



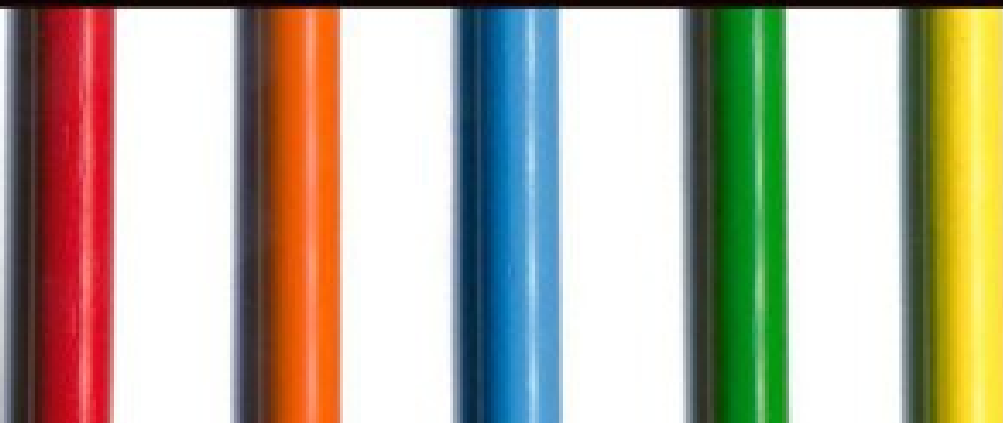
Uma questão de
CARÁTER



POR QUE *a* CURIOSIDADE *e a* DETERMINAÇÃO
PODEM SER MAIS IMPORTANTES *que a*
INTELIGÊNCIA *para uma* EDUCAÇÃO *de* SUCESSO

PAUL TOUGH

Com prefácio de Viviane Senna



DADOS DE COPYRIGHT

Sobre a obra:

A presente obra é disponibilizada pela equipe [Le Livros](#) e seus diversos parceiros, com o objetivo de oferecer conteúdo para uso parcial em pesquisas e estudos acadêmicos, bem como o simples teste da qualidade da obra, com o fim exclusivo de compra futura.

É expressamente proibida e totalmente repudiável a venda, aluguel, ou quaisquer uso comercial do presente conteúdo

Sobre nós:

O [Le Livros](#) e seus parceiros disponibilizam conteúdo de domínio público e propriedade intelectual de forma totalmente gratuita, por acreditar que o conhecimento e a educação devem ser acessíveis e livres a toda e qualquer pessoa. Você pode encontrar mais obras em nosso site: [LeLivros.link](#) ou em qualquer um dos sites parceiros apresentados [neste link](#).

"Quando o mundo estiver unido na busca do conhecimento, e não mais lutando por dinheiro e poder, então nossa sociedade poderá enfim evoluir a um novo nível."



Uma questão de caráter

CARÁTER

Por que a curiosidade e a
determinação podem ser mais
importantes que a inteligência
para uma educação de sucesso

PAUL TOUGH

Tradução: Clóvis Marques



Copyright © 2012 by Paul Tough

TÍTULO ORIGINAL
How Children Succeed

PREPARAÇÃO
Juliana Trajano

REVISÃO
Isabela Fraga

REVISÃO DE EPUB
Fernanda Neves

GERAÇÃO DE EPUB
Intrínseca

E-ISBN
978-85-8057-485-2

Edição digital: 2014

Todos os direitos reservados à

Editora Intrínseca Ltda.

Rua Marquês de São Vicente, 99/3^o andar

22451-041 — Gávea

Rio de Janeiro — RJ

Tel./Fax: (21) 3206-7400

www.intrinseca.com.br



*Para Ellington,
que prefere livros sobre caminhões basculantes*

Sumário

Capa

Folha de rosto

Créditos

Mídias sociais

Dedicatória

Prefácio à edição brasileira, por Viviane Senna

Introdução

1. COMO FRACASSAR (OU NÃO)
2. COMO CONSTRUIR O CARÁTER
3. COMO PENSAR
4. COMO TER ÊXITO
5. UM CAMINHO MELHOR

Agradecimentos

Notas sobre as fontes

Sobre o autor

Prefácio à edição brasileira

Escrever o prefácio para o excelente livro do jornalista Paul Tough, em minha opinião, parece mais uma daquelas coincidências que acontecem quando o universo conspira para que as grandes mudanças se realizem.

Quase vinte anos atrás, quando o Instituto Ayrton Senna começou a estabelecer parcerias com as redes públicas de educação para desenhar e propor soluções de crescente qualidade, já nos perguntávamos: como garantir a aprendizagem efetiva, que amplie as oportunidades e a capacidade de todas as crianças e jovens para continuarem aprendendo ao longo de toda a vida?

Inspirado nos ideais do Ayrton, nosso instituto sempre buscou o desenvolvimento pleno do ser humano, fomentando competências para além dos conteúdos escolares. Em nosso DNA, o objetivo de garantir a aprendizagem sempre veio agregado à necessidade de desenvolver habilidades como determinação, garra, criatividade e colaboração.

Quando nosso primeiro programa, o Acelera Brasil, foi criado, em 1997, a busca pela garantia de aprendizagem e o foco no sucesso do aluno, que introduzimos como princípio de gestão do cotidiano escolar, andavam lado a lado com o olhar individualizado dirigido a cada criança. O investimento e a alta expectativa empenhados para que cada aluno desenvolvesse seu potencial e tivesse êxito na escola e na vida começavam sempre com o aprimoramento de competências não cognitivas, como autoestima e autoconfiança, responsabilidade e perseverança, e foram parte integrante do trabalho desde o início.

O SuperAção Jovem, iniciado em 2003, deu mais um salto na direção do desenvolvimento dessas competências. O programa busca contribuir fortemente para formação da identidade e propõe a elaboração de um projeto de vida por parte dos estudantes que dele participam. Esses processos educativos centrais são ali tão importantes quanto os da leitura e da escrita. O programa prepara professores e gestores para desenvolver, de forma intencional e planejada habilidades como autonomia, iniciativa, protagonismo, colaboração, entre outras — competências que entraram de vez em cena, ou melhor, entraram e passaram a frequentar as salas de aula brasileiras.

Nessas últimas duas décadas, no entanto, as políticas educacionais no Brasil e no mundo deram mais importância aos “estoques cognitivos” (traduzidos nos conhecimentos contidos nas disciplinas) tanto em sala de aula quanto nas políticas de avaliação.

Apesar de esses conteúdos continuarem sendo absolutamente primordiais, nós sabíamos (e sabemos) que uma parte importante de nosso trabalho ficava de fora no momento de medir e

mostrar o impacto que um projeto de educação plena e integral tinha tanto nos resultados escolares como no futuro dos alunos.

Foi então que conhecemos o trabalho do professor de economia da Universidade de Chicago e ganhador do prêmio Nobel James Heckman. Ele nos trouxe, naquele momento, a confirmação de que era possível medir o alto e positivo impacto de uma educação integral na vida de crianças e jovens.

À luz desse novo conhecimento, organizamos um seminário internacional, em 2011, para trazer essas ideias ao Brasil e para poder, com mais interlocutores, aprofundarmos o debate.

No ano seguinte, em 2012, estabelecemos uma parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e com as redes estadual e municipal do Rio de Janeiro em uma empreitada mais ousada: selecionar, adaptar e criar instrumentos capazes de permitir a avaliação, em larga escala, das chamadas habilidades “não cognitivas” — essas mesmas sobre as quais Paul Tough, neste livro, fala e apresenta as mais recentes descobertas de pesquisadores, algumas iniciativas escolares e bons exemplos detalhados de alunos americanos que conseguiram mudar suas trajetórias de vida para melhor.

De uma maneira que parece leve aos olhos do leitor, Tough reúne as evidências científicas e os exemplos da sua reportagem para mostrar como as políticas educacionais negligenciavam (ou ao menos não trabalhavam de forma intencional e nem mensurável) fatores imprescindíveis para que as crianças e os jovens continuem seu processo de aprendizagem por toda a vida. Essa é a verdadeira missão da escola.

Foi esse, aliás, o ponto confirmado por uma pesquisa que realizamos com o Boston Consulting Group, em 2013, com mais de 3.700 respondentes — entre diretores e professores. Quase 70% dos depoimentos declararam que as principais competências a serem desenvolvidas na escola são socialização, autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas.

E todas essas competências, que podem ser desenvolvidas mais tarde nos adolescentes e jovens (pois não se cristalizam tão cedo como as habilidades cognitivas, na primeira infância), contribuirão para que os trampolins sociais existam e que as desigualdades possam ser reduzidas e ultrapassadas com mais velocidade.

