

Trabalho, conhecimento e educação: tributo a Mike Rose

Work, knowledge and education: a tribute to Mike Rose

Trabajo, conocimiento y educación: tributo a Mike Rose

Jarbas Novelino Barato ¹

¹ Doutor em educação pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Mestre em Tecnologia Educacional pela SDSU (San Diego State University). Consultor da UNESCO. Educador e Gestor no SENAC de São Paulo – aposentado. Professor Adjunto da Universidade São Judas – aposentado.

Recebido para publicação em: 30.9.2021

Aprovado em: 25.10.2021

Resumo

Este artigo foi escrito para lembrar Mike Rose, conselheiro do *BTS*, falecido dia 15 de agosto de 2021. O texto apresenta informações sobre a vida do homenageado, filho de garçõete, primeiro da família a chegar à universidade. A vida de Mike, criado numa área pobre de Los Angeles, já introduz para o leitor a obra dele. Percalços na universidade e a decisão de educar os desprivilegiados explicam as elaborações acadêmicas deste professor da UCLA. Nas partes seguintes do artigo, aparecem algumas das ideias desenvolvidas por Rose acerca de educação pública, erro, redação, testes, inteligência, pobreza. O desfecho é uma entrevista em que Mike Rose fala sobre o saber dos trabalhadores. Nessa fala ele destaca alguns dos pontos do *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker*, livro em que desenvolve ideias sobre o saber do fazer numa direção que pode ajudar instituições e especialistas em educação profissional a valorizar o conhecimento em ação dos trabalhadores manuais.

Palavras-chave: Mike Rose; trabalho; conhecimento; saber do fazer.

Abstract

This paper was written as a tribute to Mike Rose, *BTS* advisor, who passed away on August 15, 2021. This text contains information about the life of the honoree, son of a waitress, and the first in his family to attend a university. Mike's life, who was raised in a poor area of Los Angeles, already introduces the reader to his work. Obstacles at the university and the decision to teach the underprivileged reveal the academic contributions of this UCLA professor. The following parts of the paper contain some

of the ideas developed by Rose regarding public education, error, writing, tests, intelligence and poverty. It ends with an interview in which Mike Rose talks about the workers' knowledge. In this speech, he highlights some of the points of *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker*, book in which he develops ideas on know-how, in a sense that could help institutions and specialists in professional education valuing the acting knowledge of manual workers.

Keywords: Mike Rose; work; knowledge; know-how.

Resumen

Este artículo fue escrito para recordar a Mike Rose, asesor de *BTS*, quien falleció el 15 de agosto de 2021. El texto presenta información sobre la vida del homenajeado, el hijo de una camarera, el primero de la familia en llegar a la universidad. La vida de Mike, criado en una zona pobre de Los Ángeles, ya introduce al lector a su obra. Los contratiempos en la universidad y la decisión de educar a los desfavorecidos explican las elaboraciones académicas de este profesor de la UCLA. En las siguientes partes del artículo, aparecen algunas de las ideas desarrolladas por Rose sobre educación pública, error, escritura, pruebas, inteligencia, pobreza. El resultado es una entrevista en la que Mike Rose habla sobre el conocimiento de los trabajadores. En este discurso, destaca algunos de los puntos de *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker*, libro en el que desarrolla ideas sobre el saber hacer en una dirección que puede ayudar a las instituciones y especialistas en educación profesional a valorar el conocimiento en acción de los trabajadores manuales.

Palabras clave: Mike Rose; trabajo; conocimiento; saber hacer.

Introdução

Há um personagem muito conhecido em filmes norte-americanos, a garçonete. Mudam as histórias a cada película, mas a gente sabe de antemão como será a garçonete. Ela é sempre uma jovem ou mulher adulta que não conseguiu terminar o ensino médio. Muitas vezes é mãe solteira. Vive numa casa pequena, despojada de móveis, desorganizada, precisando de uma boa limpeza. O aluguel está sempre atrasado. Sua vida sentimental é confusa. Os sonhos que ela tem sobre relacionamento amoroso com jovens bonitos e de sucesso são apenas sonhos, sem qualquer base na realidade. Seus namorados ou amantes são homens cuja vida beira a marginalidade e que, muitas vezes, tratam-na com violência. Essa jovem ou mulher adulta não é muito inteligente. Por isso é garçonete, uma profissão que exige pouco conhecimento, pouca habilidade e nenhuma formação profissional específica. Os restaurantes e cafés em que ela trabalha não são sofisticados, são locais de alimentação que os norte-americanos chamam de *family restaurants*, ou são lanchonetes populares. Ela às vezes tenta outro destino ocupacional, mas não é bem-sucedida.

Falta-lhe escolarização adequada. Falta-lhe capacitação para trabalhos mais exigentes do que o serviço em restaurantes. Falta-lhe inteligência. Pelo que vemos no cinema, parece que trabalhar como garçom é destino ocupacional para jovens mulheres que não conseguem qualquer outra maneira de ganhar a vida.

A garçom que vemos no cinema é personagem cujas características nascem de profundos preconceitos contra o trabalho manual, e contra a mulher pouco escolarizada. O conhecimento profissional dela é ignorado pelo roteirista. O saber que ela tem, nascido dos fazeres necessários em seu ofício, é invisível. E essa invisibilidade não acontece apenas com quem escreve para cinema, é resultado de um modo de ver da sociedade. Na verdade, o trabalho da garçom não é invisível. Ele não se revela para analistas que sofrem de uma miopia muito comum, a miopia que caracteriza modos de ver o conteúdo do trabalho socialmente desvalorizado. No Brasil, esse tipo de invisibilidade do saber do trabalho, ou, mais propriamente, essa miopia dos analistas, acontece com a profissão de pedreiro. Para homens com pouca escolaridade e nenhuma capacitação formal para o trabalho, programas sociais de formação profissional acelerada elegem a profissão de pedreiro como a melhor opção. Tal escolha tem como pressuposto que a ocupação não exige muita inteligência, nem saberes cuja elaboração demanda longo tempo de aprendizado. Já escrevi sobre isso.

