção nacional e avaliar as escolas em função das constatações e recomendações dos relatórios nacionais" (U.S. Dept. of Education, 1984, p.16). Não pode passar sem registro a participação de outras forças da comunidade: líderes universitários, corporações e fundações. Milhões de dólares foram doados para aplicação na área educacional: alfabetização, produção de material didático, equipamento eletrônico. Por exemplo, onze corporações, no Distrito de Columbia, ajudaram na criação de um instituto de administração, cujo objetivo específico era o aperfeiçoamento de diretores e outros administradores escolares. O movimento "Adote uma Escola" recebeu apoio de empresas, grupos cívicos e sindicatos.

Todos os estados, bem como o Distrito Federal, num total de 51 unidades da federação, estavam desenvolvendo iniciativas tendentes ao aperfeiçoamento do ensino e do magistério. Estas atividades, por ordem de freqüência, atingiam as seguintes áreas:

ATIVIDADES	ESTADOS QUE AS DESENVOLVIAM	ESTADOS com MEDIDAS JA APROVADAS
Exigencias para graduação	48	35
Formação e credenciamento de professores	47	28
Reforma curricular	45	22
Avaliação do rendimento escolar	42	29
Desenvolvimento profissional de professores	41	20
Programas de enriquecimento de currículo	40	29
Carência de professores	39	23
Desenvolvimento profissional de administradores escolares	38	22
Tempo dedicado ao ensino	38	18
Matricula em faculdade	34	22
Aumento de salário	34	14
Ascensão na carreira	30	6
Medidas disciplinares na escola	26	13
Programas de reconhecimento acadêmico	24	18
Livros e materiais didáticos	21	11
Aumento de horas do dia letivo	21	8
Aumento do ano letivo	21	7
Política de colocação e promoção	19	11
Atividades esportivas e extra-curriculares	18	5
Escolas especiais	16	11

Fonte: U.S. Dept. of Education, *The nation responds*. Washington, 1984, p.144-146.

São, como se pode perceber, principalmente atividades voltadas para a reforma do currículo e para o aperfeiçoamento do magistério.

O documento contém também um conjunto de informações a respeito de atividades desenvolvidas por iniciativa das escolas, distritos escolares e outras instituições, cobrindo uma ampla variedade de setores, tais como: aperfeiçoamento do conteúdo curricular, elevação dos padrões e expectativas, aumento do tempo dedicado à instrução, aperfeiçoamento da administração escolar, relacionamento universidade-escola, melhoria da formação de professores.

A seriedade com que esta publicação do Departamento de Educação reagiu ao Relatório *uma Nação em Perigo* torna evi-

dente que, do ponto de vista oficial, este foi recebido como um documento válido e digno de consideração. Tanto as críticas quanto as sugestões mereceram atenção e resposta. O texto *A Nação Responde* procura demonstrar que, apesar da gravidade dos problemas apontados, o país não estava inativo, mas, ao contrário, apresentava uma sadia e decidida disposição para superar suas dificuldades na área da educação.

A Resposta de Kentucky

Luvern L. Cunningham, professor de Administração Educacional da Ohio State University, publicou, em 1969, artigo na revista *Phi Delta Kappan*, em que relata as vicissitudes de uma experiência singular: assumiu, por alguns dias, a direção de uma escola secundária, como parte de um programa de intercâmbio universidade-escola. A escola era "um lugar saturado de problemas" e nela o ilustre professor viveu momentos bastante difíceis e embaraçosos, desde o momento em que, logo à sua chegada, um garoto, tocando-o no abdome com uma bengala, interpelou-o nos seguintes termos: "Hei, você aí, você que é nosso diretor?"

Não cabe aqui analisar as peripécias desta experiência, mas apenas registrar a principal sugestão de Cunningham para a solução dos problemas com que se deparou: dar completa autonomia à escola. Diz ele:

Defendo completa autonomia para a escola. O diretor e os professores devem conduzir o espetáculo, sem qualquer preocupação com outros setores. Devem ter autoridade para organizar o programa de estudos, sem necessidade de atendimento a guias curriculares e coisas semelhantes oriundos do distrito escolar (...)

Mais radicalmente, eu pediria que o diretor tenha completo controle do tempo. Isto é, pode abrir e fechar a escola quando bem entender (...) O estado, a cidade e a administração escolar central devem dar apoio, mas não interferir. O que escolas como esta precisam é de um conjunto de soluções. Não se justifica manter o prédio aberto apenas para atender ao regulamento estabelecido pelo Estado. (Cunningham, 1969)

Alguns anos depois, Cunningham atuou como assessor da força-tarefa legislativa que elaborou a lei de reforma de ensino do Estado de Kentucky. Esta reforma foi a resposta de Kentucky ao desafio lançado pelo Relatório *uma Nação em Perigo*. A reforma, cujo ponto principal consistiu em dar maior autonomia às escolas, introduziu medidas radicais, como, por exemplo, a extinção do Departamento de Educação estadual. Segundo informa Harrington-Lueker (1990, p.18):

Até 30 de junho de 1991, serão abolidos todos os cargos do Departamento de Educação. Um departamento reconstituído — que poderá ou não recontratar os antigos funcionários — terá uma função diferente: Ao invés de ditar o número de minutos que a escola deve dedicar a cada matéria, a cada dia, por exemplo, o novo departamento deixará de produzir regulamentos para começar a dar assistência técnica aos distritos escolares locais — inclusive ajuda na elaboração de currículo e na avaliação do rendimento escolar. No decorrer dos próximos cinco anos, todas as escolas de Kentucky deverão adotar administração autônoma. Em janeiro de 1991, todas as juntas escolares locais devem ter uma política de tomada de decisão baseada na escola e, no início do ano escolar 1991-92, pelo menos uma escola em cada distrito deve usar administração autônoma. Além disto, no ano corrente qualquer escola pode adotar administração autônoma, desde que esta

decisão seja aprovada por dois terços do corpo docente.

Em 1º de julho de 1996, todas as escolas do estado devem ter um conselho de administração autônoma — consistindo de dois pais de alunos, três professores e o diretor. (O acréscimo do diretor ao conselho, dizem observadores internos, foi decisão de último minuto). Os conselhos terão poder de estabelecer política para currículo, frequência, financiamento, recursos humanos e outros assuntos.

Atendendo a uma ordem judicial para criação de um sistema livre de influência política e desmandos administrativos, o legislativo de Kentucky adotou também medidas estritamente antinepotismo, estabelecendo limites para aqueles que querem concorrer à junta escolar. Os atuais membros da junta, que têm parentes contratados durante sua gestão, devem renunciar a seus postos — uma regra que deverá atingir cerca de 175 dos 800 membros de juntas escolares de Kentucky. A lei retira das juntas escolares o poder de tomar qualquer decisão sobre pessoal, com exceção do contrato do superintendente.

Os professores têm perdas e ganhos. Por um lado, os professores não podem mais contribuir com tempo e dinheiro para campanhas de eleição para a junta escolar. Por outro lado, retêm maioria nos conselhos de administração autônoma e na recém-criada junta de padrões profissionais, responsável por formação de professores, credenciamento e ética profissional. Uma alternativa de credenciamento serão programas locais de formação de professores aprovados pelo Estado, que ainda serão criados.

Neste mês de janeiro será nomeado novo Comissário Estadual de Educação, em substituição ao então eleito Superintendente de Instrução Pública.

Percebe-se que a reação de Kentucky foi vigorosa e decidida. Extinguindo e, em

seguida, reformulando completamente o Departamento de Educação estadual e tornando as escolas autônomas para decisões importantes em relação a seu trabalho, o Estado de Kentucky resolveu "começar tudo de novo" como sugere o artigo de Harrington-Lueker.

A Resposta de Chicago

Também o Distrito Escolar de Chicago atendeu à necessidade de mudança, tomando iniciativas de reforma do ensino. Uma das peculiaridades da reforma de Chicago é a atribuição de maiores responsabilidades aos pais de alunos. Nos conselhos de educação locais, constituídos de 11 membros, os pais constituem maioria: seis membros. Diz Rist (1990, p.21-22):

Isto é reforma do ensino estilo Chicago. O Ato de Reforma do Ensino é inovador, na medida em que dá poderes aos pais. Diferentemente dos planos de administração autônoma de outras partes — em Kentucky, por exemplo, em que a maioria dos membros dos conselhos escolares ficou com os professores —, a reforma escolar de Chicago colocou os pais nos lugares de comando. Por que os pais? Porque os pais foram a ponta de lança desta mudança.

Os conselhos, que já foram constituídos, iniciaram suas primeiras atividades: elaboração de um plano de melhoria da escola, decisão sobre orçamento, decisão sobre renovação ou não dos contratos dos diretores de escola.

Os acontecimentos em Kentucky e em Chicago, pioneiros na realização de reformas de grande vulto, parecem constituir apenas o começo de uma grande reviravolta na educação americana, a partir do Relatório *uma Nação em Perigo*.

O Grande Debate

O Relatório Gardner (*uma Nação em Perigo*) alcançou indiscutivelmente uma enorme repercussão, desencadeando um dilúvio de reações em todo o país, na maior parte favoráveis, mas também algumas acerbamente críticas. O argumento de que a educação americana estava sendo ameaçada por uma "crescente onda de mediocridade" parece ter encontrado eco nas experiências diárias de pais de alunos e educadores, de tal forma que os meios de comunicação registraram de imediato, por meio de editoriais, entrevistas e debates, manifestações de apoio e solidariedade. A reforma do ensino como uma necessidade nacional inadiável passou a constituir-se assunto obrigatório para o público em geral e para os educadores em particular. São muitos os livros e incontáveis os artigos em revistas educacionais e afins, registrando os pontos de vista dos participantes do "grande debate"² em torno dos rumos a serem dados à educação americana.

Ainda que muitos autores divergissem dos termos e dos fundamentos do Relatório — examinaremos adiante esses pontos de vista divergentes —, parece não ter ficado dúvida de que havia necessidade de reforma do ensino.

Conceito de Reforma do Ensino

Jonas F. Soltis (1988), professor de Filosofia da Educação da Universidade de Columbia, discutiu, em artigo para a revista *Edu-*

² A expressão "o grande debate" tornou-se corrente na literatura educacional americana, para referir-se às reações provocadas pelo Relatório Gardner. Cite-se, a título de exemplo, o livro de GROSS e CROSS (1985).

cational Administration Quarterly, o conceito de reforma, dizendo que em geral as reformas visam a corrigir, melhorar ou redirecionar uma instituição, mas que não procuram mudá-la de maneira radical. A este conceito, opõe o de reformação, que corresponde a uma mudança radical na mentalidade de um grande número de pessoas e à criação de uma nova instituição. Esta distinção entre os dois termos fica mais clara para as pessoas de língua inglesa.³ Soltis prossegue com o exemplo da Reforma Protestante. Havia a idéia de promover reformas na Igreja Católica, para correção de práticas corruptas, e não a de fazer mudanças básicas; no entanto, o que ocorreu foi uma reformação e surgiu uma nova religião, o Protestantismo. A mentalidade cristã que vigorou por mais de mil anos estabelecia que o relacionamento de Deus com o indivíduo era estritamente mediado pelo clero. A nova mentalidade deu ao indivíduo uma linha direta para Deus, pelo caminho da consciência e da interpretação pessoal das escrituras.

Recorrendo a uma comparação com o que aconteceu no domínio religioso, Soltis procura mostrar que em educação deve ocorrer também uma reformação e não simples reforma. Por exemplo, o relacionamento dos professores com sua tarefa educacional não é um relacionamento direto. O paralelo é obviamente imperfeito, mas considera-se que os professores de hoje não podem usar diretamente seu jul-

³ WEBSTER'S NEW WORLD DICTIONARY (School and Office Edition):

Reform: 1. to make better as by stopping abuses improve (Reformar: tornar melhor, como, por exemplo, acabando com os abusos; aperfeiçoar). *Reformulation*: 2. (R-), the 16th-century religious movement that resulted in establishing the Protestant churches (Reformação: (com R maiúsculo), o movimento religioso do século XVI que resultou no estabelecimento das igrejas protestantes.

gamento pessoal em assuntos de educação, mas devem atender a uma autoridade devidamente constituída, formada por especialistas de currículo, diretores, supervisores, juntas de educação. Em uma reforma genuína, os professores teriam autoridade real para educar da melhor maneira ditada por sua sabedoria coletiva.

Também Honig (1988, p.257) parece desejar uma reforma em maior profundidade, quando diz:

A reforma do ensino é mais que apenas uma coleção de melhoramentos casuais. A verdadeira reforma do ensino e a criação de uma identidade nova e renovada no ambiente escolar e na produtividade dos estudantes.

Em seguida, manifesta insatisfação com as medidas propostas no Relatório Gardner:

Muito freqüentemente as recomendações de reforma, tais como aquelas incluídas em *uma Nação em Perigo*, são tratadas como uma lista de compras e não como um mapa rodoviário a ser estudado cuidadosamente antes da decisão sobre o curso a ser tomado para um destino específico. (Honig, 1988, p.257)

Assim, a tendência é a de considerar a reforma como uma oportunidade de dar novo rumo às atividades das escolas e não de simplesmente introduzir pequenos ajustes para melhoria de seu rendimento.

Objetivos da Reforma

O movimento de reforma desencadeado pelo Relatório Gardner parece ter provocado dois focos de atenção, que, por terem surgido em momentos sucessivos, são muitas vezes identificados como ondas. A

imagem parece adequada, no sentido de que o fato de ter surgido uma segunda onda não significa que a primeira se tenha esgotado e desaparecido.

A primeira onda apareceu em reação ao declínio observado nos escores obtidos pelos estudantes americanos nos testes internacionais, ao baixo nível de seu rendimento, quando comparado com o de estudantes de outros países. Assim, toda a carga dos reformadores se voltou para a revisão do currículo — redefinição das áreas básicas, intensificação do estudo de matérias científicas e línguas estrangeiras — e para o aumento do tempo dedicado aos estudos — aumento do número de dias letivos, aumento da carga horária.

A segunda onda caracterizou-se, principalmente, pela atenção à situação dos professores e às necessidades das crianças com dificuldade de aprendizagem. Hawley (1988, p.420-421) descreve esta onda nos seguintes termos:

A segunda onda parece ter dois interesses principais, que diferem das propostas da primeira onda quanto à melhoria da escola. O primeiro interesse — a preocupação em atender às necessidades das "crianças em perigo", por pobreza, por más condições de saúde física e mental, ou por instabilidade familiar — requer novo esforço para com uma multiplicidade de programas sociais, em particular os que atendem as necessidades de futuros pais e dos pré-escolares. Isto é o que me permito designar como "estratégia de investimento nas crianças".

O outro conjunto de esforços de reforma da segunda onda, que chamarei de "estratégia de investimento nos professores", tem dois interesses complementares, mas não necessariamente dependentes. O primeiro centraliza sua atenção em atrair e

reter bons professores (...) O segundo procura dar melhores condições de trabalho e maior autonomia para os professores.

Percebe-se mudança de atitude em relação ao trabalho docente. "A primeira onda de reforma apoiava-se fortemente na idéia de que muitos professores são incompetentes e não trabalham o suficiente" (Hawley, 1988, p.425). A segunda onda, superando esta perspectiva negativista, procura garantir melhor formação e melhores condições de trabalho para os professores.

com relação ao rendimento dos alunos, a primeira onda é fortemente regulamentadora, exigindo o estabelecimento de padrões mínimos de desempenho. A segunda onda toma consciência de que existem alunos que precisam de atendimento especial e que, por fatores vários, não têm condições de atender, pelo menos de imediato, aos rígidos critérios estabelecidos a partir do movimento de reforma. No entanto, é preciso encontrar meios para diminuir a distância entre os alunos de maior e os de menor rendimento.

Quanto aos objetivos da reforma, Hawley (1988, p.417) assim se expressa:

Creio que as duas metas mais importantes da reforma educacional devem ser: 1) estreitar significativamente a atual defasagem entre os jovens de alto e de baixo rendimento escolar, eliminando as desigualdades de oportunidade e de condições que resultam dessa diferença; e 2) despertar em quase todas as crianças maior interesse e maior capacidade cognitiva para a aprendizagem, para o "pensamento de ordem superior" e para a solução de problemas.

Já Honig, descartando o argumento de que o estabelecimento de padrões mínimos de

exigência, inclusive com o reforço das disciplinas acadêmicas, é prejudicial aos alunos social ou pessoalmente deficientes, adianta o seguinte ponto de vista:

Um ensino fundado nas disciplinas acadêmicas tem o potencial de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente do nível sócio-econômico, raça ou aspirações. Embora de saída alguns críticos tenham argumentado que o currículo que defendemos serve melhor ao estudante branco, de classe média, destinado ao ensino superior, está claro agora que exatamente o oposto é verdadeiro. Enfraquecer os estudos, esperar menos de alguns estudantes com base em suas condições ou experiência prévia com a língua inglesa e mutilar o processo educacional com o sucessivo enfraquecimento dos programas compromete a integridade do próprio processo educacional e pode constituir-se na mais séria desvantagem para os estudantes pobres e integrantes de minorias. (Honig, 1988, p.259)

Vê-se, pois, que todos estão de acordo quanto à necessidade e conveniência de aumento do rendimento escolar, mas há divergências quanto aos caminhos a serem seguidos para o alcance desta meta.