Viviane Senna
Presidente do Instituto Ayrton Senna

Introdução

No verão de 2009, cerca de duas semanas após o nascimento de meu filho, Ellington, passei um dia em uma escola maternal de uma cidadezinha de Nova Jersey. Os dois fatos não tinham relação entre si: eu não estava visitando a sala 140 do Red Bank Primary School para sondar a turma como pai de um aluno novo, mas para tentar entendê-la como jornalista. À primeira vista, parecia uma sala de aula comum. As paredes de concreto eram pintadas de amarelo-vivo; ao lado do quadro de avisos havia uma bandeira dos Estados Unidos. Pela sala, crianças de quatro anos participavam alegremente dos passatempos habituais de uma turma de maternal: erguer torres de Lego, dirigir caminhões em bancadas de areia ou montar quebra-cabeças. À medida que o dia avançava, contudo, dei-me conta de que o que acontecia na sala 140 era absolutamente fora do comum, de uma maneira ao mesmo tempo óbvia e sutil. Para começo de conversa, os alunos se mostravam extraordinariamente tranquilos e comportados. Não houve choro naquele dia, nem ataques de fúria, explosões de raiva, pirraça ou brigas. Curiosamente, todavia, a professora, uma jovem de cabelo escuro chamada sra. Leonardo, parecia não ter muito trabalho para manter a ordem, ou sequer para orientar o comportamento das crianças de forma mais declarada. Não houve advertências, distribuição de estrelinhas, pausas para descanso, nada de “Gostei de ver como Kellianne está prestando atenção!” — na verdade, nenhuma recompensa por bom comportamento ou castigo por malcriação.

Os alunos da sala 140 participavam de um programa chamado Ferramentas Mentais,¹ um currículo escolar relativamente novo nos jardins de infância e maternais criado por dois educadores de Denver e baseado numa teoria nada ortodoxa de desenvolvimento infantil. A maioria das salas de aula para a primeira infância nos Estados Unidos tem como objetivo desenvolver nas crianças um conjunto de capacitações pré-acadêmicas específicas, quase sempre relacionadas à compreensão de textos e à manipulação de números. O programa Ferramentas Mentais, por sua vez, não se volta muito para a leitura e para a habilidade em matemática. Suas intervenções dedicam-se invariavelmente a ajudar as crianças a aprender uma forma diferente de capacitação: controlar os impulsos, manter-se atento à tarefa do momento, evitar distrações e armadilhas mentais, administrar as próprias emoções, organizar os pensamentos. Os criadores do Ferramentas Mentais consideram que essas habilidades, reunidas sob a rubrica *autorregulação*, poderão contribuir mais para os resultados positivos de alunos a partir do primeiro ano do ensino fundamental do que o tradicional cardápio de capacitações pré-acadêmicas.

Alunos que participam do programa Ferramentas Mentais aprendem uma série de

estratégias, truques e hábitos que podem ser utilizados para manter a mente focada. Aprendem a usar a “fala íntima”: conversar consigo mesmos enquanto desempenham uma tarefa difícil (como escrever a letra *W*), para melhor se lembrar do passo seguinte (*para baixo, para cima, para baixo, para cima*). Valem-se de “mediadores”: objetos físicos que lhes lembram como concluir determinada atividade (por exemplo, dois cartões, um contendo um par de lábios e outro com um ouvido, indicando de quem é a vez de ler em voz alta no grupo e quem deve apenas ouvir). Toda manhã, eles preenchem “planos de atividade”, formulários nos quais escrevem ou desenham descrições das brincadeiras do dia: *Vou conduzir o trem; Vou levar as bonecas à praia*. E passam longas horas envolvidos em “jogos dramáticos maduros”: longas e complexas atividades de mentirinha que, segundo os idealizadores do Ferramentas Mentais, servem para ensinar naturalmente as crianças a obedecer às regras e a controlar os impulsos.

Enquanto eu observava as crianças na sala 140, comecei inevitavelmente a pensar em Ellington, o pequeno ser que balbuciava, choramingava e arrotava a quase cinquenta quilômetros ao norte dali, em nosso pequeno apartamento em Manhattan. Eu queria que ele tivesse uma vida feliz e bem-sucedida, mas não sabia exatamente o que isso podia significar, ou o que minha esposa e eu deveríamos fazer para orientá-lo nessa direção. E eu não estava sozinho em minha confusão. Ellington nasceu num momento de particular ansiedade na história dos cuidados paternos nos Estados Unidos. E essa ansiedade se tornava especialmente mais forte em cidades como Nova York, onde a competição por vagas nas escolas maternas de qualidade era bastante agressiva. Recentemente, uma dupla de economistas da Universidade da Califórnia dera a essa disputa precoce pela excelência acadêmica o nome de Corrida de Bebês, e a cada ano que passa a corrida parece começar mais cedo e tornar-se mais intensa.² Dois anos antes do nascimento de Ellington, a rede de ensino Kumon abriu em Nova York a primeira franquia Kumon Junior, na qual crianças de apenas dois anos passavam as manhãs preenchendo formulários e fazendo exercícios de reconhecimento numérico e alfabético. “Três anos de idade é o momento ideal”, explicou o diretor financeiro do Kumon a um repórter do *New York Times*.³ “Mas, se a criança já não usa fraldas e consegue sentar quieta com um instrutor do Kumon por quinze minutos, pode ser admitida.”

Ellington cresceria, então, numa cultura impregnada de uma ideia que podemos chamar de hipótese cognitiva: a crença, raramente anunciada, mas ainda assim generalizada, de que o sucesso hoje em dia depende basicamente de nossa capacitação cognitiva — o tipo de inteligência que pode ser avaliado em testes de QI, incluindo a capacidade de identificar letras e palavras, calcular, detectar padrões — e de que a melhor maneira para desenvolver essas capacitações é praticá-las tanto quanto possível, começando o mais cedo possível. A hipótese cognitiva tornou-se tão universalmente aceita que é fácil esquecer que, na verdade, é uma invenção relativamente nova. Seu advento contemporâneo remonta mais precisamente a 1994, quando a Carnegie Corporation publicou *Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children*, relatório que soava um alarme a respeito do desenvolvimento cognitivo

das crianças americanas.⁴ Segundo ele, o problema estava no fato de as crianças não receberem mais estímulos cognitivos suficientes nos três primeiros anos de vida, em parte por causa do crescente número de famílias monoparentais e de mães trabalhando fora — de tal maneira que elas chegavam ao jardim de infância despreparadas para o aprendizado. O relatório deu origem a toda uma indústria de produtos de preparação cerebral “de zero a três”, voltada para pais preocupados com a questão. Foram vendidos bilhões de dólares em livros, tapetes de atividades, vídeos e DVDs da marca Baby Einstein.

As constatações da Carnegie e os estudos que se seguiram também tiveram forte repercussão nas políticas públicas, e legisladores e filantropos chegaram à conclusão de que as crianças desfavorecidas ficavam para trás desde cedo por causa do treinamento cognitivo insuficiente. Psicólogos e sociólogos demonstraram factualmente a relação entre o baixo desempenho acadêmico de crianças pobres e a falta de estímulos verbais e matemáticos em casa e na escola. Um dos estudos mais famosos (a respeito do qual escrevi em meu primeiro livro, *Whatever It Takes*) foi realizado por Betty Hart e Todd R. Risley,⁵ dois psicólogos infantis que a partir da década de 1980 estudaram intensamente um grupo de 42 filhos de pais profissionais liberais, operários e dependentes de assistência social em Kansas City. Hart e Risley constataram que a diferença crucial no desenvolvimento dessas crianças, o motivo da discrepância nos resultados posteriores, se resumia a uma única coisa: o número de palavras que elas ouviam dos pais no começo da vida. De acordo com Hart e Risley, aos três anos os filhos de pais profissionais liberais tinham ouvido trinta milhões de palavras; os filhos de pais dependentes de assistência do governo, apenas dez milhões. Os pesquisadores concluíram que essa defasagem era a origem dos fracassos posteriores das crianças mais pobres na escola e na vida.

Existe na hipótese cognitiva algo inegavelmente atraente. O mundo descrito por ela é tão claro, tão reconfortantemente linear, um caso tão claro de atitudes tomadas *agora* levando a resultados *mais tarde*. Menor quantidade de livros em casa é igual a menor capacidade de leitura; menor número de palavras ditas pelos pais é igual a menor vocabulário para seus filhos; mais formulários preenchidos no Kumon Junior é igual a melhor desempenho em matemática. As correlações chegavam a parecer quase comicamente exatas: Hart e Risley calcularam que um filho de pais dependentes de assistência social precisaria de exatamente 41 horas por semana de reforço intensivo em linguagem para superar a defasagem vocabular em relação a um filho de pais empregados.

Na última década, contudo, e especialmente nos anos mais recentes, economistas, educadores, psicólogos e neurocientistas das mais variadas tendências começaram a demonstrar fatos que apontam para um questionamento de boa parte dos pressupostos por trás da hipótese cognitiva. Segundo eles, o que mais importa no desenvolvimento de uma criança não é a quantidade de informação introduzida em seu cérebro nos primeiros anos de vida. O importante é ajudá-la a desenvolver um conjunto muito diferente de qualidades, entre elas

persistência, autocontrole, curiosidade, escrupulosidade, determinação e autoconfiança. Os economistas as denominam capacitações não cognitivas, e os psicólogos referem-se a elas como traços de personalidade, ao passo que nós, em geral, costumamos pensar nelas como traços de caráter.