[...] comecei a pensar na capacitação profissional dos pedreiros, pintores, eletricitas, encanadores e carpinteiros quando, em discussões sobre educação, amigos educadores usavam a figura do pedreiro como protótipo de gente rude e pouco inteligente. Nunca quis saber os motivos pelos quais intelectuais ilustres elegeram o pedreiro como encarnação de um ser humano desprovido de saberes significativos. Naquela época (início dos anos de 1980) pensava que não era adequado responder os argumentos dos citados educadores a partir de um acidente biográfico [sou filho de pedreiro]; temia ser acusado de utilizar minhas origens de classe de modo ingênuo e romântico. Hoje não tenho mais estes pudores. Nunca aceitei a interpretação de meus ilustres companheiros. Muitos velhos profissionais da construção civil, com os quais convivi na infância, eram sensíveis, inteligentes, educados. Tio Waldomiro e Salvador desenhavam tão bem ou melhor que arquitetos diplomados. Marreco e Aristides, além de serem oficiais respeitados, eram músicos e executavam peças eruditas. Paulino era excelente escultor. Meu pai, além de dominar muito bem seu ofício, tinha uma percepção fina e arguta de política (BARATO, 2004, p. 13).

Deixo as considerações sobre o fenômeno da escolha de pedreiro como uma profissão desprovida de saberes significativos e volto a olhar para a garçom. Sem a cegueira analítica de quem não consegue ver a riqueza dos saberes da garçom, tento elencar que saberes essa profissional mostra em seu dia a dia de trabalho. A garçom domina uma psicologia social aplicada (nada a ver com a psicologia dos

A garçonete tem um domínio invejável de planejamento, sabe distribuir seu trabalho de maneira efetiva, temporal e espacial

livros) para facilitar seu trabalho em relacionamentos com vários tipos de clientes, neste sentido, a profissional elabora uma taxonomia (uma generalização) que lhe permite prever o que pode acontecer em serviços com cada categoria de frequentadores do restaurante. Ainda no campo da psicologia, sabe que conversas pode manter com diferentes clientes; por diversos motivos, não basta uma comunicação apenas profissional com a clientela, muitas vezes é preciso personalizar a conversa com quem frequenta habitualmente a casa. A garçonete tem um domínio invejável de planejamento, sabe distribuir seu trabalho de maneira efetiva, temporal e espacial, atendendo praças com seis ou oito mesas. Consegue harmonizar serviços, evitando idas e vindas excessivas para executar diferentes tarefas. Isso significa, por exemplo, atender num mesmo percurso clientes que estão chegando e clientes

que estão pedindo a conta. Num horário de movimento intenso, ela circula pelo restaurante carregando com elegância e habilidade pratos, bandejas, xícaras e outros objetos. O tempo todo ela está controlando os pedidos de sua praça para evitar atrasos e insatisfação; além disso, caso algum atraso possa acontecer, ela o prevê e previne a clientela antes que surjam reclamações. A profissional do serviço de sala em restaurantes revela prodígios de memória no controle de grande diversidade de pedidos e clientes. A garçonete também tem notável habilidade de relacionamento com suas companheiras e com o pessoal de cozinha, com o objetivo de manter o trabalho fluente.

Tentei descrever até aqui algumas das habilidades que exigem muita inteligência social da garçonete. Deixei de lado quase todos os aspectos ligados às técnicas de serviço no transporte de alimentos da cambuza para as mesas, assim como as técnicas de serviço para cada tipo de alimento e bebida. Sem a miopia típica de analistas que não conseguem enxergar os saberes do trabalho manual, podemos entender que o trabalho de garçonetes exige inteligência e um conhecimento aplicado que demanda bastante tempo de aprendizagem. A garçonete não é a pessoa ignorante e incapaz que nos acostumamos a ver no cinema.

O leitor deve estar se perguntando: por que essa referência ao trabalho da garçonete no início deste artigo? Aqui está a resposta: garçonete foi a profissão com a qual Rose Meraglio colocou alimento na mesa de sua família por mais de 30 anos. A resposta ainda é pouco reveladora. Para que fique mais clara, é preciso dizer que Rose Meraglio era mãe de Mike Rose, grande educador norte-americano, professor e pesquisador da University of California in Los Angeles (UCLA) durante muitos anos. Mike Rose faleceu recentemente – no dia 15 de agosto de 2021. Ele era membro do Conselho Editorial Internacional do *Boletim Técnico do SENAC (BTS)*. Os editores deste BTS decidiram que cabia uma homenagem a Mike Rose na forma de um artigo que mostrasse quem foi este educador e quais as ideias mais marcantes de seu pensamento pedagógico. Tento aqui cumprir tal tarefa, escrevendo informações sobre quem ele foi e que ideias elaborou no campo da educação.