O "Pêndulo" dos Objetivos

A aspiração por uma educação baseada no princípio da excelência encontra dificuldade para conciliar-se com a idéia de educação baseada no princípio da equidade. Em diferentes momentos da educação americana tem prevalecido ora um ora outro ponto de vista, num movimento caracterizado por alguns autores como o de um "pêndulo".

Assim, em 1893, para não recuarmos demasiadamente nesta investigação, um

relatório apresentado sob os auspícios da Associação Nacional de Educação (N.E.A. — National Education Association) defendia um currículo único para todas as escolas secundárias, contendo quatro anos de Inglês, três anos de História, Ciências, Matemática e língua estrangeira. Prevalencia, pois, a preocupação com um currículo forte, a que deveriam submeter-se todos os alunos.

Em 1918, por ocasião do final da I Grande Guerra, houve mudança de orientação. O novo relatório nacional, conhecido como os *Princípios Cardiais da Educação Secundária*, também elaborado sob os auspícios da N.E.A., sofreu a influência dos partidários da educação progressiva. Este movimento, que esteve em evidência durante cerca de três décadas, defendia a idéia de currículos variados e deu origem à chamada "escola compreensiva", que oferecia aos estudantes um leque de opções curriculares.

No início da década de 50, começaram a surgir manifestações de desagrado com os resultados da educação progressiva. Autores como Arthur Bestor (1953) e Albert Lynd (1953) investiram a situação em que se encontravam as escolas, caracterizando-a como de desperdício e charlatanismo, respectivamente. Antes do final da década, o lançamento do *Sputnik* precipitou os acontecimentos, impondo-se a volta da preocupação com a qualidade do ensino e a elevação das exigências curriculares. Houve reforço do ensino de Ciências, Matemática e línguas estrangeiras.

Mas os movimentos políticos e sociais da década de 60 produziram novo oscilar do pêndulo. A política federal de dessegregação nas escolas, a preocupação com os pobres e as minorias étnicas resultaram em

maior flexibilização dos currículos. Foi a época da educação compensatória (Vila Sésamo) e das escolas-ímãs.

Finalmente, o Relatório *uma Nação em Perigo* fez voltar o clamor por um currículo baseado no princípio da excelência.

Dificuldades da Reforma

Apesar de traçar um quadro sombrio da educação americana, o Relatório *uma Nação em Perigo* aponta soluções e prevê, caso suas recomendações sejam aceitas e postas em prática, substanciais melhorias para o futuro. Passados alguns anos, muitos problemas ainda persistiam. Boyer, por exemplo, dizia em 1988:

O movimento de reforma escolar não enfrentou adequadamente algumas das desagradáveis realidades que se apresentam aos administradores escolares e aos docentes. Em algumas cidades, por exemplo, quatro em 10 estudantes estão ausentes em qualquer dia dado. como é possível a excelência, quando os estudantes nem sequer estão no prédio da escola? (...) Em Filadélfia, a taxa de evasão é de 38%, em Boston, 43%. Em 1984, mais de metade dos estudantes de Chicago deixaram de completar os estudos da escola secundária; dos que o conseguiram, somente um terço estava lendo em nível de 12^a série⁴.

Passow chega a perceber alguns casos em que os esforços de reforma tiveram efeito contrário ao pretendido. Diz ele:

⁴ No sistema escolar americano, há diferentes esquemas de seriação dos estudos. O mais comum é o esquema K-6-3-3, ou seja, Jardim de Infância (K, de *Kindergarten*), seis anos de escola elementar, três anos de escola secundária inferior (*Junior high-school*) e três anos de escola secundária superior (*senior high-school*). Assim, a última série da escola secundária corresponde à 12^a série de estudos. (N. do A.)

McNeil, por exemplo, encontrou, em um estudo sobre *magnet schools*⁵, em um distrito escolar, que as reformas que pretendiam melhorar a qualidade do ensino tiveram o efeito contrario: "Ao aplicarem fórmulas estandardizadas, redutivas ao conteúdo e à pedagogia, (as reformas) minaram a integração entre professor, aluno e matéria; elas não-intencionalmente (pelo menos, assim se espera) puseram em marcha uma redução de habilidades que não estava presente nos dias pré-reforma das *magnet schools*.*

Naturalmente são muitas as dificuldades a serem enfrentadas e são muitos os fatores adversos. Hawley (1988, p.435) aponta alguns destes fatores:

Concluirei chamando a atenção para dois fatos desagradáveis que representam a corrente contrária dos esforços do movimento de reforma e que reduzem significativamente tanto a certeza política quanto técnica de quase todos os esforços de reforma, especialmente aqueles que procuram atingir as fraquezas fundamentais e históricas de nossas escolas. O primeiro deles são as imensas diferenças de condição social que colocam os estudantes americanos, como um todo, à parte dos estudantes de outras sociedades industrializadas. Estas diferenças podem ser diminuídas pela educação de qualidade, mas não muito. O segundo fato que mina os esforços de melhoria educacional são as diferenças entre nossas melhores e nossas piores escolas. Estas diferenças estão ligadas às diferenças nas bases de recursos com que as escolas podem contar e, é claro, aos problemas que decorrem do fato de haver crianças vivendo na miséria.

Tôdas estas dificuldades têm causado manifestações de ceticismo quanto a efetivamente serem alcançados, dentro do tem-

⁵ *Magnet schools* ("escolas-ímãs"): tipos especiais de escolas profissionais. (N. do A.)

po previsto, os objetivos traçados pelo Relatório.

Resultados da Reforma

O tempo decorrido desde o lançamento do Relatório talvez seja ainda muito curto para que se tenha uma avaliação objetiva dos resultados alcançados com as providências que vêm sendo tomadas. Não obstante, diversos autores têm-se manifestado a respeito; alguns, com certa dose de otimismo. Boyd (1988, p.299) é um exemplo, quando afirma:

É verdadeiramente extraordinária a quantidade de mudanças desencadeada pela administração Reagan nos assuntos escolares. Michael Usdan, presidente do Instituto de Liderança Educacional, teria declarado que seriam necessários 30 anos para realizar, pelas vias regulares, a onda de reformas que muitos estados adotaram nos últimos três anos.

É também o caso de Kirst (1988, p.321), que afirma o seguinte:

De muitas maneiras, os políticos estaduais alcançaram o que queriam, porque a quantidade de educação aumentou substancialmente:

1) Em três anos, houve um aumento de 25% nos gastos com educação, descontada a inflação. Nem todo este dinheiro foi aplicado em reforma, porque muitos estados precisavam compensar os cortes feitos durante a recessão do início dos anos 80. Além disto, a reforma não causou todo ou a maior parte do aumento das despesas, porque o fator crucial foi o crescimento econômico nacional do período 1983-1986;

2) O salário inicial dos professores aumentou por uma quantia equivalente. Por

exemplo, o mínimo da Califórnia subiu de 15.000 dólares para quase 22.000, em 1987; e um número maior de professores reingressou na carreira, depois de uma parada momentânea;

3) O padrão curricular das matrículas feitas em escolas secundárias mudou significativamente, com muito maior procura de Matemática, Ciências, língua estrangeira e História Universal, bem como muito menos matrículas em ensino vocacional e matérias eletivas, como fotografia. Estas mudanças foram particularmente marcantes na Califórnia, onde, em quatro anos, as matrículas em matérias vocacionais declinaram em 30% e as matrículas em Matemática aumentaram em 30%.

Também Honig (1988, p.259) pode ser incluído entre os otimistas:

Muito tem sido conseguido, desde que a legislação da reforma educacional de 1983 propiciou os recursos para início de implementação de nossa agenda de reforma. Os escores de rendimento dos estudantes estão subindo; mais estudantes estão-se matriculando em cursos acadêmicos rigorosos; as matrículas em Matemática, Inglês, Ciências, História, línguas estrangeiras e belas artes têm crescido firmemente; o desempenho dos estudantes no Programa de Avaliação da Califórnia (CAP) reflete os ganhos de rendimento em leitura e Matemática.

Mas, talvez, neste caso, o ponto de vista expresso esteja sendo influenciado pelo fato de o autor estar envolvido com a implementação da reforma. Honig era, quando escreveu o artigo, Superintendente de Instrução Pública da Califórnia. Existem, porém, autores que se mostram mais cautelosos, como Passow (1988, p.251):

Em relatório recente, intitulado *Resultados para a Educação: 1987*, os membros da As-

sociação Nacional de Governadores não se mostraram satisfeitos com a qualidade da educação em seus estados. Diz o relatório que "as iniciativas estaduais no início da década procuraram elevar os padrões de desempenho e propiciar recursos para atingimento de níveis mais altos de desempenho", mas "essas medidas não completaram a tarefa que nos cabe no aperfeiçoamento da educação".

Mais adiante, sem perder o tom cauteloso, Passow procura até certo ponto justificar o fraco desempenho das reformas estaduais:

Em suma, a reforma do ensino é um processo em andamento e precisa ser reconhecida como tal. Os atuais esforços de reforma parecem amplos, em muitos níveis e diversificados. Estão produzindo mudanças — algumas significativas e outras (a maioria?) superficiais. Ao verde alguns observadores, elas visam aos problemas relativamente fáceis e evitam os difíceis — aqueles que resultam de mudanças na demografia da sociedade e da escola. E pouco provável que o movimento de reforma se esmoreça, mas, se a história pode servir de guia, em algum ponto os esforços de reforma mudarão de direção mais uma vez. (Passow, 1988, p.254)

A verdade é que os resultados são ainda incertos: o pouco tempo decorrido não permite uma avaliação segura do quanto pode ser alcançado após a estimulação do Relatório Gardner. Uma coisa, porém, é certa — um grande esforço está efetivamente sendo empreendido. Tratando-se de uma sociedade dinâmica e pujante, não é descabido admitir que os resultados positivos acabarão por aparecer.

Críticas ao Relatório

Ainda que amplamente aceito, o Relatório Gardner não foi poupado de críticas, de

diversas procedências e de vanada motivação: política, ideológica, acadêmica.

Crítica Política

Alguns autores que voltaram sua atenção para o aspecto político da questão entenderam que a administração Reagan recorreu à Comissão Nacional para a Promoção da Excelência em Educação menos para a busca de soluções para a educação americana que para a quitação de compromissos políticos assumidos durante a campanha eleitoral. Que compromissos eram estes? Spring (1985, p.75) informa o seguinte:

É importante compreender que a comissão foi nomeada pela administração Reagan e trabalhou dentro do contexto das preocupações da administração com a política educacional. Estas preocupações, desde as eleições de 1980, estavam voltadas à redução do papel federal em educação, ao apoio à prece nas escolas⁶ e à procura de ajuda para a escola particular, por intermédio de um sistema de créditos.

Parece não haver dúvida de que o objetivo inicial do Presidente era realmente o de reduzir o papel federal em educação. Boyd (1988, p.300) corrobora este ponto de vista ao informar:

Logo após assumir a presidência, ele (Reagan) comentou que não estava seguro de que o governo federal tivesse qualquer função legítima em educação. Tecnicamente, ele estava certo. A educação não é sequer mencionada na Constituição e, conseqüentemente, é uma função reservada aos estados. Contudo, desde a II Grande Guerra, o governo federal se tornou

crescentemente envolvido em educação, por causa das fortes ligações entre educação e defesa nacional, bem estar, direitos civis e justiça social, todos muito presentes na Constituição. Não obstante, Reagan começou por negar que sua administração tivesse um papel importante a desempenhar em educação.

O compromisso de redução do papel federal em educação chegara ao ponto de prever a extinção do Departamento de Educação. Mas o Congresso não aprovou esta medida, nem as outras duas, que completavam o compromisso político do presidente: regulamentação da prece nas escolas e criação de um sistema de créditos para as escolas particulares. Desta forma, o presidente viu-se alvo de críticas de duas fontes: de um lado, seus apoiadores políticos acusavam-no de não saldar os compromissos assumidos; de outro, os educadores em geral reclamavam apoio efetivo ao ensino público. A situação complicou-se com o advento do chamado "problema Toyota", como o denominou Boyd (1988, p.300), isto é, a perda de competitividade da indústria americana, que para muitos era conseqüência direta da ineficiência do sistema escolar.

Dentro deste complicado quadro político, o relatório *uma Nação em Perigo* constitui uma tábua de salvação, por permitir ao presidente mostrar interesse pela recuperação do ensino público, sem abrir mão dos compromissos de campanha. É pelo menos este o entendimento de Spring, quando afirma que o relatório "deu a Reagan um método politicamente seguro de procurar projetar uma imagem de amizade ao ensino público, sem desatender a seus apoiadores" (Spring, 1985, p.76). Mais que isto, o relatório permitiu ao presidente aliviar a carga sobre a esfera federal, trans-

Tratava-se de decidir se é legítimo, em uma escala pública, introduzir a prática da oração, sem ferir a liberdade religiosa. Os partidários do presidente exigiam seu apoio à medida. (N. do A.)

ferindo aos estados a responsabilidade pela execução do programa de recuperação da educação. Este ponto é destacado por Boyd em artigo cujo título já é revelador: "como reformar as escolas sem fazer força: segredos da administração Reagan". Diz ele:

Mas como Reagan foi capaz de vender a idéia de que os estados deveriam atacar diretamente este problema? O que pôs em marcha a atividade reformadora em nível estadual? Em poucas palavras, foi uma astuta combinação de política e liderança (...) com pouco mais que o uso eficiente de retórica e de símbolos, bem como com sua capacidade de atrair a atenção da imprensa, eles (Reagan e seu Secretário de Educação) deram nova forma á semântica e à agenda da política educacional americana. (Boyd, 1988, p.302)

Esta visão política da questão parece trazer nova dimensão para o entendimento do Relatório Gardner.

Crítica Ideológica

Alguns autores abordaram a questão com uma visão ideológica, procurando identificar motivações e influências que normalmente passam despercebidas. uma primeira preocupação destes críticos atinge a própria composição da Comissão. Altbach (1985, p.18) afirma que "a lista de pessoas envolvidas nos debates tem a aparência de um *Who's Who* da elite de poder, não somente do *establishment* educacional, mas também do mundo das corporações e do comércio". Apple é ainda mais contundente, enxergando no Relatório a defesa de interesses dos grupos dominantes. Diz ele:

Nestas palavras (do Relatório), vemos a crise revista em termos de temas específicos: competição internacional, acumulação de capital, reafirmação de "rigor" e de

padrões. Não é a crise das imensas desigualdades, tão visíveis na sociedade americana. Ao invés, ela é redefinida pelos grupos dominantes para se ajustar a seus próprios interesses. (Apple, 1988, p.274)

Apple parece ver na preocupação da Comissão com a perda de competitividade internacional a motivação única do Relatório. Assim, acrescenta ele, enfaticamente:

No decorrer do processo, o valor da educação é reduzido a utilidade econômica. Outros objetivos, tais como compreensão crítica, iniciação política, desenvolvimento pessoal, habilidade e destreza, auto-estima, respeito mútuo estão fora dos limites ou são "muito dispendiosos". (Apple, 1988, p.276)

Evidentemente, há certa dose de exagero nestas críticas. Ainda que contendo alguns elementos ligados às forças produtivas, a Comissão não é constituída somente deles, mas inclui também eminentes educadores. Por outro lado, a preocupação com o problema econômico está claramente presente, mas isto não é razão para atribuir-lhe exclusividade.

Crítica Acadêmica

Do ponto de vista acadêmico, diversas críticas foram feitas ao Relatório Gardner. Entre estas críticas, podemos destacar a de que o Relatório tende a exagerar e distorcer os problemas. Peterson (1985, p.68), por exemplo, entende que não chega a despertar a atenção do público uma comissão que "explora um tópico e encontra pouca coisa errada". Isto, segundo ele, levou a Comissão a apresentar dados distorcidos e a atribuir ao sistema de ensino falhas que têm sua origem em outros fatores. Em suas próprias palavras:

A proclamação da crise constitui a parte que mais chama a atenção nos relatórios. Contudo, as informações oferecidas em apoio da alegação de que as escolas americanas têm falhado são remendadas, datadas, e não são tão dramáticas quanto a retórica empregada. Por exemplo, as evidências apresentadas quanto ao rendimento dos estudantes na melhor das hipóteses só mostram um lado da questão. A Comissão Gardner cita uma série de estudos que mostram que houve declínio nos escores de estudantes secundários nos Testes de Aptidão Acadêmica (SATs) e em outros testes de aptidão durante a década de 70 (...) Contudo, a maioria das comissões deixa de mencionar que o National Assessment também encontrou um aumento de 3.8 pontos percentuais nos escores de leitura de crianças de nove anos de idade, quase no mesmo período. Enquanto os estudos ressaltam a queda dos escores em nível da escola secundária, eles ignoram os avanços feitos nas escolas elementares.

