

Percepção de professores sobre os efeitos no desenvolvimento do conhecimento de alunos a partir da promulgação da lei americana *No Child Left Behind* (NCLB): uma análise epistemológica social e das virtudes

GLEIDSON GOUVEIA^I

LUIZ ARTUR DOS SANTOS CESTARI^{II}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2555>

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo a legislação educacional implementada nos Estados Unidos da América denominada *No Child Left Behind* (NCLB) e tem como objetivo analisar o que os professores percebem sobre os seus efeitos no desenvolvimento do conhecimento dos alunos no ensino fundamental. Adotou-se uma abordagem qualitativa que tomou como referência de análise as epistemologias social e da virtude, que foram utilizadas para analisar as respostas obtidas dos professores no que concerne aos requerimentos impostos pela NCLB e ao desenvolvimento do conhecimento pelos alunos. Concluiu-se que a NCLB afeta negativamente o desenvolvimento dos discentes enquanto pensadores críticos, pois prejudicam o seu desenvolvimento epistêmico.

Palavras-chave: *No child left behind*. Epistemologia social. Virtudes intelectuais.

Submetido em: 11/10/2019

Aprovado em: 30/04/2020

^I University of Iowa, Estados Unidos; <http://orcid.org/0000-0002-0909-8636>; e-mail: gleidson.gouveia@gmail.com.

^{II} Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista (BA), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-1842-2207>; e-mail: lacestari@hotmail.com.

Teachers' perception on the effects of knowledge development of students since the promulgation of the American law No Child Left Behind (NCLB): a social and virtue epistemological analysis

Abstract

This work aims to study the educational law established in United States of America named No Child Left Behind (NCLB) and specifically the teachers' perception of its effects on students' development in Elementary School. This qualitative research was based on social and virtue epistemological approach in order to analyze the teachers' answers about the demands from NLCB and the development of students' knowledge. It concluded that NCLB has negatively affected the students' development as critical thinkers because they are damaged on their epistemic development.

Keywords: No child left behind. Social epistemology. Intellectual virtues.

Percepción de los maestros sobre los efectos en el desarrollo del conocimiento de los estudiantes desde la promulgación de la ley estadounidense No Child Left Behind (NCLB): un análisis epistemológico social y de las virtudes

Resumen

Este trabajo tiene como objeto de estudio la legislación educativa implementada en los estados de los Estados Unidos llamada NCLB (*No Child Left Behind*), y tiene como objetivo explorar lo que los profesores perciben acerca de sus efectos sobre el desarrollo del conocimiento de los estudiantes en la escuela primaria. Este análisis cualitativo de investigación tomó como referencia las epistemologías social y de la virtud, que se utilizaron para analizar las respuestas de los profesores con respecto a los requisitos impuestos por la ley NCLB y el desarrollo del conocimiento de los estudiantes. Con esto, se concluye que la NCLB afecta negativamente el desarrollo de los estudiantes como pensadores críticos, pues pone en peligro su desarrollo epistémico.

Palabras clave: No child left behind. Epistemología social. Virtudes intelectuales.

Introdução

Fruto de esforço bipartidário¹, a *No Child Left Behind* (NCLB)² foi uma lei educacional federal que reautorizou o *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) de 1965. O objetivo principal da lei era diminuir as lacunas no acesso à educação entre os alunos de diferentes classes sociais³. Para dar fim a estas desigualdades, os fomentadores da lei NCLB propuseram implementar um rigoroso processo de *accountability*⁴, através do qual se imporiam sanções aos professores e administradores escolares, caso seus alunos não atingissem as metas estipuladas, as quais seriam medidas através de testes de alto impacto (*high-stakes testing*) (FUSARELLI, 2004; SUNDERMAN, 2008). Desde que a lei foi implementada, em 2002, a comunidade docente e os pesquisadores não têm medido esforços para se opor à NCLB, criticando uma lei educacional que propôs acabar com a desigualdade social, mas que, de fato, ignorou a realidade da escola, culpando e desmoralizando o professor pelo mau desempenho dos alunos, sem levar em consideração os fatores envolvidos no sucesso ou fracasso da experiência educacional (FUSARELLI, 2004; CAWELTI, 2006; HILL; BARTH, 2004).

Hoje, 14 anos após a implantação da lei, a NCLB não produziu os efeitos propostos, e continua sendo um tópico de discussão comum entre educadores e pesquisadores em políticas públicas. A abrangência da NCLB e os fortes efeitos que possui sobre a educação fizeram com que a lei fosse o foco de estudo de pesquisadores interessados nos efeitos das políticas educacionais. Desde que foi implementada, pesquisadores tem utilizado um número variado de teorias para analisar a lei: teorias provindas do direito, da sociologia, da psicologia, da educação, bem como a teoria do valor, entre muitas outras. Entretanto, domínios da filosofia, tais como a epistemologia, considerada aqui como o estudo do conhecimento e da crença justificada, **têm** sido pouco **utilizados** e especialmente **ignorados** como embasamento teórico para o estudo dos efeitos da NCLB. Por isso, neste artigo oferece-se um estudo crítico da NCLB tendo como referência as contribuições ensejadas pelas epistemologias social e da virtude.

1 Nos Estados Unidos há dois partidos que controlam o governo, o Partido Democrata e o Partido Republicano.

2 NCLB, ou "a lei".

3 A lei foi assinada pelo Presidente George W. Bush, em 2001, e implementada em 2002.

4 A melhor tradução deste termo em nosso entendimento é "responsabilização". No caso dos Estados Unidos, se trata de decisões tomadas tendo como base os testes de alto impacto, sanções negativas e intervenções direcionadas aos distritos escolares.

Este estudo analisa o que professores estadunidenses pensam dos efeitos da NCLB no desenvolvimento do conhecimento dos alunos do ensino fundamental. A epistemologia social e a epistemologia da virtude servem como embasamento teórico para avaliar a experiência de docentes que lecionaram tanto antes quanto depois da vigência da NCLB. A intenção de tal comparação é compreender, através da ótica do professor, se os alunos estão sendo beneficiados ou se as políticas impostas pela NCLB estão prejudicando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Dentre os principais objetivos deste estudo consta ainda uma avaliação do papel da educação para as virtudes intelectuais na escolarização dos alunos do ensino fundamental.

Este artigo emerge no contexto de reautorização da lei NCLB, já que o Presidente Obama assinou o *Every Student Succeeds Act* (ESSA) em dezembro de 2015, 50 anos após ter sido implementado. A diferença principal é que, com o ESSA, o governo federal oferece aos estados e distritos escolares⁵ mais autonomia para selecionar exames testados empiricamente e intervenções desenvolvidas localmente (ao contrário da NCLB, que impunha testes pré-aprovados pelo governo). Com o ESSA, os estados terão que submeter seus planos de prestação de contas para o Departamento de Educação dos Estados Unidos a partir do ano escolar 2017-2018, mas, diferentemente do que aconteceu com a NCLB, os estados poderão escolher seus próprios objetivos educacionais, tanto de longo como de curto prazo. Resta saber como esta última reautorização do ESSA dar-se-á, e se de fato um maior controle local criará oportunidades para a igualdade de acesso à educação de qualidade que a NCLB não propiciou.

Embasamento teórico

Este estudo está embasado na epistemologia social e na epistemologia da virtude, duas vertentes da epistemologia que foram utilizadas para analisar as respostas obtidas dos professores no que concerne aos requerimentos impostos pela NCLB e ao desenvolvimento do conhecimento. A epistemologia é o estudo do

⁵ Nos Estados Unidos, as escolas públicas são geograficamente divididas em distritos escolares. Há uma secretaria de educação estadual responsável pela educação em todos os estados. Os municípios possuem uma superintendência responsável pela administração das escolas do distrito.

conhecimento e da justificação do que acreditamos, investigando as condições necessárias e suficientes, as fontes, as estruturas e os limites do conhecimento. Como estudo da crença justificada, a epistemologia está preocupada com o conceito de justificativa e os marcos destas crenças (STEUP, 2014). Por outro lado, de forma mais abrangente, a epistemologia é definida como o estudo da maneira pela qual o conhecimento se forma e se dissemina nos diferentes campos do saber. Sob esta definição mais abrangente encontra-se a epistemologia social (ES), o estudo dos efeitos epistêmicos das interações sociais e dos sistemas sociais. Em outras palavras, a ES é um conjunto de abordagens para o estudo do conhecimento como conquista coletiva.

A ES se divide em dois tipos: 1) a formação do conhecimento por instâncias sociais e pelas instituições presentes na sociedade; e 2) o estudo de como o conhecimento se distribui entre as pessoas (GOLDMAN; BLANCHARD, 2015). Por um lado, a ES considera os vários agentes envolvidos no processo da formação de crenças e analisa as maneiras pelas quais estes agentes interagem uns com os outros⁶. Por outro lado, a ES investiga a disseminação de informação (tanto correta, quanto errada) entre um grupo de pessoas (amigos, colegas de trabalho, estudantes em uma escola etc.). Ao contrário do método individual e privativo, a ES considera a difusão do conhecimento ou do erro na esfera social de forma mais abrangente (GOLDMAN; BLANCHARD, 2015).