Em 2005, eu soube que aparecera nos Estados Unidos um livro importante sobre trabalho e educação: *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker* (ROSE, 2004). Adquiri a obra e a li com muita admiração. Ela mostrava dimensões do saber do trabalho manual que precisam ser consideradas em educação profissional. Era obra de Mike Rose. O autor apresenta uma visão do saber do trabalhador que a maior parte dos analistas das relações trabalho/educação não enxerga. E faz isso num texto cativante, de muita qualidade literária, coisa rara em escritos de acadêmicos da educação. Logo depois que li o livro, fui convidado pela revista *Senac.sp* para entrevistar um educador com obra de destaque sobre trabalho e educação. Resolvi entrevistar Mike Rose. Entrei em contato com ele, temendo que um destacado educador da UCLA não se dispusesse a dialogar com um professor brasileiro desconhecido. Mas isso não aconteceu, Mike Rose se dispôs, com muita simpatia, a responder as perguntas que eu quisesse formular e me ajudou, inclusive, com indicação de temas que poderiam ser abordados em nossa conversa. O resultado de meu diálogo com o educador apareceu numa edição especial da revista *Senac.sp*, comemorativa dos 60 anos do Senac (BARATO, 2006).

Era um educador militante, sempre presente em debates públicos a respeito dos rumos da educação

The Mind at Work é hoje referência importante para educadores que trabalham com educação profissional. Por essa razão, em 2016, o Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional, órgão da Organização Internacional do Trabalho (Cinterfor-OIT), decidi traduzir a obra dele para o espanhol (ROSE, 2016), facilitando assim o acesso ao livro em países de fala hispânica. Alguns anos antes, *The Mind at Work* fora traduzido para o português (ROSE, 2007). Tive o privilégio de participar dessas iniciativas, prefaciando a edição em língua portuguesa, e assessorando o Cinterfor na organização da coleção que incluiu a obra de Rose. Os interesses investigativos do professor da UCLA não estavam, porém, circunscritos ao tema trabalho e educação. Ele produziu também obras relevantes sobre escola pública, educação de adultos, redação e educação e pobreza. Além disso, era um educador militante, sempre presente em debates públicos a respeito dos rumos da educação. Registros de intervenções de Rose em discussões sobre temas do dia a dia da educação aparecem num *blog* que ele manteve nos últimos anos (Mike Rose's Blog).

Há muito o que dizer sobre vida e obra de Mike Rose. Tentarei destacar alguns pontos importantes da biografia e das produções deste saudoso colaborador do *BTS*.

O filho da garçonete

Tenho certeza de que Mike teria muito orgulho de ostentar a condição com a qual decidi nomear esta seção do presente escrito. Ele, em diversas obras, fez questão de acentuar que sua mãe, trabalhando no atendimento a clientes em restaurantes populares, colocou o pão de cada dia na mesa da família. Essa história do “filho da garçonete” precisa ser mais detalhada. É o que faço a seguir.

Os avós e pais dele vieram da Itália para os Estados Unidos na década de 1920. Quase todos da família ganhavam a vida como operários da indústria ferroviária em Altoona, Pensilvânia. Rose assim descreve a vida profissional de seus avós e tios:

O trabalho da minha família era duro. Mais tarde, eu viria a entender a dinâmica do *status* ocupacional e das classes sociais, mas desde cedo pude sentir que o trabalho era difícil e que, sem ele, passaríamos fome. Também via que, através do trabalho, as pessoas vinham a saber coisas, e usavam o que tinham aprendido. Para mim, toda essa experiência era muito específica, nada abstrata, brotando de momentos que eu tinha testemunhado, vívidos de trabalho, de toda a sorte de objetos e imagens, de sons e cheiros, de ritmos do corpo. Esses detalhes sensoriais, ecoantes, ainda permanecem comigo (ROSE, 2007, p. 21-22).

Em seu livro sobre trabalho e educação, Mike dedica um dos capítulos a um tio, Joe, trabalhador da indústria ferroviária em Altoona e, posteriormente, operário da indústria automobilística. Joe não cursou o ensino médio. Aprendeu ofícios relacionados com manutenção de trens e pintura de carros no próprio trabalho. Vale dar a palavra outra vez a Mike Rose:

A oficina deu a Joe Meraglio aquilo que a escola não lhe tinha dado: foi para ele “como ter estudo”, um lugar onde “a gente está constantemente aprendendo”. Os benefícios intelectuais da experiência de trabalho de meu tio derivam de sua trajetória profissional, da variedade de empregos que teve, com desafios e responsabilidades sempre crescentes (ROSE, 2007, p. 221).

O avô de Mike Rose também foi operário da indústria ferroviária e, num acidente de trabalho, perdeu uma das pernas. Esse fato marcou a vida de Mike e é uma das lembranças do trabalho duro que toda a sua família teve em Altoona. Por outro lado, o aprender fazendo, que permitiu que Meraglios e Roses exercessem vários ofícios na indústria, é outra lembrança sempre retomada nas obras do educador. Mas seu pai não passou pelo mesmo processo. Viveu certo tempo em Chicago, onde teve empregos precários. Quando se casou, depois de ter voltado a Altoona, resolveu abrir um restaurante de massas para atender aos operários das empresas ferroviárias da cidade. O empreendimento durou alguns anos, mas teve que fechar as portas por causa da crise na indústria ferroviária e o consequente desemprego dos operários. O casal Rose, Tommy e Rose, com um filho de sete anos, Mike, resolveu tentar vida nova na Califórnia, por dois motivos: acreditava que seria fácil conseguir trabalho lá e esperava que o clima de Los Angeles atenuasse problemas de saúde que Tommy vinha enfrentando.

