

Segregação racial e socioeconômica no sistema educacional básico dos
Estados Unidos

*Racial and socioeconomic segregation in the basic educational system
of the United States*

Remo Moreira Brito Bastos [Ⓐ]

[Ⓐ] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Fortaleza, CE, Brasil, orcid.org/0000-0003-4374-2250, remomoreira@gmail.com

Resumo: O artigo aborda a persistente segregação racial e socioeconômica no sistema educacional básico dos Estados Unidos, a qual não somente estratifica o alunado dessa nação, mas tem assumido preocupantes proporções, a ponto de se caracterizar, de acordo com expressiva parcela de pesquisadores da área, como um verdadeiro regime de *apartheid* educacional. São explorados a concentração de renda existente nessa sociedade, a mais desigual dentre os países desenvolvidos, mesmo sendo aquele a maior potência econômica, política, militar e cultural do mundo, bem como os preocupantes indicadores de saúde e pobreza infantis, os quais igualmente posicionam aquela nação entre as de pior desempenho entre os membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Tal desigualdade socioeconômica se reflete na educação, conformando um sistema escolar cuja dualidade é nitidamente engendrada desde antes do ingresso das crianças na vida escolar institucional, perpassando toda a trajetória acadêmica dos discentes.

Palavras-chave: segregação racial, segregação socioeconômica, pobreza, educação, Estados Unidos

Abstract: *The article addresses the persistent racial and socioeconomic segregation in the basic education system of the United States, which not only stratifies the student body of this nation, but has assumed worrying proportions, making it possible, according to a significant portion of researchers in the field, to regard it as a true system of educational apartheid. It explores both the concentration of income existing in this society, the most unequal among the developed countries, even though it has the biggest economic, political, military and cultural power in the world, as well as the worrying health and child poverty indicators, which also position the nation among the worst performers among the members of the Organization for Economic Cooperation and Development. Such socioeconomic inequality is reflected in education, forming a school system whose duality is clearly engendered even before the child's entry in the institutional school life, permeating the entire academic career of the students.*

Keywords: *racial segregation, socioeconomic segregation, poverty, education, United States*

Introdução

Há mais de 30 anos, o sistema educacional básico estadunidense vem sendo alvo de tentativas de reformas que buscam introduzir mecanismos de mercado em seu funcionamento. No entender dos reformadores, o desempenho acadêmico dos educandos daquela nação vem decrescendo, levando à perda de competitividade internacional do país, problema para cuja solução propõem as mencionadas reformas educacionais. As primeiras ações governamentais anunciadas nesse sentido, em âmbito federal, foram os programas *America 2000* e *Objetivos 2000*, integrantes das plataformas de campanhas dos presidentes George Bush (pai) e Bill Clinton, respectivamente, mas que não puderam ser implementados por não terem obtido, ambos, aprovação no Congresso daquela nação.

No entanto, a grande estratégia, que consolidaria aquelas ideias na mídia e na institucionalidade política estadunidense, sedimentando-as como senso comum nacional e colocando em prática a maioria delas, foi o programa federal *No Children Left Behind* (Nenhuma Criança Deixada para Trás; doravante, NCLB), lançado em 2001 pelo então presidente George W. Bush, aprovado pelo Congresso no mesmo ano e promulgado como lei federal por aquele governante em 8 de janeiro de 2002 (United States of America, 2002).

O NCLB tem como premissa fulcral, insculpida na própria denominação da lei que o normatiza¹, a anulação da diferença de desempenho escolar (doravante, DDE) entre os alunos de minorias étnicas, notadamente os negros e os latinos, e seus pares de cor branca, assim como entre os estudantes de famílias de baixa renda e os de renda superior, por intermédio não apenas dos processos verticalizantes de prestação de contas/responsabilização (*accountability*) por parte dos professores e dos diretores, mas também do exercício da escolha escolar (*choice*) pelos pais de discentes.

Entretanto, a maioria das pesquisas relevantes e consistentes na área (Goldhader, Brewer, & Anderson, 1999; Haertel, 2013; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004) evidencia que a maior parte da DDE se origina de fatores externos à escola, notadamente já trazidos pelos estudantes de seu ambiente familiar e social, tais como nível de instrução e de renda dos pais, condições de moradia, cuidados com a saúde, dentre outros². Ignorar a primordial relevância desses elementos na determinação do desenvolvimento cognitivo e emocional do educando, optando por uma estreita política de gestão do processo educacional, com base em referenciais comportamentais largamente praticados no meio empresarial, tem como consequência o fracasso no combate a essas desigualdades, conforme se mostra a seguir.

Por certo, na manifestação da incidência dos efeitos daqueles fatores exógenos ao ambiente escolar na aprendizagem do discente, emerge a dupla segregação, a saber, socioeconômica e étnica, que não somente estratifica o alunado estadunidense, mas que tem assumido preocupantes proporções, a ponto de se caracterizar, de acordo com a maioria dos pesquisadores da área, como um verdadeiro regime de *apartheid* educacional.

Importa, portanto, apreender, em toda a sua complexidade, a natureza dúplice daquele processo de marginalização social, no qual as duas mencionadas dimensões se imbricam e se entrelaçam na conformação do agudo quadro social em que se inserem as instituições escolares públicas daquela nação. Há que se compreender que, na verdade, a segregação social nunca se

¹ “*Fechar a lacuna de desempenho* com responsabilização, flexibilidade e escolha, de forma que nenhuma criança seja deixada para trás” [ênfase adicionada] (United States of America, 2002, p. 1). Todas as traduções do presente artigo são de responsabilidade de seu autor.

² “Pode parecer contraintuitivo, mas as escolas não parecem produzir muito da disparidade em notas de testes entre estudantes de baixa e alta renda. Nós sabemos disso porque crianças de famílias ricas e pobres pontuam muito diferentemente nos testes de prontidão quando elas ingressam no jardim da infância, e essa diferença de desempenho cresce menos de 10% entre o jardim da infância e o ensino médio” (Reardon, 2013, n.p.). À mesma conclusão chegou o *Relatório Coleman* (objeto da nota de rodapé nº 13 do presente artigo) há quase 50 anos.

esgota apenas no aspecto étnico, pois está sistematicamente interligada aos vetores que estruturam todo o complexo social de uma sociedade capitalista, dentre os quais o econômico desempenha papel determinante na atual conjuntura socioeducacional dos Estados Unidos, como se verá em seguida.

Pobreza na terra da opulência: miséria e desigualdade no sistema educacional estadunidense

Hoje, depois de quatro anos de crescimento econômico, os lucros das empresas e os preços das ações raramente foram superiores, e aqueles no topo da pirâmide nunca estiveram melhor, mas os salários médios mal se mexeram. A desigualdade se aprofundou. A mobilidade ascendente foi interrompida. A dura realidade é que, mesmo no meio da recuperação, muitos americanos estão trabalhando mais do que nunca somente para sobreviver.... E muitos ainda não estão trabalhando. Assim, o nosso trabalho é para reverter essas tendências. (United States of America, 2014, n.p.)