Nesta concepção mais abrangente da abordagem social do estudo do conhecimento, Goldman (1999) defende a ideia de que uma parte do que se inclui na ES é puramente empírico. Por esta razão, Goldman (2010) propõe uma avaliação dos sistemas sociais com o fim de melhorar as práticas epistêmicas das ciências e das instituições. Ele afirma:

[...] muitos setores da vida social protagonizam práticas e instituições ostensivamente dedicadas a fins epistêmicos, mas das quais se questiona se as práticas e instituições que prevalecem são de fato as mais adequadas. Deve-se, portanto, sujeitar tais práticas e instituições à avaliação epistêmica (GOLDMAN, 2010, p. 18).

Para a avaliação epistêmica dos sistemas sociais, Goldman (2010) propõe as seguintes perguntas: que tipo de práticas de uma dada área do conhecimento são casualmente favoráveis para levar os agentes à verdade? Que tipo de práticas são

⁶ Diferentemente da epistemologia tradicional, cujo método para o estudo de como se dá a obtenção de crenças é tido como individual, ou seja, não leva em consideração aspectos sociais.

perigosas e tendem a levar os agentes a crenças falsas? Que tipo de práticas num determinado campo de conhecimento vão mais provavelmente conduzir os agentes ao conhecimento? Que tipo de práticas tem mais probabilidade de desencorajar as pessoas a alcançar o conhecimento? (GOLDMAN, 1999; 2010).

Goldman (1999; 2010), portanto, procura saber quais métodos, quando empregados ou por indivíduos ou por instituições, tem maior probabilidade de produzir dois efeitos: um maior número de crenças justificadas ou mais conhecimento, e um maior número de crenças verdadeiras. Sendo assim, Goldman (2010) defende uma abordagem expansionista para a ES com a adição de dois outros tópicos que, apesar de pouco presentes na literatura epistemológica, merecem ser enquadrados como tal: “[...] primeiro, as propriedades epistêmicas de grupos (ou agentes *doxásticos* coletivos); e segundo, a influência dos sistemas sociais e suas políticas sobre os efeitos epistêmicos” (GOLDMAN, 2010, p. 15). Esta abordagem expansionista da ES é importante aqui porque envolve a análise de sistemas sociais para que se possa melhor compreender a influência da política educacional nos efeitos epistêmicos.

Embora epistemólogos tenham focado nos processos quotidianos de pensamento e comunicação, desvendando as formas que os governam, Goldman (2010) argumenta que a ES não deve estar restrita tão somente a estas atividades. Assim como a filosofia da ciência, a epistemologia deveria ser “mais aberta ao projeto melhorativo de aprimoramento das práticas epistêmicas” (GOLDMAN, 2010, p. 18). Embora projetos melhorativos não sejam frequentes na história da epistemologia tradicional, Goldman (2010) afirma que eles seriam relevantes para a epistemologia tradicional pelo uso de critérios de avaliação epistêmicos para os objetos. Isto porque, além dos agentes individuais e *doxásticos*, “os sistemas sociais ou as políticas que têm um impacto causal significativo” (GOLDMAN, 2010, p. 18) nos efeitos epistêmicos da sociedade também podem se tornar alvo de análise epistemológica.

Mediante a ES, pode-se investigar as propriedades epistêmicas de sistemas sociais específicas, Para Goldman (2009b), um sistema epistêmico contém uma série de procedimentos e influências de instituições e de pessoas, o que exerce um determinado efeito nos resultados epistêmicos daqueles que estão envolvidos em um dado sistema. Goldman (2009a, p. 5-6) chama este sistema de *system-oriented*

*variety*⁷ (SYSOR): “casos paradigmáticos de sistemas epistêmicos são instituições formais com sistemas, objetivos, regras, e procedimentos publicamente específicos”. Embora ele argumente que nem todos os sistemas específicos são instituições formais neste sentido, Goldman (2011) inclui dentre estas as ciências, a educação e o jornalismo que têm como missão “[...] elevar o nível de posse da verdade, da informação e de crenças justificadas ou racionais” (GOLDMAN, 2009b, p. 6, tradução nossa).

Goldman (2011) oferece exemplos de como o SYSOR pode ser usado epistemologicamente para avaliar sistemas sociais; um deles vem das ciências. Esta análise proposta por Goldman (2011) está relacionada à recompensa, presente principalmente nas ciências. Por exemplo, para o pesquisador que é o primeiro a realizar uma descoberta científica, há, ao mesmo tempo, um incentivo em termos de recompensa, mas também de atribuição de fama ao cientista, de posicioná-lo como aquele que descobre algo no início da fila, melhorando sua posição no que se refere ao financiamento de pesquisas e auxílios futuros, além de outras formas de reconhecimento.

Goldman (2011) entende que esta corrida para se tornar o primeiro pode ser perigosa, pois faz com que as pessoas se apressem, pulando etapas importantes que deveriam ser cuidadosamente estudadas durante o processo. Pode ser que alguém chegue à verdade se apressando desta maneira, mas um número significativo de pessoas será descuidado em seu trabalho, simplesmente interessado em se tornar o primeiro a descobrir algo.

Esta corrida para ser o primeiro tende a se tornar uma perda de tempo, de energia e de recursos, porque pode não ser a melhor maneira para fazer com que as pessoas alcancem crenças verdadeiras, uma vez que a preocupação maior está no fato de que este não é um bom caminho para que as pessoas alcancem conhecimento e entendimento genuínos, e muito menos habilidades mais teóricas, como por exemplo o raciocínio apurado, tão crucial para o desenvolvimento do conhecimento e das virtudes intelectuais.

A segunda parte do embasamento teórico deste estudo é a epistemologia da virtude (EV), ou seja, o estudo das virtudes intelectuais. Há diversos desdobramentos da EV. Alguns filósofos defendem que a EV deve substituir a epistemologia tradicional,

7 Variedade orientada nos sistemas, em tradução livre para o português.

dando lugar para que as virtudes intelectuais substituam a visão da crença verdadeiramente justificada como concepção do conhecimento. Outros defendem que a EV deve funcionar como uma adição à crença verdadeiramente justificada. Neste artigo, leva-se em consideração esta última concepção e argumenta-se que as virtudes intelectuais são essenciais para o desenvolvimento do conhecimento e para a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Um indivíduo intelectualmente virtuoso é um agente epistêmico que demonstra desejo e persistência na busca pelo conhecimento, pela verdade e pelo entendimento. A maioria dos epistemólogos da virtude (BAEHR, 2011; MONTMARQUET, 1993; ROBERTS; WOOD, 2007; ZAGZEBSKI, 1996) argumenta que há um nível de motivação básico e uma relação direta entre as virtudes intelectuais e o amor aos bens epistêmicos. Baehr (2013) explica esta ideia formalmente: “para uma virtude intelectual *V*, um sujeito *S* possui *V* somente se *S* está (a) disposto a manifestar certa atividade ou psicologia característica de *V* (b) através do amor aos bens epistêmicos” (BAEHR, 2013, p. 249, tradução nossa). Por exemplo, uma pessoa perseverante no desenvolvimento intelectual é meticulosa quanto à necessidade de utilizar critérios e verdades mesmo em face de obstáculos, tais como a oposição irracional do próximo; um indivíduo impulsionado pela virtude da curiosidade intelectual constantemente pergunta “por quê”, visto que está interessado em aprender e entender mais sobre o mundo a sua volta; alguém que é justo, é também ciente da importância de levar todos os pontos de vista em consideração, mesmo diante daquilo que pode ser do interesse da família ou dos amigos. Ou seja, ser justo significa aderir aos padrões intelectuais sem tentar levar vantagem.

Apesar de a indagação fazer certas exigências genéricas nos agentes cognitivos (como que eles sejam inquisitivos e que possuam uma mente aberta), o conhecimento pode ser adquirido sem o exercício de tais virtudes. Por exemplo, se as luzes no meu escritório se apagassem, eu não precisaria fazer uso de nenhuma virtude intelectual para saber que as luzes se apagaram, eu automaticamente saberia. O mesmo acontece com a maior parte do conhecimento memorial e introspectivo (por exemplo, que a hora do almoço se aproxima e, portanto, que estou ficando com fome), além de algumas instâncias de conhecimento *a priori* (como o fato de que todos os solteiros não são casados). Agentes cognitivos formam estes tipos de conhecimento automaticamente, sem utilizar as virtudes intelectuais. Outros

casos, entretanto, requerem reflexão, raciocínio, pesquisa e avaliação profundas antes que alguém possa dizer que de fato sabe algo.