O pai de Mike, com saúde abalada e nenhuma qualificação profissional, não encontrou emprego regular na nova terra. A mãe, com a experiência de serviço desenvolvida nos tempos em que o casal tinha seu próprio restaurante, encontrou trabalho como garçomete. Ela trabalhava muitas horas diariamente a fim de conseguir recursos para manter a família. O casal foi morar numa casa de um quarto na movimentada Avenida Vermont, sul de Los Angeles (LA). O bairro era muito pobre. E o trecho

em que Mike morava nada tinha a ver com os bairros residenciais norte-americanos. Tinha poucas moradias e muitos pequenos negócios, como barbearias, oficinas de reparo de automóveis e quitandas. Os móveis da casa foram comprados em lojas de segunda mão. Mesmo assim, Mike se lembra de que, em certa ocasião, boa parte desses móveis foi retirada de sua residência por falta de pagamento.

Na vizinhança tinha apenas uma criança da mesma idade que Mike. Bem próximos da residência do futuro professor da UCLA, havia pequenos apartamentos ocupados por homens de meia idade, quase todos sem trabalho ou precariamente empregados. O pequeno Mike convivia com toda essa gente e passava boa parte do tempo com o pai, uma vez que este, doente e sem emprego, estava quase sempre em casa.

Durante um ano e meio, Mike esteve num curso em que a perspectiva de ida para o ensino superior era inexistente

O casal Rose e o filho se movimentavam por Los Angeles de ônibus. A mãe, Rose Meraglio, para se deslocar para o trabalho pegava duas linhas de transporte coletivo. Pai e filho faziam o mesmo quando iam visitá-la no emprego. Essa circunstância é um indicador de pobreza, pois nos Estados Unidos até mesmo pessoas com poucos recursos têm seus próprios carros e não usam transporte coletivo.

Em *Lives on the Boundary* (ROSE, 2005), Mike conta que fez seus primeiros trabalhos remunerados cedo na vida, ali pelos 12 anos de idade. O primeiro emprego foi numa loja de venda de animais. Ainda criança, bastante pequeno, Mike tinha facilidade para entrar nas gaiolas dos animais para fazer limpeza, trocar recipientes de água e de alimento. Escapou desse trabalho pouco agradável assim que surgiu oportunidade para vender, de porta em porta, morangos. Ele e mais quatro crianças da mesma idade saíam do caminhão de um vendedor da fruta e iam, com caixas de morango, oferecer o produto a moradores de bairros de classe média.

O filho da garçonete fez seus estudos de ensino fundamental numa escola católica não muito distante de sua residência. Não foi aluno brilhante. Ingressou no ensino médio também numa escola católica. E esse ingresso foi marcado por uma circunstância que teve consequências mencionadas por Mike diversas vezes em suas obras e entrevistas: ele foi matriculado no itinerário organizado para alunos que iriam para instituições de formação profissional. Durante um ano e meio, Mike esteve num curso em que a perspectiva de ida para o ensino superior era inexistente. Porém, um professor descobriu que aquele aluno fora confundido com outro que tinha o mesmo sobrenome. Os testes de seleção de ingresso na *high school* indicavam que Mike deveria ingressar no itinerário de natureza acadêmica, voltado para a universidade. Com a descoberta, a escola corrigiu o erro e Mike foi transferido para o itinerário acadêmico. A mudança não foi fácil para ele. Ao narrar o acontecido, Mike nos informa que muitas disciplinas eram comuns aos dois itinerários. Biologia, por exemplo, tinha o mesmo plano de curso para ambos, e era desenvolvida pelo mesmo professor. Mas havia diferenças fundamentais entre as duas propostas formativas. O professor não aprofundava a matéria, nem insistia na formação de um

espírito científico no itinerário voltado para a educação profissional. Para os alunos do itinerário acadêmico, exigia-se muito em termos da aprendizagem da ciência.

Mike teve bastante dificuldade para seguir, na segunda metade do ensino médio, o itinerário acadêmico. E é provável que o terminasse como um aluno fracassado. Mas sua história mudou devido a um jovem professor de língua inglesa e literatura, Jack McFarland. Com esse professor, ele começa a refinar suas redações e desenvolve gosto pela literatura e pela escrita. A convivência com McFarland o convenceu de que valia a pena continuar os estudos numa universidade. Mas Mike não tinha condições de formação acadêmica e recursos financeiros para ingressar no ensino superior. Jack McFarland convenceu professores da Loyola University que seu aluno merecia a chance de lá estudar. Mike foi para Loyola com uma bolsa de estudos para um ano probatório. Quase perde a bolsa porque não teve desempenho brilhante no primeiro ano. Venceu dificuldades e lá continuou até se graduar em literatura. Na Loyola University, encontrou alguns professores que lhe deram bastante apoio. A princípio, não acreditava que conseguiria resultados que o levassem a obter bolsas para avançar mais em sua formação acadêmica. Mas, no final do curso, obteve os mais cobiçados prêmios que alunos da instituição poderiam desejar, entre eles uma generosa bolsa de estudos para cursar o mestrado na UCLA.

Em *Lives on the Boundary*, as narrativas de Mike Rose nos dão a impressão de que ele não era um aluno que seria aceito pela UCLA. Mas foi. Lá ingressou num roteiro exigente de estudos de literatura com professores que valorizam a formação acadêmica, criando um mundo intelectual em que os alunos se distanciavam cada vez mais do dia a dia de gente comum. Mike mergulha em estudos de literatura e continua a escrever poesia, uma atividade que já vinha desenvolvendo em seus tempos de Loyola. Estava quase concluindo o mestrado quando começou a achar que aquele mundo fechado de estudos literários não fazia sentido. Decidiu deixar seus estudos de pós-graduação e renunciou a uma bolsa de estudos generosa. Não tinha muita certeza do que faria. Julgou que o caminho talvez fosse o Teacher Corps.