No caso de certas capacitações, os cálculos estritos por trás da hipótese cognitiva — segundo os quais o que importa no desenvolvimento de uma capacitação é começar *mais cedo* e praticar *mais* — são inteiramente válidos. Se você quiser aperfeiçoar sua capacidade de acertar uma bola no cesto, praticar duzentas vezes toda tarde certamente terá mais resultado do que jogar a bola vinte vezes toda tarde. Se estiver no quarto ano da escola, ler quarenta livros nas férias de verão vai contribuir mais para melhorar sua capacidade de leitura do que ler quatro livros. Certas capacitações de fato são bastante mecânicas. Mas, quando se trata de desenvolver os elementos mais sutis da personalidade humana, as coisas não são tão simples. Não podemos aperfeiçoar nossa capacidade de superar decepções simplesmente nos concentrando mais nesse empenho durante um maior número de horas. E as crianças não ficam para trás em matéria de curiosidade simplesmente porque não começaram a fazer exercícios de curiosidade cedo o bastante. Os caminhos pelos quais adquirimos e perdemos essas capacitações certamente não são aleatórios — os psicólogos e os neurocientistas aprenderam muito nas últimas décadas sobre a origem dessas capacitações e a maneira como podem ser desenvolvidas —, mas de fato são complexos, pouco conhecidos e muitas vezes misteriosos.

* * *

Este livro fala de uma ideia, que se vem tornando mais clara e ganhando impulso em salas de aula, clínicas, laboratórios e salões de leitura nos Estados Unidos e no mundo todo. De acordo com essa nova maneira de pensar, o senso comum a respeito do desenvolvimento infantil nas últimas décadas tomou um caminho equivocado. Temos prestado atenção nas capacitações e habilidades erradas em nossos filhos e recorrido a estratégias equivocadas para alimentar e transmitir essas capacitações. Talvez seja prematuro falar aqui de uma nova escola de pensamento. Em muitos casos, os pesquisadores que têm contribuído para esse crescente acervo de conhecimentos trabalham isoladamente. Mas cada vez mais esses cientistas e educadores se comunicam e criam pontes através das fronteiras das disciplinas acadêmicas. A tese que vêm desenvolvendo pode mudar a maneira como criamos nossos filhos, administramos as escolas e construímos nossa rede de segurança social.

Se existe uma pessoa bem no centro dessa nova rede interdisciplinar é James Heckman, economista da Universidade de Chicago. Heckman poderia parecer uma pessoa improvável para liderar um desafio à supremacia da capacitação cognitiva. Ele é o tipo clássico de intelectual acadêmico: óculos fundo de garrafa, QI estratosférico, bolso da camisa cheio de lapiseiras. Cresceu em Chicago nas décadas de 1940 e 1950, filho de um gerente de nível

médio de uma empresa de processamento e embalagem de carne. Nenhum de seus pais teve educação superior, mas ambos muito cedo perceberam que o filho tinha uma mente precoce. Aos oito anos, Heckman devorou o exemplar de seu pai do popular livro de autoajuda *30 Days to a More Powerful Vocabulary* e, aos nove, economizando seus tostões, encomendou *Mathematics For the Practical Man*, anunciado na contracapa de uma revista de quadrinhos. Heckman acabaria se revelando um talento para a matemática, mais à vontade com equações do que com qualquer outra coisa — ou pessoa. Na adolescência, para se divertir, adquiriu o hábito de pegar números grandes e expressá-los, de cabeça, como produtos de números primos, aquilo que os matemáticos chamam de decomposição em fatores primos. Aos dezesseis, segundo me contou, quando seu número da previdência social chegou pelo correio, a primeira coisa que fez foi decompô-lo em números primos.

Heckman tornou-se professor de economia, primeiro na Universidade Columbia e depois na de Chicago, e em 2000 ganhou o Prêmio Nobel de Economia por um complexo método estatístico inventado na década de 1970. Entre os economistas, Heckman é conhecido por sua capacitação em econometria, um tipo de análise estatística particularmente hermético e em geral incompreensível para qualquer um, exceto outros econometristas. Assisti a várias aulas de pós-graduação de Heckman e, apesar de muito tentar, para um leigo como eu a maioria dessas conferências era praticamente impossível de acompanhar, cheias de equações atordoantes e expressões como *funções Leontief generalizadas* e *elasticidade de substituição Hicks-Slutsky*, que me davam vontade de repousar a cabeça sobre a mesa e simplesmente fechar os olhos.

Embora as técnicas de Heckman possam parecer impenetráveis, os temas nos quais ele elegeu especializar-se nada têm de obscuros. Desde que ganhou o Nobel, Heckman não se valeu do prestígio e do poder adquiridos para solidificar sua reputação em seu próprio campo de atuação, mas para ampliar seus interesses, assim como sua influência, em áreas sobre as quais pouco ou nada sabia até então, como psicologia da personalidade, medicina e genética. (Ele tem inclusive um exemplar de *Genetics for Dummies* nas apinhadas prateleiras de seu escritório, espremido entre dois volumosos livros de história da economia.) Desde 2008, Heckman vem promovendo regularmente conferências para as quais convida economistas e psicólogos em igual número, todos envolvidos de alguma forma com as mesmas questões: quais as capacitações e características que levam ao sucesso? Como elas se desenvolvem na infância? E que tipos de intervenções podem ajudar as crianças a se sair melhor?

Heckman supervisiona um grupo de duas dúzias de estudantes e pesquisadores de pós-graduação, em sua maioria de origem estrangeira, espalhados por dois prédios no campus de Chicago; eles próprios se apresentam, meio de brincadeira, meio a sério, como a Heckmanlândia. Juntos, estão sempre trabalhando em vários projetos ao mesmo tempo, e quando Heckman fala de seu trabalho salta de um tema a outro, igualmente empolgado com o estudo sobre macacos em Maryland, com o estudo sobre gêmeos na China e com sua

colaboração com um filósofo de uma sala vizinha, sobre a verdadeira natureza da virtude. (Numa conversa com Heckman, pedi-lhe que explicasse de que maneira os diferentes braços de suas pesquisas convergem. Depois, sendo conduzido por sua assistente ao me despedir, ela me disse: “Se você descobrir, por favor, nos informe.”)

A transformação da carreira de Heckman tem suas origens no estudo por ele empreendido no fim da década de 1990 sobre o programa Desenvolvimento Educativo Geral, conhecido pela sigla inglesa GED, que na época ganhava popularidade por permitir que pessoas que não concluíram o ensino médio* obtivessem um diploma equivalente. Em muitas áreas, ele era encarado como uma ferramenta de nivelamento acadêmico, fornecendo um caminho alternativo para a universidade a estudantes de baixa renda e de minorias, com maior probabilidade de abandonar a escola no ensino médio.

O crescimento do GED baseava-se numa versão da hipótese cognitiva: a crença de que o que a escola desenvolve e um diploma de ensino médio certifica é a capacitação cognitiva. Se um adolescente já dispõe do conhecimento e da inteligência necessários para obter o diploma de ensino médio, não precisará perder tempo de fato *concluindo* os estudos. Pode simplesmente submeter-se a um teste para avaliar esse conhecimento e essa capacitação, e o governo certificará que ele possui ensino médio completo e está tão bem preparado quanto qualquer outro estudante do mesmo nível para cursar a universidade ou realizar outras atividades que exijam esse nível de escolaridade. É um conceito atraente, especialmente para jovens que não aguentam a escola, e o programa teve uma rápida expansão desde que foi introduzido, na década de 1950. No seu auge, em 2001, mais de um milhão de jovens passou pelo teste, e quase um quinto dos novos “formandos” do ensino médio era na verdade detentor de um diploma GED (esse total é, no momento, de aproximadamente um sétimo).

Heckman queria examinar com mais cuidado a ideia de que os jovens com GED estavam tão bem preparados para novos empreendimentos acadêmicos quanto os que concluíram o ensino médio. Analisou alguns importantes bancos de dados nacionais e constatou que, sob muitos aspectos relevantes, a premissa era válida. De acordo com os resultados apresentados nos testes de desempenho, muito próximos dos testes de QI, os detentores de GED se revelavam tão inteligentes quanto os que terminaram a escola. Mas, ao examinar o caminho que percorriam na educação superior, Heckman descobriu que os detentores de GED *nada tinham a ver* com as pessoas de ensino médio completo. Aos 22 anos, constatou Heckman, apenas 3% dos detentores de GED estavam matriculados em cursos universitários de quatro anos ou tinham obtido algum grau de ensino superior, em comparação com 46% das pessoas que terminaram o ensino médio.⁶ Na verdade, o pesquisador descobriu que, levando-se em conta os mais variados tipos de resultados futuros — renda anual, índice de desemprego, índice de divórcio, uso de drogas ilícitas —, os detentores de GED são idênticos a pessoas de ensino médio incompleto, não obstante o fato de terem conquistado essa credencial extra, supostamente valiosa, e apesar de serem em média muito mais inteligentes que os que não

concluíram o ensino médio.