Neste sentido Baehr (2011) afirma que há seis exigências/desafios para que o agente tenha sucesso no uso das virtudes intelectuais na busca por conhecimento. A primeira destas demandas é motivacional, pois o agente cognitivo precisa iniciar o processo de questionamento (se alguém for preguiçoso intelectualmente, provavelmente não vai nem se dar ao trabalho de começar o processo de questionamento). É por isso que virtudes intelectuais, tais como "curiosidade, reflexão, contemplação, dúvida" (BAEHR, 2011, p. 19, tradução nossa), se fazem necessárias quando da busca do conhecimento.

A segunda exigência da busca pelo conhecimento é a necessidade de manter o foco. Isto é importante para que o agente fique atento, por exemplo, a determinadas características de um objeto ou, então, às nuances de um texto. Aqui as virtudes intelectuais da "atenção, cuidado com detalhes, observação cuidadosa, vigilância e percepção" (BAEHR, 2011, p. 19, tradução nossa) se fazem necessárias. Estas são virtudes essenciais para que se mantenha o foco, pois o agente precisará de atenção redobrada para permanecer atento aos detalhes quando estiver focado no centro da investigação.

A terceira exigência é que o agente procure uma variedade ampla de fontes, incluindo para aquelas crenças que o agente já aceita ou rejeita. Para esta exigência, as virtudes da "imparcialidade intelectual, consistência e objetividade" (BAEHR, 2011, p. 20, tradução nossa) são importantes, além das virtudes de imparcialidade e mente aberta. Estas virtudes vão permitir com que o agente evite ser parcial com as ideias para as quais ele já tem uma opinião formada.

A quarta exigência que emerge durante a busca pelo conhecimento é a integridade cognitiva, responsável por garantir que o agente trate as evidências que surgem, bem como as já existentes, com cuidado, confiando somente em fontes seguras e aceitando somente hipóteses plausíveis como determinantes. As virtudes de "autoconhecimento e autovigilância", assim como a "honestidade e transparência com aquilo que o conhecimento e a vigilância revelam" (BAEHR, 2011, p. 20, tradução nossa), são fundamentais para que o agente não engane a si mesmo.

As últimas duas exigências ao conhecimento não são muito comuns em discussões epistemológicas. Uma delas se dá quando o agente é confrontado com um assunto extremamente complexo, ou simplesmente além de sua experiência.

Neste caso, há a necessidade do que comumente chamamos de pensar de maneira mais aberta, o que exige as seguintes virtudes intelectuais: “imaginação, criatividade, adaptação intelectual, flexibilidade, agilidade e mente aberta” (BAEHR, 2011, p. 20, tradução nossa). E, por último, em algumas instâncias do conhecimento, pode-se requerer que o agente exercite uma quantidade incomum de esforço e resistência. Por exemplo, se perigos estão envolvidos para se chegar à verdade, ou se é necessário passar muito tempo pesquisando, ou simplesmente se a tarefa exige repetição cansativa, porém necessária, neste caso, a prontidão e a disposição para perseverar são os desafios para a busca pelo conhecimento. As virtudes de “coragem intelectual, determinação, paciência, diligência ou tenacidade” (BAEHR, 2011, p. 21, tradução nossa) se fazem também necessárias.

O aspecto motivacional das virtudes, assim como os seis desafios na busca pelo conhecimento acima indicados, não é fácil de ser medido. Seria difícil, mesmo se possível, criar um teste capaz de avaliar amplamente quanto um aluno deseja saber, ou o quanto ele está interessado e disposto a entender o mundo do qual ele faz parte. A atual versão de *accountability* da lei NCLB ignora esta realidade e indiscriminadamente usa testes padronizados para medir o progresso dos alunos. A ciência de que aspectos importantes da educação – tais como o desenvolvimento das virtudes intelectuais – não podem ser medidos pelos testes padronizados promoverá, com maior probabilidade, que os alunos desenvolvam as virtudes intelectuais e aprendam, na escola, como ser aprendizes para a vida inteira.

Metodologia

Neste estudo fez-se uso de metodologia qualitativa através de um estudo de campo. De acordo com Denzin e Lincoln (2011, p. 2), “a pesquisa qualitativa possui foco multi-metodológico e está comprometida com a perspectiva naturalista e hermenêutica do entendimento da experiência humana”. As características de multi-método e interpretativa da pesquisa qualitativa possibilitaram uma análise epistemológica da lei NCLB. A realização de estudo possibilitou a análise e interpretação de fenômenos presentes em contextos reais, tomando como referência as declarações produzidas a partir das entrevistas realizadas. Neste trabalho, de modo específico, procurou-se responder “como” a lei NCLB afeta o desenvolvimento do conhecimento nos alunos segundo a percepção dos

professores, levando em conta que a NCLB é um fenômeno contemporâneo presente no contexto real da escolarização de crianças nos Estados Unidos.

O método SYSOR desenvolvido por Goldman (2009a) junto às ideias de Baehr (2011; 2013) em EV possibilitaram um embasamento teórico para estudar os efeitos da lei NCLB de acordo com a percepção dos professores e no desenvolvimento do conhecimento dos educandos. Goldman (2009a) apresenta em seu texto alguns tipos de epistemologia social e uma das quais ele utiliza é a que denomina de SYSOR (*system-oriented variety*) que segundo ele é mais orientada à avaliação em termos de seus resultados nos sistemas epistêmicos.

Ele afirma que esta epistemologia levanta muitas questões de interesse teórico, demonstrando que a ética não é o único setor da filosofia que pode dar contribuições e enfrentar um conjunto de problemas e, por isso, convida-nos a um subcampo aplicado, a um tipo de ética aplicada. Acrescentando a contribuição de Baehr (2011; 2013) de uma epistemologia da virtude ou baseada no caráter, este trabalho vai em busca de construir uma reflexão sobre natureza, a estrutura das virtudes intelectuais e seu papel na economia cognitiva.

Neste projeto analisou-se a percepção dos docentes quanto ao: 1) impacto da NCLB no ensino; e 2) efeitos da NCLB no desenvolvimento do conhecimento entre os alunos⁸. A análise de dados apresenta a opinião e a percepção dos professores e uma discussão da literatura a respeito da NCLB e da epistemologia social e da virtude com o intuito de alcançar uma melhor compreensão de como a NCLB e seus requisitos interagem com escolas, professores, e alunos para causar tais efeitos. Ao total, três temas emergiram dos dados, apresentados na sessão dos resultados tendo como base as entrevistas, tal como seguem: NCLB e estresse/pressão; NCLB e testes de alto impacto; e NCLB e o pensamento crítico.

Duas escolas pertencentes a distritos educacionais localizados no Centro-Oeste dos Estados Unidos foram selecionadas para este estudo. Uma delas está localizada numa cidade relativamente pequena (36 mil habitantes) e a outra, numa cidade de médio porte (71 mil habitantes). Em ambos os distritos escolares têm ocorrido uma mudança demográfica nos últimos anos. Enquanto no passado a grande maioria dos estudantes de escolas públicas destes dois distritos eram pessoas brancas, nos últimos

8 Analisaram-se os temas surgidos dos dados à luz das perguntas que guiaram este estudo.

anos houve um incremento no número de alunos cujo inglês não é a língua materna e de alunos provenientes de famílias de baixa renda.

A entrevista individual foi escolhida como a forma primária de coleta de dados junto a oito professores. Tendo em vista que este projeto investigou a experiência subjetiva dos docentes, centralizada nos aspectos da lei escolhidos por eles, decidiu-se empregar entrevistas semiestruturadas com a finalidade de dar liberdade aos professores para expressar suas opiniões sobre a NCLB. O acesso aos participantes ocorreu após aprovação da coleta de dados pelo *Institutional Review Board (IRB)* da Universidade de Iowa, que é o conselho de ética responsável por aprovar as pesquisas realizadas no âmbito da Universidade de Iowa/USA.

Após obter o consentimento verbal dos participantes, um gravador de voz foi utilizado para gravar as entrevistas com os participantes. A gravação foi salva em um computador para fins de *backup* e também para que se pudesse fazer a transcrição, a qual se deu imediatamente após cada entrevista com a ajuda de um programa de computador chamado *Express Scribe*⁹. Durante esta fase inicial de transcrição, as entrevistas foram parcialmente codificadas para uma inicial categorização de unidades comuns. Além das notas adicionadas à própria transcrição, fez-se uso de um diário como forma de manter as reflexões organizadas e de fácil acesso. O método utilizado para codificar os dados das entrevistas foi a codificação aberta, a partir da qual as transcrições foram estudadas com o objetivo de localizar unidades entre os dados (palavras como “estresse” e “pressão”, por exemplo) e, eventualmente, agrupar as unidades em categorias.