Estava quase concluindo o mestrado quando começou a achar que aquele mundo fechado de estudos literários não fazia sentido

Teacher Corps era um programa que se dedicava a formar, pela ação, professores para trabalhar nas escolas dos bairros mais pobres da área metropolitana de Los Angeles. O programa durava dois anos e incluía a atividade que podemos chamar de residência pedagógica, com os candidatos a professor acompanhando docentes experientes em escolas periféricas, e frequentando cursos que poderiam ajudá-los em sua formação na University of Southern California. No segundo ano de Teacher Corps, Mike foi convidado a assumir o ensino em algumas classes. Ele achava que não estava bem preparado para a empreitada, mas foi convencido de que aprenderia muito com ela. E ele aprendeu muito sobre educação ao ensinar leitura e redação para crianças pobres e com sérias carências educacionais. Vale aqui dar a palavra a Mike sobre o que aconteceu:

Ensinar, eu estava começando a entender, era uma espécie de romance. Você não trabalha apenas com palavras ou uma crônica de datas ou fatos sobre a suspensão de proteínas no leite. Você conquista as crianças com essas coisas, convida a uma espécie de relacionamento, os termos da conexão sendo a narrativa, o evento histórico, o equilíbrio entre caseína e água. Talvez nada seja “intrinsecamente interessante”. O conhecimento ganha seu significado, pelo menos inicialmente, por meio de um toque no ombro, por meio de uma conversa [...] (ROSE, 2005, p. 102).¹

Esse registro sobre as primeiras experiências de Mike com atividades de ensino sinaliza uma abordagem que ele iria desenvolver em suas obras. Embora ele não use o termo, a mão no ombro e a conversa são indicadores de cuidado, de um olhar para o outro como alguém capaz e que pode aprender. Em *Lives on the Boundary*, Mike faz referência a um educador e a um filósofo que lhe ensinaram a olhar para o outro, Paulo Freire e Martin Buber. O último foi motivo de admiração quando ele leu *Eu e o outro*. O primeiro o impressionou numa conferência, ao colocar, num gesto de afeto, mão no ombro de um participante que acabara de lhe fazer uma pergunta. Nos muitos casos que conta em sua obra, Mike sempre ressalta esses aspectos de encontros entre educador e educando que estou colocando sob o guarda-chuva da ética do cuidado, lembrando o lema que Don Milani dispôs em um cartaz na Escola de Barbiana: “I care”.

Vale aqui transcrever alguns trechos de entrevista concedida por Mike Rose a Bill Moyers sobre *Lives on the Boundary* (ROSE, 2005) (“Mike Rose: a conversation on poverty and education in Los Angeles”):

[BM] Em seu livro o senhor disse, “Quanto mais entendo a educação, mais passo a acreditar no poder do convite”. Por que convite?

[MR] Da forma como a vejo, a educação é um convite, uma tentativa de trazer as pessoas para um tipo de conversa, para um conjunto de ideias, a maneiras de pensar e conversar, ler e escrever, isso é novo para eles.

[...]

[BM] Você se lembra de alguns desses garotos que você ensinou 20 anos atrás, quando você era um professor novato, crianças pobres como Dora, Jesus e...

[MR] Sim, me lembro. E...

[BM] O que eles te ensinaram?

[MR] Boa pergunta. Uma que raramente fazem.

[BM] Você teve que aprender com eles.

[MR] Sempre aprendi com eles. Aprendi que virtualmente qualquer criança que foi descartada, virtualmente qualquer criança que traga um volumoso prontuário cheio de fracassos, tem uma habilidade e um potencial que elas simplesmente não enxergam. E o que descobri, repetidamente, é que eles simplesmente tinham

toda essa habilidade, a habilidade de contar histórias e escrevê-las, a habilidade de falar uns com os outros sobre as leituras que fizeram e criar conexões interessantes entre essas leituras. Tinham a habilidade de ficar muito empolgados com o uso da linguagem, de uma maneira que nunca se poderia prever no que os registros em seus prontuários diziam.

O trecho acima esclarece o que Mike Rose definiu como romance. Esclarece também o que ele aprendeu com gente que tinha uma educação formal muito pobre mas que podia se encantar com o saber se fosse convidada para tal.

Pelo trabalho, Mike desenvolveu um sentido agudo de que a educação exige se aproximar dos alunos, entendê-los, conhecer sua condição de vida, respeitar sua cultura. Tudo isso com esperança de encantá-los com o conhecimento. E quando terminou seu período no Teacher Corps, ele não voltou ao mestrado. Procurou outra oportunidade de trabalho em que pudesse aprender mais a ajudar pessoas que queriam se educar. Engajou-se então num projeto que dava apoio a veteranos do Vietnã que estavam ingressando no ensino superior mas tinham algumas dificuldades de aprendizagem. No programa, Mike passou a coordenar o trabalho de tutores que ajudavam os veteranos que voltavam aos estudos. E ele, além da tarefa de coordenação, recebia alunos que precisavam melhorar suas habilidades no campo da redação. O projeto com os veteranos dependia de investimentos decididos de acordo com fatores políticos. Começaram a aparecer indicações de que o projeto não teria mais os recursos necessários. Mike teve então que procurar nova oportunidade de trabalho e a encontrou na UCLA. Eis aqui um registro avaliativo que ele fez de seu tempo de trabalho com os veteranos:

O Programa dos Veteranos me deu incentivo e coragem para tentar novas coisas, para ir em frente e seguir minhas curiosidades, muitas delas despertadas pelo ato de ensinar. Hoje percebo que estava criando para mim um rico curso interdisciplinar que não pude encontrar na UCLA, um tipo fundamentado no meu trabalho, que fundia a mente e o mundo. Na educação superior, há uma distinção carregada de política entre estudo “puro” e “aplicado”. O estudo puro é elevado porque supostamente envolve a busca do conhecimento por si mesmo – matemática e literatura são bons exemplos; o estudo aplicado (engenharia, medicina, educação), por estarem situados nos relacionamentos humanos, é de alguma forma contaminado, é menos – digamos – puro. Que dicotomia boba e sem sentido (ROSE, 2005, p. 155).