Do ponto de vista das políticas públicas, era uma constatação importante, ainda que deprimente: a longo prazo, ao que parecia, o GED praticamente não tinha valor algum como forma de melhorar de vida. Na verdade, esse diploma podia até ter um efeito geral *negativo*, ao induzir os jovens a não concluir os estudos. Para Heckman, todavia, esses resultados também postulavam uma desconcertante charada intelectual. Como a maioria dos economistas, ele acreditava que a capacidade cognitiva era o fator determinante mais confiável da maneira como a vida de uma pessoa poderia se desenrolar. Mas agora ele descobria um grupo de pessoas — os detentores de GED — para as quais os bons resultados nos testes não pareciam ter qualquer efeito positivo.

O que estava faltando nessa equação, concluiu Heckman, eram os traços psicológicos que haviam permitido aos indivíduos de ensino médio completo terminar os estudos. Esses traços — tendência a persistir em tarefas tediosas e muitas vezes sem recompensa aparente; capacidade de adiar a gratificação; tendência a seguir um plano — também se revelavam valiosos na universidade, no trabalho e na vida de maneira geral. Explicação de Heckman num de seus trabalhos: “Inadvertidamente, o GED transformou-se num teste que distingue os desistentes inteligentes, mas sem persistência nem disciplina, dos outros desistentes.”⁷ Os detentores de GED, escreveu ele, “são ‘espertinhos’ desprovidos da capacidade de pensar à frente, de persistir nas tarefas ou de se adaptar ao ambiente”.

O que o estudo sobre o GED não proporcionou a Heckman foi qualquer indício de que seja possível ajudar as crianças a desenvolver as chamadas capacitações suaves. A busca por uma resposta para esta questão acabou por levá-lo, há quase uma década, a Ypsilanti, Michigan, velha cidade industrial a oeste de Detroit. Em meados da década de 1960, nos primeiros dias da Guerra contra a Pobreza (projeto de assistência social promovido pelo presidente americano Lyndon Johnson), um grupo de psicólogos infantis e pesquisadores da área de educação realizaram uma experiência na cidade, convidando pais de baixa renda e baixo QI nos bairros negros a matricular seus filhos de três e quatro anos no Perry Preschool. As crianças do estudo foram divididas aleatoriamente num grupo de tratamento e num grupo de controle. As crianças do grupo de tratamento foram matriculadas no Perry, com seu programa de alta qualidade em dois anos de pré-escola, e as crianças do grupo de controle foram entregues à própria sorte. E todas elas passaram a ser acompanhadas, não apenas por um ou dois anos, mas por décadas, num estudo prolongado que pretende acompanhá-las pelo resto da vida. Os participantes estão, a esta altura, na casa dos quarenta, o que significa que os pesquisadores puderam rastrear os efeitos da intervenção Perry em já avançada idade adulta.

O Projeto Perry Preschool ficou famoso nos círculos de ciências sociais, e Heckman havia esbarrado com ele muitas vezes antes em sua carreira. Em matéria de intervenção na primeira infância, a experiência sempre fora considerada um fracasso. As crianças do grupo de tratamento de fato se saíram significativamente melhor nos testes cognitivos enquanto

frequentavam a pré-escola, e durante um ou dois anos depois, mas os benefícios não duravam e, pela altura do terceiro ano do ensino fundamental, os resultados dos testes de QI dessas mesmas crianças não eram melhores que os das crianças do grupo de controle. Mas, quando Heckman e outros pesquisadores examinavam os resultados de longo prazo do experimento, os dados pareciam mais promissores. Era verdade que as crianças do Perry não tinham se beneficiado de maneira duradoura em termos de QI. Mas *algo* importante de fato lhes havia acontecido na pré-escola, e, o que quer que fosse, seus efeitos positivos reverberavam por décadas. Em comparação com o grupo de controle, os alunos do Perry tinham maior probabilidade de concluir o ensino médio, de estar empregados aos 27 anos e de ganhar mais de 25 mil dólares por ano aos quarenta, e menos probabilidade de terem sido presos alguma vez ou passado algum tempo dependendo de assistência social.⁸

Heckman começou a se aprofundar na investigação do estudo Perry e descobriu que, nas décadas de 1960 e 1970, pesquisadores tinham reunido alguns dados nunca analisados sobre os estudantes: relatórios dos professores do ensino fundamental avaliando tanto as crianças do grupo de tratamento quanto as do grupo de controle em relação a “comportamento pessoal” e “desenvolvimento social”.⁹ No primeiro caso, tratava-se de identificar com que frequência cada aluno xingava, mentia, roubava, faltava ou chegava atrasado; no segundo, de avaliar o nível de curiosidade de cada aluno, assim como seu relacionamento com os colegas e professores. Heckman deu a esse conjunto o nome de *capacitações não cognitivas*, pois eram totalmente distintas do QI. E, depois de três anos de cuidadosa análise, ele e seus pesquisadores estavam em condições de afirmar que esses fatores não cognitivos, como curiosidade, autocontrole e fluidez social, eram responsáveis por nada menos que dois terços do total dos benefícios que o Perry proporcionava aos alunos.

Em outras palavras, o Projeto Perry Preschool funcionou de maneira totalmente diferente da esperada. Os bem-intencionados educadores que o lançaram na década de 1960 achavam que estavam criando um programa para elevar o nível de inteligência das crianças de baixa renda; como todo mundo, acreditavam que era a melhor maneira de ajudar as crianças pobres a progredir nos Estados Unidos. A primeira surpresa foi o fato de terem gerado um programa que, na verdade, a longo prazo não contribuía muito para o QI, mas melhorava as capacitações sociais e o comportamento. A segunda surpresa foi que, de qualquer maneira, o programa ajudou: para as crianças de Ypsilanti, essas capacitações e os traços subjacentes que elas refletiam acabaram por se revelar realmente muito valiosos.

* * *

Nas investigações para este livro, passei muito tempo debatendo a questão do sucesso e das capacitações com uma série de economistas, psicólogos e neurocientistas, muitos dos quais conheciam James Heckman direta ou indiretamente. Para mim, contudo, o que realmente dava

fundamento a sua pesquisa, o que a aproximava da vida e lhe conferia significado era um outro levantamento que eu fazia simultaneamente, em escolas públicas, clínicas pediátricas e lanchonetes, onde conversava com jovens que de alguma maneira personificavam e exemplificavam a complexa questão de saber quais crianças têm chances de sucesso, e como.

Um exemplo é o caso de Kewauna Lerma. Quando a conheci, no inverno de 2010, ela vivia no South Side de Chicago, perto do campus da Universidade de Chicago, onde Heckman passava seus dias. Kewauna nascera naquele bairro em condições de pobreza dezessete anos antes, a segunda filha de uma mãe que tivera a irmã mais velha de Kewauna ainda na adolescência. Kewauna teve uma infância de insegurança e instabilidade. Quando bebê, sua mãe mudou-se com a família para Mississippi e depois para Minnesota, para depois voltar a Chicago, enquanto entrava e saía de relacionamentos — e de problemas. Quando as coisas andavam mal, a família passava períodos em abrigos ou dormindo nos sofás de amigos. Às vezes a bisavó de Kewauna ficava com as crianças por algum tempo, para que a mãe tentasse resolver sozinha suas questões.

“Eu não tinha de fato uma *família*”, disse-me Kewauna na primeira vez em que conversamos. Estávamos numa cafeteria no bairro de Kenwood. Era o duro inverno de Chicago, e as vidraças estavam embaçadas. Kewauna tem a pele morena, olhos grandes e compreensivos e cabelo liso e escuro, e se sentava bem ereta, aquecendo as mãos numa caneca de chocolate quente coberto por espuma. “Eu levava uma vida completamente desorganizada, sem pai, às vezes com minha avó. Era uma confusão total. Um horror.”

Kewauna cresceu detestando a escola, contou-me. Nunca aprendeu a ler direito, e no ensino fundamental ficava cada vez mais atrasada ao longo dos anos, envolvendo-se em confusões, matando aula e respondendo aos professores. Ao chegar ao sexto ano, morando nas imediações de Minneapolis, já somava no meio do ano 72 advertências por mau comportamento, e assim foi rebaixada para a turma especial. Também detestou isso. Semanas antes do fim do ano, foi expulsa da escola por brigar.

Quando conheci Kewauna, há vários anos eu fazia reportagens sobre crianças que crescem na pobreza, e já tinha ouvido muitas histórias como a dela. Cada família infeliz será infeliz à sua maneira, mas, nas famílias que ficam presas na pobreza por gerações, os padrões podem ser terrivelmente repetitivos, num ciclo — que parece interminável — de pais ausentes ou negligentes, escolas inadequadas e decisões equivocadas. Eu sabia como costumavam terminar histórias como a de Kewauna. As meninas com esse histórico, por melhores que sejam suas intenções, em geral acabam abandonando a escola. Engravidam ainda na adolescência. Lutam então para criar uma família, mas em pouco tempo os próprios filhos começam também a descer a mesma ladeira para o fracasso.