Realizamos as entrevistas com oito participantes, professores de escolas do Ensino Fundamental I e II (do pré-escola à oitava série no sistema estadunidense) que estão no magistério pelo menos desde 1999, ou seja, dois anos antes da NCLB entrar em vigor. Este critério possibilitou comparar as experiências dos professores ensinando antes e depois da NCLB.

⁹ O *Express Scribe* é um *software* profissional de reproduzidor de áudio para PC ou Mac projetado para ajudar a transcrever gravações de áudio. Ele ajuda a reduzir o tempo de entrega usando a reprodução de áudio com teclas de atalho do teclado ou instalando um dos pedais de transcrição suportados. Recursos adicionais valiosos do *software* de transcrição incluem reprodução em velocidade variável, controle multicanal, um reproduzidor de vídeo, gerenciamento de arquivos e muito mais. Disponível em: <https://www.nch.com.au/scribe/index.html>. Acesso em 14/05/2020.

Resultados

NCLB e estresse/pressão

Entre os temas que surgiram dos dados, a pressão e o estresse que resultaram dos requerimentos da NCLB foram os mais frequentemente mencionados pelos participantes. Durante as entrevistas, as palavras "estresse" e "pressão" foram mencionados entre 15 e 19 vezes, respectivamente. De acordo com um professor:

[...] os estudantes aprendiam antes [da NCLB] e aprendem agora. A diferença é que agora há mais estresse para que todos alcancem o mesmo objetivo. E apesar de que você já queria que os seus alunos aprendessem antes, ou seja, o objetivo era o mesmo, eles simplesmente colocaram muito mais pressão para que mais escolas atingissem este objetivo a um certo nível, e eu acredito que esta seja a dificuldade.

Além do estresse, a pressão que os professores sentem sobre os resultados das avaliações de seus estudantes foi uma constante durante as entrevistas. Segundo eles, há uma pressão para os alunos alcançarem certo nível de aquisição de conhecimento, e isto tem se tornado uma parte perniciosa da vida escolar, não somente para os professores e administradores, mas também para os alunos. A padronização é certamente um componente da NCLB que se acrescentou ao estresse dos professores. Um professor ressaltou que não somente a avaliação está padronizada, mas também todos os procedimentos que acontecem na escola:

Agora tudo parece que tem se tornado padronizado, tudo. Nós temos que estar na mesma página. Não somente nós estamos ensinando com o mesmo livro, mas tudo tem que estar sincronizado. Ou seja, fomos praticamente de um estado em que cada escola tinha sua própria autonomia, mas agora todos têm que estar na mesma página. Não somente o currículo, mas muitas outras coisas. Tudo tem que ser padronizado. A escola precisa ter a mesma abordagem... pode ser uma abordagem padronizada caso haja um estranho na escola. Não somente nós estamos ensinando dos mesmos livros e ao mesmo tempo, mas tudo precisa estar em sintonia.

A perspectiva deste entrevistado traz à tona o fato de que a autonomia do professor está significativamente diminuída da prática educacional. Embora a NCLB não tenha necessariamente iniciado a falta de autonomia que os professores vocalizaram neste estudo, a lei parece ter acelerado o processo de modo drástico. De acordo com a perspectiva de um dos participantes deste estudo, enquanto que antes da NCLB os professores trabalhavam com um currículo bastante flexível, o qual permitia que ajustassem suas aulas às necessidades de seus alunos, os professores

estão agora presos a um manual que eles devem seguir à risca. Não fazê-lo carrega o risco de se ficar para trás em termos de conteúdo que precisa ser ensinado para os testes obrigatórios da NCLB. Isto acontece porque se o estudante não atinge as notas nos testes, consequências sérias acarretam, tais como o fechamento de escolas ou a demissão dos professores e administradores.

Não é, pois, surpreendente que o professorado não tenha sido o único grupo a sentir o estresse e a pressão que a NCLB trouxe à comunidade escolar nos Estados Unidos. Os estudantes e suas famílias também têm indicado sofrer altos níveis de estresse, especialmente no tocante à avaliação. Ao se referir aos requerimentos da NCLB, os professores frequentemente estabeleciam um contraste entre "estudantes que tem dificuldades" versus "alunos inteligentes".

De acordo com os participantes, ambos os grupos sofrem estresse: os bons alunos para tirar notas boas nos testes; os estudantes com maior dificuldade de aprendizado para fazer as provas, pois não tem a maturidade para fazer o exame, não estão academicamente preparados, ou não dispõem de suporte familiar. Por exemplo, um professor afirmou:

[...] há dentre os alunos aqueles que gostam de fazer o *Iowa Assessments*¹⁰. Eles simplesmente têm facilidade nas provas, eles se saíram bem no ano passado, e eles não se importam em ter que fazer o *Iowa Assessments* e passar uma semana fazendo uma bateria de testes. Mas há outras crianças para as quais ter que realizar o mesmo teste é muito difícil, pois eles têm TDAH ou eles têm dificuldade, até mesmo para preencher o gabarito. É um processo doloroso, absolutamente doloroso para eles.

De maneira semelhante, outro professor acrescentou: "[...] os alunos não gostam de fazer os testes, eles ficam estressados. Não todos os alunos, mas alguns sim. 'Ah não, mais uma prova? Mais uma prova de redação?', dizem os alunos quando está na hora de fazer mais um exame".

E se levarmos em consideração o fato de que estes alunos repetirão a mesma bateria de testes em torno de três vezes durante o ano acadêmico, como disseram os participantes deste estudo, há de se indagar quanto tempo sobrá para o desenvolvimento das virtudes intelectuais.

¹⁰ Um dos testes utilizados para fins da NCLB. Mais informações sobre o teste podem ser acessadas através do site <https://itp.education.uiowa.edu/ia/>

Assim como os professores precisam ter um número suficiente de condições para que possam desenvolver as virtudes intelectuais, os alunos também dependem de condições favoráveis ao cultivo delas. Se estiverem estressados e sobrecarregados com constantes avaliações e expectativas pouco alcançáveis, ou se sentirem que estão sendo deixados para trás, eles não disporão do mínimo necessário para desenvolver as virtudes. E não somente eles não serão intelectualmente virtuosos, estes estudantes desenvolverão outros problemas muito sérios.

Kruger, Wandle e Struzziero (2007) afirmam que o efeito cumulativo de situações estressantes pode ser responsável por problemas relacionados à motivação acadêmica e de atenção, os quais podem afetar a performance. Em outras palavras, todos os testes da NCLB podem ser eventualmente responsáveis para que os estudantes desenvolvam uma atitude negativa com relação ao aprendizado.

NCLB e os testes de alto impacto

Os participantes deste estudo concordam que, inicialmente, a NCLB trouxe uma mudança positiva à educação dos alunos, obrigando os professores a ensinar assuntos que são importantes e que talvez muitos estivessem negligenciando. Mas os participantes também afirmaram que a lei muito rapidamente fez com que o meio educacional se tornasse obcecado com a avaliação, primordialmente através de testes padronizados, e em vez de exercer um papel secundário ao ensino, ela se tornou o componente primário da educação pública. A quantidade de avaliação, de acordo com um professor, é "astronômica;" outros disseram que são obrigados a dedicar as primeiras três semanas do ano escolar para avaliar os alunos, e que terão que repetir a mesma avaliação três vezes durante o ano acadêmico. Neste sentido, há uma quantidade significativa de pré-testes, intervenção, e pós-testes que acontecem nas escolas como resultado das mudanças trazidas pela NCLB. A lei criou descontentamento entre os professores, sobretudo pelo fato de que o formato da avaliação aumentou a quantidade de tempo que os professores têm que passar formalmente avaliando seus alunos e, conseqüentemente, causou uma diminuição do tempo empregado no ensino:

[...] com a NCLB há mais responsabilização, há mais documentação, há mais avaliações que o professor precisa fazer. Às vezes parece que tudo o que você faz é avaliar em vez de ensinar, na minha opinião, ou intervir.

Sobrecarregados pelos requerimentos da NCLB, os professores agora têm a responsabilidade de criar suas próprias avaliações, além das provas que já aplicam aos seus alunos.

Eu digo aos meus colegas, março é o melhor mês, pois eu não tenho que aplicar avaliações. Mas ano que vem nós vamos ter que avaliar os alunos todos os meses do ano. E agora estamos nos reunindo para identificar um currículo comum (*common core*) de conteúdo que todas as crianças deverão saber, e então formularemos uma prova para testar este currículo.

Além de avaliação excessiva, houve um aumento significativo no trabalho burocrático que os professores têm que fazer por causa da NCLB. De acordo com os participantes, a documentação da avaliação consome muito tempo e muitas vezes não faz nenhum sentido, acrescentando tarefas à agenda já sobrecarregada dos professores. Um professor narrou:

[...] nos últimos anos nós tivemos que relatar o que estamos fazendo, em minutos, na aula de língua inglesa. Eu diria que há muito mais preparação de relatórios hoje em dia, muito mais burocracia; há o desenvolvimento de avaliações de escrita que nós não tínhamos que fazer antes.