Estes estudos estão prontos a assumir que o declínio nos escores pode ser atribuído às deficiências do sistema de ensino. No entanto, há outros fatores que podem estar atuando — tais como o aumento do uso de drogas e álcool, o aumento da porcentagem de estudantes que moram somente com um dos pais, a diminuição das oportunidades de emprego — e ninguém foi capaz de demonstrar que as mudanças na sala de aula, independentemente das mudanças na sociedade mais ampla, podem ser culpadas pela queda nos resultados dos testes. (Peterson, 1985, p.59)

Assim, os maus resultados obtidos pelos estudantes podem ser causados por fatores externos à realidade escolar, mais que por deficiências das escolas. É esta também a posição de Boyer (1985, p.51), quando afirma:

Fico com a desconfortante impressão de que a América tem um problema da ju-

ventude — não exatamente um problema da escola. Na verdade, os estudantes quase não foram mencionados em *uma Nação em Perigo*. No entanto, as escolas são constituídas pelos jovens, elas devem refletir as atitudes daqueles que transitam em seus corredores e se encontram diariamente nas salas de aula.

Nossas visitas pessoais às escolas revelaram um perturbador sentimento de vazio entre os estudantes secundários — um sentimento de serem indesejados e desnecessários. Esta atitude reflete, em parte, uma inquietante mudança nos padrões de trabalho e na vida familiar da América. Desde 1960, mais que dobrou o número de crianças americanas afetadas pelo divórcio. Cerca de uma em cinco famílias é mantida por uma mulher que é divorciada, separada, viúva, ou jamais se casou. Dois terços destas mães trabalham (...) Para muitos adolescentes, a escola pode ser o único lugar em que podem encontrar apoio e alívio para o trauma pessoal e a dor moral profunda.

Da mesma forma, seria injusto imputar às escolas o mau desempenho da economia americana em comparação com a de outros países. Spring, por exemplo, argumenta que o declínio de produtividade da economia americana foi causada por adaptações das empresas ao aumento de mão-de-obra por consequência da explosão de natalidade (*baby boom*) e à diminuição da mão-de-obra no período subsequente. Diante destas flutuações do mercado de trabalho, as empresas deixaram de fazer investimentos indispensáveis. Diz Spring (1985, p.78):

O que é importante compreender em relação a estas mudanças econômicas é que a má posição dos Estados Unidos nos mercados mundiais não foi causada pelas escolas públicas, mas por decisões no mundo dos negócios. Seria extrapolar qualquer argumento econômico existente sequer sugerir que as escolas são as responsáveis.

O relatório *Uma Nação em Perigo* permitiu a administração Reagan, favorável ao mundo empresarial, transferir, das decisões dos administradores de empresas para as escolas públicas, a culpa da queda de produtividade americana e resultantes problemas de comércio exterior.

Do ponto de vista acima exposto, pois, o Relatório Gardner superdimensionou o problema do mau rendimento dos estudantes e atribuiu à escola uma culpa que ela não tem.

A relação completa das objeções de Peterson ao Relatório é a seguinte:

- 1) É quase certo que exagera os problemas a que se refere;
- 2) Expressa apenas objetivos amplos e gerais;
- 3) Recomenda mudanças que estão fora do alcance da atual tecnologia e dos recursos;
- 4) Não expõe os pormenores das inovações propostas;
- 5) Praticamente não exige reorganização institucional;
- 6) Documenta pobremente o valor das soluções que propõe. (Peterson, 1985, p.69-70)

Nosso objetivo, ao expor estas críticas, é o de contribuir para uma visão mais abrangente das várias implicações do Relatório Gardner.

Conclusão

Estivemos acompanhando com atenção e interesse os acontecimentos na educação

americana, especialmente após o lançamento, em 1983, do Relatório *uma Nação em Perigo*, que teve intensa repercussão. Resta-nos retirar do episódio as lições que eventualmente nos possa oferecer.

Em primeiro lugar, parece evidente que existe necessidade de acompanhamento e revisão constante do desempenho das escolas. Em outras palavras, nenhuma sociedade pode pretender ter criado uma escola definitiva, capaz de atender permanentemente a suas necessidades de formação da juventude. Assim, a reforma do ensino apresenta-se não como uma providência esporádica, a ser posta em prática em momentos de crise, mas como um processo permanente de readaptação da escola à realidade em constante transformação. A escola pode ser muito boa e adequada num certo momento e deixar de sê-lo no momento seguinte, dependendo dos acontecimentos.

como corolário, podemos concluir também que, de modo geral, existe sempre insatisfação em relação ao trabalho realizado pela escola. Tratando-se de uma instituição conservadora por natureza, a escola tende a estar sempre atrasada em relação às mudanças que ocorrem ao seu redor. Desta forma, ainda uma vez a necessidade de reforma apresenta-se como algo permanentemente presente.

uma reforma do ensino não se faz sem recursos suficientes. Nem sempre, porém, os recursos financeiros podem ser considerados a condição mais importante para a consecução das mudanças necessárias: o fator humano não pode ser esquecido. Nenhuma reforma se faz sem participação e colaboração direta dos professores, cujo trabalho, em última análise, constitui o

principal loco de atenção de qualquer movimento renovador.

Um complemento importante de qualquer reforma do ensino são as alterações correspondentes em nível administrativo. Em Kentucky, por exemplo, optou-se por dar maior autonomia às escolas e por estabelecer completa remodelação do Departamento de Educação estadual.

A escola não é um sistema fechado em si mesmo: a comunicação com a comunidade constitui elemento vital para sua sobrevivência e para seu funcionamento adequado. A participação dos pais deve ser sempre bem-vinda. Em Kentucky e em Chicago, os pais foram chamados a maior participação nos conselhos escolares; em Chicago, foi dada aos pais maioria nos conselhos de educação.

A transformação da educação americana está em pleno andamento. O que foi aqui apresentado não constitui senão uma pequena parte do que pode ser efetivamente observado. Seria interessante voltar a este exame dentro de alguns anos no futuro: somente então será possível detectar com maior amplitude de visão as conseqüências dos relatórios produzidos no início da década de 80, especialmente o Relatório Gardner. A necessária distância no tempo permitirá também aquilatar com maior precisão os acertos e possíveis equívocos contidos nos documentos que apontaram os perigos por que passava a sociedade americana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, Philip G. The great education crisis. In: ALTBACH, Philip G. et al. *Excel-*

lence in education perspectives on policy and practice. Buffalo: Prometheus, 1985.

ALTBACH, Philip G. et al. *Excellence in education: perspectives on policy and practice*. Buffalo: Prometheus, 1985.

APPLE, Michael W. What reform talk does: creating new inequalities in education. *Educational Administration Quarterly*, v.24, n.3, Aug. 1988.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. *Boletim da FFCL-USP*, Sao Paulo, n.241, 1959.

BELL, T.H. The federal role in education. *Harvard Educational Review*, v.52, n.4, Nov. 1982

BESTOR, Arthur. *Educational wastelands: the retreat from learning in our public schools*. Urbana: University of Illinois Press, 1953.

BOYD, William Lowe. How to reform schools without half trying: secrets of the Reagan administration. *Educational Administration Quarterly*, v.24, n.3, p.299-309, Aug. 1988.

BOYER, Ernest L. Reflections on the great debate. In: ALTBACH, Philip G. et al. *Excellence in education: perspectives on policy and practice*. Buffalo: Prometheus, 1985.

COMMAGER, Henry Steele. A historian looks at the American school. In: HALL Clifton L. et al. *Readings in American education*. Chicago: Scott Foresman, 1963.

CUNNINGHAM, Luvern L. Hey, man, you our principal? *Phi Delta Kappan*, n.51, p.123-128, 1969.

- DOYLE, Denis P., HARTLE, Terry W. *Excellence in education: the states take charge*. Washington: American Enterprise Institute for Public Policy Research, 1985.
- FOOTUCK, Jerrold K. *Urna nova era em educação*. Rio de Janeiro: Bloch, 1968.
- GALBRAITH, John Kenneth. The social balance. *The Educational Record*, v.40, n.3, July 1959.
- GIDEONSE, Harry D. Between hysteria and complacency. *The Educational Record*, v.40, n.4, Oct. 1959.
- GROSS, Beatrice, GROSS, Ronald (Eds.). *The great school debate: which way for American education?* New York: Touchstone, 1985.
- HALL, Clifton et al. *Readings in American education*. Chicago: Scott Foresman, 1963.
- HANCHER, Virgil M. The challenge we face. *The Educational Record*, v.40, n.1, June 1959.
- HANS, Nicholas. *Educação comparada*. Trad. por José Severo de Camargo Pereira. Sao Paulo: Ed. Nacional, 1961.
- HARRINGTON-LUEKER, Donna. Kentucky starts from scratch. *The American School Board Journal*, v.177, n.9, Sept.1990.
- HAVIGHURST, Robert J. Russian and American education - like and unlike. *The Educational Record*, v.40, n.3, July 1959.
- HAWLEY, Willis D. Missing pieces of the educational reform agenda: or why the first and second waves may miss the boat. *Educational Administration Quarterly*, v.24, n.4, Nov. 1988.
- HONIG, Bill. The key to reform: sustaining and expanding upon initial success. *Educational Administration Quarterly*, v.24, n.3, Aug. 1988.
- KAESTLE, Carl F., SMITH, Marshall S. The federal role in elementary and secondary education, 1940-1980. *Harvard Educational Review*, v.52, n.4, Nov. 1982
- KANDEL, I.L. *uma nova era em educação*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.
- KING, Edmund J. *Other schools and ours*. 3.ed. New York Holt Rinehart and Winston, 1967.
- KIRST, Michael W. Recent state education reform in the United States: looking backward and forward. *Educational Administration Quarterly*, v.24, n.3, Aug. 1988.
- LYND, Albert. *Quackery in the public schools*. Boston: Little Brown, 1953.
- MANN, Horace. *La crisis de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- . Décimo-segundo relatório anual. In: MAYÉR Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MAYER, Frederick. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MCCUSKEY, Dorothy, KLOUSIA, John. What's right with the American high school. *High School Journal*, April 1958 apud HALL, Clifton L. et al. *Readings in American education*. Chicago: Scott Foresman, 1963.
- PASSOW, A. Harry. Whither (wither?) school reform? *Educational Administration Quarterly*, v.24, n.3, Aug. 1988.

- PETERSON, Paul E. Did the Education Commissions say anything? In: ALTBACH, Philip G. et al. *Excellence in education: perspectives on policy and practice*. Buffalo: Prometheus, 1985.
- RIST, Marilee C. Chicago decentralizes. *American School Board Journal*, v.177, n.9, Sept 1990.
- SOLTIS, Jonas F. Reform or reformation? *Educational Administration Quarterly*, v.24, n.3, Aug. 1988.
- SPRING, Joel. Political and economic analysis. In: ALTBACH, Philip G. et al. *Excellence in education: perspectives on policy and practice*. Buffalo: Prometheus, 1985.
- STEDMAN, James B. et al. *National education goals: where are we now?* CRS Report for Congress. Washington, DC: Library of Congress, Congressional Research Service, 1990.
- STEVENSON, D.K *Vida e instituições americanas*. Washington, DC: U.S.I.A., 1989.
- SYRKIN, Marie. Your school, your children. In: HALL, Clifton et al. *Readings in American education*. Chicago: Scott Foresman, 1963.
- TRACE JR., Arther S. *What Ivan knows that Johnny doesn't*. New York Random House, 1961.
- U.S. Dept. of Education. *A Nation at risk*. Washington, D.C., 1983.
- . *The Nation responds*. Washington, DC, 1984.
- U.S. National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk* Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.
- WALKER, Eric A. Quality and quantity. *The Educational Record*, v.40, n.2, April 1959.

ANEXOS

ANEXO Nº 1

Estrutura Atual do Sistema Escolar Norte-americano

A autonomia dos estados americanos em matéria de educação data, como já foi visto, dos primeiros colonizadores e incorporou-se à tradição administrativa da nação. A própria Constituição do país, em seu texto original, silenciou em relação à educação. Na verdade, a criação e manutenção de escolas constituíram-se em preocupação das comunidades locais. Gradativamente, no entanto, passou a existir participação dos governos federal e estaduais no controle e manutenção da educação elementar e secundária, especialmente com a finalidade de equalizar a distribuição de recursos e oportunidades educacionais e, ao mesmo tempo, atender a aspirações sociais emergentes. Apesar da forte oposição das Juntas de Educação locais e das Igrejas, essa participação tem aumentado sensivelmente. Existem já alguns aspectos que são comuns, a partir de emendas à Constituição ou de disposições legais, como é o caso do aspecto relativo aos objetivos educacionais. Estes foram traçados recentemente para toda a nação, a partir de Relatório encaminhado, em março de 1990, ao Congresso Americano, pelo seu Serviço de Pesquisa. Neste Relatório, especialistas em Legislação Social, Finanças Educacionais e Bem-Estar apresentaram, como preliminar à proposição dos objetivos, alguns dados indicadores da situação educacional do país, de forma a tornar possível o delineamento de metas a serem atingidas. Eis os fatos apresentados:

— de todas as crianças de cinco anos de idade, seis de cada sete estão engajadas no jardim de infância ou em outros programas pré-escolares, o mesmo ocorrendo com metade, aproximadamente, de todas as crianças de quatro anos;

— somente sete de cada dez estudantes do 1º ciclo da escola secundária (*junior high school*) completam o 2º ciclo (*senior high school*) quatro anos mais tarde;

— uma minoria de estudantes da escola elementar e da escola secundária demonstra proficiência em Inglês, Matemática, Ciências, entre outras matérias;

— os resultados de aproveitamento em Matemática e Ciências, nos Estados Unidos, em comparação com outras nações desenvolvidas, estão muitas vezes entre os mais baixos;

— um oitavo dos adultos americanos falharam nos testes de alfabetização realizados pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos;

— um terço de todas as escolas secundárias registra um ou mais estudantes apanhados vendendo drogas; quatro quintos tiveram experiência de roubo e aproximadamente três quartos relatam experiências de desrespeito à lei, com registro policial.

Embora os signatários do Relatório pudessem diferir quanto ao que deveria ser ensinado ou quem deveria ter o poder de escolher professores ou livros de texto, foi a concordância sobre o poder da escolarização em afetar o futuro que eliminou as controvérsias educacionais e levou o presidente dos Estados Unidos e os governadores estaduais a adotarem os seis seguintes

objetivos nacionais, a serem atingidos até o ano 2000:

Objetivos Educacionais Nacionais

* Todas as crianças na América começarão a escola com prontidão para aprender.

* A taxa de graduação aumentará em pelo menos 20% na escola média.

* Os estudantes americanos, ao atingirem o final da 4^a, 8^a e 12^a séries, terão proficiência em matérias desafiadoras, como Inglês, Matemática, Ciências, História e Geografia, e cada escola na América assegurará que todos os estudantes tenham aprendido a usar bem suas mentes, assim como estejam preparados para o exercício da cidadania responsável, aprendizagem futura e emprego produtivo na economia moderna.

* Os estudantes dos Estados Unidos serão os primeiros no mundo em aproveitamento em Matemática e Ciências.

* Todo adulto americano será alfabetizado e possuirá conhecimentos e habilidades necessárias para competir na economia global e exercer seus direitos e responsabilidades de cidadão.

* Toda escola na América estará livre de drogas e violência e oferecerá ambiente disciplinado propício à aprendizagem.¹

Estas seis metas foram divididas em 21 subobjetivos, que parecem ter as funções de: ajudar a esclarecer os objetivos, destrinçar o objetivo mais amplo, identificar áreas que necessitam de atenção adicional da nação e ainda estabelecer passos específicos

que podem ser dados para a consecução do objetivo.

O poder executivo estará continuamente empenhado na realização de atividades que visem à consecução dos objetivos traçados. Se, de um lado, os governadores se mostraram interessados em levar avante sua operacionalização, de outro, o presidente propôs aumento de recursos ao Departamento de Educação, para a busca da excelência em educação, inclusive mediante atividades de acompanhamento, tais como apoio à pesquisa sobre estratégias relevantes de reforma e coleta de dados para avaliação do progresso na obtenção dos objetivos.

Em resumo, os objetivos gerais dizem respeito à garantia de prontidão para o início da aprendizagem, aumento da taxa de conclusão da escola média, elevação do aproveitamento dos estudantes em matérias relevantes, melhoria do lugar ocupado pelos estudantes americanos na classificação mundial de aproveitamento escolar.