Em algum momento, contudo, a vida de Kewauna deu uma guinada. Pouco antes do segundo ano do ensino médio, algumas semanas depois de ser presa pela primeira vez por discutir com um policial, sua mãe disse-lhe que queria ter uma conversa. Kewauna sabia que a

coisa era séria, pois também estava presente sua bisavó, o único membro da família que ela respeitava. As duas a mandaram se sentar, e sua mãe disse uma das coisas mais difíceis que qualquer pai pode dizer: “Não quero que você acabe como eu.” As três conversaram por horas, falando do passado e do futuro, trazendo à tona segredos havia muito enterrados. A mãe de Kewauna disse que conhecia o caminho que a filha estava percorrendo: também tinha sido expulsa da escola na adolescência; também tinha sido presa por enfrentar um policial. Mas o capítulo seguinte da história de Kewauna, segundo sua mãe, podia ser diferente. Ela podia evitar uma gravidez não desejada, ao contrário da mãe. Podia entrar para a faculdade, ao contrário da mãe. Podia ter uma carreira, ao contrário da mãe.

A mãe de Kewauna chorou durante praticamente toda a conversa, mas a menina não derramou uma só lágrima. Apenas ouvia. Não sabia direito o que pensar. Não sabia se seria capaz de mudar, nem se o desejava. No entanto, ao voltar para a escola começou a prestar mais atenção nas aulas. No primeiro ano, tinha se envolvido com uma turma da pesada, garotas ligadas a gangues e rapazes metidos com drogas, e todos matando aula. Ela tratou de se afastar desses amigos, passando mais tempo sozinha, fazendo os deveres de casa e pensando no futuro. No fim do primeiro ano, sua média de notas foi medíocre: 7. No meio do segundo ano, já beirava 9.

Naquele mês de fevereiro, sua professora de inglês a estimulou a se matricular num programa intensivo de três anos de preparação para a universidade, que acabava de ser introduzido na escola. Kewauna inscreveu-se e foi aceita, e o apoio que recebeu nesse programa a estimulou a se esforçar ainda mais. Quando a conheci, ela estava no meio do último ano. Sua média ficava entre 9,5 e 10, e ela tentava decidir em quais universidades se inscreveria.

O que aconteceu então? Se você tivesse conhecido Kewauna no primeiro dia do segundo do ano, poderia muito bem pensar que ela praticamente não tinha chance de sucesso. Seu destino parecia selado. Mas alguma coisa nela mudou. Teria sido apenas uma conversa mais dura com a mãe? Bastava apenas isso? Fora acaso a influência positiva da bisavó? A intervenção da professora de inglês? Ou foi algo mais profundo no seu próprio caráter que a inclinou na direção da ideia do trabalho persistente e do sucesso, não obstante os obstáculos que ela enfrentara e os erros que cometera?

* * *

De que maneira nossas experiências da infância nos transformam no adulto que somos? Essa é uma das grandes questões humanas, tema de incontáveis romances, biografias e memórias, objeto de muitos séculos de tratados filosóficos e psicológicos. Esse processo — a experiência de crescer — pode parecer às vezes previsível e até mecânico, e outras vezes, arbitrário e caprichoso; todos conhecemos homens e mulheres adultos que parecem presos a

um destino predeterminado pela própria infância, e também conhecemos pessoas que parecem, quase por milagre, ter transcendido um início difícil.

Até recentemente, contudo, não havia nenhuma tentativa séria de utilizar as ferramentas da ciência para desvendar os mistérios da infância, para retrair, mediante experimentos e análises, as maneiras como as experiências dos primeiros anos de vida se ligam às consequências na idade adulta. Isso está mudando, graças ao empenho dessa nova geração de pesquisadores. A premissa por trás desse trabalho é simples, embora radical: ainda não conseguimos resolver esses problemas porque até agora procurávamos soluções nos lugares errados. Se quisermos melhorar as oportunidades das crianças em geral, e especialmente das crianças pobres, precisamos abordar a infância de outra maneira, reavaliar certas questões fundamentais a respeito da maneira como os pais afetam os filhos, como se desenvolvem as capacitações humanas e como se forma o caráter.

Em sua essência, este livro trata de uma ambiciosa campanha de longo alcance para resolver alguns dos mais difusos e penetrantes mistérios da vida: quem tem êxito e quem fracassa? Por que certas crianças desabroçam e florescem e outras se perdem? E o que podemos fazer para afastar determinada criança — ou toda uma geração — do fracasso e colocá-la no rumo do sucesso?

* Embora o sistema educacional americano seja organizado de forma ligeiramente diferente, optou-se nesta edição por adotar termos aproximados do sistema brasileiro, a fim de facilitar a compreensão: ensino primário (*elementary school*), ensino fundamental (*middle school*) e ensino médio (*high school*). (N. da E.)

COMO FRACASSAR (OU NÃO)

1. Fenger High School

Nadine Burke Harris cresceu em condições privilegiadas em Palo Alto, Califórnia, filha de imigrantes jamaicanos de bom nível educacional, profissionais liberais que transferiram a família de Kingston para o Vale do Silício quando Nadine tinha quatro anos. Na adolescência, ela muitas vezes se sentia deslocada, uma das raras alunas negras do colégio em Palo Alto, onde seus colegas eram na maioria brancos e de famílias abastadas, e as meninas choravam na lanchonete quando não ganhavam determinado carro de presente ao completar dezesseis anos.

Elizabeth Dozier cresceu nas imediações de Chicago em circunstâncias muito mais modestas, fruto de um romance proibido e improvável entre seu pai, detido na prisão estadual de Joliet, Illinois, e a mãe, uma freira incumbida de visitar detentos em seu serviço religioso que acabou se apaixonando. Após o nascimento de Dozier, sua mãe a criou sozinha, dando aulas na escola católica local e trabalhando nas férias de verão como camareira num hotel de beira de estrada, para complementar a renda insuficiente.

Burke Harris e Dozier saíram dessas condições tão diferentes com o mesmo objetivo: ajudar os jovens a ter sucesso, especialmente os mais problemáticos. Burke Harris estudou medicina, especializou-se em pediatria e abriu uma clínica na área mais pobre de São Francisco. Dozier tornou-se professora e mais tarde diretora de escolas em alguns dos bairros mais pobres de Chicago. Quando as conheci, separadamente, há cerca de dois anos, o que me interessava nelas não era apenas esse sentimento em comum de missão a ser cumprida, mas uma certa frustração mais profunda que elas também pareciam compartilhar. Havia pouco, ambas tinham chegado à conclusão de que as melhores ferramentas disponíveis em suas respectivas profissões simplesmente não estavam à altura dos desafios enfrentados. Portanto, as duas estavam num momento decisivo em suas carreiras e vidas de maneira geral. Estavam em busca de novas estratégias: na verdade, buscavam uma perspectiva completamente nova.

Em agosto de 2009, quando Dozier foi nomeada diretora do Christian Fenger High School, o colégio estava num momento de crise — muito embora, examinando sua história nos vinte anos anteriores, fosse difícil encontrar um momento em que o Fenger *não* estivesse em crise.

O colégio ocupara durante mais de oitenta anos o centro de Roseland, no South Side de Chicago, região outrora próspera que hoje é um dos piores bairros da cidade segundo praticamente todos os critérios imagináveis: nível de pobreza, taxa de desemprego, índices de criminalidade e até a pura e simples impressão de vazio e abandono das ruas. Onde havia em certa época empresas prósperas e residências confortáveis, viam-se agora terrenos baldios tomados pelo mato. Roseland é geograficamente isolada (perto da fronteira sul de Chicago, bem além da última parada da via férrea elevada) e racialmente segregada: numa cidade cuja população é mais ou menos equilibrada entre brancos, afro-americanos e latinos, Roseland é 98% negra. E, como acontece com a maioria dos grandes colégios públicos de bairros mais pobres, o Fenger High School sempre apresentou resultados desalentadores: pontuação invariavelmente baixa nos testes, baixo índice de frequência, problemas crônicos de disciplina e alta taxa de evasão escolar.

Quando ouvimos histórias sobre colégios como o Fenger, elas muitas vezes vêm na linguagem da negligência: um colégio de periferia, alunos esquecidos e ignorados pelos burocratas da própria cidade e do governo federal. Mas o estranho no caso do Fenger High School é que ele *não* foi ignorado. De forma alguma. Nas duas últimas décadas, pelo contrário, tem sido objeto de reiterados, ambiciosos e custosos programas de reforma, por iniciativa de alguns dos mais respeitados representantes e filantropos do setor educacional americano. Praticamente toda estratégia proposta para melhorar as condições de escolas públicas decadentes foi experimentada, de uma forma ou de outra, no Fenger.