Diante de tais circunstâncias, fica fácil imaginar como se sentem professores que antes tinham a liberdade para escolher como lecionar as próprias aulas, mas que agora trabalham sobre cerrada supervisão e escrutínio, com muito pouco espaço para desenvolver projetos próprios, ou para não seguir à risca o currículo. Preparados para agir de maneira autônoma na sala de aula, com a NCLB os professores viram sua autonomia quase que removida (SCHOEN; FUSARELLI, 2008).

As entrevistas com os participantes explicitaram que a NCLB não foi bem-vinda entre os professores. Embora alguns deles destacaram aspectos positivos da lei (por exemplo, o fato de que a lei proporcionou aos professores maior estrutura para trabalhar e responsabilizou os professores pelos seus trabalhos), a maioria dos educadores foram muito críticos à lei, particularmente ao aspecto da avaliação da NCLB. Um participante destacou: “[...] parece certo afirmar que se levou a avaliação ao extremo com uma quantidade exagerada de testes. De fato, os professores detestam a NCLB. Os professores detestam o extremo ao qual se levou a avaliação”. Os professores reforçam a todo tempo o quão sobrecarregados eles e seus alunos estão com tantas provas:

Eu acredito que os professores estão sobrecarregados com tanta avaliação. Especialmente os da quarta série. Durante as primeiras

duas semanas de aulas em janeiro¹¹ nós tivemos que aplicar dez provas aos alunos. Foi muito difícil. Todos os dias as crianças tinham que fazer uma prova e na quarta-feira eu disse à turma, "eu lamento, mas nós ainda temos mais dois dias de testes". Diferentes disciplinas tinham que ser avaliadas. Nós tivemos que fazer toda a avaliação de inverno em leitura, tivemos que fazer os exames DRA¹² e DIBBLE¹³, nós reavaliamos fonética, avaliamos matemática da unidade e da pré-unidade, e tivemos que fazer as duas avaliações de inverno em matemática que o distrito cobra. Foi realmente uma loucura.

Quando questionados a respeito da NCLB e os requisitos avaliativos da lei, vários participantes fizeram uma comparação entre a avaliação informal que acontecia antes da lei de 2001 e os testes padronizados instituídos pela NCLB, e como isto transformou a prática pedagógica, afirmando um professor: "[...] Antes da NCLB praticamente não fazíamos avaliações formais além de enviar ao distrito escolar informações quanto ao progresso dos alunos uma vez no outono, outra na primavera, e a avaliação anual¹⁴. Após a NCLB passamos a fazer várias avaliações durante todo o ano".

O fato de que os alunos são avaliados o tempo todo com múltiplos testes e provas foi uma constante durante as entrevistas. De acordo com os professores, a NCLB iniciou um padrão de avaliação nas escolas: testar, analisar, intervir e relatar. Esta professora não vê este processo como positivo. Para ela, os docentes hoje perdem muito tempo analisando o resultado de avaliações para desenvolver procedimentos para uma intervenção, a qual gera ainda mais avaliações e análise de avaliações. Forma-se, assim, um círculo vicioso. Frequentemente, diz esta professora, este processo tende a ser desnecessário, pois os alunos aprenderão um determinado som da letra quando estiverem prontos para isto (mais tarde durante o primeiro ano, por exemplo). Ou seja, muitas vezes o que os alunos precisam é de mais tempo. Um dos participantes ofereceu uma perspectiva interessante sobre como a avaliação acontece pela NCLB:

11 Nos Estados Unidos, o ano letivo vai de agosto a junho. Há um recesso escolar durante o Natal e Ano Novo (geralmente duas semanas), e as aulas recomeçam no primeiro dia útil de janeiro.

12 A Avaliação de Desenvolvimento da Leitura (*Developmental Reading Assessment – DRA*) é um teste padronizado utilizado para determinar o nível de leitura dos alunos. O DRA é administrado individualmente aos alunos pelos professores. Os alunos leem uma seleção (ou seleções) de textos e recontam o que leram ao examinador. Os textos são divididos por nível de dificuldade, de mais fácil para mais difícil.

13 Os Indicadores Dinâmicos de Aptidões Básicas de Letramento (*Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills – DIBELS*) são procedimentos e medidas para a avaliação da aquisição de aptidões de letramento que vão do pré-escola ao sexto ano. Eles foram desenvolvidos para serem medidas de fluência curtas (um minuto) para monitorar, com certa frequência, o desenvolvimento de aptidões de letramento e de leitura. O DIBELS é composto de sete medidas que agem como indicador de consciência fonética, princípio alfabético, precisão e fluência com texto conectado, compreensão de leitura, e vocabulário.

14 O ano letivo nos Estados Unidos é dividido em dois semestres: o outono (agosto a dezembro) e a primavera (janeiro a junho).

É somente a minha opinião, mas isto é o que eu chamo de rendimentos decrescentes com a avaliação. A avaliação traz uma série de benefícios, mas parece que se tornou: "Ok, isto é muito bom, então vamos fazer mais (avaliações)". Eu acredito que você chega a um ponto que eu chamo de rendimentos decrescentes, pois se torna demasiado. Se uma avaliação trouxe muitos resultados, então muito mais avaliações serão ainda melhores! A lei dos rendimentos decrescentes entra em ação.

A perspectiva deste professor condiz com o que pesquisadores tem argumentando no que se refere ao exagero das avaliações que a NCLB trouxe às escolas (GUILFOYLE, 2006; MILNER; SONDERGELD; DEMIR; JOHNSON; CZERNIAK, 2012; NICHOLS; BERLINER, 2008). É importante lembrar aqui que os professores e pesquisadores não são contra a avaliação. O problema está na quantidade de provas e testes, e no fato de que a avaliação está tomando o lugar do ensino e aprendizagem nas escolas. Ou seja, o modelo de provas de alto padrão institucionalizado pela NCLB mudou a maneira pela qual a educação se dá nas escolas públicas estadunidenses: enquanto que antes os alunos supostamente iam para a escola para desenvolver suas capacidades de pensamento crítico e sua base de conhecimento, agora eles vão à escola para serem avaliados, receberem instrução, e serem avaliados novamente. Este círculo vicioso tem implicações diretas no desenvolvimento do conhecimento e das virtudes intelectuais nos alunos.

Assim como alunos e professores, a NCLB também não está beneficiando as famílias, uma vez que os pais também foram diretamente envolvidos neste sistema. Em "*Ethical Parenting*," um artigo publicado na *New York Magazine*, Lisa Miller (2013) pergunta se é possível ser ético como pai ou mãe diante dos requisitos impostos pela NCLB. Miller discute ética parental depois de ter enviado sua filha do quarto ano para a escola com piolho para que pudesse fazer a avaliação estadual obrigatória de inglês, o que aumentaria suas chances de conseguir entrar em uma escola *middle school*¹⁵ mais competitiva. Em *The Test* Anya Kamenetz (2015), argumenta que o dinheiro que os pais têm gasto com preparatórios para a avaliação de seus filhos é astronômico. De acordo com Kamenetz (2015), o valor total do mercado de preparatórios, e assessoria foi estimada em 13,1 bilhões de dólares para 2015, e estima-se que o mercado de consultoria e treinamento educacional ultrapassou a marca impressionante dos 78,2 bilhões de dólares ano passado.

15 A educação básica nos Estados Unidos está dividida em *Elementary School* (primeiro ao quarto ano) e *Middle school* (quinto ao oitavo ano).

Neste valor estão incluídos empresas e grupos do empresariado educacional que oferecem preparação pré-acadêmica e atividades extracurriculares. Seria muito mais produtivo estimular as virtudes intelectuais e preparar os estudantes para serem eficientes agentes epistêmicos em vez de focar em preparação para exames padronizados, os quais servem um único propósito: passar no teste. Nichols e Berliner (2005) afirmam que não há razão para se continuar com a prática estressante dos testes de alto impacto, especialmente pelo fato de que levam ao tratamento não profissional de professores e à corrupção do sistema avaliativo. Donald T. Campbell (1979, p. 69, tradução nossa) argumenta que: “[...] quanto mais um indicador social quantitativo (ou mesmo qualitativo) é usado para decisões de cunho social, mais sujeito será à corrupção e mais apto será para distorcer e corromper as pressões sociais que o indicador pretende monitorar”. A lei de Campbell, interpretada no contexto da avaliação de alto impacto da educação estadunidense, indica que o sistema de avaliação da NCLB é falho desde o princípio, pois facilmente se transforma em um incentivo para o ensino voltado à avaliação ou simplesmente para a fraude nas provas (AMREIN-BEARDSLEY; BERLINER; RIDEAU, 2010; BOOHER-JENNINGS, 2006; JACOB; LEVITT, 2003).