Apesar de esses objetivos terem sido estabelecidos de comum acordo entre o governo federal e os governos estaduais, a noção de que a educação é de responsabilidade principalmente dos estados levou muitos educadores a considerarem "a ajuda e a regulamentação federal não meramente como a continuação de um processo benéfico, a longo prazo, de centralização e padronização, mas antes como uma forma qualitativamente diferente de controle educacional e uma profunda ruptura com a tradição."²

STEDMAN, James B. et al. *National education goals: where are we now?* CRS Report for Congress. Washington, D.C.: Library of Congress, Congressional Research Service, 1990.

² KAESTLE, Carl F., SMITH, Marshall S. The federal role in elementary and secondary education, 1940-1980. *Harvard Educational Review*, v.52, n.4, p.385, Nov. 1982.

A cada década que passa, a juventude americana vai à escola por um período mais longo do ano e por um período maior de suas vidas. De 1870 a 1940, enquanto a população triplicou, as taxas de matrícula elevaram-se muito mais. Os estudantes da escola secundária aumentaram em um múltiplo de quase 90, enquanto a matrícula no ensino superior passou de 60 mil para 1,5 milhões, com outro milhão, em tempo parcial, em programas de educação pós-secundária para adultos.

Diane Ravitch
The Troubled Crusade

A estrutura didática varia de Estado para Estado. No entanto, de modo geral, pode-se fazer a seguinte esquematização:

1) A idade regular de freqüência à escola varia dos 3 aos 25 anos;

2) Os níveis de ensino são:

a) Escola Maternal — com um ou dois anos de duração;

b) Jardim de Infância — com um ou dois anos de duração;

(Obs.: Em conjunto, atendem a crianças de três a seis anos de idade)

c) Escola Elementar — com seis (ou oito) séries, acolhe crianças de seis a 11 (ou 13) anos de idade;

d) Escola Média — com seis (ou quatro) séries, acolhe estudantes de 12 (ou 14) a 17 anos de idade.

Há várias formas de combinação da escola elementar com a escola média. As duas formas mais comuns são:

1ª forma: Esquema 6-3-3 (o mais comum), seis anos de Escola Elementar, seguidos de três anos de 1º ciclo da Escola Secundária (*Junior High-School*) e três anos de 2ª ciclo da Escola Secundária (*Senior High-School*).

2ª forma: Esquema 8-4, oito anos de Escola Elementar, seguidos de quatro anos de Escola Secundária. Em alguns Estados, os oito primeiros anos são subdivididos em quatro anos de Escola Elementar e quatro anos de Escola Intermediária.

Em continuação à Escola Média vem o ensino de nível superior. uma das opções para o estudante pode ser:

e) *Junior College* ou *Community College*, (dois anos de duração), com dois níveis: o *Freshman* (um ano) e o *Sophomore* (um ano). Desejando continuar os estudos, o jovem poder procurar outra escola superior que ofereça mais dois anos (denominados, respectivamente, *Junior* e *Senior*), que, acrescentados aos dois anteriores cursados no *Junior* ou no *Community College*, completam os quatro anos de bacharelado. Para muitos estudantes, o *Junior* e o *Community College*, de dois anos, são cursos terminais, por oferecerem profissionalização.

f) *College* (quatro anos de duração) é outra opção para quem vem da Escola Média. Também neste caso, os quatro anos de estudo denominam-se, respectivamente, *freshman*, *sophomore*, *junior* e *senior*.

Os estudos realizados nos quatro primeiros anos do ensino superior são chamados de *undergraduate studies*.

g) Em nível de pós-bacharelado (*graduate studies*), geralmente dos 22 aos 25 anos,

há o Mestrado (*Master's degree*), com um ou dois anos, e o Doutorado (*Doctor's degree*), com dois ou três anos.

h) As escolas profissionais, como Direito e Medicina, avançam até a idade de 25 anos, em média, podendo seus cursos durar até oito anos.

O Gráfico 1 mostra a comparação entre os níveis de curso do sistema escolar americano e o do sistema escolar brasileiro.

Estrutura Administrativa

O controle da educação americana pode ser considerado em três níveis: o federal, o estadual e o local.

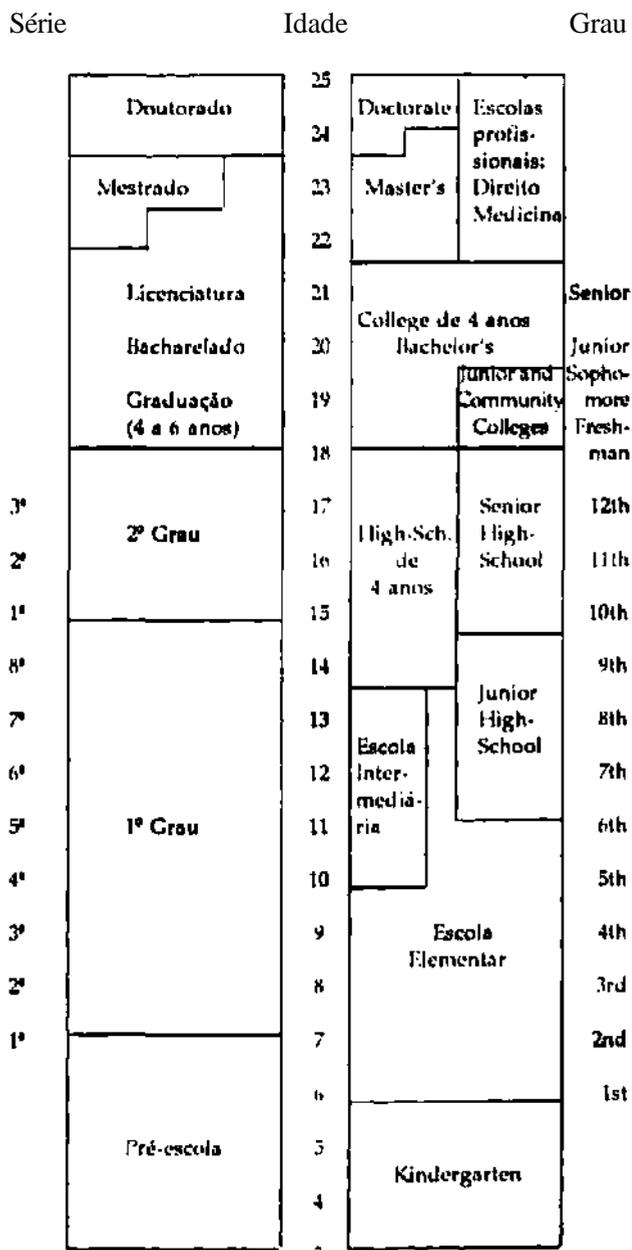
Em nível federal, existe um Departamento de Educação, cujas atribuições em matéria de educação, até recentemente, se resumiam a coletar e difundir informações estatísticas, prestar assistência técnica e financiar programas educacionais especiais. Em 1982, o então Secretário da Educação, T. W. Bell, descreveu as responsabilidades consideradas pertinentes ao governo federal em relação à educação:

Primeiro, o governo federal tem a responsabilidade de proteger os direitos civis, através da educação, negociação, mediação e, como último recurso, a coação. (...)

O segundo aspecto dos cinco papéis é a liderança, apoio e crítica construtiva de todos os aspectos da educação americana. O papel federal não é o de comandar ou dirigir, mas o de, através de pesquisas, apreender as tendências de âmbito nacional, chamar a atenção para as fraquezas e dar reconhecimento à excelência. (...)

O terceiro aspecto do papel federal diz respeito a pesquisa e desenvolvimento.

GRÁFICO 1
COMPARARÃO ENTRE SISTEMAS ESCOLARES



Fonte: STEVENSON, O.K. *Vida e instituições americanas*. WashinR-
lon: USIA, 1989. p53 (adaptado)

(...) Isto não quer dizer que o governo federal deve fazer todas as pesquisas, mas que pode, por meio de coordenação e liderança, encomendar e financiar estudos que de outra forma não seriam realizados, em virtude do elevado volume de dinheiro necessário. (...)

O quarto aspecto é a capacidade de financiamento. (...) Tarte deste papel e a alocação de fundos para assegurar igual oportunidade educacional e acesso ao ensino superior, por intermédio de programas de ajuda ao estudante. É reconhecida também a necessidade de fundos federais para ajuda a populações especiais, tais como os deficientes, os carentes e as crianças com proficiência limitada em inglês. (...)

O quinto papel federal é o reforço das possibilidades de pesquisa nacional, particularmente a pesquisa em universidade. Ao contrário das quatro responsabilidades anteriores, esta não cabe apenas ao Departamento de Educação, mas ao governo como um todo. (...)

Em resumo, no que se refere à educação, o governo federal está voltado para a autonomia, a diversidade e a consolidação dos governos locais.

Está havendo, no entanto, aumento crescente do controle e manutenção da educação elementar e secundária por parte do governo federal. Poder-se-ia argumentar que isto é somente uma extensão do mesmo processo histórico que levou à criação dos sistemas escolares locais: objetivos sociais urgentes, tentativa de equalização de oportunidades e o irreversível esquema de centralização da administração em uma sociedade burocrática e tecnológica. Contudo, a noção de que a educação pública é responsabilidade dos estados persiste, e muitos educadores consideram a ajuda e a regulamentação por parte do governo federal não meramente uma continuação do processo a longo prazo de centralização e padronização, mas, antes, uma forma

qualitativamente diferente de controle educacional e uma ruptura profunda com a tradição.

Em nível estadual, existe a [unta de Educação Estadual (State Board of Education), entre cujas atribuições estão as de recomendar currículos mínimos para as escolas elementares e secundárias e fixar critérios para atribuição de certificados de conclusão de ensino secundário. Em geral, os estados respeitam a autonomia local na tomada de decisões sobre educação, mas fazem recomendações e, na distribuição de recursos estaduais, atendem prioritariamente aos distritos que seguem as recomendações. O Estado da Califórnia, por exemplo, estabeleceu, em 1983, cinco grupos de trabalho para desenvolvimento de padrões curriculares em Matemática, Ciência, Computação, Linguagem e História/Ciências Sociais. Entre as medidas de reforma adotadas pelo Estado estão:⁴

— Aumento dos requisitos para graduação na escola secundária, além daqueles exigidos pelos distritos.

— Aumento dos recursos às escolas para compra de livros de texto.

— Aumento de cinco dias no ano letivo. Os distritos que aumentarem o ano letivo receberão financiamento do Estado para as despesas decorrentes da medida.

— Aumento salarial para os professores. O Governador propôs inclusão no orçamento estadual de verba para atender a este aumento.

³ BELL, T.U. The federal role in education, *Harvard Educational Review*, v.52, n.4, p.376-379, Nov. 1982.

⁴ U.S. Dept. of Education. *The nation responds*. Washington, D.C., 1984. p.30-33.

Embora a administração da educação seja, em última análise, um assunto local, tal como acontece em nível estadual, também está aumentando a importância da atuação dos estados. Doyle e Hartle têm a seguinte explicação para o fato:

Mas o papel do Estado está aumentando. Três tendências dão especial significado para esta observação. Primeiro, muitos governos estaduais, por uma ampla variedade de razões, têm aumentado a quantidade de dinheiro que aplicam, em relação aos gastos locais. Segundo, a reforma do financiamento escolar, por força de decisões judiciais, teve um grande impacto em muitas localidades, levando muitos estados a equalizarem os gastos educacionais entre os distritos escolares. Terceiro, os legisladores estaduais cuidam mais agora da educação do que o fizeram em épocas precedentes, em parte por estarem empregando mais dinheiro nela, em parte porque reconhecem sua importância para o crescimento econômico e para o progresso social.⁵

O nível local apresenta, por sua vez, três tipos de sistema: o distrital, o municipal e o de condados.

O sistema distrital é o mais antigo e o mais difundido, embora a divisão dos distritos seja irregular, sem padronização de tamanho. De modo geral, os distritos escolares surgiram a partir de uma só escola, com uma só classe e um só professor, reunindo crianças de todas as idades.

O sistema municipal vigora principalmente no Meio-Oeste. Essa forma de administra-

ção, desempenhada por uma junta de Educação local, é em geral considerada mais eficiente, reunindo várias escolas, maiores e mais equipadas.

O sistema de condados está presente no Sul e na Costa do Pacífico e tem à frente da administração, igualmente, uma Junta de Educação local. Tanto no sistema municipal quanto no de condados há grandes variações de município para município e de condado para condado.

Em nível local existe uma Junta de Educação (Board of Education), que tem, dentre outras, as seguintes atribuições:

— Escolha e contratação de um superintendente de escolas, que é a maior autoridade executiva do distrito.

— Decisão sobre cobrança de imposto (geralmente imposto predial) para manutenção da rede de escolas públicas do distrito.

— Decisão sobre o currículo das escolas.

— Contratação de pessoal docente e administrativo para as escolas.

* * *

Em conclusão, podemos usar a afirmação de Doyle e Hartle de que, nos Estados Unidos, "a educação tem sido sempre uma preocupação nacional, uma responsabilidade estadual e uma função local".⁶

DOYLE, Denis P.. HARTLE, Terry W. *Excellence in education: the state take charge*. Washington, D.C., 1985. p.2.

⁶ Idem, *ibidem*, p.61.

ANEXO Nº 2

uma Nação em Perigo

Ofício de Encaminhamento

26 de Abril de 1983

Exmo. Sr. T. H. Bell
DD. Secretário da Educação
Departamento de Educação dos Estados Unidos
Washington, D.C. 20202

Prezado Sr. Secretário:

Em 26 de agosto de 1981, V. Excia, criou a Comissão Nacional para Promoção da Excelência em Educação e a instruiu no sentido de que apresentasse a V. Excia, e ao povo americano, até abril de 1983, um relatório sobre a qualidade da educação na América.

Foi para mim um privilégio presidir este empreendimento e, em nome dos membros da Comissão, tenho o prazer de passar a suas mãos este relatório: *uma Nação em Perigo: o Imperativo da Reforma Educacional*.

Nosso propósito foi o de ajudar a definir os problemas que afligem a educação americana e oferecer soluções, não a busca de bodes expiatórios. Dirigimos nossa atenção aos assuntos que nos pareceram relevantes, mas não procuramos descer a pormenores nas questões menos importantes. Fomos diretos em nossas discussões e simples na apresentação das forças e fraquezas da educação americana.

A Comissão tem a profunda crença de que os problemas que identificamos na educação americana podem ser compreendidos e corrigidos, se o povo de nosso país, juntamente com aqueles que têm responsabilidade pública no assunto, tiverem o cuidado e a coragem suficientes para fazer aquilo que é preciso.

Cada um dos membros da Comissão sente-se grato por sua liderança ao solicitar a este grupo diversificado de pessoas que examinasse um dos tópicos centrais para a definição do futuro de nossa Nação. Foi-nos especialmente gratificante a confiança demonstrada durante o transcorrer de nossas deliberações e sua expectativa de um relatório desprovido de ingerências políticas.

Temos a solidária e firme esperança de que V. Excia, continuará a proporcionar liderança neste esforço para assegurar ampla divulgação e plena discussão deste relatório, bem como para encorajar ação adequada por todo o país. Acreditamos que os materiais compilados pela Comissão no curso de seu trabalho constituem recursos importantes para todas as pessoas interessadas na educação americana.

Os demais membros da Comissão e eu agradecemos sinceramente a oportunidade de termos servido a nosso país como membros da Comissão Nacional para Promoção da Excelência em Educação e, em seu nome, subscrevo-me,

Respeitosamente,

David Pierpont Gardner
Presidente

Membros da comissão Nacional para Promoção da Excelência em Educação

- Robert V. Haderlein
Ex-Presid. da Assoc. Nacional de Juntas de Educação
Girard. Kansas
- David P. Gardner (Presidente)
Reitor da Universidade de Utah e Reitor-Eleito.
Universidade da Califórnia
Salt Lake City, Utah
- Yvonne W. Larsen (Vice-Presidente)
Ex-Presidente da Junta de Educação de San Diego
San Diego, Califórnia
- William O. Baker
Presidente da junta (aposentado) Bell Telephone
Laboratories
Murray Hill. New Jersey
- Anne Campbell
Ex-Secretária da Educação do Estado de Nebraska
Lincoln, Nebraska
- Emeral A. Crosby
Diretor da Escola Secundária do Norte
Detroit, Michigan
- Charles A. Foster, Jr.
Ex-Presidente da Fundação para Ensino da Economia
San Francisco, Califórnia
- Norman C. Francis**
Reitor da Universidade Xavier de Louisiana
New Orleans, Louisiana
- A. Bartlett Giamatti
Reitor da Universidade Yale
New Haven, Connecticut
- Shirley Gordon
Diretora do *College* da Comunidade Highline
Midway, Washington
- Geraid Holton
Professor de Física da Cadeira Mallinckrodt e
Professor da História da Ciência
Universidade de Harvard
Cambridge, Massachusetts
- Annette Y. Kirk
Kirk Associados
Mecosta. Michigan
- Margaret S. Marston
Memoro da Junta de Educação do Estado de Virgínia
Arlington. Virgínia
- Albert H. Quie
Ex-Governador do Estado de Minnesota
St. Paul, Minnesota
- Francisco D. Sanchez, Jr.
Superintendente de Escolas Públicas de Albuquerque
Albuquerque, New Mexico
- Glenn T. Seaborg
Professor Universitário de Química, Prêmio Nobel
Universidade da Califórnia
Berkeley, Califórnia
- Jay Sommer
Professor do Ano 1981-82 (nacional)
Departamento de Línguas Estrangeiras
Escola Secundária de New Rochelle
New Rochelle, New York
- Richard Wallace
Diretor da Escola Secundária Luterana do Leste
Cleveland Hights, Ohio

Introdução

O Secretário da Educação¹, T. H. Bell, criou a Comissão Nacional para Promoção da Excelência em Educação, em 26 de agosto de 1981, determinando que examinasse a qualidade da educação nos Estados Unidos e fizesse um relatório à Nação e a ele, dentro de 18 meses a contar da primeira reunião. Em consonância com as instruções do Secretário, este relatório contém recomendações práticas para o aperfeiçoamento da educação e atende às responsabilidades da Comissão, nos termos das atribuições recebidas.