A análise histórica dos indicadores agregados econômicos estadunidenses aponta uma moderada concentração de renda e riqueza desde o início da Grande Depressão de 1929, menor ainda após a Segunda Grande Guerra, até o início dos anos 1970 (Saez & Zucman, 2014), quando a “virada neoliberal” (Dumenil & Levy, 2004, 2011) inverteu a tendência, até a contemporaneidade. Segundo Saez e Zucman (2014), entre 2009 e 2012, período em que os Estados Unidos experimentaram uma tímida recuperação do *crack* de 2007-2008, da ordem de 6% no rendimento médio por família, *95% desse ganho foram capturados pelo 1% que auferiu os maiores rendimentos naquele país*. A título de comparação internacional, os autores ressaltam ainda que tal distorção socioeconômica é bem menor na Europa continental e no Japão.

Dados estatísticos, econômicos e sociais oriundos de todas as grandes organizações do sistema institucional interestatal capitalista, dentre elas Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (doravante, OCDE), Organização das Nações Unidas (doravante, ONU), atestam que *a sociedade estadunidense é, na época atual, a mais desigual entre todas as existentes nos países desenvolvidos*, mesmo sendo o país em questão a maior potência econômica, política, militar e cultural do mundo.

O último censo populacional dos Estados Unidos (Macartney, 2011) informa que 21,6% de suas crianças vivem na pobreza, sendo o índice pior ainda para as crianças negras e as latinas, 38,2% e 35%, respectivamente. Trata-se da *maior taxa de pobreza infantil dentre todos os países desenvolvidos do mundo* (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] et al., 2016)³, o que é congruente com a informação de que esse país juntamente com o Sudão do Sul e a Somália foram os únicos dentre os 193 membros das Nações Unidas a *se recusarem a ratificar a Convenção dos Direitos da Criança da ONU* (Erickson, 2015).

A Organização Mundial da Saúde, em relatório lançado conjuntamente com três organizações não governamentais⁴ (World Health Organization et al., 2012), aborda a preocupante questão social dos nascimentos prematuros, os quais constituem uma das maiores causas de mortes infantis e de perda, em longo prazo, de potencial humano pelas sequelas advindas. *In verbis*:

[C]omplicações de parto prematuro são a principal causa isolada direta das mortes neonatais, responsáveis por 35% dos 3,1 milhões de mortes no mundo por ano, e a segunda causa mais comum de mortes de menores de cinco anos depois da pneumonia Em quase todos os países de renda alta e média do mundo, o nascimento prematuro é a principal causa de morte infantil O nascimento prematuro também aumenta o risco de um bebê morrer devido a outras causas, especialmente de infecções neonatais ..., com o nascimento prematuro considerado um fator de risco em pelo menos 50% de todas as mortes neonatais. (p. 17)

Segundo ainda o mencionado documento, os 10 países com os maiores números de nascimentos prematuros no mundo incluem os Estados Unidos, na sexta posição⁵. *Nessa nação, quase 12 de cada 100 bebês nascidos em 2010 foram prematuros* (National Center for Health Statistics, 2011), uma taxa bem próxima das elevadas taxas registradas em países do Sudeste e do sul da Ásia, em torno de 13,4%. *Nenhum país da Europa apresenta uma taxa de nascimentos prematuros dessa magnitude* (World Health Organization et al., 2012), bem como, dos 1,2 milhões desses tipos de

³ A taxa de pobreza infantil dos Estados Unidos é *o dobro* da taxa encontrada em países como a França, Áustria, Austrália, Bélgica, Nova Zelândia e Suécia; *o triplo* da existente na Alemanha, na Suíça e na Islândia; *o quádruplo* da observada na Dinamarca, Noruega e Holanda; e *o quádruplo* da apurada na Finlândia (UNICEF et al., 2016). Fica claro que nenhuma outra nação avançada tolera esse nível de pobreza infantil.

⁴ *March of Dimes, The Partnership for Maternal, Newborn, and Child Health e Save the Children.*

⁵ Nesse rol, os Estados Unidos estão acompanhados de Índia, China, Nigéria, Paquistão, Indonésia, nas cinco primeiras posições, e Bangladesh, Filipinas, Congo e Brasil, nas quatro últimas. Esses dez países representam 60% dos nascimentos prematuros em todo o mundo (World Health Organization et al., 2012).

nascimentos que ocorrem em países ricos, mais de 500 mil (42%) acontecem nos Estados Unidos (World Health Organization et al., 2012).

Ainda no tocante aos cuidados com as crianças, importa destacar o relatório *Child well-being in rich countries: a comparative overview* (*O bem-estar das crianças nos países ricos: uma visão comparativa*), publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (doravante, Unicef), em 2013, que mede a qualidade de vida dos infantes de 29 países ricos em cinco dimensões: bem-estar material, saúde e segurança, educação, comportamentos e riscos, habitação e meio ambiente. Mais uma vez, *os Estados Unidos situam-se nas últimas posições em indicadores sociais infantis*, dessa feita em um embaraçoso 26.º lugar (Adamson et al., 2013).

No que se refere à concentração e à desigualdade de renda, medidas pelo índice Gini, *os Estados Unidos situam-se no constrangedor penúltimo lugar dentre os 34 países da OCDE*, sendo superado apenas pelo México (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2013)⁶.

Como seria de se esperar, tal desigualdade socioeconômica se reflete na educação daquela nação, conformando um sistema escolar cuja dualidade é nitidamente engendrada desde antes do efetivo ingresso das crianças naquele sistema, quando o capital social e cultural que as famílias dos estratos sociais alto e médio dispensam aos seus filhos enseja-lhes um privilégio a que os nascidos nas famílias da classe trabalhadora não têm acesso.

Tal injusto caráter perpassa toda a trajetória acadêmica dos discentes, marcada pela elevada relação professor-aluno⁷ e pelas discriminações de currículo, de metodologia pedagógica e de financiamento que sofrem os estudantes pobres, culminando na bifurcação profissional

⁶ Importa observar que, quando interessa aos reformadores empresariais da educação estadunidenses e seus aliados na política institucional e na mídia, esse segmento social procura referenciar os outros países desenvolvidos como modelos emulativos em sua argumentação sobre a suposta desvantagem do alunado estadunidense em relação a daquelas nações, notadamente quando utilizam os testes internacionais – como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) – para esse mister. Contudo, convenientemente, deixam de fazê-lo quando a comparação diz respeito à desigualdade social e econômica, à pobreza e saúde infantis e à qualidade de vida em geral de sua população, ignorando, omitindo e promovendo o bloqueio de embaraçosas analogias nessas áreas, em relação àqueles países, na grande imprensa oligopólica.