Na UCLA, Mike assumiu a coordenação do Tutorial Center, um programa destinado a apoiar estudantes com alguma dificuldade acadêmica. No processo, foi entendendo quais eram as dificuldades enfrentadas por esses alunos. A maioria deles estava tendo um desempenho acadêmico sofrível, com notas F a D, algo inesperado numa universidade de elite intelectual como a UCLA. Outros estudantes viviam situações de vida que lhes criavam dificuldades para o estudo. Em alguns casos, sistemas de crenças dos estudantes interferiam em seus esforços de entender de-

safios no campo da ciência. E havia também estudantes que fracassavam porque suas produções escritas não eram aquelas esperadas por professores muito rigorosos. Esses não eram problemas esperados.

A Universidade da Califórnia em Los Angeles tem um processo de seleção que afasta candidatos que não têm bom desempenho no ensino médio. Muitos professores não viam com bons olhos o Tutorial Center. Achavam que alunos com desempenho acadêmico insatisfatório deveriam deixar a UCLA. Entendiam que o fracasso desses estudantes não era problema da universidade. Esse não é um problema novo. Em muitas de suas obras, Rose assinala que o fracasso de estudantes nas universidades de elite, na opinião de dirigentes e professores, deveria ser explicado pela má qualidade do ensino propedêutico. A situação que levava alunos ao centro dirigido por Mike me lembrou o que costuma ocorrer em algumas universidades de elite no Brasil. Lembrou-me, particularmente, do caso que acompanhei de uma aluna no curso de matemática computacional da Unicamp. Por algum motivo, ela não conseguia notas satisfatórias. Em poucos meses, seu drama pessoal a fazia chorar constantemente. Antes de terminar o primeiro ano do curso, ela deixou a universidade. Vale ressaltar que a Unicamp não tem algo equivalente ao Tutorial Center da UCLA. Os alunos que fracassam são responsabilizados por seu desempenho acadêmico abaixo do esperado.

Mas ele recebia alunos para tutoria e dedicava especial cuidado a estudantes que enfrentavam dificuldades de comunicação escrita

No Tutorial Center, havia diversos tutores para atender aos alunos. Mike não tinha obrigações docentes ou de tutoria. Por definição funcional, seu papel era o de gestão do centro. Mas ele recebia alunos para tutoria e dedicava especial cuidado a estudantes que enfrentavam dificuldades de comunicação escrita (Mike era um especialista em ensino de redação). Nas palavras de Mike Rose, o Tutorial Center era um local vibrante, cheio de vida.

No novo trabalho, ele não era um acadêmico da UCLA. Era, pelo contrário, um educador que estava na contramão daquilo que os acadêmicos faziam. Em seu trabalho como tutor, orientava principalmente estudantes que enfrentavam algum problema em termos da produção de comunicações escritas. Nos atendimentos que fazia, foi percebendo que redações insatisfatórias na universidade tinham várias explicações. Uma delas era o entendimento de que redações na escola, quando tratam de textos estudados, devem ser sumários de leitura. Mas na universidade se espera muito mais do que isso. Espera-se, além de sumários, sínteses e avaliação. Infelizmente, em muitas escolas de ensino médio predomina o entendimento de que as redações referidas a textos literários ou científicos devem ser apenas resumos bem-feitos. O problema inicial está nas escolas de ensino médio. Mas os alunos chegaram à UCLA com notas muito altas em redação. O problema é que professores de escolas médias e do ensino superior não têm as mesmas expectativas. Mike identificava problemas assim e ajudava os alunos a superá-los.

Vale destacar um dos atendimentos feitos por ele. Um tutor não pôde atender a uma estudante do curso de psicologia, Lúcia. Ela foi então encaminhada a Mike para um atendimento emergencial. Lúcia não era uma aluna como a maioria na UCLA. Tinha mais idade e vinha de um *community college*, onde fez os dois primeiros anos de ensino superior. Chegou à UCLA por mecanismos de inclusão que favorecem o ingresso de estudantes de *community colleges* em universidades de elite. Escolheu psicologia como área de concentração de seus estudos e sua ficha indicava que ela fizera uma escolha de curso adequada a seus interesses e capacidades. Ela tinha um filho pequeno e o levou à universidade, pois naquele dia não encontrara ninguém que dele cuidasse enquanto ela estivesse em suas atividades acadêmicas. Na entrevista com Mike, ela segurava o filho no colo e fazia um movimento de balanços para que a criança dormisse e não criasse embaraços para a conversa. Lúcia foi enviada ao Tutorial Center porque revelara dificuldades de entendimento de um texto de psicologia, *The Myth of Mental Illness*, escrito por um autor chamado Thomas Szasz. Ela era capaz de entender superficialmente o texto, mas não o entendia de acordo com as expectativas de seu professor. Mike descobriu que o problema não era de entendimento textual, mas de falta de referências prévias quanto a alguns conceitos que Szasz dava por sabidos pelos leitores. Além disso, algumas explicações do autor conflitavam com as crenças católicas de Lúcia. O caso exigia cuidados para que ela superasse suas carências conceituais. Isso era possível e Mike a ajudou a superar o problema com estratégias de leitura que a ajudaram a identificar as barreiras de entendimento.