A história contemporânea do Fenger começa em 1995, quando o prefeito de Chicago, Richard M. Daley, assumiu o controle do ensino municipal por decisão da assembleia legislativa do estado de Illinois. Em nome da abordagem empresarial que ele considerava adequada, Daley decidiu que o principal funcionário do sistema educativo não seria mais um superintendente, mas um diretor executivo. O primeiro titular da função remodelada nomeado por Daley foi seu agressivo diretor de orçamento, Paul Vallas, que imediatamente tratou de melhorar as condições do Fenger e outros colégios municipais de baixo desempenho. Vallas estabeleceu um sistema municipal de avaliação que classificava os colégios em função da ajuda de que precisavam e posicionou o Fenger na pior categoria: em exigência.¹ Vallas fora aluno do Fenger durante dois anos, na adolescência, e talvez tenha sido por isso que voltou seus esforços tão deliberadamente para a instituição. Adotou no colégio um plano de reestruturação que incluía a contratação de um profissional para treinar os professores em pedagogia da leitura e da escrita.² Criou uma academia de calouros, um espaço exclusivo no qual os novos alunos receberiam atenção especial ao longo do primeiro ano.³ Em 1999, criou também uma academia de matemática e ciências, com direito a um laboratório patrocinado pela Nasa, ao custo de 525 mil dólares.⁴ Dois anos depois, ele transformou o Fenger num colégio especializado em tecnologia.⁵

Cada uma das iniciativas de reforma empreendidas por Vallas começava e terminava, mas as coisas nunca pareciam melhorar muito para os alunos do Fenger. E o mesmo aconteceu com o sucessor de Vallas, Arne Duncan. Em 2006, Duncan escolheu o Fenger como um dos colégios-piloto num amplo projeto de colaboração entre o sistema escolar de Chicago e a Bill and Melinda Gates Foundation,⁶ um empreendimento que levou o nome de High School Transformation (Transformação do Ensino Médio), inicialmente financiado pela fundação com uma doação de 21 milhões de dólares. (Passados três anos, o valor total do financiamento desse projeto abrangendo toda a cidade chegara a 80 milhões.)⁷ Quando a iniciativa foi anunciada, Duncan declarou que se tratava de “um dia realmente histórico, não apenas para as escolas públicas de Chicago e para a cidade, mas para o país”.⁸ Entretanto, pouco mais de dois anos depois, ficou cada vez mais claro que a High School Transformation não estava apresentando resultados e o Fenger foi transferido para um novo plano de reforma lançado por Duncan: High School Turnaround (Reviravolta no Ensino Médio).⁹ Na Turnaround, o diretor de uma escola e pelo menos metade de seus professores eram transferidos e davam lugar a uma nova equipe. E, quando a Turnaround chegou ao Fenger, em 2009, a nova diretora era Elizabeth Dozier.

Vallas e Duncan, cabe notar, não são meros burocratas do sistema escolar, mas dois dos mais respeitados líderes educacionais do país. Depois de deixar Chicago, Vallas dirigiu as escolas da Filadélfia e então foi reconhecido nacionalmente como responsável pela reconstrução e transformação do sistema escolar de Nova Orleans, depois da passagem do furacão Katrina. A carreira de Duncan depois de Chicago é ainda mais ilustre: o presidente Obama o nomeou secretário da educação em 2009. Mas, ao longo das bem-intencionadas e muitas vezes custosas reformas promovidas pelos dois em Chicago, as sombrias estatísticas do Fenger High School permaneceram mais ou menos no ponto em que se encontravam em 1995: algo entre metade e dois terços das novas turmas de calouros engrossavam as fileiras da evasão escolar antes do fim do último ano. A minoria dos alunos que de fato chegava a se formar só muito raramente se revelava bem-sucedida do ponto de vista acadêmico: em 2008, último ano de Duncan em Chicago, menos de 4% dos alunos do Fenger alcançaram ou superaram os padrões registrados nos testes de avaliação do ensino médio no estado. Na gestão de Duncan, a escola nunca alcançou o “progresso anual adequado” no contexto da lei federal No Child Left Behind (Nenhuma criança deixada para trás). E a classificação “em exigência” atribuída por Vallas, originalmente com a intenção de indicar um temporário estado de emergência, transformou-se num fato da vida no Fenger: em 2011, o colégio foi considerado em exigência pelo décimo sexto ano consecutivo.

Quando Dozier chegou ao Fenger, decidida e ambiciosa com os seus 31 anos, acreditava que o kit básico de ferramentas do moderno reformador educacional continha o necessário para promover uma reviravolta para os alunos do colégio. Ela havia passado um ano num programa altamente competitivo de treinamento de diretores escolares, chamado New Leaders

for New Schools (Novos Líderes para Novas Escolas), no qual os participantes aprendiam que um líder dinâmico podia elevar o desempenho dos alunos a altos níveis, quaisquer que fossem suas circunstâncias socioeconômicas, desde que dispusesse de uma equipe empenhada. Dozier promoveu uma faxina no Fenger, substituindo vários administradores e a maioria dos professores; quando conversei pela primeira vez com ela em sua sala na escola, pouco mais de um ano depois de ela assumir a função, apenas três professores da época anterior à Turnaround estavam entre os setenta membros de sua equipe. Em sua maioria, os professores novos eram jovens, ambiciosos e em estágio probatório, o que significava que seria relativamente fácil para Dozier substituí-los se não atendessem aos padrões desejados.

Em nossa conversa, contudo, Dozier disse que suas ideias sobre o funcionamento das escolas tinham mudado durante seu período no Fenger. “Eu sempre achava que, se uma escola não estava funcionando bem, seria rigorosamente por culpa do diretor ou dos professores”, explicou. “Mas a realidade é que o Fenger é um colégio de bairro, e não podemos deixar de ser um reflexo da comunidade. E não se pode querer resolver os problemas de um colégio sem levar em consideração o que está acontecendo na comunidade.”

À medida que ia conhecendo os alunos do Fenger, Dozier ficava perplexa com a gravidade dos problemas que eles enfrentavam em casa. “A maioria dos nossos alunos vive na pobreza, da mão para a boca”, disse-me. “Muitos moram em bairros com problemas de gangues. Não consigo pensar num só adolescente do colégio que não enfrente alguma adversidade grave.” Dentre as alunas, 25% estavam grávidas ou já eram mães adolescentes, explicou. E, quando lhe pedi que fizesse uma estimativa do número de alunos que viviam com os dois pais biológicos, ela fez uma expressão intrigada. “Não me lembro de nenhum”, respondeu. “Mas sei que existem.”

A ameaça da violência também parecia sempre rondar os alunos do Fenger. A taxa de homicídios em Chicago é duas vezes maior que a de Los Angeles e mais que o dobro do índice de Nova York. As gangues têm uma presença maior e mais letal em Chicago do que em qualquer outra grande cidade americana, e quando Dozier chegou ao Fenger tinha ocorrido um surto recente de violência envolvendo armas de fogo entre os jovens: em 2008, 83 adolescentes em idade escolar foram assassinados na cidade,¹⁰ e mais de seiscentos, feridos a bala.

Embora Dozier esperasse mesmo que a reviravolta no Fenger se revelasse um grande desafio, não estava preparada para o que aconteceu em seu décimo sexto dia no cargo. Começou uma enorme briga a alguns quarteirões do colégio, envolvendo cerca de cinquenta adolescentes, em sua maioria alunos do Fenger. Nenhum deles portava armas de fogo ou facas, mas alguns lançaram mão de dormentes da ferrovia e os usaram como porretes. Um aluno do Fenger, Derrion Albert, dezesseis anos, que tinha entrado na briga, foi atingido na cabeça com um desses dormentes, esmurrado no rosto e derrubado no chão, inconsciente. Alguns rapazes começaram então a chutá-lo na cabeça, e ele viria a morrer dos ferimentos sofridos.

Em seus elementos mais básicos, a morte de Derrion Albert em setembro de 2009 não era tão diferente das dezenas de outras mortes violentas de estudantes de Chicago naquele ano. Mas a briga e a morte de Albert foram registradas em vídeo por um transeunte, e naquele outono o vídeo causou sensação no YouTube e, depois, nos noticiários dos canais a cabo. Os meios de comunicação locais e nacionais acorreram ao Fenger. Durante semanas, os arredores da escola foram tomados pelos caminhões dos satélites de TV, enquanto vigílias de oração e protesto eram organizadas em frente ao colégio. O procurador-geral dos Estados Unidos, Eric Holder, foi encontrar-se com os alunos. Até que, em outubro, o Fenger voltou ao noticiário quando três terríveis brigas entre gangues ocorreram simultaneamente em três andares do colégio. Dezenas de carros de polícia chegaram, cinco alunos foram detidos e o prédio inteiro foi isolado durante três horas.