⁷ Não é o que ocorre, majoritariamente, nos países da OCDE. Segundo relatório daquela organização (OECD, 2012): “Em 16 países da OCDE, mais professores são alocados às escolas desfavorecidas para reduzir a relação professor-aluno, com o objetivo de moderar a desvantagem Isto é particularmente o caso de Bélgica, Itália, Irlanda, Espanha, Estônia, Islândia, Portugal, Japão, Holanda e Coreia. *Apenas na Turquia, na Eslovênia, em Israel e nos Estados Unidos, as escolas desfavorecidas caracterizam-se por uma maior proporção aluno-professor*” [ênfase adicionada] (p. 151).

experimentada pelos dois segmentos de educandos, exposta no encaminhamento ao mercado de trabalho, quando os que tiveram uma educação de padrão superior ocuparão os postos de comando e de melhor remuneração, restando aos demais as funções subalternas de baixa complexidade, caracterizadas pela insuficiência remuneratória, pela precariedade do vínculo empregatício e pelas longas jornadas de trabalho.

Na sistemática de financiamento público do sistema educacional estadunidense, encontra-se o fundamento jurídico institucional da desigualdade e da segregação escolar predominante naquela sociedade⁸. Explica Kozol (2012):

A maioria das escolas públicas nos Estados Unidos dependem, para seu financiamento, de um imposto sobre a propriedade local. Há também fontes de financiamento estaduais e federais⁹ ..., mas o imposto sobre a propriedade [cobrado pelos municípios] é a força decisiva na estruturação da desigualdade. O imposto sobre a propriedade depende, é claro, do valor tributável das residências e dos estabelecimentos privados locais. Um subúrbio rico típico ... dispõe de uma base de incidência maior em proporção à sua população estudantil do que uma cidade habitada por milhares de pessoas pobres. Normalmente, nos Estados Unidos, os municípios muito pobres atribuem alta prioridade à educação e muitas vezes tributam com alíquotas mais elevadas do que os muito afluentes. Todavia, mesmo se eles tributassem várias vezes a alíquota de um distrito extremamente rico, eles muito provavelmente ainda acabariam com muito menos dinheiro para cada criança em suas escolas [do que o distrito rico]¹⁰. (p. 46)

Percebe-se claramente que a política habitacional (ou a sua falta) condiciona fortemente o custeio das escolas públicas naquela nação, o que, historicamente, tem sido um dos fatores que mais têm contribuído para a drenagem de recursos para as escolas de distritos educacionais afluentes, em detrimento dos centros mais necessitados, como observa Erickson (2015):

⁸ Registramos o entendimento, como pesquisador, de que o fundamento *material* da desigualdade e da segregação escolar, não somente nos Estados Unidos, mas em qualquer nação capitalista, encontra-se no próprio modo de produção subjacente.

⁹ Nos Estados Unidos, no ano fiscal de 2013, o governo federal proveu apenas 9,1% do custeio das escolas públicas, ficando o maior peso do financiamento dessas instituições a cargo dos estados e dos municípios, que supriram, respectivamente, 45,6% e 45,3% de sua manutenção (United States of America, 2015).

¹⁰ O autor ainda destaca outra iníqua distorção no financiamento do ensino básico naquele país: “Por o imposto sobre a propriedade ser contabilizado como uma dedução fiscal pelo governo federal, proprietários de residências em um subúrbio rico recebem de volta uma parte substancial do dinheiro que eles gastam para financiar as escolas dos seus filhos – o que configura, na verdade, *um subsídio federal para uma educação desigual*. Proprietários de casas em bairros pobres também desfrutam desse subsídio, mas, por seu imposto total ser menor, o subsídio é menor. Os juros em hipotecas que os proprietários residenciais pagam também são tratados como uma dedução tributária – com efeito, *um segundo subsídio federal*.... A política tributária federal, a esse respeito, aumenta o fosso existente entre as escolas mais ricas e as mais pobres” [ênfase adicionada] (Kozol, 2012, p. 46).

A escolarização das crianças está ligada à propriedade privada ou ao bairro de seus pais através desse exclusivamente descentralizado sistema de financiamento das escolas. As diferenças de renda entre os habitantes dos bairros e dos distritos são assim replicadas nas escolas públicas, com as escolas mais pobres nos bairros mais pobres recebendo menor quantidade de fundos e recursos e as escolas em bairros ricos recebendo a maior parte desses [ênfase adicionada]. (p. 27)

Nesse sentido, Kozol (2012) chama a atenção ainda para a perversa circularidade desse sistema, a qual acentua mais ainda a injustiça social em questão:

Os distritos mais ricos – aqueles em que terrenos e casas são mais valorizados – têm mais receita, derivada de tributar terrenos e casas, para financiar as suas escolas públicas. A reputação das escolas, por sua vez, aumenta o valor de suas casas, e isso, por seu turno, amplia a base de tributação para as suas escolas públicas. O fato de que eles podem cobrar impostos mais baixos do que os bairros mais pobres, mas arrecadar mais dinheiro, levanta ainda mais a arrecadação; e isso, mais uma vez, significa mais fundos para as turmas menores e salários de professores mais elevados dentro de suas escolas públicas. (p. 90)

O educador, na mesma obra, expõe o estado de abandono e de carência material das escolas que servem às minorias étnicas e aos pobres nos Estados Unidos. Salas de aula tão lotadas que o número de carteiras não comporta a quantidade de alunos matriculados¹¹, com goteiras no teto, sem nenhuma ventilação (sequer uma janela), livros defasados e em número insuficiente, fazem parte do cenário de humilhação e descaso que os discentes desses segmentos sociais encontram em seu ambiente escolar¹². Com base na pesquisa de campo que empreendeu em inúmeras escolas públicas em diversas cidades daquele país, ele sintetiza, em um episódio ocorrido em uma dessas instituições visitadas, o estado de espírito dessas crianças “deixadas para trás” por um sistema educacional que as trata como párias em uma sociedade de casta:

Christopher se aproxima de mim no final da aula. A sala é muito quente. Sua pele parece quente e seu negro cabelo está úmido. “Anote isso. Você fez uma pergunta sobre Martin Luther King.

¹¹ Por esse motivo, os diretores das escolas “contam com a evasão”, a qual de fato ocorre logo após as primeiras semanas de aula, para equacionar o número de carteiras com a quantidade de alunos. Outra medida utilizada tem sido dividir a turma, de forma que a metade inicia as aulas no início da manhã, sendo liberada no meio do turno, quando então entra a outra metade (Kozol, 2006).