Em *Lives on the Boundary*, há diversas histórias como a de Lúcia, embora os motivos de encaminhamento ao Tutorial Center não fossem os mesmos. Valeria examinar cada um deles e verificar como dificuldades na vida acadêmica podem ser superadas com os necessários cuidados. Mas o espaço aqui disponível não nos permite comentar cada um dos casos que Mike conta em seu livro. Julguei que a história de Lúcia é suficiente para que se tenha um vislumbre da atuação de Mike no apoio a estudantes que precisavam de ajuda para progredir no mundo acadêmico.

A possibilidade de que faltassem recursos para a continuidade do trabalho fez com que Mike finalmente decidisse seguir carreira acadêmica

Assim como o programa para veteranos do Vietnam, o Tutorial Center enfrentava problemas de financiamento. Havia muitos professores que o achavam dispensável. Mas, durante muito tempo, a sobrevivência do centro foi garantida por decisões de política interna da universidade. De qualquer forma, a possibilidade de que faltassem recursos financeiros para a continuidade do trabalho fez com que Mike finalmente decidisse seguir carreira acadêmica. Terminou seu mestrado e fez o doutorado em idade mais avançada do que os alunos que se preparam desde cedo para a carreira no ensino superior e na pesquisa. Depois de 20 anos como professor e tutor em programas voltados para pessoas que precisavam de apoio especial para continuar os estudos, Mike Rose se tornou professor da Faculdade de Educação e Comunicação da UCLA. E lá continuou até agosto de 2021, quando

faleceu aos 76 anos de idade. O filho da garçonete, o primeiro da família a ir para a universidade, tornou-se um educador muito respeitado nos Estados Unidos, publicando algumas obras que se tornaram *best-sellers*, coisa rara para textos sobre educação.

O paladino da educação pública

O termo paladino fica bem para Mike Rose, pois ele durante toda a vida foi um defensor da educação pública. E essa defesa nasceu de suas experiências com gente pobre, à qual muitas vezes é negada educação de qualidade. Além disso, ele era um militante que sempre combateu o privatismo neoliberal que atacava a escola pública e sugeria soluções em que o pedagógico era secundarizado em nome de soluções milagrosas de gestão. Tal visão neoliberal de educação é retratada, por exemplo, no documentário *Waiting for Superman* (2010), um filme que de certa forma desqualifica a educação pública que Mike defendia. O filme apresenta as *charter schools*, uma forma híbrida de organização escolar, com administração privada e fundos públicos, como solução para a falência das escolas públicas. O tema é tratado criticamente por educadores que veem nas *charter schools* um movimento para desqualificar as escolas públicas. Mike Rose, em livro que editou com Michael B. Katz (2013), incluiu um capítulo sobre a questão – “The rhetoric of choice: segregation, desegregation, and charter schools”, de Ansley T. Erickson (2013).

A militância de Mike Rose em defesa da escola pública não ficou restrita a atuações dentro dos muros da universidade. Ela aconteceu por meio de pesquisas participantes que deram visibilidade a projetos de sucesso de escolas públicas de todo o país. Para tanto, durante três anos e meio, Mike andou por diversas regiões dos Estados Unidos, acompanhando o trabalho de professores cujas atividades mostravam como a escola pública pode ser um local de aprendizagens significativas.

Em *Possible Lives*, Mike registra experiências preciosas e gera reflexões profundas sobre rumos possíveis para a educação pública. Na introdução, ele escreve:

Por causa de toda esperança que depositamos no que a escola pública fará por nossas crianças – e desde sempre colocamos grandes esperanças nos benefícios da educação –, temos a tendência de diminuir a prática do dia a dia da escola. Isso tem sido particularmente verdadeiro para nossa elite intelectual. Há poucas discussões sobre o chão de escola em documentos políticos, na legislação, no fluxo interminável de livros de não professores nos dizendo como fazer da forma certa, poucas dessas discussões nos colocam perto do ensino e do aprendizado. Tendem a trabalhar com um alto nível de generalidade e opinião, tendo retratos unidimensionais da sala de aula. O preconceito de classe e raça influencia em tudo isso, impedindo-nos de ver o que há de bom nas escolas pobres e nos orientando para o estereótipo e a condenação generalizada – e essa distorção vai piorar à medida que as escolas públicas se tornarem cada vez mais domínios das

classes trabalhadoras, imigrantes e minorias. A perda geral da fé nas instituições públicas e uma idealização da esfera privada e do livre mercado também contribui para nossa desilusão com as escolas. Por fim, essas tendências foram habilmente manipuladas durante a última década por legisladores, analistas políticos e empresários que querem restringir o financiamento à educação pública, submetê-la às forças do mercado e, então, privatizá-la (ROSE, 1999 p. 2-4).