Após o conflito no colégio, Dozier instituiu o que ela denominou uma política de tolerância zero em relação a comportamentos violentos ou que poderiam levar à violência. Se alunos exibissem sinais característicos das gangues ou fizessem cumprimentos típicos no corredor, Dozier automaticamente determinava suspensão de dez dias. Se brigassem, ela chamava a polícia e mandava prendê-los, tratando em seguida de fazer o possível para expulsá-los definitivamente do Fenger. Quando passei a visitar a escola, mais de um ano depois da morte de Albert, os corredores estavam bem ordeiros de maneira geral, embora nem de longe parecessem normais. Havia sempre guardas fortemente armados em patrulha; os alunos não podiam circular sem a devida identificação do colégio pendurada no pescoço e, quando alguém quisesse ir ao banheiro durante a aula, tinha de carregar um gigantesco passe amarelo de sessenta centímetros de comprimento. Entre as aulas, a batida eletrônica da música-tema de *Um tira da pesada* era reproduzida em alto-falantes nos corredores; os alunos sabiam que precisavam estar sentados para a aula seguinte antes de a música terminar. Apesar da rigidez das regras, ainda havia perturbações; na primeira vez em que cheguei ao Fenger para entrevistar Dozier, fomos interrompidos duas vezes por gritos no corredor, e ela teve de sair para ajudar a resolver as disputas.

No meio de seu segundo ano como diretora, Dozier disse-me que começava a achar que as ferramentas mais importantes à sua disposição eram as que não tinham muito a ver com a instrução em sala de aula. Após a morte de Derrion Albert, Holder e Arne Duncan destinaram 500 mil dólares em verbas federais para a criação de programas de “controle de raiva e aconselhamento pós-trauma”, e o colégio começou a encaminhar para orientação psicológica não só os alunos, mas também suas famílias. Dozier inscreveu 25 de seus alunos mais problemáticos num programa intensivo de aconselhamento. Ela buscava qualquer tipo de intervenção que pudesse enfrentar aquela que a essa altura lhe parecia a mais premente crise no Fenger: não o déficit acadêmico dos alunos, embora este continuasse grave e perturbador, mas um conjunto mais profundo de problemas, decorrentes da vida doméstica problemática e em geral traumática, que dificultavam o dia a dia dos estudantes. “Quando comecei a trabalhar

aqui, eu não dava importância a questões como saber de quais famílias vinham os alunos ou que efeitos a pobreza poderia ter nas crianças”, disse-me Dozier certa manhã. “Mas, desde que comecei a trabalhar no Fenger, mudei minha maneira de pensar.”

2. Nadine Burke Harris

Que efeitos a pobreza pode ter nas crianças? Bem longe dali, Nadine Burke Harris fazia a mesma pergunta. Mas ela era médica, e não educadora, de modo que a questão era abordada da perspectiva da saúde física dos pacientes. Desde 2007, Burke Harris era a principal pediatra do Bayview Child Health Center, no bairro de Bayview-Hunters Point, em São Francisco, desolada zona industrial isolada na extremidade sudeste da cidade, onde ficam alguns de seus maiores e mais violentos conjuntos habitacionais. Ao fundar a clínica, Burke Harris tinha acabado de se formar na Harvard School of Public Health e era uma jovem idealista contratada pelo California Pacific Medical Center, uma rede de hospitais privados, para assumir uma missão vaga, mas aparentemente muito nobre: identificar e tratar disparidades de saúde na cidade de São Francisco. Não era difícil encontrar essas disparidades, especialmente em Bayview-Hunters Point, onde o índice de hospitalização por insuficiência cardíaca congestiva era cinco vezes maior que no Marina District, a poucos quilômetros de distância. E, antes da inauguração da clínica de Burke Harris, havia apenas um pediatra atendendo em consultório particular numa comunidade com mais de dez mil crianças.

Burke Harris tinha estudado a questão das disparidades de saúde em Harvard e sabia o que o manual da saúde pública recomendava para remediá-las: melhorar o acesso ao atendimento médico, principalmente o atendimento básico, para as famílias de baixa renda. Quando a clínica foi inaugurada, Burke Harris voltou-se primordialmente para as questões de saúde pediátrica em que eram mais óbvias e compreendidas as disparidades entre crianças ricas e pobres: asma, nutrição e vacinação contra difteria, coqueluche e tétano. E em questão de poucos meses ela conseguiu avanços significativos. “Constatamos que era surpreendentemente fácil elevar os índices de imunização e baixar muito a taxa de hospitalização por asma”, disse-me ela quando visitei sua clínica pela primeira vez. No entanto, explicou: “Eu tinha a sensação de que não estávamos realmente atacando as raízes do problema. Até onde sei, nenhuma criança da comunidade morreu de tétano em muito, muito tempo.”

Burke Harris viu-se numa situação muito parecida com a de Dozier. Lá estava ela no emprego dos seus sonhos, dispondo de amplos recursos, preparada para a função e trabalhando com afinco — e no entanto não parecia fazer muita diferença na vida dos jovens que tentava ajudar. Eles continuavam cercados de violência e caos, em casa e nas ruas, o que claramente lhes cobrava um preço alto, tanto física quanto emocionalmente. Muitas das crianças atendidas por ela na clínica pareciam deprimidas ou ansiosas, e algumas estavam

nitidamente traumatizadas; o estresse da vida cotidiana se traduzia numa série de sintomas, desde ataques de pânico até distúrbios alimentares e comportamentos suicidas. Às vezes, ela chegava a se sentir mais uma espécie de cirurgiã em campo de batalha do que uma pediatra de atendimento básico, remendando os pacientes e mandando-os de volta à guerra.

Burke Harris começou a buscar respostas e, em sua busca, esbarrou num debate pouco conhecido e novo sobre pobreza e adversidade, um debate que não transcorria em revistas sobre políticas públicas nem em simpósios de ciência política, mas em periódicos médicos e conferências de neurocientistas. Aos poucos, Burke Harris convenceu-se de algo que a princípio parecera uma ideia radical: em bairros como Bayview-Hunters Point e Roseland, muitos problemas que costumam ser encarados como questões sociais — território de economistas e sociólogos — podem na verdade ser analisados e tratados com melhor proveito no nível molecular, bem lá no fundo do reino da biologia humana.

3. O estudo ACE

A jornada de Burke Harris começou com um artigo de um periódico médico que Whitney Clarke, um psicólogo da equipe de sua clínica, deixou em sua mesa um belo dia em 2008: “The Relationship of Adverse Childhood Experiences to Adult Health: Turning Gold into Lead”.¹¹ O autor era Vincent Felitti, chefe do departamento de medicina preventiva da Kaiser Permanente, gigantesca empresa de planos de saúde sediada na Califórnia, e o artigo relatava o estudo Adverse Childhood Experiences (Experiências Adversas na Infância), em geral conhecido como estudo ACE, realizado por Felitti na década de 1990 com a colaboração de Robert Anda, epidemiologista dos Centers for Disease Control de Atlanta. Burke Harris me disse que, quando leu o artigo, caiu a ficha: “Tudo ficou claro”, disse-me ela com um sorriso. “Anjos cantaram. Era mais ou menos como aquela cena no fim de *Matrix*, quando Neo vê o universo inteiro se recurvando e se transformando.”

A partir de 1995, os clientes da Kaiser atendidos em exames de check-up recebiam pelo correio questionários solicitando que relatassem suas histórias pessoais em dez diferentes categorias de experiências adversas na infância, incluindo abuso físico e sexual, negligência física e emocional e vários tipos de disfunção doméstica, como pais divorciados ou separados, parentes viciados em drogas, com doenças mentais ou que tivessem sido presos. Num período de poucos anos, mais de dezessete mil pacientes preencheram e devolveram os questionários — um índice de resposta de quase 70%.¹² Coletivamente, os entrevistados constituíam uma amostra demográfica bem representativa das classes média e média alta: 75% eram brancos; 75% tinham formação universitária; a idade média era de 57 anos.

Ao tabelar as respostas, Anda e Felitti ficaram surpresos com a nítida prevalência de traumas infantis nessa população relativamente bem de vida. Mais de um quarto dos pacientes

declarou ter crescido num lar com algum alcoólatra ou usuário de drogas; mais ou menos a mesma proporção tinha sido espancada na infância. Quando os médicos usaram esses dados para atribuir aos pacientes um ponto para cada categoria de trauma vivenciado, constataram que dois terços deles tinham passado por pelo menos uma experiência adversa na infância, e um oitavo tinha quatro ou mais pontos.¹³

A segunda surpresa, ainda mais significativa, ocorreu quando Anda e Felitti compararam as pontuações com os numerosos históricos médicos que a Kaiser tinha coletado de todos os pacientes. As correlações entre experiências adversas na infância e resultados negativos na idade adulta eram tão impressionantes que “nos chocaram”, escreveu Anda mais tarde.¹⁴ Além disso, essas correlações pareciam obedecer a um modelo de dose-resposta incrivelmente linear: quanto maior a pontuação, pior o resultado em praticamente todos os critérios, desde comportamentos viciosos a doenças crônicas. Anda e Felitti montaram sucessivos gráficos de barras com esses dados, e cada um gerava mais ou menos o mesmo desenho. Ao longo da base do gráfico, o eixo X, os médicos registravam o número de experiências vivenciadas pelos pacientes. Ao longo do eixo Y, indicavam a prevalência de determinado resultado indesejável: obesidade, depressão, atividade sexual precoce, histórico de tabagismo e assim por diante. Em cada gráfico, as barras cresciam regular e constantemente da esquerda (zero) para a direita (mais de sete). Em comparação com pessoas sem histórico de experiências adversas na infância,¹⁵ as pessoas com quatro ou mais pontos tinham duas vezes mais chance de fumar¹⁶ e sete vezes mais chance de serem alcoólatras ou ter tido experiências sexuais antes dos quinze anos. Tinham duas vezes mais chance de ter câncer, doenças cardíacas¹⁷ ou doenças hepáticas¹⁸ e quatro vezes mais chance de sofrer de enfisema ou bronquite crônica. Em certos gráficos, a inclinação era particularmente pronunciada: os adultos com uma pontuação de mais de 6 tinham trinta vezes mais probabilidade de ter tentado suicídio do que os adultos com nenhum ponto.¹⁹ E os homens com uma pontuação de mais de 5 tinham 46 vezes mais probabilidade de ter usado drogas injetáveis do que os homens sem histórico de experiências adversas na infância.²⁰