¹² “Durante os anos 1990, as condições físicas em alguns edifícios escolares tornaram-se tão perigosas que um diretor de escola no Bronx, cujo prédio havia sido condenado em 1989, mas, ainda assim, continuou a ser utilizado, foi forçado a pedir que as janelas do edifício não fossem mais limpas, porque suas frestas estavam podres e pedaços de vidro estavam caindo na rua, enquanto em outra escola o diretor ordenou que todas as janelas fossem fechadas e parafusadas, pela mesma razão. Esses *não foram anos de crise econômica* em Nova Iorque. Esse foi um período em que os mercados financeiros dispararam e uma nova geração de pródigos milionários e bilionários foi amplamente celebrada pela imprensa e pela TV; mas nenhum dos fartos recursos desse período de crescimento econômico encontrou seu caminho em direção às escolas que serviam aos verdadeiramente pobres” [ênfase adicionada]. (Kozol, 2006, p. 26)

Vou dizer algo. Toda essa coisa sobre ‘o sonho’ não significa nada para as crianças que eu conheço em East St. Louis. Para o que importa para elas, ele morreu em vão. Ele era famoso, viveu e deu seus discursos; e ele morreu e agora se foi. Mas nós ainda estamos aqui. Não fale aos alunos desta escola sobre ‘o sonho’. Vá e olhe um banheiro [desta escola] se você quer saber como é a vida para os estudantes nesta cidade”. (Kozol, 2012, p. 33)

Desde o histórico *Relatório Coleman*¹³, os efeitos da pobreza sobre o desempenho acadêmico passaram a ter relevância fulcral para as pesquisas que balizam as políticas educacionais públicas, de forma que desfrutaram de considerável peso as correntes pedagógicas e sociológicas que sustentam a preponderância de fatores ligados às condições sociais dos educandos sobre os fatores diretamente ligados à escola na determinação do desempenho daqueles (Berliner, 2009; Cody, 2014; Duncan & Murnane, 2011; Ladd et al., 2016; Macartney, 2011; Orfield & Lee, 2005; Ravitch, 2013; Reardon & Bischoff, 2011; Rothstein, 2004).

Há, contemporaneamente, com efeito, certo consenso de que o estado de saúde do aluno, o ambiente familiar e a estabilidade econômica de sua família condicionam determinantemente seu aprendizado, afetando sua motivação, chegando ao ponto de bloquear completamente a capacidade de concentração daqueles que são compelidos a lutar diariamente pela própria sobrevivência¹⁴.

Ante alegações de líderes empresariais, bem como de acadêmicos e políticos de perfil conservador, relatando episódicas “histórias de vida” de alunos pobres que superaram as adversidades e conseguiram a proeza de completar uma formação escolar que lhes possibilitou acesso a melhores condições de inserção profissional e social, fica claro, na verdade, que essas

¹³ Em meados da década de 1960, em um contexto de Guerra Fria, com impressionantes realizações científicas e tecnológicas por parte da União Soviética, a então recém-aprovada Lei dos Direitos Civis, nos Estados Unidos, determinou que fosse feito um levantamento nacional sobre as diferenças de oportunidades educacionais naquele país, o qual teve como documento final o famoso *Relatório Coleman*. Tratava-se de um dos maiores projetos de pesquisa científica/social da história, em que foram avaliados cerca de 570 mil alunos e 60 mil professores, bem como cerca de quatro mil escolas. Os resultados dessa enorme pesquisa mostraram, surpreendentemente, para o senso comum, que as diferenças entre as escolas de brancos e negros e as do Norte e do Sul não eram o fator primordial na explicação da diferença de desempenho dos educandos, ficando claro, no documento final, que *as diferenças socioeconômicas entre os alunos é que geravam o diferencial de desempenho entre os mais e os menos aquinboados economicamente*.

¹⁴ O *National Scientific Council on the Developing Child* (Conselho Científico Nacional do Desenvolvimento da Criança), em relatório de trabalho (National Scientific Council on the Developing Child, 2014), instituiu o conceito de “estresse tóxico”, definindo-o como o que acontece quando as crianças experimentam grave adversidade, prolongada, sem o apoio de um adulto. O documento salienta que uma significativa adversidade no início da vida pode alterar a capacidade de uma criança de aprender e de se adaptar a situações estressantes e conclui que, distintamente do estresse positivo, ou do estresse tolerável, o estresse tóxico pode ter um impacto adverso sobre a própria arquitetura do cérebro do infante.

constituem exceções. Consoante pertinentemente pontua Cody (2014), haverá alguns estudantes pobres que conseguirão permanecer e até sobressair-se nesse sistema, por sorte, pela tenacidade e pela extraordinária capacidade de resistência. Todavia, os reformadores empresariais da educação insidiosamente elevam esses exemplos de exceção à regra para provar que “todos podem fazê-lo” e para condenar os professores por não conseguirem resultados semelhantes para todos os seus alunos. Congruentemente, posiciona-se Ravitch (2013), expondo sobre o contexto estadunidense:

Algumas crianças são capazes de superar todas as cargas que lhes são impostas pela pobreza. Algumas são capazes de se concentrar em suas tarefas escolares e de dominar quaisquer atribuições que recebam. Elas se tornam excelentes discentes e obtêm ótimas notas em avaliações escolares. Algumas graduam-se no ensino médio. Algumas vão para a faculdade. Poucos desses indivíduos vão se tornar profissionais altamente bem-sucedidos. A maioria não. A maioria é arrastada pelas circunstâncias em que nasceu, sem ter nenhuma culpa. Nossas crianças mais ameaçadas são criadas por pais solteiros que lutam para alimentar e vestir seus filhos. Algumas são criadas por dois pais que enfrentam obstáculos semelhantes. Algumas são criadas pelos avós. Algumas são criadas por um pai ou mãe que é viciado(a) em drogas, ou doente mental, ou emocionalmente incapaz. Algumas estão desabrigadas ou em um orfanato. Algumas não sabem quem são seus pais. *É fácil para as pessoas que desfrutam de vidas de facilidade econômica dizer que a pobreza não importa. Não importa para eles. É uma abstração. Para eles, é um obstáculo a ser superado, como ter um mau dia, ou uma dor de cabeça, ou um casaco mal ajustado. Mas, para aqueles que vivem em um bairro violento, em um ambiente sujo, é um modo de vida, não um inconveniente. As crianças que viram um amigo ou parente assassinado lidam com uma carga emocional inimaginável para os líderes empresariais que querem reformar suas escolas ou fechá-las.... Em uma sociedade de abundância, a pobreza é degradante e humilhante [ênfase adicionada].* (p. 78)

Não é difícil perceber a incongruência de exigir, como o faz o NCLB, que estratos sociais com condições de aprendizagem tão díspares tenham a mesma *performance* acadêmica e, pior ainda, que sejam as escolas os agentes responsáveis por materializar, sozinhas, tais absurdas quimeras, ignorando, conforme mencionado, pilhas de evidências (começando pelo *Relatório Coleman*) dos efeitos da pobreza sobre o desempenho educacional dos discentes¹⁵. Contrariando os contorcionismos argumentativos dos reformadores empresariais, a realidade não se deixa torcer ou cooptar pelas benesses do *establishment*: a pobreza, decisivamente, importa na educação.

¹⁵ No mesmo espírito, manifesta-se Ravitch (2013): “Nossos reformadores empresariais insistem que devemos consertar as escolas primeiro, não a pobreza. Mas o peso da evidência está contra eles. Nenhum cientista sério acredita que reorganizar o arranjo, o controle ou o currículo das escolas vai ter como efeito criar igualdade de renda ou erradicar a pobreza. As escolas não causaram a disparidade de rendimento [escolar], tampouco elas sozinhas são poderosas o suficiente para resolver isso. Enquanto a nossa sociedade for indiferente à pobreza, buscando outras causas mais ‘cómodas’, em vez de agir vigorosamente para melhorar as condições das famílias e comunidades pobres, sempre haverá lacunas de aproveitamento [educacional] [ênfase no original]” (p. 54).