A Comissão foi criada em consequência da preocupação do Secretário com a "difundida percepção pública de que algo está sendo seriamente negligenciado em nosso sistema educacional". Solicitando o "apoio de todos os que se preocupam com nosso futuro", o Secretário fez notar que estava constituindo a Comissão com base em sua "responsabilidade por proporcionar liderança, crítica construtiva e assistência efetiva a escolas e universidades".

As atribuições dadas à Comissão continuam diversos encargos específicos aos quais procuramos dar particular atenção. Entre estas, incluem-se:

* avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, *colleges* e universidades, públicos e privados, de nossa Nação;

* comparação das escolas e *colleges* americanos com os de outras nações adiantadas;

¹ A Secretaria, na administração pública federal dos Estados Unidos, corresponde, no Brasil, ao Ministério. (NI. do A.)

tudo da relação entre os requisitos de admissão ao ensino superior e o desempenho dos estudantes na escola média;

identificação de programas educacionais que resultam em notável êxito estudantil no ensino superior

* avaliação da medida em que as principais mudanças sociais e educacionais no último quarto de século afetaram o desempenho estudantil; e

• definição de problemas que devem ser enfrentados e resolvidos para que se possa alcançar com êxito a excelência em educação.

As atribuições dadas à Comissão determinavam que esta dispensasse particular atenção aos jovens de menos de 20 anos; e nós o fizemos, principalmente por atentar para as escolas médias. Atenção seletiva foi dada aos anos formadores passados nas escolas elementares, no ensino médio e nos cursos vocacionais e técnicos. Remetemos os que se interessam pela necessidade de reforma similar no ensino superior ao recente relatório do Conselho Americano de Educação, *Para o Fortalecimento da Qualidade do Ensino Superior* (To Strengthen the Quality of Higher Education).

Na realização de seu trabalho, a Comissão apoiou-se principalmente em cinco fontes de informação:

* artigos encomendados a peritos de diversas áreas da educação;

• administradores, professores, estudantes, representantes de grupos profissionais e públicos, pais, líderes empresariais, funcionários públicos e professores universitários, que prestaram depoimento em oito reuniões da Comissão plena, seis audiências públicas, dois painéis de discussão,

um simposio e uma série de reuniões organizadas pelos Escritórios Regionais do Departamento de Educação;

' análises disponíveis sobre problemas de educação;

* cartas de cidadãos, professores e administradores responsáveis, que apresentaram espontaneamente extensos comentários sobre problemas e possibilidades da educação americana; e

' descrições de cursos excelentes e abordagens promissoras em educação.

A estes cidadãos de mentalidade pública que se deram ao trabalho de repartir conosco suas preocupações — freqüentemente a suas próprias custas quanto a tempo, dinheiro e esforço — estendemos nossos agradecimentos. Em todos estes casos, nós nos beneficiamos de seus conselhos e tomamos na devida conta seus pontos de vista; é claro que é de nossa inteira responsabilidade o tratamento que demos a suas sugestões. Além disto, somos gratos às pessoas que, nas escolas, universidades, fundações, empresas, repartições públicas e comunidades de todo o país, nos proporcionaram as instalações e pessoal tão necessários ao êxito de nossas muitas funções publicas.

Durante o curso de suas atividades, a Comissão ficou impressionada com a diversidade de opiniões que recebeu a respeito das condições da educação americana e com os pontos de vista conflitantes sobre o que deveria ser feito. De diversas maneiras, durante o desenrolar de seu trabalho, a própria composição da Comissão refletiu esta diversidade e diferenças de opinião. Este relatório, contudo, é uma prova de que homens e mulheres de boa vontade podem por-se de acordo a respeito de objetivos comuns e da forma de alcançá-los.

As atribuições da comissão, os autores e títulos dos artigos encomendados, uma lista de eventos públicos e um rol dos membros da Comissão estão incluídos como anexos que completam este volume.

Uma Nação em Perigo

Um perigo paira sobre nossa Nação. Nossa supremacia no comércio, na indústria, na ciência e na inovação tecnológica, jamais ameaçada antes, está sendo agora ultrapassada por competidores em várias partes do mundo. Este relatório refere-se apenas a uma das muitas causas e dimensões do problema, mas é uma que afeta diretamente a prosperidade, a segurança e a civilidade da América. Fazemos ver ao povo americano que, enquanto podemos ter justificado orgulho daquilo que nossas escolas e nossas instituições de ensino superior têm historicamente alcançado, bem como contribuído para os Estados Unidos e para o bem-estar de seu povo, os fundamentos educacionais de nossa sociedade estão sendo atualmente corroídos por uma onda crescente de mediocridade, que ameaça nosso futuro como Nação e como povo. O que era inimaginável há uma geração, está começando a acontecer — outros estão alcançando e ultrapassando nossas realizações no campo da educação.

Se uma potência estrangeira hostil tivesse tentado impor aos Estados Unidos o desempenho medíocre da educação que hoje prevalece, certamente consideraríamos isto como um ato de guerra. Nas atuais circunstâncias, nós mesmos permitimos que isto nos acontecesse. Nós ate mesmo malbaratamos os ganhos em desempenho dos estudantes, obtidos durante a reação à ameaça do *Sputnik*. Ademais, desmantela-

mos os importantes sistemas de apoio que lindaram a tornar possíveis aqueles ganhos. Na realidade, vimos cometendo um ato impensado e unilateral de desarmamento educacional.

Mossa sociedade e suas instituições educacionais parecem ter perdido de vista os objetivos básicos da escolarização, bem como as altas expectativas e o esforço disciplinado necessários para alcançá-los. Este relatório, resultado de 18 meses de estudo, aspira a desencadear de maneira profunda a reforma de nosso sistema educacional e a renovar o compromisso da Nação com escolas e instituições de ensino superior de alta qualidade em todos os quadrantes de nossa terra.

Refletindo bem, não chega a ser surpreendente que tenhamos assumido este compromisso, dada a multiplicidade de exigências, muitas vezes conflitantes, que temos colocado para nossas escolas e nossas instituições de ensino superior. Rotineiramente elas são solicitadas a oferecer soluções para problemas pessoais, sociais e políticos que o lar e outras instituições não querem ou não podem resolver. Devemos compreender que estas solicitações a nossas escolas e instituições de ensino superior muitas vezes implicam custos educacionais e financeiros.

Por ocasião da primeira reunião da Comissão, o Presidente Reagan assinalou a importância central da educação na vida americana, quando afirmou: "Existem certamente poucas áreas da vida americana tão importantes para nossa sociedade, para nosso povo e para nossas famílias quanto nossas escolas e nossas instituições de ensino superior." Assim sendo, este não é apenas um relatório ao Secretário da Edu-

cação, mas também uma carta aberta ao povo americano. Estamos confiantes em que o povo americano, adequadamente informado, tara o que é certo para suas crianças e para as gerações futuras.

O Perigo

A História não poupa os ociosos. Já vai longe o tempo em que o destino da América era assegurado simplesmente pela abundância de recursos naturais e inesgotável entusiasmo humano, bem como por nosso relativo isolamento dos problemas malignos das civilizações mais antigas. O mundo é de fato uma aldeia global. Vivemos rodeados de competidores determinados, bem preparados e fortemente motivados. Competimos com eles por prestígio e por mercados internacionais, não apenas com produtos, mas também com as idéias de nossos laboratórios e grupos de trabalho. A posição dos Estados Unidos no mundo pode ter estado antes razoavelmente assegurada apenas com uns poucos homens e mulheres excepcionalmente bem treinados. Já não está mais.

O risco não está apenas em que os japoneses façam automóveis com mais eficiência que os americanos e tenham subsídios governamentais para desenvolvimento e exportação. Nem em que os sul-coreanos tenham construído recentemente a usina de aço mais eficiente do mundo, nem em que as máquinas-ferramentas americanas, que já foram o orgulho do mundo, estejam sendo alijadas pelos produtos alemães. E também que estes acontecimentos signifiquem a redistribuição em âmbito mundial da capacidade treinada. O conhecimento, a aprendizagem, a informação e a perícia inteligente são as novas matérias-primas do

comércio internacional e estão hoje espalhando-se pelo mundo com o mesmo vigor como antes o faziam as drogas milagrosas, os fertilizantes sintéticos e os *blue jeans*. Nem que seja apenas para manter e melhorar a estreita margem competitiva que ainda temos nos mercados mundiais, precisamos dedicar-nos à reforma de nosso sistema educacional, para o benefício de todos — idosos e jovens, ricos e pobres, maioria e minoria. Aprendizagem é o investimento indispensável para o êxito na "era da informação" em que estamos entrando.

Nossa preocupação, contudo, vai muito além de questões tais como a indústria e o comércio. Ba inclui também as forças intelectuais, morais e espirituais de nosso povo que entretencem a própria textura da sociedade. O povo dos Estados Unidos precisa saber que, em nossa sociedade, as pessoas que não possuem os níveis de habilidade, alfabetização e instrução essenciais para a nova era serão inexoravelmente despojadas, não apenas das recompensas materiais que acompanham o desempenho competente, mas também da oportunidade de participarem plenamente da vida nacional. Um alto nível de educação compartilhada é essencial para uma sociedade livre e democrática e para o fomento de uma cultura comum, especialmente em um país que se orgulha do pluralismo e da liberdade individual.

Para que nosso país funcione, é preciso que os cidadãos sejam capazes de alcançar algum entendimento mútuo em questões complexas, muitas vezes de improviso e com base em dados conflitantes e incompletos. A educação ajuda a formar este entendimento mútuo — este ponto Thomas Jefferson destacou há muito tempo em seu famoso pronunciamento:

Não sei de outro depositário seguro dos poderes supremos da sociedade que não as próprias pessoas: o SG achamos que elas não têm discernimento suficiente para exercerem o controle com uma sólida capacidade de discricção, o remédio não está em tirar-lhes o controle, mas em fortalecer a sua capacidade de discricção.

Parte do que está em perigo é a promessa feita pela primeira vez neste continente: Todos, independentemente de raça, classe ou *status* econômico, têm direito a uma oportunidade justa e aos instrumentos para o desenvolvimento máximo de suas capacidades individuais de mente e espírito. Esta promessa significa que todas as crianças, em virtude de seus esforços, competentemente orientados, podem ter a esperança de atingir o julgamento maduro e informado necessário para assegurar um emprego rendoso e para dirigir suas próprias vidas, servindo desta forma não apenas a seus próprios interesses, mas também ao progresso da própria sociedade.

Indicadores do Perigo

As dimensões educacionais do risco que corremos foram amplamente documentadas por depoimentos recebidos pela Comissão. Por exemplo:

* Comparações internacionais de desempenho de estudantes, completadas há uma década, revelaram que, em 19 testes acadêmicos, os estudantes americanos jamais obtiveram o primeiro ou segundo lugar e, em comparação com os de outras nações industrializadas, ficaram sete vezes em último lugar.

• Cerca de 23 milhões de adultos americanos são funcionalmente analfabetos pelos mais simples testes de leitura, escrita e compreensão.

* Cerca de 13 por cento dos jovens americanos de 17 anos podem ser considerados funcionalmente analfabetos. Entre os jovens dos grupos minoritários, o analfabetismo funciona e pode chegar a 40 por cento.

* O desempenho médio dos estudantes secundaristas na maioria dos testes estandarizados é mais baixo que há 26 anos, quando foi lançado o *Sputnik*.

' Mais de metade da população de estudantes bem-dotados intelectualmente não alcança desempenho escolar compatível com a capacidade revelada nos testes.

• Os testes de aptidão acadêmica (SAT — Scholastic Aptitude Tests) apresentam um declínio virtualmente constante de 1963 a 1980. A média dos escores de aptidão verbal caiu mais de 50 pontos e a de aptidão matemática, quase 40 pontos.

* Também em matérias como Física e Inglês, os testes de desempenho acadêmico têm revelado declínios consistentes nos últimos anos.

• Têm caído de forma assustadora tanto o número quanto a proporção de estudantes com desempenho superior nos SATs (isto é, aqueles com escore igual ou superior a 650 pontos);

• Muitos jovens de 17 anos não possuem as habilidades intelectuais de "ordem superior" que poderíamos esperar deles. Perto de 40 por cento não são capazes de fazer inferências a partir de material escrito; somente um quinto é capaz de escrever um ensaio convincente; e somente um terço pode resolver um problema matemático que requeira vários passos.

* Houve um firme declínio nos escores de desempenho em ciências dos jovens americanos de 17 anos, conforme revelado pelos testes aplicados nacionalmente em 1969, 1973 e 1977.

* Entre 1975 e 1980, os *colleges*¹ públicos tiveram que aumentar em ~20 por cento seus cursos de recuperação em Matemática, que agora constituem um quarto de todos os cursos de Matemática ensinados nestas instituições.

* Está também mais baixa a média dos testes de desempenho dos estudantes que saem dos *colleges*.

' Os líderes empresariais e militares queixam-se de que precisam gastar milhões de dólares em dispendiosos cursos de recuperação em habilidades básicas, como leitura, escrita, ortografia e computação. O Departamento da Marinha, por exemplo, informou a Comissão que um quarto de seus recrutas mais recentes não é capaz de ler em nível de oitava série, que é o mínimo necessário para simplesmente compreender as normas escritas de segurança. Sem estudos de recuperação, estes recrutas não podem começar, muito menos completar, o sofisticado treinamento essencial à maior parte da formação militar moderna.

Estas deficiências surgem numa época em que se acelera rapidamente a necessidade de trabalhadores altamente qualificados em novos campos da atividade humana. Por exemplo:

• Os computadores e os equipamentos controlados por computador estão invadindo todos os aspectos de nossas vidas — os lares, as fábricas, os escritórios.

• Estima-se que na virada do século milhões de empregos utilizarão tecnologia laser e robótica.

• A tecnologia está transformando radicalmente um grande número de outras ocupações. Entre estas se incluem as de serviços de saúde, ciência médica, produção de

² No sistema escolar americano, o college é um estabelecimento de ensino superior. (NL do A.)

energia, produção de jumentos, construção civil, bem como a construção, reparo e manutenção de sofisticados equipamentos científicos, educacionais, militares e industriais.

Os analistas que examinam estes indicadores do desempenho dos estudantes e as demandas de novas habilidades têm feito algumas observações que provocam calafrios. O pesquisador da educação Paul Hurd, ao final de um completo levantamento nacional sobre desempenho dos estudantes, concluiu que, dentro do contexto da revolução científica moderna, 'estamos criando uma nova geração de americanos que é científica e tecnologicamente analfabeta'. No mesmo diapasão, John Slaughter, ex-diretor da Fundação Nacional de Ciências, advertiu para "o crescente abismo entre uma pequena elite científica e tecnológica e um corpo de cidadãos mal-informados, e até mesmo desinformados, sobre assuntos de natureza científica".

Mas o problema não pára aí, nem todos os observadores o vêem da mesma forma. Alguns se preocupam com o fato de que as escolas podem reforçar rudimentos tais como leitura e computação em prejuízo de outras habilidades essenciais, como compreensão, análise, resolução de problemas e inferência. Outros ainda têm receio de que uma excessiva atenção a habilidades técnicas e ocupacionais deixem pouco tempo para o estudo das artes e humanidades, que tanto enriquecem a vida diária, ajudam a manter a civilidade e desenvolvem o senso de comunidade. O conhecimento das humanidades, sustentam eles, deve ser atrelado à ciência e à tecnologia, se se deseja que estas permaneçam criativas e humanas, bem como as humanidades elas mesmas precisam ser informadas pela

ciência e pela tecnologia, a fim de permanecerem relevantes para o homem. Outro analista, Paul Copperman, chegou a uma conclusão sensata. Até agora, observou ele:

Cada nova geração de americanos sobrepujava a anterior em instrução, alfabetização e rendimento econômico. Pela primeira vez na história de nosso país, as habilidades educacionais de uma geração não ultrapassarão, não igualarão, nem mesmo se aproximarão daquelas de seus pais.