Os resultados em matéria comportamental, apesar de surpreendentes em sua intensidade, pelo menos faziam algum sentido do ponto de vista intuitivo. Há muito os psicólogos acreditavam que acontecimentos traumáticos na infância podiam gerar sentimentos de baixa autoestima ou desimportância, e parecia razoável presumir que tais sentimentos podiam levar a vícios, depressão e até suicídio. Alguns dos efeitos na saúde manifestados no estudo ACE, como as doenças hepáticas, a diabetes e o câncer de pulmão, muito provavelmente resultavam, pelo menos em parte, de comportamentos autodestrutivos como o consumo excessivo de álcool, os excessos alimentares e o tabagismo. Mas Felitti e Anda constataram que as experiências adversas na infância tinham um profundo efeito negativo na saúde dos adultos mesmo quando tais comportamentos *não* estavam presentes. Ao examinar os pacientes com

pontuação elevada (7 ou mais) que não fumavam, não bebiam em excesso nem tinham sobrepeso, constataram que seu risco de doença isquêmica do coração (a maior causa de mortes nos Estados Unidos) ainda era 360% mais elevado que das pessoas com pontuação nula.²¹ As adversidades enfrentadas por esses pacientes na infância os deixavam doentes por motivos que nada tinham a ver com o comportamento.

4. O efeito corpo de bombeiros

O estudo ACE levou Burke Harris a outros estudos, e logo ela mergulhou fundo, ficando acordada até tarde da noite para ler artigos de publicações médicas e procurar notas de rodapé e referências no banco de dados on-line PubMed. Os resultados da pesquisa feita nesses meses de furiosa investigação encontram-se hoje reunidos em quatro espessos fichários nas prateleiras de sua sala na clínica. Os trabalhos ali contidos abarcam muitas disciplinas científicas, mas em sua maioria estão ligados a dois campos médicos relativamente obscuros: a neuroendocrinologia (o estudo de como os hormônios interagem com o cérebro) e a fisiologia do estresse (o estudo de como o estresse afeta o organismo). Embora Anda e Felitti a princípio não tivessem entendido os mecanismos biológicos presentes nos dados sobre as experiências adversas na infância, na última década os cientistas chegaram ao consenso de que o principal canal pelo qual a adversidade precoce provoca danos aos corpos e cérebros em desenvolvimento é o *estresse*.

O nosso corpo regula o estresse valendo-se de um sistema chamado eixo HPA. HPA significa “hipotalâmico-pituitário-adrenal”, um trava-língua que se refere à maneira como os sinais químicos cascateiam pelo cérebro e pelo corpo em reação a situações intensas. Quando se manifesta um possível perigo, a primeira linha de defesa é o hipotálamo, a região do cérebro que controla processos biológicos inconscientes como a temperatura corporal, a fome e a sede.²² O hipotálamo libera uma substância química que ativa receptores na glândula pituitária; esta libera hormônios de sinalização que estimulam as glândulas adrenais; e as glândulas adrenais transmitem então hormônios do estresse chamados glucocorticoides, que ativam uma série de reações defensivas específicas. Conseguimos reconhecer algumas dessas reações quando ocorrem: emoções como medo e ansiedade e reações físicas como batimento cardíaco acelerado, pele fria e úmida e boca seca. Mas muitos efeitos do eixo HPA não são tão aparentes, mesmo quando os experimentamos: os neurotransmissores se ativam, os níveis de glicose aumentam, o sistema cardiovascular manda sangue para os músculos e uma onda de proteínas inflamatórias começa a circular na corrente sanguínea.

Em seu penetrante e interessante livro *Por que as zebras não têm úlceras?*, o neurocientista Robert Sapolsky explica que nosso sistema de reação ao estresse, como o de qualquer mamífero, evoluiu para reagir a episódios breves e agudos de estresse. Isso

funcionava bem quando os seres humanos viviam nas savanas, fugindo dos predadores. Mas os seres humanos modernos raramente têm de enfrentar ataques de leões. Hoje em dia, a maior parte dos nossos motivos de estresse vem dos processos mentais: preocupações. E o eixo HPA não está preparado para lidar com esse tipo de estresse. Nós “ativamos um sistema fisiológico que evoluiu para reagir a emergências físicas agudas”, escreve Sapolsky, “mas o deixamos ligado por meses a fio, preocupados com hipotecas, relacionamentos e promoções”. E, ao longo dos últimos cinquenta anos, os cientistas descobriram que esse fenômeno não é apenas ineficaz, mas também muito destrutivo. A sobrecarga do eixo HPA, especialmente na infância, causa toda sorte de efeitos negativos graves e duradouros — físicos, psicológicos e neurológicos.

O detalhe, contudo, é que não é realmente o estresse em si que nos prejudica. É a *reação* do corpo ao estresse. No início da década de 1990, o neuroendocrinologista Bruce McEwen, trabalhando na Universidade Rockefeller, postulou uma teoria sobre esse fenômeno, hoje amplamente aceita nessa área de pesquisa.²³ Segundo McEwen, o processo de gestão do estresse, por ele denominado *alostase*, é o que gera desgaste e deterioração no organismo. Se os sistemas de gestão do estresse estão sobrecarregados, acabam entrando em colapso. McEwen deu a esse processo gradual o nome de carga alostática e, segundo ele, qualquer um pode observar seus efeitos destrutivos no corpo. Por exemplo, o estresse agudo aumenta a pressão arterial para oferecer o fluxo sanguíneo necessário aos músculos e órgãos que precisam reagir a uma situação de perigo. Isso é bom. Mas uma pressão arterial constantemente elevada leva ao surgimento de placas de ateromas, que causam ataques cardíacos. Isso não é tão bom.

Embora o sistema humano de reação ao estresse seja altamente complexo, na prática nada tem de sutil. Dependendo do tipo de estresse experimentado, a reação ideal pode vir dos mais diferentes mecanismos de defesa. Se estivermos prestes a sofrer um ferimento físico, por exemplo, seria uma boa ideia que nosso sistema imunológico começasse a produzir anticorpos em abundância. Se tivermos de fugir de um atacante, é bom que os batimentos cardíacos e a pressão arterial aumentem. Mas o eixo HPA não é capaz de distinguir entre diferentes tipos de ameaça, e por isso ativa todas as defesas de uma vez em reação a qualquer ameaça. Infelizmente, isso significa que com frequência experimentamos reações de estresse não muito úteis — por exemplo, quando precisamos falar diante de uma plateia e, de repente, a boca fica seca. Nosso eixo HPA, percebendo o perigo, está conservando fluidos, preparando-se para repelir um ataque. E lá estamos nós em busca de um copo d’água e engolindo em seco.

Podemos pensar no eixo HPA como um quartel de bombeiros de última geração, com uma frota de veículos superequipados, cada um com seu conjunto de ferramentas ultraespecializadas e uma equipe de bombeiros altamente capacitada. Quando soa o alarme, os bombeiros não param para analisar exatamente qual é o problema e decidir que caminhão pode ser adequado para o caso. Todos os caminhões são mobilizados juntos em direção ao

PRÉVIA GRATUITA · OFERTA POR TEMPO LIMITADO

Você chegou ao fim desta prévia.

Continue lendo "Uma questão de caráter"
e mais de 1 milhão de livros — de graça por 30 dias.

★★★★★ Mais de 1 milhão de leitores já aproveitam

Com o Kindle Unlimited, sua leitura não tem fim:

- ✓ Leia à vontade — explore mais de 1 milhão de títulos sem pagar por livro.
- ✓ Leve para qualquer lugar — baixe o app gratuito e leia onde e quando quiser.
- ✓ Em qualquer tela — celular, tablet, computador ou Kindle — você escolhe.
- ✓ Grandes autores — best-sellers e novos talentos, inclusive títulos em inglês.

COMEÇAR MEUS 30 DIAS GRÁTIS

Cobrança só após o período grátis.

- ✓ Pagamento seguro
- ✓ Acesso imediato
- ✓ Cancele quando quiser

Não precisa ter um Kindle: baixe o app gratuito e comece a ler agora.

Se não quiser ler no aplicativo Kindle, compre o livro [clikando aqui](#).