Do ponto de vista da correlação de forças na disputa pela igualdade educacional, a atomização social e a combalida organização política dos trabalhadores estadunidenses, para cujos filhos são destinadas essas escolas, fragilizam essa classe social no embate político pelos recursos públicos necessários ao funcionamento de um sistema educacional socialmente justo, por igualitário.

Por outro lado, da mesma forma que a classe dominante estadunidense utiliza, de todas as formas, seu poder político e econômico com vistas a conformar o sistema educacional nacional básico aos seus objetivos de classe, os estratos médios daquela sociedade, por meio de seu maior capital cultural e social em relação às camadas sociais inferiores, vêm exercendo, mais acentuadamente desde a “virada neoliberal” do início dos anos 1980, considerável influência nas políticas educacionais em âmbito local¹⁶, notadamente naqueles distritos de maior peso tributário, conforme anteriormente delineado.

Uma ilustração de como grande parte dessa camada social tem procedido para fazer prevalecer seus interesses sobre os de suas congêneres inferiores tem sido o processo seletivo de ingresso nas *magnet schools*¹⁷. Essas são percebidas como educandários semelhantes às escolas privadas pelas famílias de classe média¹⁸, as quais, com mais acesso a informações, mais habilidade para orientar seus filhos e às vezes com “conexões políticas” com “as pessoas certas”, têm muito mais probabilidade de conseguir uma vaga nessas instituições escolares para seus rebentos do que as famílias de baixa renda. Kozol (2012) observa sagazmente que

o sistema tem os aspectos superficiais de uma meritocracia, mas o mérito, neste caso, é predeterminado pelas condições que estão intimamente ligadas à classe e à raça. Enquanto alguns o defendem como, em teoria, “a sobrevivência do mais apto”, é mais correto chamá-lo a sobrevivência dos filhos dos mais aptos, ou dos mais favorecidos. Sistemas semelhantes existem

¹⁶ O poder de influência da “classe média” chega ao ponto de pressionar, em muitos casos com sucesso (*vide* o caso da criação da *South Loop Elementary School* em Chicago, descrito por Kozol [2012] no segundo capítulo dessa obra), o Conselho de Educação pela construção de escolas quase totalmente destinadas aos seus filhos, segregação que conseguem impor por meio de processos seletivos cuidadosamente desenhados para impedir a entrada de alunos pobres e não brancos.

¹⁷ *Magnet schools* são escolas públicas de Ensino Fundamental ou Médio que dispõem de currículo ou de um conjunto de materiais especiais, geralmente instituídos com o intuito de atrair alunos oriundos de famílias da classe média.

¹⁸ Não por acaso, o jornal *The Chicago Tribune* qualifica o sistema das *magnet schools* como “um sistema de escola privada ... operado nas escolas públicas” (Kozol, 2012, pp. 48-49).

em toda grande cidade¹⁹. Eles são defendidos ferrenhamente por aqueles que conseguem entrar nessas seletivas escolas [ênfase no original]. (p. 49)

A sustentação de tal contundente dualidade educacional conta com o firme suporte ideológico da grande imprensa hegemônica empresarial, intrinsecamente vinculada ao grande capital, a qual se esmera, de forma direta em seus editoriais e de forma diluída na perspectiva em que aborda essas questões, na desqualificação dos argumentos que ensejem qualquer incremento de recursos para as escolas de comunidades pobres e segregadas²⁰, ao mesmo tempo em que promovem um padrão educacional “realista” para os educandos oriundos de famílias da classe trabalhadora, estruturado no ferrenho estreitamento das opções profissionais para esses estudantes. Kozol (2012) observa que muitos líderes empresariais falam abertamente do suposto imperativo de treinar esses discentes para as funções subalternas e de baixa qualificação que suas empresas oferecem:

As escolas urbanas [que servem os pobres e as minorias], argumentam eles, devem dispensar a “frescura” e se concentrar no “básico” necessário para o emprego. A ênfase nas escolas suburbanas [que servem a classe média], acrescentam, deve necessariamente ser mais cara, com um foco na preparação para a faculdade. Estratégias de investimento, de acordo com essa lógica, devem ser combinadas com o potencial valor econômico de cada pessoa. Futuros trabalhadores do setor de serviços precisam de uma diferente e, presumivelmente, inferior ordem de investimento em comparação com as crianças destinadas a serem executivos empresariais, médicos, advogados, engenheiros. Futuros encanadores e futuros cientistas exigem diferentes tipos de escolarização, talvez até escolas diferentes. Pensando dessa forma, a educação segregada não é necessariamente tão ruim²¹ [ênfase adicionada]. (p. 59)

¹⁹ O mesmo autor, em outra obra (Kozol, 2006), relata que as melhores escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Nova Iorque estabelecem processos de admissão que claramente favorecem os filhos de pais educados, cultural e socialmente habilitados, bem informados e principalmente bem relacionados. Como os formulários para essas seleções devem ser preenchidos com bastante antecedência, às vezes de um ano, os pais de crianças das classes inferiores dificilmente chegarão até mesmo a tomar conhecimento do processo seletivo a tempo de dele participarem.

²⁰ Kozol (2012), logo no início do capítulo 4, analisa criticamente um editorial do *Wall Street Journal*, no qual esse veículo da burguesia financeira defende o argumento de que não adianta investir recursos financeiros nas escolas das comunidades pobres, pois isso já vem sendo feito há anos, sem que o desempenho de seus alunos tenha melhorado. Omite aquele periódico as disparidades dos montantes investidos, com as escolas de regiões afluentes recebendo até três vezes mais o valor do que recebem as suas semelhantes que servem as comunidades pobres. Ante a colocação do *Journal* de que “dinheiro não importa, o que importa é a influência positiva dos pais”, o autor questiona a coincidência dos elevados investimentos nas escolas frequentadas pela classe média com o elevado desempenho de seus alunos. Caberia ainda observar que, convenientemente para as famílias privilegiadas, a opção pela “influência positiva dos pais” dos alunos desfavorecidos como “solução” para o problema educacional nada custaria, em termos financeiros, às escolas das comunidades afluentes, na divisão dos recursos a serem destinados às escolas de qualquer estado ou distrito.