NCLB e o pensamento crítico

De acordo com vários dos professores entrevistados, as exigências da NCLB são nocivas ao desenvolvimento do pensamento crítico, tal como segue: “parece que não há mais muito tempo para dar aos alunos a chance de pensar criticamente. Nós os estamos preparando para o básico, sem que haja tempo para o desenvolvimento da criatividade e outras questões que costumávamos fazer antigamente”, argumenta uma professora. E ela continua: “[...] as crianças com facilidade na aprendizagem provavelmente continuam na mesma situação. Mas agora estou notando que está funcionando [com as crianças que tem dificuldade]. Eu percebi que algumas das crianças que estavam com dificuldade para ler agora estão conseguindo ler melhor”.

Esta professora afirma que, se o objetivo da educação é ter uma população letrada, a NCLB parece estar no caminho certo, pois, ao que tudo indica, os alunos que apresentavam dificuldade na leitura agora estão aprendendo a ler. Por outro

lado, diz a professora: “[...] as crianças mais espertas provavelmente desfrutavam mais da escola antes, pois estas crianças conseguem aprender por si só”.

É importante mencionar que, dependendo do programa extracurricular que as escolas disponibilizam aos alunos, os estudantes podem ter a oportunidade de desenvolver suas qualidades intelectuais. Um dos professores falou sobre o pensamento crítico para alunos capazes de desenvolvê-lo: “[...] Nós de fato temos o programa para alunos superdotados [na escola em que ensino]. Alguns alunos são retirados da sala de aula para fazer atividades relacionadas ao pensamento mais aprofundado, ou seja, aqueles que o podem fazer”. Esta afirmação indica que o pensamento crítico não é uma preocupação para todos os alunos; talvez nem mesmo seja uma preocupação.

Assim como um participante afirmou muitas vezes, os pais querem que seus filhos estejam na escola e têm ciência de que a educação é importante para o futuro. Mas estes pais não podem oferecer nada além do desejo de que seus filhos estejam na escola, pois eles não têm os recursos necessários para ajudá-los. Se o pensamento crítico está disponível somente para um seletivo grupo de alunos, poder-se-ia dizer que o NCLB não necessariamente providencia os meios necessários para que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento crítico. Se o estudante pertence à classe social mais favorecida ou está matriculado em uma escola localizada num bom bairro¹⁶, as habilidades relacionadas ao pensamento crítico serão desenvolvidas independente da NCLB ou qualquer outra política educacional. Por outro lado, àqueles que não têm acesso ao privilégio econômico ou a uma escola de qualidade, a NCLB não providenciará as oportunidades necessárias ao desenvolvimento de tais habilidades e aptidões.

Além do pensamento crítico, a criatividade também surgiu como tema a partir dos dados coletados. De acordo com vários professores, a NCLB acelerou alguns dos processos de longo prazo relacionados à falta de autonomia para a criatividade por duas razões: um currículo ainda mais prescritivo, e a quantidade de conteúdo que os professores precisam cobrir. “A NCLB tirou a criatividade do ensino”, reclamou um

16 Nos Estados Unidos, as escolas públicas se mantêm com verbas provenientes de três fontes: do governo federal, do governo estadual e dos impostos recolhidos de propriedades privadas e comerciais (semelhante ao IPTU no Brasil) dos bairros onde as escolas estão localizadas. Esta forma de financiamento da escola pública faz com que escolas localizadas em bairros nobres disponham de muito mais verbas do que escolas localizadas em bairros pobres (Biddle e Berliner, 2002).

professor. “Quanto à criatividade dos alunos, eu não sei se há muita [criatividade], pois eu acho que [...] eu não acho que eu seja a única que se sente assim, mas você está constantemente avaliando, constantemente fazendo o que precisa ser feito”, disse outra. Para estes professores, a criatividade que conseguiram adicionar às suas práticas, e por extensão, a criatividade que puderam inculcar em seus alunos no passado tem sido significativamente diminuída para dar espaço ao ensino e à avaliação, ou ao ensino para a avaliação.

A criatividade pode ter sido somente uma das formas de pensamento crítico que foram excluídas da educação nas escolas públicas nos Estados Unidos, uma vez que o tempo que se leva para cobrir todo o conteúdo e avaliar os alunos permite pouco espaço para outros importantes aspectos da educação, como curiosidade e o prazer de aprender. Fica a pergunta: o que mais foi sacrificado em nome da padronização e da prestação de contas? Com as exigências da NCLB, é muito provável que outras formas de pensamento crítico foram também excluídas da educação.

Discussão

Goldman (1999) desenvolveu a variedade SYSOR da epistemologia social com o intuito de analisar o conhecimento da maneira como é concebido, entendido, e utilizado em várias estruturas sociais. Baseado no sistema de Goldman (2009a), este texto oferece uma análise quanto ao que os professores pensam da NCLB e seus efeitos no desenvolvimento de conhecimento em seus alunos. O método SYSOR de epistemologia social permite a análise da NCLB como um sistema de práticas relacionadas ao desenvolvimento de conhecimento nos alunos. As seguintes perguntas dão direção à análise: as práticas implementadas pela NCLB são as melhores para o desenvolvimento do conhecimento nos alunos? Estas práticas são efetivas? Elas levam à melhoria das condições educacionais em relação ao conhecimento? A condição do agente epistêmico está melhor por causa de tais práticas?

Como demonstrado anteriormente, o primeiro tema que surgiu das entrevistas foi o estresse, sendo que os participantes concordaram que a principal causa de estresse com a NCLB são os exames de alto impacto. A literatura confirma a opinião dos professores. Valli e Buese (2007, p. 520), por exemplo, salientam que:

[...] as políticas de alto impacto promovem um ambiente em que os professores são convidados a entender seus alunos de maneira diferente, fazer uso de práticas pedagógicas contrárias aos seus entendimentos de melhores práticas educacionais, e experimentar altos níveis de estresse.

O estresse que os professores enfrentam nas escolas americanas atualmente está diretamente ligado à espantosa quantidade de novos requisitos e ao progresso anual adequado do aluno (*adequate-yearly progress* – AYP)¹⁷, assim como à rotação da mão de obra docente, mesmo em estágios iniciais de implementação da NCLB (HILL; BARTH, 2004; KYRIACOU, 2001; RUSSELL; ALTMAIER; VAN VELZEN, 1987).

Ademais, exigências rigorosas para professores altamente qualificados que a NCLB instituiu sem endereçar problemas sistemáticos das escolas e distritos (como, por exemplo, os baixos níveis socioeconômicos nos bairros onde determinadas escolas estão localizadas) têm sido feitas mais para aumentar “o estresse de pais, professores e administradores do que facilitar o avanço na aprendizagem dos alunos” (SIMPSON; LACAVA; GRANER, 2004, p. 70). É evidente o que a NCLB acrescentou aos níveis de estresse já altos dos professores; o que se precisa entender melhor é se – e de que forma – o estresse dos professores afeta o desenvolvimento das virtudes intelectuais nos alunos.

Infelizmente, ao que tudo indica, o estresse dos professores afeta profundamente as virtudes intelectuais nos alunos. Em primeiro lugar, aumentar o estresse no trabalho do professor causa diminuição da confiança nos alunos, colegas de trabalhos e na administração por parte do professor, eventualmente causando um estado cíclico de desconfiança (DWORKIN; TOBE, 2015). Isto quer dizer que, em uma dada situação (tais como escolas localizadas em bairros com baixo nível socioeconômico), a probabilidade de que professores e administradores coloquem sua fé nas mãos de seus alunos e nas famílias de seus alunos é significativamente menor. Ao invés disto, a tendência é rejeitar o projeto de escola democrática para adotar estilos pedagógicos que permitem com que o aluno tenha poucas chances para tomar iniciativa própria (DWORKIN; SAHA; HILL, 2003).

Em segundo lugar, para que os professores possam oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para o desenvolvimento das virtudes intelectuais, um número

17 AYP, abreviação para *adequate-yearly progress* (progresso anual adequado), é a medida definida pela NCLB para determinar como cada escola e distrito escolar está ou não progredindo de acordo com o resultado de exames padronizados.

mínimo de condições tem que estar presente. A primeiro é ter o professor como exemplo de virtude intelectual para que os alunos possam confiar que a vida de uma mente virtuosa é de fato vivenciada por aquele que o está convidando a fazer o mesmo (BAEHR, 2013). Afinal, não faria sentido, e não teria nenhum efeito, se professores que não vivenciam as virtudes intelectuais de curiosidade, atenção, criatividade e persistência, por exemplo, convidassem seus alunos a serem curiosos, atentos, criativos e persistentes. Mas como poderá o professor desenvolver estas virtudes se as condições de seu trabalho levam a altos níveis de estresse? Afinal de contas, é muito pouco provável que professores que estão muito estressados estejam tendo a chance, ou mesmo o tempo, de desenvolver e aperfeiçoar suas próprias virtudes intelectuais, haja vista a pressão que os testes e a burocracia acrescentaram a um trabalho que já era muito burocrático (DWORKIN; SAHA; HILL, 2003). Se os professores não conseguem desenvolver as virtudes intelectuais em si mesmos, a probabilidade de que terão condições de desenvolvê-las em seus alunos é muito pequena.