E claro que é importante reconhecer que o cidadão médio de hoje é mais instruído e tem mais conhecimentos que o cidadão médio da geração anterior — é mais alfabetizado e está mais exposto a matemática, literatura e ciências. Não se pode exagerar o impacto positivo deste fato sobre o bem-estar de nosso país e sobre a vida de nosso povo. Não obstante, o graduado médio de nossas escolas e de nossos *colleges* de hoje não é tão bem instruído quanto o de 25 ou 30 anos atrás, quando uma proporção muito menor de nossa população completava o ensino médio e o ensino superior. Também não se pode exagerar o impacto negativo deste fato.

Esperança e Frustração

As estatísticas e sua interpretação por especialistas mostram apenas a superfície das dificuldades que enfrentamos. Abaixo delas situa-se uma tensão entre a esperança e a frustração, que caracteriza as atitudes atuais sobre a educação em todos os níveis.

Ouvimos as vozes de estudantes secundários e universitários, de membros das juntas de educação e dos professores; dos líderes da indústria, dos grupos minoritá-

rios e dos grupos de educação superior; dos pais e dos funcionários públicos. Pudemos perceber a esperança que se expressa em seu empenho pela qualidade do ensino e em suas referências a programas e escolas modelares. Pudemos também perceber a intensidade de sua frustração, sua crescente impaciência com a degradação de muitos aspectos da vida americana; e a queixa de que esta degradação muitas vezes se reflete em nossas escolas e em nossos *colleges*. Esta frustração ameaça sobrepujar suas esperanças.

O que está por trás deste emergente sentimento nacional de frustração pode ser descrito tanto como o obscurecimento das expectativas pessoais quanto o receio de perder a visão da América que todos partilhamos.

Do lado pessoal, o estudante, o pai, o professor diligente, todos percebem que uma promessa básica não está sendo cumprida. Mais e mais jovens estão saindo da escola secundária sem preparação, nem para a universidade, nem para o trabalho. Este constrangimento torna-se mais agudo na medida em que a base de conhecimentos continua em rápida expansão, os empregos tradicionais vão desaparecendo e os novos empregos exigem maior sofisticação e preparo.

Em escala mais ampla, sentimos que estes indícios de frustração têm implicações políticas importantes, pois provém de todos, independentemente de idade, geração ou filiação a grupos raciais, políticos e econômicos. Chegamos à compreensão de que a vontade pública exige que os líderes educacionais e políticos atuem enérgica e efetivamente nestas questões. De fato, tais exigências já emergiram e podem muito

bem tornar-se uma preocupação nacional unificadora. Contudo, esta unidade só pode ser alcançada se evitarmos a tendência negativa, que alguns revelam, de procura de bodes expiatorios entre os que na verdade são vítimas, como os professores.

Do lado positivo está o movimento significativo de líderes políticos e educacionais em busca de soluções — até aqui se concentrando principalmente na quase desesperada necessidade de maior apoio ao ensino de Matemática e Ciências. Este movimento é apenas o ponto de partida do que acreditamos ser uma necessidade mais ampla e mais abrangente de melhorar o ensino e a aprendizagem em áreas como Inglês, História, Geografia, Economia e línguas estrangeiras. Acreditamos que este movimento pode ser ampliado e dirigido para a reforma e a busca de excelência de toda a educação.

Excelência em Educação

Definimos "excelência" com o significado de diversas coisas relacionadas. Em nível do aprendiz individual, excelência significa apresentar rendimento até o limite da capacidade individual, de forma a identificar e afastar as limitações pessoais, na escola e no trabalho. Excelência caracteriza uma escola ou uma instituição de ensino superior que estabelece elevadas expectativas e metas para todos os estudantes e que procura de toda forma possível ajudá-los a alcançá-las. Excelência caracteriza uma sociedade que adota estas metas, porque assim estará preparada, através da educação e da capacidade de seu povo, a responder aos desafios de um mundo em rápida transformação. O povo bem como as escolas e os *colleges* de nossa nação devem estar

comprometidos com o alcance da excelência em todos estes sentidos.

Não acreditamos que o compromisso público com a excelência da educação e com a reforma do ensino deva ser feito em detrimento de um forte compromisso público com o tratamento equitativo de nossa população diversificada. Os objetivos gêmeos de equidade e de escolarização de alta qualidade têm um sentido profundo e prático para nossa economia e nossa sociedade e não podemos permitir que um tenha que ceder ao outro, quer em princípio, quer na prática. Fazer isto seria negar aos jovens a oportunidade de aprenderem e viverem de acordo com suas aspirações e capacidades. Isto levaria também, de um lado, a uma acomodação generalizada à mediocridade em nossa sociedade e, de outro, à criação de um elitismo não democrático.

Nosso objetivo tem que ser o de desenvolver ao máximo os talentos de todos. O alcance deste objetivo requer que esperemos e ajudemos os estudantes a trabalharem até o limite de suas capacidades. Devemos esperar também que as escolas tenham padrões genuinamente elevados e não padrões mínimos e que os pais apoiem e incentivem seus filhos a obterem o máximo de seus talentos e habilidades.

A procura de soluções para nossos problemas educacionais deve incluir também a preocupação com a aprendizagem ao longo da vida. A tarefa de reconstruir nosso sistema de ensino é enorme, deve ser compreendida adequadamente e deve ser tomada com seriedade. Embora um milhão e meio de novos trabalhadores oriundos de nossas escolas e *colleges* entrem para a economia a cada ano, os adultos em ativi-

dade hoje ainda constituirão cerca de 75 por cento da força de trabalho no ano 2000. Estes trabalhadores e os novos ingressantes na força de trabalho precisarão de educação adicional e de retreinamento, para que eles possam — e nos possamos como Nação — progredir e prosperar.

A Sociedade que Aprende

Em um mundo de competição cada vez mais acelerada e de mudanças nas condições de trabalho, de perigo sempre crescente, bem como de oportunidades cada vez maiores aqueles que estão preparados para aproveitá-las, a reforma educacional deve procurar o objetivo de criar uma Sociedade que Aprende. No coração de tal sociedade está o compromisso de estabelecer um conjunto de valores e um sistema de educação que propiciem a todos a oportunidade de estender suas mentes até o limite de suas capacidades, desde a primeira infância até a idade adulta, aprendendo mais à medida em que o próprio mundo se transforma. Tal sociedade tem como fundamento básico a idéia de que toda educação é importante, não somente pelo que contribui para os objetivos profissionais de cada pessoa, mas também pelos valores que acrescenta à qualidade geral de sua vida. Também no coração da Sociedade que Aprende estão as oportunidades educacionais, que se estendem muito além das tradicionais instituições de ensino: nossas escolas e *colleges*. Elas se estendem para os lares e locais de trabalho; para as bibliotecas, galerias de arte, museus e centros científicos; de fato, para todos os lugares em que o indivíduo pode desenvolver-se e amadurecer, no trabalho e na vida. De nosso ponto de vista, a escolarização formal na juventude é o fundamento essencial

para a aprendizagem através da vida. Mas «em uma aprendizagem permanente as habilidades desatualizam-se com rapidez.

Em contraste com o ideal da Sociedade que Aprende, contudo, constatamos que, para um numero excessivo de pessoas, a educação significa realizar o minimo de trabalho necessário de momento e depois atravessar a vida com o que pôde ser aprendido em seu quarto inicial. Mas isto não deve surpreender-nos, porque em grande parte estamos acostumados a expressar nossos padrões e expectativas educacionais em termos de 'requisitos mínimos'¹. E, onde deveria haver um *continuum* coerente de aprendizagem, nada temos, havendo em seu lugar uma colcha de retalhos incoerente e ultrapassada. Existem muitos exemplos individuais, às vezes heróicos, de escolas e *colleges* de grande valor. Nossas constatações e depoimentos confirmam a vitalidade de algumas escolas e cursos notáveis, mas exatamente por sua qualidade eles se sobressaem de uma vasta massa amoldada por tensões e pressões que inibem o desempenho acadêmico e vocacional da maioria dos estudantes. Em algumas áreas metropolitanas a alfabetização básica tornou-se o objetivo, antes que o ponto de partida. Em alguns *colleges* a grande preocupação do dia-a-dia é a manutenção das matrículas e não a manutenção de padrões acadêmicos rigorosos. E o ideal de excelência acadêmica como o objetivo primário da escolarização parece estar-se esvaindo da educação americana.

Assim, emitimos este chamamento a todos aqueles que se importam com a América e com seu futuro: aos pais e aos estudantes; aos professores, administradores e membros das juntas escolares; aos *colleges* e à indústria; aos membros dos sindicatos e

aos líderes militares; aos governadores e parlamentares dos estados; ao Presidente, aos membros do Congresso e a todos os outros funcionarios públicos; aos membros das sociedades culturais e científicas; aos meios de comunicação impressa e eletrônica; aos cidadãos responsáveis de todos os lugares. A América está em perigo.

Estamos confiantes em que a América pode afastar este perigo. Se as tarefas que indicamos forem iniciadas agora e se nossas recomendações forem plenamente realizadas nos próximos anos, podemos esperar a reforma das escolas, *colleges* e universidades de nossa Nação. Isto também reverteria a tendência atual de declínio — uma tendência que se deriva mais da fraqueza de propósitos, da confusão de visão, da subutilização de talentos e da falta de liderança que de condições fora de nosso controle.

Os Instrumentos à Mão

Temos a convicção de que as matérias-primas essenciais necessárias para a reforma de nosso sistema educacional estão à espera de mobilização por meio de liderança eficaz:

* as capacidades naturais dos jovens que clamam por serem desenvolvidas e a constante preocupação dos pais com o bem-estar de seus filhos;

* o compromisso da Nação com a obtenção de altas taxas de permanência nas escolas e nos *colleges* e pleno acesso de todos à educação;

* o persistente e autêntico sonho americano de que o desempenho superior pode promover o indivíduo e moldar o seu futuro;

* a dedicação, acima de todos os entraves, que mantém DS professores trabalhando nas escolas e colleges, mesmo quando as recompensas diminuem;

* nossa melhor compreensão da aprendizagem e do ensino e as implicações deste conhecimento na prática escolar, bem como os numerosos exemplos de sucessos locais, como resultado de esforço superior e disseminação efetiva;

* a engenhosidade de nossos políticos, cientistas, educadores estaduais e locais, bem como professores universitários, na formulação de soluções, tão logo os problemas sejam melhor compreendidos;

* a crença tradicional de que o gasto com educação é um investimento em recursos humanos sempre renováveis, que são mais duráveis e flexíveis que edifícios e equipamentos, bem como a disponibilidade neste país de meios financeiros suficientes para investimento em educação;

* a tradição igualmente sólida, desde a Ordenação Noroeste de 1787 até hoje, de que o Governo Federal deve suplementar os recursos dos estados, das localidades e de outros, para consecução dos objetivos básicos da educação nacional; e

* os esforços voluntários de indivíduos, empresas, grupos de pais e grupos cívicos no sentido de cooperar para o fortalecimento dos programas educacionais.

Estas matérias-primas, combinadas com o rol sem paralelo de organizações educacionais da América, oferecem-nos a possibilidade de criar a Sociedade que Aprende, em que as escolas públicas, privadas e confessionais; os colleges e universidades; as escolas e institutos vocacionais e técnicos; as bibliotecas; os centros científicos, os museus e outras instituições culturais; os cursos de treinamento e retreinamento das corporações oferecem a todos oportunidades e opções de aprendizagem durante toda a vida.

O Compromisso do Público

O apoio do público à educação é o mais poderoso de todos os instrumentos disponíveis.

Em mensagem à reunião de maio de 1982 da Academia Nacional de Ciências, o Presidente Reagan mencionou este fato, quando observou:

já é mais que tempo de despertar a consciência — e, espero, a ação — do público... Este país foi edificado sobre o respeito da América pela educação... Temos agora que enfrentar o desafio de fazer ressurgir aquela sede por educação que é apanágio da história de nossa Nação.

A Pesquisa Gallup mais recente (1982) sobre Atitudes do Público a respeito das Escolas Públicas deu forte apoio ao tema expresso em nossas audiências: as pessoas têm a firme convicção de que a educação é o principal fundamento para a futura força deste país. Elas até mesmo consideraram a educação mais importante que o desenvolvimento do melhor sistema industrial ou a mais poderosa força militar, talvez por compreenderem que a educação é a pedra angular de ambos. Elas sustentaram também que a educação é "extremamente importante" para o sucesso futuro de cada pessoa e que a educação pública deve ter prioridade máxima para o recebimento de verbas federais suplementares. A educação apareceu em primeiro lugar entre as 12 categorias apresentadas para financiamento pela pesquisa — acima da saúde, do bem-estar, da defesa militar, com 55% indicando a educação pública como uma de suas primeiras três escolhas. Muito claramente o público reconhece a importância primordial da educação como o fundamento de uma vida satisfatória, de uma sociedade

esclarecida e plena de civilidade, de uma economia forte e de uma Nação segura.

Ao mesmo tempo, o público já se mostra impaciente com os currículos facilitados e superfluos das escolas secundárias. Em outra pesquisa, mais de 75% dos informantes acreditam que todo estudante que pretenda ingressar em faculdade deve estudar quatro anos de Matemática, Inglês, História/governo dos Estados Unidos e Ciências; e mais de 50% acrescentam dois anos de língua estrangeira e de economia ou negócios. O público apoia a exigência da maior parte deste currículo até mesmo para os estudantes que não planejam ingressar em faculdade. Atualmente estes padrões excedem de muito os mais rigorosos requisitos de qualquer Estado americano para graduação em escola média e também excedem os padrões de admissão de todos os *colleges* e universidades, com exceção de uns poucos mais seletivos.

Há outra dimensão do apoio público que também aponta para a perspectiva de uma reforma construtiva. O melhor termo para exprimi-la talvez seja simplesmente a respeitável palavra "patriotismo". Os cidadãos sabem intuitivamente aquilo que alguns dos melhores economistas demonstraram com suas pesquisas, isto é, que a educação é um dos principais mecanismos para o bem-estar material da sociedade. Eles sabem, também, que a educação é o vínculo comum de uma sociedade pluralística e que ajuda a nos unirmos a outras culturas ao redor do globo. No mais íntimo de seus seres, os cidadãos sabem também que, tanto hoje quanto amanhã, a segurança dos Estados Unidos depende principalmente do tirocínio, da habilidade e do espírito de um povo autoconfiante. E, portanto, essencial — especialmente em

um período de longo declínio no rendimento escolar — que o governo em todos os níveis assumira sua responsabilidade pelo fomento do capital intelectual da Nação.

E talvez o mais importante, os cidadãos sabem e acreditam que o significado dos Estados Unidos para o resto do mundo deve ser algo melhor do que hoje parece ser para muitos. Os americanos gostam de pensar a sua Nação como um país preeminente na geração de grandes idéias e de benefícios materiais para toda a humanidade. O cidadão se sente consternado diante de um firme declínio de 15 anos na produtividade industrial, na medida em que uma grande indústria americana após outra sucumbe diante da competição mundial. O cidadão deseja que o país aja de acordo com a crença, expressa em nossas audiências e na grande maioria das pesquisas Gallup, de que a educação deve estar no topo da agenda da Nação.

Constatações

Concluimos que o declínio no desempenho da educação é em grande parte resultado de inadequações perturbadoras na maneira como o próprio processo educacional é muitas vezes conduzido. As constatações que se seguem, pinçadas de uma lista muito mais extensa, refletem quatro aspectos importantes do processo educacional: conteúdo, expectativas, tempo e ensino.

- Constatações a respeito de conteúdo

Por conteúdo queremos dizer a própria "matéria" da educação, o currículo. Em razão de nossa preocupação com o currículo, a Comissão examinou os padrões de

cursos que os estudantes secundários realizaram em 1964-69. comparando-os com os padrões de 1976-81. com base nestas análises, concluímos que:

* Os currículos da escola secundária foram homogeneizados, diluídos e estendidos a ponto de já não terem um propósito central. De fato, temos um currículo de estilo 'lanchonete', um que os aperitivos e as sobremesas são facilmente contundidos com os cursos principais. Os estudantes, em grandes números, migraram dos cursos vocacionais e preparatórios para os de generalidades. A proporção de estudantes realizando cursos gerais aumentou de 12 por cento em 1964 para 42 por cento em 1979.

* Este cardápio curricular, combinado com uma extensiva escolha por parte do estudante, explica em grande parte a situação em que nos encontramos hoje. Oferecemos álgebra intermediária, mas apenas 31 por cento dos egressos recentes da escola secundária a completaram; oferecemos Francês I, mas somente 13 por cento o completaram; oferecemos Geografia, mas somente 17 por cento a completaram. O cálculo é disponível nas escolas que retêm cerca de 60 por cento das matrículas, mas somente seis por cento de todos os estudantes o completam.