²¹ Kozol (2006) observa que a imposição às crianças das classes inferiores da via única do trabalho subalterno dá-se tão logo elas ingressam na escola: “A partir do jardim da infância, as crianças na escola estavam sendo

Tendo em mente a férrea oposição dos líderes corporativos à equalização do nível de investimentos entre as escolas que servem àqueles dois estratos sociais antagônicos, manifestada não somente por meio de sua instrumental mídia jornalística, mas principalmente por intermédio da obstrução política, por vias institucionais, de projetos que, de qualquer forma, sinalizem alguma possibilidade de uma formação pedagógica tendente a engendrar cidadãos críticos e reflexivos, mostra-se difícil deixar de perceber o temor daquela elite de que a autonomia de um trabalhador solidamente educado, com elevado nível de conscientização e participação cívica e política, ameace o constante e perene suprimento de mão de obra barata e dócil para suas empresas, como argutamente observa Kozol (2012):

os líderes de negócios que colocam ênfase no preenchimento de vagas de emprego apenas para funções subalternas são muito frequentemente as [mesmas] pessoas que, por meio de *lobby* e de pressão política e seu impacto na política social, fazem tudo para que apenas algumas dessas crianças urbanas consigam uma educação em seus primeiros anos que lhes enseje perspectivas de uma formação universitária em seus anos de ensino secundário. *Primeiro circunscrevem os seus destinos, depois olham para o produto diminuído e dizem: "Vamos ser pragmáticos e fazer com eles o que podemos"* [ênfase adicionada]. (p. 59)

Da mesma forma, não passa despercebido outro aspecto da instrumentalização da esfera educacional com vistas ao atendimento dos propósitos empresariais, a saber, o fato de que, ao conformar o sistema de ensino aos seus estritos interesses de formação profissional para o mercado de trabalho, bem como ao influenciar os hábitos, as habilidades e as atitudes aprendidos pelas crianças na escola, os empresários externalizam seus custos de treinamento de mão de obra, jogando sobre a sociedade (socializando) o peso de um custo que, efetivamente, pertence às suas empresas, pois diz respeito à reprodução da sua força de trabalho, sem a qual não se opera o processo de extração de mais-valia e acumulação de capital²².

convidadas a pensar sobre os trabalhos que elas poderiam escolher quando crescerem. Os cartazes que as rodeavam deixavam claro quais tipos de empregos esperava-se que elas escolhessem. 'Você quer trabalhar como um gerente?', a primeira linha de um cartaz do jardim da infância perguntava. 'Que emprego você quer?' Era a segunda pergunta, feita em um aparente esforço para expandir a gama de opções que essas crianças de cinco anos poderiam desejar escolher. Mas a janela momentânea que essa segunda pergunta parecia abrir para outras carreiras possíveis foi fechada pela próxima pergunta na parede: 'Como você vai fazer o trabalho do gerente?' Era a pergunta final. A pequena sinalização de escolha oferecida pela segunda pergunta foi erradicada na terceira, o que pressupõe que todas as crianças tenham dito 'sim' à primeira. Nenhuma pergunta escrita questionou as crianças: 'Você quer trabalhar como advogado? Como enfermeiro? Como médico? Como poeta? Como pregador? Como engenheiro? Como artista?'. Lamentavelmente, o professor nem sequer pensou em perguntar se alguém na turma poderia algum dia querer ser professor" (p. 48).

²² Erickson (2015) ilustra a situação, abordando, de forma análoga, o mesmo fenômeno, dessa feita nas esferas da saúde e da assistência social, com um exemplo da empresa estadunidense conhecida por ser o maior

Contudo, não existe manifestação mais explícita da iniquidade da dualidade do sistema de ensino estadunidense do que o *apartheid* educacional a que são submetidos os estudantes de minorias étnicas e raciais, delineado na seção que segue.

Segregação e ressegregação racial nos Estados Unidos: o retrocesso na integração das minorias e seu reflexo na *guetorização* escolar

Uma professora na [escola pública] P.S. 65, uma das escolas elementares que visitei várias vezes no sul do Bronx, uma vez apontou-me uma das duas crianças brancas que eu já tinha visto por lá. A presença dela em sua classe era uma espécie de admiração para ela e para os outros alunos. Eu perguntei a quantas crianças brancas ela tinha ensinado no sul do Bronx em sua carreira. “*Eu estou nesta escola há 18 anos*”, disse ela. “*Este é o primeiro aluno branco que eu já ensinei*” [ênfase adicionada]. (Kozol, 2006, p. 10)

Em 1954, a Suprema Corte dos Estados Unidos decretou inconstitucional a segregação racial nas escolas públicas daquele país, em uma histórica decisão que visava a pôr fim a quase 180 anos de exclusão e confinamento das crianças negras no sistema educacional em questão. Infelizmente, contudo, o fim da segregação *de direito* não significou a erradicação *de fato* dessa mácula social. Logo após a sentença judicial, o Poder Judiciário daquela nação tratou de promover ações no sentido de dar efetivo cumprimento à determinação daquela corte, promovendo a dessegregação nas instituições escolares públicas de todo o território nacional, principalmente nos estados do Sul. No entanto, como política pública, a dessegregação somente foi realmente uma prioridade nacional por aproximadamente meia década, conforme asseveram Orfield, Kucsera e Siegel-Hawley (2012):

Na realidade, o único período de um apoio consistente para a integração das escolas por parte do poder executivo e dos tribunais foi na década de 1960, após a passagem da duramente conquistada Lei dos Direitos Civis de 1964. Entre 1965 e 1969, o Poder Executivo Federal e uma Suprema Corte unânime pressionaram agressivamente pela dessegregação escolar. Essa

estabelecimento varejista do mundo: “A *Walmart*, o maior empregador do setor privado do país, evita cerca de US\$ 1 bilhão em impostos federais anualmente por meio do uso de incentivos e brechas fiscais, de acordo com um relatório da *Americans for Tax Fairness*. Além disso, a empresa se beneficia diretamente de US\$ 6,2 bilhões em forma de programas de assistência social pagos pelos contribuintes, como o *Medicaid* e o *SNAP* – em muitos estados, os funcionários da *Walmart* são o maior grupo de destinatários de ambos os programas, recebendo uma média de US\$ 1.000 em ajuda, ou seja, os contribuintes efetivamente subsidiam a política de salários miseráveis da empresa. A Fundação Família Walton é um dos defensores mais proeminentes da reforma da educação corporativa, investindo cerca de US\$ 164 milhões em educação fundamental em 2013, a maior parte para as escolas *charters*” [ênfase no original] (pp. 46-47).

pressão produziu grandes mudanças, especialmente no sul, onde a maioria dos negros viviam e onde a execução da decisão foi mais vigorosa. A eleição presidencial de 1968, no entanto, encerrou essa cooperação quando o Presidente Nixon extinguiu o aparato administrativo responsável pela dessegregação, mudou a forma de atuação do Departamento de Justiça, de aplicação pró-ativa a aceitação passiva, nomeou quatro juizes conservadores para a Suprema Corte e combateu decisões de dessegregação. As nomeações judiciais de Nixon produziram as primeiras decisões judiciais de dessegregação divididas desde *Brown* [*Brown v. Board of Education*, 1954]. Em 1974, a corte já tinha suspenso a dessegregação entre as escolas dos centros das cidades [de maioria negra] e as dos subúrbios [de maioria branca] e a equalização financeira das escolas, ambas por cinco votos a favor e quatro contra. A dessegregação só foi verdadeiramente uma prioridade nacional por menos de uma década[ênfase adicionada]. (p. 3)

Tal política de dismantelamento do aparato estatal que promovia a dessegregação foi aprofundada e consolidada nos governos conservadores de Reagan (1981-1989) e Bush (1989-1993)²³, e já na década de 2000 seus efeitos mostraram-se claros, de acordo com Kozol (2006):