Embora o estresse moderado possa ser produtivo, o estresse excessivo que educadores, estudantes e suas famílias têm sofrido em decorrência da NCLB não tem nenhum resultado positivo para a melhoria do conhecimento nos alunos. Ou seja, o estresse que os professores têm sentido em decorrência da NCLB influencia negativamente a maneira pela qual eles investem no desenvolvimento das habilidades cognitivas de seus alunos.

A *accountability* de alto impacto da NCLB não é uma boa prática para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos; não é efetiva e, acima de tudo, não leva à promoção do conhecimento. Por exemplo, é fácil perceber como, num ambiente no qual os testes de alto impacto recebem tamanha proeminência, as virtudes intelectuais de criatividade, curiosidade, honestidade intelectual e curiosidade, dentre outras, tornam-se comprometidas para todos os envolvidos no processo escolar. Os professores entrevistados neste projeto disseram que, por causa das exigências das avaliações de alto impacto, eles sequer têm tempo para engajar seus alunos em atividades que permitirão o desenvolvimento de criatividade e curiosidade. Os professores estão muito ocupados passando o conteúdo que vai cair nas provas padronizadas.

O desenvolvimento da honestidade intelectual nos alunos também tem sido um desafio para os docentes, sendo que muitas vezes os próprios professores sentem-se

obrigados a agir desonestamente, burlando as avaliações dos alunos por causa do medo das consequências de notas baixas nos exames (NICHOLS; BERLINER, 2005; NODDINGS, 2007; RYAN, 2004). Curiosidade, uma das habilidades mais importantes que um sistema educacional poderia oferecer a seus discentes (uma vez que um indivíduo curioso é um aprendiz para a vida toda, sempre aberto ao novo), também corre o risco de sucumbir no sistema de *accountability* da lei NCLB. Se os professores estão bombardeando os alunos com preparação para avaliações, múltiplos exames e intervenções por todo o ano escolar, como poderão os alunos desenvolver a virtude da curiosidade?

Nichols e Berliner (2005) afirmam que o uso de testes de alto impacto para medir o desempenho dos alunos não tem funcionado para a melhoria da educação, e não há evidências de que funcionarão no futuro. Em realidade, estes autores argumentam que usar testes de alto impacto como indicador pode na verdade ser perigoso, pois leva ao tratamento não profissional dos professores e à corrupção no sistema avaliativo. De maneira semelhante, Nel Noddings (2007, p. 75, tradução nossa) afirma, em *Collateral Damage*, que: “[...] a motivação da NCLB era melhorar o rendimento acadêmico de alunos pobres e de minorias. Isto de fato é louvável, mas há evidências de que os alunos pobres e as minorias estão sendo maleficiados pelos testes de alto impacto”. A compreensão textual, por exemplo, pode estar piorando para os alunos provenientes de classes menos favorecidas, uma vez que os testes da NCLB focam mais no conhecimento de fonemas do que na interpretação de texto (SALINGER, 2005).

Além do estresse que o sistema de *accountability* da NCLB gera nos professores, nos alunos e nas suas famílias, a criatividade e autonomia do professor também foram temas importantes que surgiram dos dados. O fato de que os professores têm que rigorosamente seguir um *script* para preparar seus alunos para testes tem trazido sérias consequências. Isto tem se tornado claro nos últimos resultados do *National Assessment of Educational Progress (NAEP)*¹⁸, também conhecido como “o Boletim da Nação”. O NAEP oferece evidência dos efeitos negativos que a NCLB impôs ao ensino, restringindo-o a duas disciplinas (inglês e matemática). O resultado desta avaliação demonstra que somente 18% dos alunos atingiram o nível de proficiência

18 NAEP, o *National Assessment of Student Progress (Avaliação Nacional do Progresso Estudantil)*, é uma avaliação, por amostragem, de conhecimento que abrange matemática, leitura, ciências, redação, artes, economia, geografia e história americana.

esperado em história dos Estados Unidos, uma das disciplinas presentes no exame (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2014b). O teste também demonstrou resultados espantosos, como o de que um terço dos alunos da oitava série pensam que o Canadá é uma ditadura (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2014b). Isto demonstra que a negligência de outras disciplinas não testadas na NCLB (como História dos Estados Unidos) – e que estas tem sido deixadas de lado para que leitura e matemática possam desfrutar – tem tido consequências muito negativas para o desenvolvimento de conhecimento nos alunos.

Alguns dos professores entrevistados disseram que o tempo de sala de aula que é reservado à leitura e matemática mais do que dobrou nos últimos 20 ou 30 anos. O número de horas que os alunos passam na sala de aula, entretanto, não mudou, o que significa que para que haja mais instrução em leitura e matemática, o ensino de outras disciplinas teve que ser reduzido ou mesmo extinguido. Sob a perspectiva do SYSOR, a conclusão é de que as práticas da NCLB como um sistema social que contribui para o melhoramento do conhecimento não são boas nem efetivas, pois levam a sua diminuição.

Os resultados deste estudo indicam que a relação entre pensamento crítico e a NCLB é complexa; seria ilusório afirmar que não há espaço para o pensamento crítico sob as provisões da NCLB. De acordo com os participantes deste estudo, ter ou não a chance de cultivar as virtudes intelectuais depende da escola na qual estão matriculados e suas capacidades individuais para este tipo de pensamento mais avançado. Analisado à lente do sistema SYSOR, a conclusão seria que as práticas da NCLB não são as melhores para providenciar o necessário para o desenvolvimento das virtudes intelectuais nos alunos. As práticas relacionadas ao desenvolvimento do pensamento de ordem superior não são efetivas e não levam ao melhoramento das condições epistêmicas dos alunos, pois estão disponíveis somente para aqueles que demonstram predisposição para desenvolver a vida intelectual. Ou seja, a não ser que todos os alunos estejam envolvidos no desenvolvimento do pensamento de ordem superior, não se pode dizer que uma determinada política educacional leva ao desenvolvimento do conhecimento.

Além disto, a situação intelectual do agente epistêmico não é favorável, pois o sistema de prestação de contas da NCLB requer que a maior parte do tempo na escola seja gasta com o ensino de conteúdo e com a avaliação. Assim sendo, os alunos passam grande parte do tempo memorizando o que aprenderam com o

professor para que possam reproduzir o conteúdo nas provas padronizadas. Outros importantes aspectos da educação, como o espaço para desenvolver a criatividade, são negligenciados, e o pensamento crítico tem seu desenvolvimento comprometido.

Por último, quanto ao professor que afirmou que não há mais tempo para convidar os alunos a serem criativos e a pensar, e que as crianças “espertas” provavelmente gostavam mais da escola no passado, cabem as seguintes colocações: em primeiro lugar, o fato de que os professores não tem mais tempo para atividades que promovem o pensamento crítico e criativo dos alunos indica que o sistema educacional atual está criando alunos que sabem ler e fazer operações matemáticas, mas que podem enfrentar dificuldades para interpretar o que estão lendo, assim como ter problemas ao pensar por si só. Diante de tal realidade, educadores e estudiosos de políticas educacionais devem se perguntar se querem ter uma sociedade na qual as pessoas dispõem da capacidade de ler um texto sem dispor da capacidade de interpretá-lo ou se, ao invés, fariam o possível para ter uma população de cidadãos não somente letrados, mas também críticos.

Conclusão

Baehr (2013) sugere que há seis demandas da investigação: motivação, foco, variedade de recursos, integridade cognitiva, complexidade extrema e resistência. Estas demandas requerem do agente as virtudes de: curiosidade, atenção, honestidade intelectual, imaginação, e diligência, dentre outras. Neste estudo foram entrevistados professores para descobrir como a NCLB afetou o desenvolvimento do conhecimento entre seus alunos. Aplicando a ES e a EV para analisar o material coletado, chegou-se à conclusão de que a NCLB afetou negativamente o desenvolvimento dos discentes enquanto pensadores críticos. Isto acontece porque a lei põe ênfase no currículo fortemente prescritivo, na avaliação e documentação do resultado de testes, e na intervenção. De acordo com os participantes, as práticas ligadas à NCLB prejudicam o desenvolvimento epistêmico dos alunos, pois forçam educadores e escolas a ensinar para o teste em vez de ensinar para o desenvolvimento do pensamento para a vida.