* Vinte e cinco por cento dos créditos de estudantes secundários matriculados em cursos de generalidades são obtidos em educação física e educação sanitária, experiência de trabalho fora da escola, recuperação em Inglês e Matemática, serviço pessoal e cursos de desenvolvimento, tais como preparação para a vida adulta e para o casamento.

- Constatações a respeito de expectativas

Definimos expectativas em termos de nível de conhecimento, capacidades e habilidades que os graduados de escolas e *colleges*

devem possuir. Elas se referem também a tempo, esforço, comportamento, auto-disciplina e motivação, que são essenciais para o elevado desempenho do estudante. Tais expectativas se expressam aos estudantes de diferentes maneiras:

' por graus, que refletem o nível em que OS estudantes demonstram o domínio da matéria de estudo:

* por meio de requisitos de graduação nas escolas médias e superiores, que indicam aos estudantes quais matérias são mais importantes;

* pela presença ou ausência de exames rigorosos que exijam dos estudantes a demonstração de domínio de conteúdo e habilidade antes de receberem diploma ou grau;

* pelos requisitos de admissão dos *colleges*, que reforçam os padrões das escolas secundárias; e

* pela dificuldade das matérias com que os estudantes se defrontam nos textos e leituras exigidas.

Nossas análises em cada uma destas áreas indicam deficiências sensíveis:

* A quantidade de trabalhos de casa dos estudantes de segundo ciclo tem diminuído (dois terços relatam menos de uma hora por noite) e as notas têm sido maiores, enquanto declina a média de desempenho dos estudantes.

* Em muitas outras nações industrializadas, os cursos de Matemática (que não aritmética ou matemática geral), Biologia, Química, Física e Geografia começam na 6ª série e são exigidos de todos OS alunos. O tempo dedicado a estas matérias, em termos de horas de aula, é cerca de três vezes superior ao dos estudantes americanos, mesmo os mais orientados para as ciências, isto é, aqueles que escolhem

quatro anos de Ciências e Matemática na escola secundária.

* Um levantamento a respeito de exigências para o diploma de escola secundária, feito Estado por Estado, em 1980, revelou que somente oito estados determinam que as escolas ofereçam ensino de língua estrangeira, mas nenhum exige que os estudantes curssem essa matéria. Para fins de diploma, 35 estados exigem apenas um ano de Matemática e 36, apenas um ano de Ciências.

* Em 13 estados, 50 por cento ou mais das disciplinas exigidas para graduação na escola secundária podem ser optativas, a critério do estudante. Dada esta liberdade para escolher o conteúdo substancial de metade ou mais de sua educação, muitos estudantes optam por cursos menos exigentes sobre serviço pessoal, tal como educação para vida de solteiro.

* Os exames de 'competência mínima'¹ (agora exigidos em 37 estados) não atingem o nível que seria necessário, uma vez que o "mínimo" tende a se tornar o "máximo", desta forma rebaixando para todos os padrões de ensino.

* Um quinto de todos os *colleges* públicos de quatro anos do país é obrigado a aceitar todos os graduados de escola secundária oriundos do próprio Estado, independentemente do currículo cumprido e do aproveitamento. Desta forma, os estudantes sabem que têm o direito de fazer faculdade, mesmo que não tenham cumprido um bom currículo na escola secundária, nem tenham tido nela um bom desempenho.

* Cerca de 23 por cento de nossos *colleges* e universidades mais seletivas relataram que, durante os anos 70, houve um declínio em seu nível geral de seletividade; e 29 por cento indicaram a redução do número de disciplinas secundárias específicas exigidas para admissão (usualmente pela eliminação de língua estrangeira,

agora exigida para ingresso somente por um quinto de nossas instituições de ensino superior).

* É muito pequeno o número de professores secundários e universitários experientes que se dedicam a escrever livros didáticos. Durante a última década, um grande número de textos foi 'improvisado' pelos editores, em níveis cada vez mais baixos, em resposta a demanda percebida do mercado.

* Estudo recente feito pela organização Education Products Information Exchange (Intercâmbio de Informações sobre Produtos da Educação) revelou que a maioria dos estudantes era capaz de dominar 80 por cento do conteúdo de alguns dos textos, antes mesmo de ter aberto os livros. Muitos livros não significam um desafio para os estudantes a que se destinam.

* Os gastos com livros de texto e outros materiais didáticos tiveram uma queda de 50 por cento nos últimos 17 anos. Enquanto alguns recomendam um nível de gastos com livros didáticos entre cinco e dez por cento dos custos operacionais das escolas, os orçamentos para textos básicos e materiais relacionados vieram caindo durante a última década e meia para a atual proporção de apenas 0,7 por cento.

• Constatações a respeito de tempo

Os dados apresentados à Comissão indicam três fatos perturbadores a respeito do uso que as escolas e os estudantes americanos fazem do tempo: 1) em comparação com outras nações, os estudantes americanos gastam muito menos tempo em trabalhos escolares; 2) o tempo gasto na sala de aula e em trabalho de casa é muitas vezes mal aproveitado; e 3) as escolas não estão fazendo o suficiente para ajudar os estudantes a desenvolverem, nem a capacidade de usar melhor o tempo, nem a disposição

para gastar mais tempo com trabalhos escolares.

* Na Inglaterra e em outros países industrializados não é incomum que estudantes de escola média, ramo acadêmico, fiquem oito horas por dia na escola. 220 dias por ano. Em contraste, nos Estados Unidos, o dia escolar típico é de seis horas e o ano escolar de 180 dias.

* Em muitas escolas secundárias, para tias de obtenção de um certificado de conclusão, o tempo vasto em aprender a cozinhar ou a dirigir automóvel vale tanto quanto o gasto com o estudo de Matemática. Inglês, Química, História dos Estados Unidos ou Biologia.

* Um estudo a respeito da duração da semana escolar nos Estados Unidos constatou que algumas escolas davam apenas 17 horas semanais de aula, enquanto a média era de cerca de 22 horas,

* Um estudo a respeito do trabalho de classe, feito na Califórnia, constatou que, por falha na distribuição do tempo, alguns estudantes de escola elementar recebiam, em compreensão de leitura, apenas um quinto da instrução dada a outros.

* Na maioria das escolas, o ensino das habilidades de estudo é aleatório e não planejado. Conseqüentemente, muitos estudantes completam o ensino secundário e entram para a faculdade sem hábitos de estudo disciplinados e sistemáticos.

• Constatações a respeito do magistério

A Comissão constatou que uma quantidade insuficiente de estudantes academicamente capazes está sendo atraída para o magistério; que os cursos de formação de professores carecem de melhoria substancial; que as condições de trabalho dos professores são, em geral, inaceitáveis; e

que existe uma grave falta de professores em áreas essenciais.

* Há uma quantidade excessiva de professores sendo retirada do quarto inferior da distribuição de estudantes que se graduam em escola secundária e em faculdade.

* Os currículos de formação de professores estão fortemente carregados de disciplinas sobre "métodos de ensino", às expensas de disciplinas sobre o conteúdo do que vai ser ensinado. Um levantamento sobre 1.350 instituições de formação de professores mostrou que 41 por cento do tempo dos candidatos a professor de escola elementar é gasto com disciplinas pedagógicas, o que reduz o tempo disponível para o estudo das disciplinas de conteúdo.

* O salário médio do professor, depois de 12 anos de exercício, é de apenas 17.000 dólares por ano, o que obriga muitos professores a complementarem sua renda trabalhando em tempo parcial ou durante as férias. Além disso, os professores individualmente têm pouca participação em decisões críticas para seu trabalho, como, por exemplo, a escolha de livros didáticos.

* Apesar da publicidade amplamente difundida de excesso de professores, existe séria escassez de certos tipos de docentes: nas áreas de Matemática, Ciências e línguas estrangeiras; bem como nas de especialistas em educação de superdotados, de excepcionais e de crianças pertencentes a minorias linguísticas.

* É particularmente grave a escassez de professores de Matemática e de Ciências. Um levantamento de 1981 em 45 estados revelou falta de professores de Matemática em 43 estados, crítica escassez de professores de ciências da terra em 33 estados e de professores de Física em toda parte.

* **Metade** dos professores recém-empregados de Matemática, Ciências e Meias não tem qualificação para lecionar estas disciplinas; menos de um terço das escolas secundárias dos Estados Unidos oferecem cursos de Física ensinados por professores **qualificados**.

Recomendações

A luz das urgentes necessidades de melhoria, tanto a curto quanto a longo prazo, esta Comissão elaborou uma série de recomendações que o povo americano pode desde já começar a pôr em execução, as quais podem ser implementadas nos próximos anos e prometem reforma duradoura. Os tópicos são familiares, há pouco mistério sobre o que acreditamos que deva ser feito. Muitas escolas, distritos e estados já estão dispensando séria e construtiva atenção a estas questões, muito embora seus planos possam em alguns pormenores diferir de nossas recomendações.

Queremos assinalar que nos referimos igualmente a escolas públicas, privadas e confessionais. Todas constituem valiosos recursos nacionais. Em cada uma delas podem ser encontrados exemplos de ações semelhantes àquelas que recomendamos abaixo.

Devemos destacar que a variedade de aspirações, capacidades e níveis de preparo dos estudantes exige a disponibilidade de conteúdos adequados para a satisfação de necessidades diversificadas. Deve-se dirigir a atenção tanto à natureza do conteúdo disponível quanto às necessidades particulares dos aprendizes. Os estudantes mais bem-dotados, por exemplo, podem precisar de um currículo enriquecido e acelerado, até mesmo acima das necessidades de

outros estudantes de alto potencial. Similarmente, os estudantes educacionalmente prejudicados podem requerer materiais especiais, classes menores, ou ensino individual que os ajudem a dominar a matéria estudada. Não obstante, permanece uma expectativa comum: devemos exigir o melhor esforço e desempenho de todos os estudantes, quer sejam bem-dotados ou menos capazes, ricos ou pobres, destinados à faculdade, ao trabalho no campo ou à indústria.

Nossas recomendações baseiam-se na crença de que todos podem aprender, de que todos nascem com uma vontade de aprender que pode ser incentivada, de que uma sólida educação secundária está virtualmente ao alcance de todos e de que a aprendizagem permanente equipará as pessoas com as habilidades necessárias para novas carreiras e para a cidadania.

Recomendação A: Conteúdo

Recomendamos que os estados e as escolas secundárias locais aumentem suas exigências para graduação e que, no mínimo, todos os estudantes que aspirem a um diploma adquiram os fundamentos das Cinco Novas Áreas Básicas, realizando o seguinte currículo, durante os quatro anos de ensino secundário: a) quatro anos de Inglês; b) três anos de Matemática; c) três anos de Ciências; d) três anos de Estudos Sociais; e e) um ano e meio de Ciência da Computação. Para os que se destinem à faculdade, recomendam-se fortemente mais dois anos de língua estrangeira, em acréscimo àqueles já estudados anteriormente.

Quaisquer que sejam os objetivos do estudante quanto a futuro estudo ou trabalho,

o conhecimento das Novas Áreas Básicas é o fundamento do êxito nos anos pós-escolares e, portanto, torna o núcleo do currículo moderno. Um alto nível de educação partilhada nestas áreas básicas, juntamente com belas-artes, artes dramáticas e línguas estrangeiras, constituem a mente e o espírito de nossa cultura. As Recomendações para Implementação que se seguem são apresentadas a título de descrições exemplificativas.

- Recomendações para implementação

1. O ensino do Inglês na escola secundária deve preparar os graduados para: a) compreenderem, interpretar, avaliarem e usarem aquilo que lêem; b) escreverem textos bem organizados e inteligíveis; c) saberem ouvir e saberem discutir idéias com inteligência; e d) conhecerem nossa herança literária, de que maneira ela realça a imaginação e a compreensão ética e como se relaciona com os costumes, as idéias e os valores da vida e da cultura de hoje.

2. O ensino da Matemática na escola secundária deve preparar os graduados para: a) compreenderem os conceitos geométricos e algébricos; b) compreenderem probabilidade e estatística elementares; c) aplicarem a Matemática a situações da vida diária; e d) fazerem estimativas, aproximações, medidas e testes de rigor de seus cálculos. Em adição à seqüência tradicional de estudos disponíveis para os alunos que se destinam ao ensino superior, precisam ser desenvolvidas novas seqüências, de igual nível de exigência, para aqueles que não pretendem continuar imediatamente sua educação formal.

3. O ensino das Ciências na escola secundária deve proporcionar aos graduados uma introdução: a) aos conceitos, às leis e aos processos das ciências físicas e biológicas; b) aos métodos da pesquisa e do raciocínio científicos; c) à aplicação do conhecimento científico à vida diária; e d) às implicações sociais e ambientais do desenvolvimento científico e tecnológico. Os programas de Ciências devem ser revisados e atualizados, tanto para aqueles que se destinam quanto para os que não se destinam ao ensino superior. Um exemplo daquilo que se deseja é o programa "Química na Comunidade", da Sociedade Americana de Química.

4. O ensino dos Estudos Sociais na escola secundária deve destinar-se: a) a capacitar os estudantes a firmarem seu lugar e suas possibilidades dentro da estrutura social e cultural mais ampla; b) à compreensão do grande panorama de idéias, tanto antigas quanto contemporâneas, que moldaram nosso mundo; c) à compreensão dos fundamentos de como funcionam nosso sistema econômico e nosso sistema político; e d) à apreensão da diferença entre sociedades livres e sociedades repressivas. A compreensão de cada uma destas áreas é requisito para o exercício bem informado e consciente da cidadania em uma sociedade livre.

5. O ensino da Ciência da Computação na escola secundária deve equipar os graduados para: a) compreenderem o computador como instrumento de informação, computação e comunicação; b) usarem o computador no estudo de outras áreas básicas e para fins pessoais e profissionais; e c) compreenderem o mundo dos computadores, da eletrônica e das tecnologias afins.

Em acréscimo às Novas Áreas Básicas, devem ser contemplados outros importantes componentes do currículo.

6. O alcance da proficiência em língua estrangeira normalmente requer de quatro a seis anos de estudo e deve, portanto, ter início nas séries elementares. Acreditamos ser desejável que os estudantes alcancem tal proficiência, porque o estudo de língua estrangeira introduz o estudante a culturas não-anglófonas, eleva a consciência e compreensão da língua nativa e atende às necessidades do comércio, da diplomacia, da defesa e da educação do país.

7. O currículo da escola secundária deve também proporcionar programas que requeiram um rigoroso esforço em matérias que busquem os objetivos pessoais, educacionais e ocupacionais dos estudantes, tais como belas-artes, artes dramáticas e educação vocacional. Estas áreas complementam as Novas Áreas Básicas e devem exigir o mesmo nível de desempenho.

8. O currículo nas oito séries cruciais que conduzem aos anos de escola secundária deve ser especificamente elaborado de forma a proporcionar uma sólida base de estudos, para aqueles anos e para os anos posteriores, em matérias tais como desenvolvimento e escrita de língua inglesa, habilidades de computação e resolução de problemas, Ciências, Estudos Sociais, língua estrangeira e artes. Estes anos devem fomentar o entusiasmo pela aprendizagem e o desenvolvimento dos dotes e talentos individuais.

9. Estimulamos a continuação de esforços de grupos tais como a Sociedade Americana de Química, a Associação Americana para o Progresso da Ciência, a Associação

de Línguas Modernas e os Conselhos Nacionais de Professores de Inglês e de Professores de Matemática, no sentido de reverem, atualizarem, melhorarem e disseminarem materiais curriculares novos e mais diversificados. Aplaudimos a conjunção de esforços de educadores e sociedades científicas, industriais e acadêmicas que cooperam para o aperfeiçoamento do currículo escolar.

Recomendação B: Padrões e Expectativas

Recomendamos que as escolas, os *colleges* e as universidades adotem padrões mais rigorosos e mensuráveis, bem como expectativas mais elevadas, para o desempenho acadêmico e a conduta dos estudantes; e que os *colleges* de quatro anos e universidades elevem seus requisitos para admissão. Isto ajudará os estudantes a darem o melhor de si mesmos, com materiais desafiadores, num ambiente que apoia a aprendizagem e a realização autêntica.

• Recomendações para implementação

1. Os graus atingidos pelo estudante devem ser indicadores de seu desempenho acadêmico, de forma a servirem de prova de sua prontidão para continuação de estudos.

2. Os *colleges* de quatro anos e universidades devem elevar seus requisitos de admissão e advertir todos os candidatos em potencial sobre os padrões de admissão, em termos das matérias específicas exigidas, do desempenho nessas áreas e dos níveis a serem atingidos nos testes padronizados em cada uma das cinco Áreas Básicas e, onde aplicável, em línguas estrangeiras.

3. Nos principais pontos de transição de um nível de escolarização para outro e particularmente da escola secundária para a faculdade ou para o trabalho, devem ser aplicados testes padronizados de escolaridade (não confundir com testes de aptidão). Os objetivos destes testes devem ser os de: a) certificar as credenciais do estudante; b) identificar a necessidade de recuperação; e c) identificar a conveniência de trabalho mais elevado ou acelerado. Os testes, para uso dos estados e das localidades, devem ser aplicados como parte de um sistema de testes padronizados de âmbito nacional (mas não federal). Este sistema deve incluir outros procedimentos de diagnóstico, para ajudar professores e estudantes na avaliação do progresso discente.