Muitos americanos que eu conheço que vivem longe de nossas grandes cidades e que não têm conhecimento de primeira mão da realidade das escolas públicas urbanas parecem ter uma impressão bastante vaga e geral de que os grandes extremos de isolamento racial dos quais eles se lembram como questões de grande importância nacional há 35 ou 40 anos têm gradualmente, mas de forma constante, diminuído nos últimos anos. A verdade, infelizmente, é que a tendência, para bem mais de uma década, tem sido precisamente o inverso. Escolas que já estavam profundamente segregadas 25 ou 30 anos atrás, como a maioria das escolas que visitei no Bronx, não menos segregadas estão agora, enquanto milhares de outras escolas que haviam sido integradas [dessegregadas] voluntariamente ou por força de lei, desde então, têm sido rapidamente ressegregadas tanto em distritos do norte como em grandes extensões do sul²⁴. (p. 14)

Berliner (2013) sintetiza bem o estado de abandono e isolamento das crianças de minorias raciais nos Estados Unidos, pontuando que:

Então, em parte, a América opera um sistema escolar de *apartheid*, embora não baseado em leis segregacionistas que faziam parte do sul [dos Estados Unidos] ou da África do Sul. O *apartheid* americano tem suas raízes no mercado livre, oferecendo aos seus cidadãos uma grande variedade

²³ Segundo ainda Orfield et al. (2012), a apatia e a pusilanimidade dos mencionados governos conservadores no combate à segregação racial são compartilhadas pelo governo do democrata Barack Obama: “A administração de Obama, como a de Bush, não tem tomado medidas significativas para aumentar a integração escolar nem para ajudar a estabilizar a diversidade nas escolas quando a mudança racial ocorre em zonas habitacionais urbanas e suburbanas. Os pequenos passos positivos na aplicação dos direitos civis têm sido minados por uma forte pressão do governo Obama sobre os estados para expandir as escolas *charters*, o tipo mais segregador de escolas para estudantes negros” (p. 7).

²⁴ De fato, Orfield e Lee (2005) confirmam e evidenciam com fartura de dados estatísticos oficiais o aprofundamento da segregação escolar para negros e hispânicos desde os anos 1980 naquele país.

de opções em habitação com base no nível de renda. Mas o alto índice de desigualdade de renda entre os americanos resulta na segregação por classe, raça e etnia nos bairros e escolas. (p. 207)

Para além das mencionadas carências comuns às escolas que servem às crianças da classe trabalhadora, o baixo índice de desempenho nos testes estaduais e a alta taxa de evasão dos alunos das instituições escolares racialmente segregadas têm como consequência a estigmatização desses educandários e de seus educandos como fracassados, perenizando a *guetorização* racial escolar nos bairros onde residem as minorias, notadamente negros e hispânicos.

Poderia ser diferente: em 2004, pesquisadores da Universidade de Miami e da Universidade do Sul da Flórida (Borman et al., 2004) exploraram a relação entre a segregação, a integração e o êxito dos alunos em passar nos exigentes testes daqueles estados. Depois de controlar outros fatores possíveis, tais como as despesas escolares, os níveis de pobreza, a qualidade do ensino, o tamanho das classes e a mobilidade dos estudantes, o estudo mostrou que os baixos índices de aprovação nos testes estaduais obtidos pelos discentes negros das escolas racialmente isoladas eram claramente relacionados à segregação por eles sofrida e que os alunos negros das escolas integradas tinham um desempenho tão bom quanto o dos raros estudantes negros das escolas predominantemente brancas. Os autores concluíram que as escolas segregadas podem ser vistas como instituições de desvantagem concentrada e que as políticas que tentam diminuir a DDE, através do financiamento da equidade ou da diminuição do número de alunos em sala de aula, provavelmente falharão, se a questão da segregação não for equacionada.

No mesmo sentido, desde o *Relatório Coleman*²⁵, um significativo e crescente número de pesquisas (Borman et al., 2004; Johnson, 2012; Kirp, 2012; Orfield & Lee, 2005) tem mostrado que a motivação e o entrosamento inter-racial de alunos em sala de aula de escolas dessegregadas favorecem o desempenho dos negros, sem prejudicar o dos brancos,

²⁵ Uma das conclusões constantes nesse documento, confirmada por inúmeras pesquisas posteriores, foi a de que a concentração de pobreza em uma escola prejudica mais o desempenho acadêmico de um educando do que sua própria condição individual de pobre. Um dos desdobramentos dessa descoberta apontou que, em uma escola onde a maioria dos alunos tem altos desempenho acadêmico, nível de aprovação e índices de comparecimento às aulas e de ingresso em instituições de nível superior, os alunos negros têm rendimento escolar compatível com o de seus pares (Orfield et al., 2012).

fomentando em ambos os grupos a capacidade de compreensão de uma maior variedade de perspectivas e de pensamento crítico, assim como minando a aceitação acrítica de estereótipos.

Mostra-se claro o efeito positivo da “influência dos pares” (*peer influence*) sobre os estudantes de minorias raciais, em benefício não somente desses, mas de toda a sociedade. Não obstante, a adoção de tais medidas de integração das minorias ao conjunto social amplo encontra obstáculos na apatia e na falta de interesse da mídia corporativa, do governo e da classe política em geral, alimentados por uma dissimulação do problema por meio da constrangida utilização corrente de uma linguagem eufemística, no trato da questão, que evita a menção do termo “segregação racial”, optando-se por um contorcionismo semântico que abusa de atenuadores linguísticos, os quais, com efeito, retratam precisamente o oposto do que de fato ocorre na situação que descrevem, conforme observa Kozol (2006):

Escolas em que apenas 3% ou 4% dos estudantes são brancos, do Sudeste Asiático ou originários do Oriente Médio, por exemplo – e onde qualquer outra criança no prédio é negra ou hispânica – são referidas, em uma comumente enganosa terminologia, como “diversificada”. Os visitantes de escolas como essas rapidamente descobrem o significado eviscerado da palavra, que já não é um descritor, mas um eufemismo para uma palavra mais simples que aparentemente tornou-se indizível. Os próprios sistemas escolares empregam repetidamente esses eufemismos nas descrições da composição de suas populações estudantis. Em uma escola que visitei no outono de 2004, em Kansas City, Missouri, por exemplo, um documento distribuído aos visitantes relata que o currículo da escola “aborda as necessidades das crianças de diversas origens”. Mas, quando eu fui de classe em classe, não encontrei nenhuma criança que fosse branca, ou asiática, ou hispânica; quando eu, mais tarde, tive acesso aos dados demográficos da escola, eu descobri que 99,6% dos estudantes eram afro-americanos. Em um documento semelhante, o conselho escolar de outro distrito, este no estado de Nova Iorque, referiu-se à “diversidade” da sua população estudantil e às “ricas variações de origem étnica”. Mas, quando eu olhei para os dados raciais que o distrito tinha comunicado ao estado, eu soube que havia 2.800 crianças negras e hispânicas no sistema, uma criança asiática e três brancas. *As palavras, nesses casos, deixam de ter significado real; ou melhor, elas significam o oposto do que elas dizem* [ênfase adicionada]. (p. 16)

Entende-se, assim, que o reconhecimento não somente da existência dessa chaga social naquela sociedade, mas de sua extensão e intensidade, constitui o primeiro e indispensável passo com vistas ao seu efetivo combate.