Com a evolução da NCLB ao ESSA, 14 anos depois que a lei foi promulgada pelo congresso americano, as virtudes intelectuais não estão nem próximas do centro da

atenção dos legisladores a cargo do ato que mais uma vez reestabelece o ESEA de 1965. Embora a nova lei seja potencialmente melhor do que a NCLB, a inculcação nos alunos do amor pelos bens epistêmicos através do desenvolvimento das virtudes intelectuais está ainda muito distante de onde se deveria estar se o produto da educação fosse o aprendiz para a vida toda, ou seja, o desenvolvimento pensador que é imparcial e que respeita os critérios e normas intelectuais, indiferente a vantagens diretas, com vista no constante desenvolvimento do horizonte epistêmico diante de si. Mais estudos são necessários para investigar como as virtudes intelectuais, enquanto um campo bem estabelecido dentro dos círculos filosóficos, podem contribuir para os estudos na área da educação, da escolarização das crianças e sobre o que os professores pensam disso.

Referências

- AMREIN-BEARDSLEY, A.; BERLINER, D. C.; RIDEAU, S. Cheating in the first, second, and third degree: educators' responses to high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, [S. l.], v. 18, n. 14, p. 1-36, jun. 2010. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/714/841>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- BAEHR, J. *The inquiring mind: on intellectual virtues and virtue epistemology*. New York, NY: Oxford University Press, 2011.
- BAEHR, J. *Educating for intellectual virtues: from theory to practice*. *Journal of Philosophy of Education*, London, v. 47, n. 2, p. 248-262, may 2013.
- BOOHER-JENNINGS, J. Rationing education in an era of accountability. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 87, n. 10, p. 756-761, 2006.
- CAMPBELL, D. T. Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, New York, NY, v. 2, n. 1, p. 67-90, 1979. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/014971897990048X>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- CAWELTI, G. The side effects of NCLB. *Educational Leadership*, Washington, DC, v. 64, n. 3, p. 64-68, 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.398.2531&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2011.
- DWORKIN, A. G.; SAHA, L. J.; HILL, A. N. Teacher burnout and perception of a democratic school environment. *International Education Journal*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 108-120, 2003.
- DWORKIN, A. G.; TOBE, P. F. High-stakes accountability, school safety and teacher burnout: a longitudinal study of teacher trust. In: VAN MAELE, D.; FORSYTH, P. B.; VAN HOUTTE, M. (ed.). *Trust relationships and school life: the role of trust for learning, teaching, leading and bridging*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2015. p. 121-143.
- FUSARELLI, L. D. The potential impact of the no child left behind act on equity and diversity in american education. *Educational Policy*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 71-94, 2004.
- GOLDMAN, A. I. A guide to social epistemology. In: GOLDMAN, A. I.; WHITCOMB, D. (ed.). *Social epistemology: essential readings*. New York, NY: Oxford University Press, 2011. p. 11-37.
- GOLDMAN, A. I. *Knowledge in a social world*. New York, NY: Oxford University Press, 1999.

GOLDMAN, A. I. *Reliabilism and contemporary epistemology: essays*. New York, NY: Oxford University Press, 2012.

GOLDMAN, A. I. Social epistemology: theory and applications. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, Cambridge, v. 64, p. 1-18, 2009b. DOI: 10.1017/S1358246109000022. Disponível em: <https://fas-philosophy.rutgers.edu/goldman/Social%20Epistemology%20Theory%20and%20Applications.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GOLDMAN, A. I. Systems-oriented social epistemology. In: GENDLER, T. S.; HAWTHORNE, J. (ed.). *Oxford studies in epistemology*. New York, NY: Oxford University Press, 2009a. p. 189-214.

GOLDMAN, A. I. Why social epistemology is real epistemology. In: HADDOCK, A.; MILLAR, A.; PRITCHARD, D. (ed.). *Social epistemology*. New York, NY: Oxford University Press, 2010. p. 1-28.

GOLDMAN, A. I.; BLANCHARD, T. Social epistemology. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, [S. l.], 28 apr. 2015. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/epistemology-social/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L. How many interviews are enough?: an experiment with data saturation and variability. *Field methods*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 59-82, 2006.

GUILFOYLE, C. NCLB: is there life beyond testing?. *Educational Leadership*, Washington, DC, v. 64, n. 3, p. 8-13, 2006.

HILL, D. M.; BARTH, M. NCLB and teacher retention: who will turn out the lights?. *Education and the Law*, [S. l.], v. 16, n. 2-3, p. 173-181, 2004.

JACOB, B. A.; LEVITT, S. Rotten apples: an investigation of the prevalence and predictors of teacher cheating. *The Quarterly Journal of Economics*, Cambridge, MA, v. 118, n. 3, p. 843-877, 2003. Disponível em: <http://pricetheory.uchicago.edu/levitt/Papers/JacobLevitt2003.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

KAMENETZ, A. *The test: why our schools are obsessed with standardized testing but you don't have to be*. New York, NY: Public Affairs, 2015.

KRUGER, L. J.; WANDLE, C.; STRUZZIERO, J. Coping with the stress of high stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 109-128, 2007.

KYRIACOU, C. Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, Edinburgh, v. 53, n. 1, p. 27-35, 2001.

MILLER, L. Is ethical parenting possible?. *New York Magazine*, New York, NY, oct. 2013. Disponível em: <http://nymag.com/news/features/ethical-parenting-2013-10/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MILNER, A. R.; SONDERGELD, T. A.; DEMIR, A.; JOHNSON, C. C.; CZERNIAK, C. M. Elementary teachers' beliefs about teaching science and classroom practice: an examination of pre/post NCLB testing in science. *Journal of Science Teacher Education*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 111-132, 2012.

MONTMARQUET, J. A. *Epistemic virtue and doxastic responsibility*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 1993.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (United States). *National assessment of educational progress, 2014*. Washington, DC, 2014b. Disponível em: <https://catalog.data.gov/dataset/national-assessment-of-educational-progress-2014>. Acesso em: 19 abr. 2018.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (United States). *The nation's report card: us history 2014*. Washington, DC: Institute of Educational Sciences, Department of Education, 2014a.

NICHOLS, S. L.; BERLINER, D. C. *Collateral damage: how high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007.

NICHOLS, S. L.; BERLINER, D. C. Testing the joy out of learning. *Educational Leadership*, Washington, DC, v. 65, n. 6, p. 14-18, 2008.

NICHOLS, S. L.; BERLINER, D. C. *The inevitable corruption of indicators and educators through high-stakes testing*. [Arizona: EPSL], 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508483.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

NODDINGS, N. *When school reform goes wrong*. New York, NY: Teachers College Press, 2007.

PAIVA, G. J. de. Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 11, n. 2, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000200003. Acesso em: 19 abr. 2018.

ROBERTS, R. C.; WOOD, W. J. *Intellectual virtues: an essay in regulative epistemology*. Oxford, England: Oxford Press, 2007.

RUSSELL, D. W.; ALTMAIER, E.; VAN VELZEN, D. Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, Washington, DC, v. 72, n. 2, p. 269-274, 1987. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/19577908_Job-Related_Stress_Social_Support_and_Burnout_Among_Classroom_Teachers. Acesso em: 19 abr. 2018.

RYAN, J. E. The perverse incentives of the no child left behind act. *New York University Law Review*, New York, v. 79, n. 3, p. 932-989, jun. 2004.

- SALINGER, T. Assessment of young children as they learn to read and write. In: PARIS, S. G.; STAHL, S. A. (ed.). *Children's reading comprehension and assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 319-345.
- SCHOEN, L.; FUSARELLI, L. D. Innovation, NCLB, and the fear factor the challenge of leading 21st-century schools in an era of accountability. *Educational Policy, [S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 181-203, 2008.
- SIMPSON, R. L.; LACAVA, P. G.; GRANER, P. S. The no child left behind act: challenges and implications for educators. *Intervention in School & Clinic, [S. l.]*, v. 40, n. 2, p. 67-75, nov. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249832851_The_No_Child_Left_Behind_Act_Challenges_and_Implications_for_Educators. Acesso em: 19 abr. 2018.
- STEUP, M. Epistemology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy, [S. l.]*, 2014. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/epistemology/>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- SUNDERMAN, G. L. (ed.). *Holding NCLB accountable: achieving accountability, equity, & school reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008.
- UNITED STATES. Public law 107-110, jan. 8, 2002. No child left behind act of 2001. [*Federal Register*], Washington, DC, jan. 2002. Disponível em: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- VALLI, L.; BUESE, D. The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, Washington, DC, v. 44, n. 3, p. 519-558, 2007.
- YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. 5th ed. Los Angeles: Sage, 2013.
- YOUNG, J. O. The coherence theory of truth. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy, [S. l.]*, 2013. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/truth-coherence/>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- ZAGZEBSKI, L. T. *Virtues of the mind: an inquiry into the nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.