4. Os livros didáticos e outros instrumentos de ensino e aprendizagem devem ser aperfeiçoados e atualizados, para que se tenha segurança de conteúdo mais exato. Convocamos os professores universitários, os cientistas e os membros das sociedades profissionais para, em colaboração com os professores secundários, ajudarem nesta tarefa, como o fizeram na era *pós-sputnik*. Eles devem ajudar os editores de boa vontade no desenvolvimento de produtos ou na publicação de suas próprias alternativas onde persistam as inadequações.

5. Ao examinarem livros didáticos para fins de adoção, os estados e os distritos escolares devem: a) avaliar os textos e outros materiais didáticos sob a perspectiva de sua capacidade de apresentar com clareza um conteúdo exato e desafiador; e b) exigir dos editores o fornecimento de dados de avaliação da eficácia dos materiais didáticos.

6. Considerando-se que nenhum livro didático, qualquer que seja a matéria, pode ser

feito de maneira a atender as necessidades de todos os estudantes, recursos financeiros devem ser oferecidos para apoio da elaboração de textos em áreas de "mercado rarefeito", tais como as referentes aos estudantes excepcionais, aos com dificuldades de aprendizagem ou aos bem-dotados e talentosos.

7. Para garantia de qualidade, todos os editores devem apresentar prova da qualidade e adequação dos livros didáticos, com base nos resultados de aplicações piloto e de avaliações fidedignas. Diante da enorme quantidade e diversidade de livros didáticos disponíveis, existe premente necessidade de maior difusão de serviços de informação ao consumidor, para orientação dos interessados.

8. Os novos materiais de ensino devem refletir as mais atualizadas aplicações da tecnologia às áreas adequadas do currículo, os melhores resultados de trabalhos acadêmicos em cada disciplina, bem como as pesquisas sobre ensino-aprendizagem.

Recomendação C: Tempo

Recomendamos que seja dedicado tempo significativamente maior na aprendizagem das Novas Áreas Básicas. Isto vai exigir uso mais efetivo do dia escolar, que deverá ter maior duração, bem como aumento do ano letivo.

• Recomendações para implementação

1. Os estudantes das escolas secundárias devem receber muito maior quantidade de trabalho de casa do que a que têm recebido atualmente.

2. Para que o tempo dedicado ao estudo na escola e em casa seja utilizado de maneira efetiva a orientação sobre como estudar e trabalhar com eficiência deve ser introduzida nas primeiras séries e continuada ao longo da vida escolar do estudante.

3. Os legisladores estaduais e locais devem considerar seriamente a possibilidade de passagem do dia escolar para sete horas, bem como do ano letivo para 200 a 220 dias.

4. O tempo disponível para aprendizagem deve ser ampliado por meio de melhor administração da sala de aula e de melhor organização do dia escolar, e necessário, deve-se encontrar tempo adicional para atender às necessidades especiais dos alunos lentos, dos bem-dotados e de outros que precisem de maior diversidade de ensino que a que pode ser proporcionada no dia e no ano letivo convencionais.

5. A carga sobre os professores no sentido da manutenção da disciplina deve ser aliviada através da elaboração de firmes e justos códigos de conduta estudantil a serem aplicados de forma consistente, bem como através do exame da possibilidade de classes, escolas e cursos alternativos para atendimento de estudantes de conduta continuamente anômala.

6. A distribuição e o agrupamento dos estudantes, bem como os procedimentos de promoção e graduação, devem ter por base o progresso acadêmico dos estudantes e suas necessidades instrucionais, antes que rígidos critérios de idade.

Recomendação D: Magistério

Esta recomendação consiste de sete partes. Cada uma tem por objetivo melhorar a for-

mação dos professores e tornar o magistério uma profissão mais compensadora e respeitada. Cada uma delas se mantém por si mesma e não deve ser considerada como simples recomendação de implementação.

1. Deve-se exigir das pessoas que se preparam para o ensino que atendam a elevados padrões pedagógicos, que demonstrem aptidão para ensinar e que demonstrem competência em uma disciplina acadêmica. Os *colleges* e universidades que ofereçam cursos de preparação de professores devem ser julgados em função de como seus graduados atendem a estes critérios.

2. Os salários do magistério devem ser aumentados e devem ser profissionalmente competitivos, sensíveis ao mercado e baseados no desempenho. As decisões sobre salário, promoção e estabilidade devem ser associadas a um sistema efetivo de avaliação que inclua exame pelos próprios pares, de forma a recompensar os professores de qualidade superior, incentivar os medianos e melhorar ou eliminar os deficientes.

3. As juntas escolares devem adotar um contrato de 11 meses para os professores. Este deve assegurar tempo para desenvolvimento profissional e do currículo, programas para estudantes com necessidades especiais e um nível mais adequado de pagamento aos professores.

4. As juntas escolares, os administradores e os professores devem estabelecer em cooperação degraus na carreira do magistério, de forma a permitir a distinção entre instrutores iniciantes, professores experientes e professores eméritos.

5. uma quantidade substancial de profissionais de fora do magistério deve ser

utilizada para ajudar na solução do problema da falta de professores de Matemática e de Ciências. Pessoas qualificadas, inclusive recém-graduados que tenham em seu currículo o estudo de Matemática e de Ciências, estudantes de pós-graduação, cientistas industriais, cientistas aposentados, poderiam, com preparação adequada, começar imediatamente a lecionar nestas áreas. Um grande número de nossos principais centros científicos tem a capacidade de iniciar imediatamente a formação e a reciclagem destes professores. Outras áreas com necessidade crítica de professores, como língua inglesa, devem também ser contempladas.

6. Incentivos, tais como bolsas de estudo e empréstimos, devem ser utilizados para atrair estudantes promissores para a carreira do magistério, especialmente naquelas áreas de carência crítica.

7. Os professores mais eminentes devem ser envolvidos na preparação de programas de formação de professores, bem como na supervisão de professores que estejam em estágio probatório.

Recomendação E: Liderança e Apoio Financeiro

Recomendamos que os cidadãos de todo o país considerem os educadores e membros eleitos de colegiados como responsáveis pela liderança necessária para o alcance destas reformas; e que os cidadãos proporcionem o apoio financeiro e a estabilidade requeridos para que as reformas que propomos sejam efetivadas.

• Recomendações para implementação

1. Os diretores e os superintendentes precisam desempenhar um papel de liderança

decisivo na obtenção do apoio da escola e da comunidade para as reformas que estamos propondo; e as juntas escolares precisam proporcionar-lhes o desenvolvimento de pessoal e outros suportes necessários para que possam levar avante com eficácia seu papel de liderança. A Comissão faz questão de sublinhar a distinção entre habilidades de liderança, que pressupõem a persuasão, o estabelecimento de objetivos e o desenvolvimento de consenso comunitário, e as habilidades de gerência e supervisão. Embora estas últimas sejam necessárias, acreditamos que as juntas de educação precisam conscientemente desenvolver capacidades de liderança ao nível das escolas e dos distritos escolares, se se deseja que sejam realizadas as reformas que estamos propondo.

2. Os funcionários estaduais e locais, inclusive os membros das juntas escolares, os governadores e os parlamentares, têm responsabilidade primordial pelo financiamento e pela administração das escolas e devem incorporar as reformas que estamos propondo em suas políticas educacionais e em seus planos fiscais.

3. O Governo Federal, em cooperação com os estados e municípios, deve ajudar a atender às necessidades de grupos importantes de estudantes, tais como os bem-dotados e talentosos, os sócio-economicamente prejudicados, os pertencentes a minorias raciais e lingüísticas e os excepcionais. Estes grupos, em combinação, não só significam recursos nacionais, como também constituem a juventude que corre o maior risco.

4. Além disto, acreditamos que o papel do Governo Federal inclui diversas responsabilidades de alcance nacional que os esta-

dos e municípios sozinhos não tem condições de atender: a proteção dos direitos constitucionais e civis dos estudantes e do pessoal escolar: a coleta de dados, estatísticas e informações sobre educação em geral: apoio a desenvolvimento de currículo e a pesquisa sobre ensino, aprendizagem e administração escolar: apoio a formação de professores em áreas de carência crítica ou de atendimento a necessidades nacionais básicas; assistência financeira a estudantes e apoio à formação para a pesquisa e pós-graduação. Pensamos que a ajuda do Governo Federal deve ser proporcionada com um mínimo de carga e intromissão administrativas.

5. O Governo Federal tem responsabilidade primordial na identificação do interesse nacional no que se refere à educação. Deve também participar do financiamento e apoio dos esforços para proteção e promoção deste interesse. Precisa proporcionar a liderança capaz de assegurar que os recursos públicos e privados da Nação sejam dirigidos para o atendimento das questões discutidas neste relatório.

6. Esta Comissão conclama educadores, pais e funcionários públicos de todos os níveis para que ajudem na realização da reforma educacional proposta neste relatório. Conclamamos também os cidadãos para que proporcionem o apoio financeiro necessário à consecução destes objetivos. A excelência tem um custo. Mas a longo prazo a mediocridade tem um custo muito maior ainda.

A América Pode Fazê-lo

A despeito dos obstáculos e dificuldades que inibem a procura de uma realização

educacional superior, estamos confiantes em que, tendo a história como nosso guia, podemos alcançar nosso objetivo. O sistema educacional americano tem respondido a desafios anteriores com admirável êxito. No século 19, os *colleges* e universidades "land-grant"³ proporcionaram a pesquisa e o treinamento que desenvolveram os recursos naturais da Macão e a prosperidade agrícola das fazendas americanas. Desde o final do século 19 até meados do século 20, as escolas americanas proporcionaram a força de trabalho necessária para selar o êxito da Revolução Industrial e para proporcionar a margem de vitória em duas guerras mundiais. Desde o início deste século até os dias de hoje, nossas escolas têm absorvido vastas ondas de imigrantes, dando a estes e a seus filhos uma educação para a cidadania produtiva. De forma semelhante, os *colleges* para negros têm propiciado oportunidade de estudos de graduação para a vasta maioria de americanos negros com educação superior.

Mais recentemente, nossas instituições de ensino superior forneceram os cientistas e os técnicos que nos ajudaram a transcender os limites de nosso planeta. Nos últimos 30 anos, as escolas têm sido o principal veículo para a expansão das oportunidades sociais e atualmente graduam 75% dos nossos jovens do ensino secundário. De fato, a proporção de americanos matriculados em escola secundária é quase duas vezes a do Japão e excede de muito a de outros países, tais como a França, a Alemanha Ocidental e a União Soviética. Além

No século 19, lei federal reservou lotes de terra como patrimônio inicial de escolas superiores a serem criadas nos vários estados americanos. Os colleges e universidades criados graças a estas doações de terras passaram a ser conhecidos como "land-grant". (N. do A.)

disto, em comparações internacionais feitas há uma década, os estudantes americanos localizados entre os nove por cento do topo da escala obtiveram resultados mais favoráveis em escolaridade que seus colegas de outros países.

Mais ainda: muitas grandes áreas urbanas têm relatado que, nos anos recentes, está melhorando o aproveitamento medio dos estudantes das escolas elementares. Também mais e mais escolas estão oferecendo cursos avançados para estudantes bem-dotados e talentosos e mais e mais estudantes estão-se matriculando nesses cursos.

Somos herdeiros de um passado que nos dá tóda razão para crermos que seremos bem sucedidos.

uma Palavra aos Pais e aos Estudantes

A tarefa de assegurar o êxito de nossas recomendações não cabe apenas às escolas e às faculdades. Obviamente, os membros dos corpos docentes e os administradores, assim como os responsáveis pelas políticas educacionais e os profissionais da comunicação terão um papel crucial na reforma do sistema educacional. Mas ainda mais importante é o papel dos pais e dos estudantes e a eles nos dirigimos diretamente agora.

Aos Pais

Vocês sabem que não podem confiadamente lançar seus filhos no mundo de hoje, se eles não tiverem um caráter forte e se não forem bem instruídos no uso da língua, das ciências e da matemática. Eles precisam possuir um profundo respeito pela inteligência, pelo rendimento escolar, pela

aprendizagem e pelas habilidades necessárias para seu uso; pelo estabelecimento de objetivos e pelo trabalho disciplinado. Este respeito deve ser acompanhado pela intolância quanto a tudo o que é inferior e de segunda categoria e que venha mascarado como "assim já esta muito bom".

Vocês têm o direito de exigir para seus filhos o melhor que nossas escolas e *colleges* possam proporcionar. Sua vigilância e sua recusa de se satisfazerem com menos do que o melhor são o primeiro passo obrigatório. Mas o seu direito a uma educação adequada para seus filhos implica uma dupla responsabilidade. Tão certamente quanto vocês são o primeiro e mais influente professor de seus filhos, começam com vocês as idéias que eles têm a respeito da educação e de seu significado. Vocês devem ser um exemplo vivo daquilo que esperam que seus filhos honrem e procurem emular. Além disto, vocês carregam a responsabilidade de participar ativamente da educação de seus filhos. Vocês devem incentivar o estudo mais diligente e desencorajar a satisfação com a mediocridade e a atitude que diz "deixa o barco correr"; orientar o estudo de seus filhos; incentivar bons hábitos de estudo; encorajá-los a se inscreverem em matérias mais exigentes, antes que nas menos exigentes, alimentar a curiosidade, a criatividade e a confiança de seus filhos; e ser participantes ativos no trabalho das escolas. Acima de tudo, vocês devem dar mostras de um compromisso pessoal com o próprio aperfeiçoamento constante. Finalmente, vocês devem ajudar seus filhos a compreenderem que a excelência em educação nao pode ser alcançada sem integridade intelectual e moral associada a trabalho árduo e compromisso sério. Os filhos procurarão em seus pais e professores os modelos de tais virtudes.

Aos Estudantes

Você desperdiça a oportunidade de uma vida plena, quando deixa de esforçar-se ao máximo no estudo. Quem dá de si apenas o mínimo na escola recebe de volta apenas o mínimo. Mesmo com o melhor exemplo de seus pais e os melhores esforços de seus professores, no final de contas é o seu trabalho que determina a quantidade e a qualidade daquilo que você aprende. Trabalhando até o limite de suas capacidades, você pode ter a esperança de alcançar o conhecimento e as habilidades que o capacitarão a criar seu futuro e a controlar seu destino. Caso contrário, você terá seu futuro imposto pelos outros. Assuma o comando de sua vida, utilize seus dotes e talentos, trabalhe com dedicação e auto-disciplina. Tenha altas expectativas de si mesmo e converta cada desafio em uma oportunidade.

Uma Palavra Final

Esta não é a primeira nem a única comissão sobre educação, e algumas de nossas constatações certamente não são novas, mas questões ressaltadas que devem agora ser postas em prática. Ninguém pode duvidar de que os Estados Unidos estão sob ameaças oriundas de diferentes direções.

As crianças nascidas nos dias de hoje estar-se-ão graduando na escola secundária por volta do ano 2000. Dedicamos nosso relatório não apenas a essas crianças, mas também àquelas que estão agora na escola e a outras que estão por vir. Cremos firmemente que um movimento das escolas americanas na direção indicada em nossas

recomendações preparara essas crianças para vidas muito mais efetivas em uma América muito mais forte.

Nossa palavra final, talvez mais propriamente um apelo, e no sentido de que todos os segmentos da população dêem atenção ao cumprimento de nossas recomendações. Nossa atual conjuntura não surgiu da noite para o dia e somos todos responsáveis por ela. A reforma de nosso sistema educacional demandará tempo e determinação. Exigirá igualmente ação ampla, enérgica e dedicada. Por exemplo, conclamamos a colaborarem neste esforço a Academia Nacional de Ciências, a Academia Nacional de Engenharia, o Instituto de Medicina, o Serviço de Ciências, a Fundação Nacional de Ciências, o Conselho de Pesquisa em Ciências Sociais, o Conselho Americano de Sociedades Eruditas, a Fundação Nacional de Amparo às Ciências Humanas, a Fundação Nacional de Amparo às Artes e outras sociedades acadêmicas, científicas e eruditas. A ajuda deve vir também dos próprios estudantes; dos pais, dos professores e das juntas escolares; dos *colleges* e universidades; dos funcionários municipais, estaduais e federais; das organizações de professores e de administradores escolares; das organizações industriais e trabalhistas e de outros grupos com interesse e responsabilidade na reforma educacional.

É a América deles — e a América de todos nós — que está em perigo; a cada um de nós está dirigida esta obrigação. E por nossa disposição de enfrentar este desafio e resolvê-lo completamente que será decidido se o lugar da América no mundo será assegurado ou prejudicado. Nós, americanos, já tivemos êxito no passado e havemos de tê-lo mais uma vez.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)