Considerações conclusivas

Partindo-se do entendimento de que a segregação social nunca se dá por apenas um critério, pois sua vertente racial se imbrica inextricavelmente com outras formas de manifestação do mesmo fenômeno, constata-se, com efeito, que a dupla segregação²⁶ a que são submetidos os estudantes da classe trabalhadora e das minorias raciais e étnicas no sistema educacional estadunidense não apenas compromete profundamente seu desempenho acadêmico e o complexo escolar como um todo, mas agudiza as contradições do sistema sociometabólico subjacente, tornando-se, assim, mais um elemento a compor o complexo e grave quadro da crise estrutural do capital, da qual as reformas educacionais conservadoras e corporativas constituem um importante epifenômeno.

As feridas e as máculas de séculos de iniquidade racial e social que marcam a educação daquela nação dificilmente podem ser superadas por um estreito receituário de medidas de cunho adestrador, intimidador e controlador que caracterizam a “reforma educacional” conservadora empresarial, e o não atingimento da delirante meta de 100% de proficiência estabelecida na lei do NCLB apenas comprova o que ora se constata no presente artigo.

²⁶ Tripla, caso se considerem as crianças filhas de imigrantes, isoladas em suas escolas por conta do idioma.

Referências

- Adamson, P. et al. (2013). *Child well-being in rich countries: A comparative overview*. Retirado em 10 de maio de 2016, de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf.
- Berliner, D. C. (2009). Poverty and potential: Out-of-school factors and school success. *Education Policy Research Unit*. Retirado em 26 de maio de 2016, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ed507359.pdf>.
- Berliner, D. C. (2013). Inequality, poverty, and the socialization of America's youth for the responsibilities of citizenship. *Theory into Practice*, 52(3), 203-209.
- Borman, K. M. et al. (2004). Accountability in a postdesegregation era: The continuing significance of racial segregation in Florida's schools. *American Educational Research Journal*, 41(3), 605-631.
- Cody, A. (2014). *The educator and the oligarchy: A teacher challenges*. New York: Garn.
- Dumenil, G., & Levy, D. (2004). *Capital resurgent: Roots of the neoliberal revolution*. Cambridge: Harvard University.
- Dumenil, G., & Levy, D. (2011). *The crisis of neoliberalism*. London: Harvard University.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (Eds.). (2011). *Whither opportunity?: Rising inequality, schools, and children's life chances*. New York: Russell Sage.
- Erickson, M. (2015). *Class war: The privatization of childhood*. London: Verso.
- Goldhader, D. D., Brewer, D. J., & Anderson, D. J. (1999). A three-way error components analysis of educational productivity. *Education Economics*, 7(3), 199-208.
- Haertel, E. (2013). Reliability and validity of inferences about teachers based on student test scores. In *The 14th William H. Angoff Lecture presented at the National Club*. Retirado em 24 de fevereiro, de 2016 de <https://www.ets.org/media/research/pdf/picang14.pdf>.
- Johnson, R. C. (2012). *The grandchildren of Brown: The long legacy of school desegregation* (Artigo não publicado). Retirado em 1º de junho de 2016, de http://socrates.berkeley.edu/~ruckerj/rjabstract_browndeseg_grandkids.pdf.

Kirp, D. L. (2012, 19 de maio). Making schools work. *The New York Times*. Retirado em 1.º de junho de 2016, de http://www.nytimes.com/2012/05/20/opinion/sunday/integration-worked-why-have-we-rejected-it.html?_r=0.

Kozol, J. (2006). *The shame of the nation: The restoration of apartheid schooling in America*. New York: Crown.

Kozol, J. (2012). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Broadway.

Ladd, H. et al. (2016, 10 de maio). Student poverty isn't an excuse; it's a barrier. *Education Week*. Retirado em 26 de maio de 2016, de <http://www.edweek.org/ew/articles/2016/05/11/student-poverty-isnt-an-excuse-its-a.html>.

Macartney, S. E. (2011). Child poverty in the United States 2009 and 2010: Selected race groups and Hispanic origin. *US Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, US Census Bureau*. Retirado em 13 de maio de 2016, de <https://www.census.gov/prod/2011pubs/acsbr10-05.pdf>.

National Center for Health Statistics. (2011). Births: Preliminary data for 2010. *National Vital Statistics Reports with Web Release*, 60(2), 1-26.

National Scientific Council on the Developing Child. (2014). Excessive stress disrupts the development of brain architecture. *Journal of Children's Services*, 9(2) 143-153.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.

Orfield, G., Kucsera, J., & Siegel-Hawley, G. (2012). E pluribus... separation: Deepening double segregation for more students. *Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles*. Retirado em 30 de maio de 2016, de <http://escholarship.org/uc/item/8g58m2v9.pdf>.

Orfield, G., & Lee, C. (2005). Why segregation matters. *The Civil Rights Project at Harvard University*. Retirado em 26 de maio de 2016, de <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/why-segregation-matters-poverty-and-educational-inequality/orfield-why-segregation-matters-2005.pdf>.

- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Retirado em 12 de maio de 2016, de <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). *OECD. Stat*. Retirado em 12 de maio de 2016, de <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=66670>.
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: The boax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Basic.
- Reardon, S. F. (2013, 27 de abril). No rich child left behind. *The New York Times*. Retirado em 9 de maio de 2016, de http://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/04/27/no-rich-child-left-behind/?_r=0.
- Reardon, S. F., & Bischoff, K. (2011). Income inequality and income segregation. *American Journal of Sociology*, 116(4), 1.092-1.153.
- Rothstein, R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the achievement gap*. Washington, DC: Economic Policy.
- Saez, E., & Zucman, G. (2014). *Wealth inequality in the United States since 1913: Evidence from capitalized income tax data. Slides July*. Retirado em 12 de maio de 2016, de https://eml.berkeley.edu/~saez/lecture_saez_chicago14.pdf.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) et al. (2016). *Fairness for children. A league table of inequality in child well-being in rich countries*. Retirado em 10 de maio de 2016, de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc13_eng.pdf.
- United States of America. (2002, janeiro). No Children Left Behind Act. *U.S. Department of Education*. Washington, DC. Retirado em 15 de maio de 2015, de <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>.
- United States of America. (2014, 28 de janeiro). President Barack Obama's State of the Union Address. *The White House*. Retirado em 14 de maio de 2016, de <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2014/01/28/president-barack-obamas-state-union-address>.

United States of America. (2015, 2 de junho). Per pupil spending varies heavily across the United States. *United States Census Bureau Website*. Retirado em 14 de maio de 2016, de <http://www.census.gov/newsroom/press-releases/2015/cb15-98.html>.

World Health Organization et al. (2012). *Born too soon: The global action report on preterm birth*. World Health Organization: Geneva. Retirado em 23 de maio de 2016, de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44864/1/9789241503433_eng.pdf.

Submetido à avaliação em 14 de junho de 2016; aceito para publicação em 24 de novembro de 2016.