O trecho citado, além de indicar a direção da pesquisa de Rose – o exame das boas práticas em escolas públicas –, aponta vários problemas que ainda não foram superados, e que talvez sejam mais agudos hoje do que na época em que o autor realizou sua investigação (primeira década de 1990). Rose aponta que os estudos acadêmicos sobre escolas ficam num nível de generalidade que não considera o trabalho cotidiano dos professores. Aponta um movimento neoliberal que ataca a escola pública e promete milagres com medidas de gestão, ignorando ensino e aprendizagem. Mostra que as escolas pobres – as escolas que comumente são oferecidas aos pobres – são acusadas de não promover a educação esperada pela sociedade. Lembra um aspecto quase sempre esquecido em análises sobre escolas e educação, uma sociedade de classes, uma sociedade que discrimina as minorias. Acusa, finalmente, um movimento que reduz drasticamente o financiamento da escola pública e o desejo de vê-la privatizada. Em *Possible Lives*, o foco é a sala de aula, a ação dos professores, a aprendizagem dos alunos. Esse foco, porém, não ignora a grande paisagem onde se situa concretamente cada escola em que Rose acompanhou o cotidiano da educação.

O estudo empreendido pelo professor da UCLA abrangeu um grande número de escolas em todas as regiões do país. Não é possível destacar aqui todos os casos acompanhados e observados. Por isso, optei por apresentar uma pequena mostra de casos de boa educação ocorrendo em escolas públicas.

A investigação começou por escolas da região metropolitana de Los Angeles. Duas experiências merecem registro. A primeira acontecia numa escola de ensino médio, com professores de inglês que haviam desenvolvido um programa de produção de vídeos que articulava diversas disciplinas que os alunos estavam estudando. Essa produção de vídeos, porém, não se restringia a uma estratégia pedagógica. Ela se caracterizava por um desejo de fazer vídeos profissionais. E tal desejo ganhou concretude, pois alguns vídeos produzidos por alunos da escola receberam prêmios nacionais. Uma das situações acompanhadas foi a de duas alunas de origem latina que passaram dois meses produzindo um documentário chamado *Civil Wars*. Elas não dominavam bem as técnicas de cinema e vídeo. Quase desistiram no meio do caminho, mas foram incentivadas a continuar. Pronto, *Civil Wars* era um documentário de qualidade superior a muitas produções profissionais. No processo, as alunas não aprenderam apenas a fazer vídeo. Aprenderam história, estudando guerras civis nas américas e sintetizando o que aprenderam no formato de um documen-

tário. O projeto exigiu também muita produção textual para registrar pesquisas e escrever o *script*. Cabe reparar que as duas alunas eram filhas de imigrantes muito pobres que ainda buscavam caminhos de sobrevivência nos EUA.

A experiência que Mike acompanhou no projeto de produção de vídeos não é um caso isolado. Há experiências similares em outras escolas públicas. Um bom exemplo é programa de fotografia digital desenvolvido na Lincoln High School, em San Jose, Califórnia. O programa, assim como o de produção de vídeos, era desenvolvido para produzir obras tão boas como as de profissionais e gerava motivação para o estudo de outras disciplinas que não as tecnológicas. Em San Jose, também se tratava de um programa especial para estudantes de ensino médio que não era oferecido exclusivamente para alunos de classe média. Era um programa que, democraticamente, incluía todas as classes sociais e gêneros. Segue um trecho explicativo sobre tal característica:

O curso de Fotografia Digital, ao contrário dos cursos que empregam intensamente alta tecnologia, não era para ser reservado a um pequeno grupo de meninos de classe média com mentalidade técnica. Estava cheio de meninas, estudantes de todas as classes sociais e de várias etnias. Muitos dos alunos de não tinham computador em casa. Alguns nunca haviam usado um computador antes de fazer o curso. Nenhum havia usado um programa tão sofisticado quanto o Adobe Photoshop (NARDI; O'DAY, 1999, p. 157).

Volto a *Possible Lives*. Em outra escola da região, Mike encontrou o projeto de uma academia de artes gráficas, que podia resultar em capacitação profissional dos estudantes. Mas não era apenas um programa de formação profissional para alunos do ensino médio. Não era o que se chama hoje de itinerário formativo de educação profissional. As produções gráficas dos alunos articulavam arte e comunicação, além de exigirem conhecimento de química aplicada para o tratamento de tintas de impressão. Peças produzidas pelos alunos exigiam criação de textos e apresentação gráfica atraente. O projeto era utilizado principalmente para atrair alunos que deixariam a escola se não se engajassem em algo motivador. Do projeto participavam não só professores de artes gráficas, mas de inglês e de química. Como na maioria das escolas públicas visitadas por Mike, a escola que abrigava a academia atendia a uma clientela muito diversa e pobre.

A segunda região visitada foi a de Calexico, cidade que faz fronteira com a mexicana Mexicali. Em Calexico, a maioria da população é bilíngue, falando fluentemente inglês e espanhol. Até a metade dos anos de 1960, crianças de origem latina tinham grande dificuldade nas escolas, pois não lhes era permitido falar espanhol, a língua que falavam em seus lares. Esse problema começou a ser resolvido com a aprovação de lei que permitia educação bilíngue nas escolas públicas. Mas o bilinguismo pode ser visto como problema, uma vez que há educadores que entendem que a preservação do idioma do lar na escola cria embaraços para o ensino. A situação era muito interessante para as observações de Mike.

Nas escolas públicas da cidade, toda a educação se fazia nos dois idiomas, com cuidados para não isolar crianças monolíngues. Mike relata sobretudo as observações que fez no campo da comunicação oral e escrita. Os professores criavam várias situações nas quais os alunos eram desafiados a contar histórias, oralmente e por escrito, em espanhol e em inglês. Alunos bilíngues eram convidados a auxiliar alunos monolíngues em algumas tarefas que exigiam comunicação nos dois idiomas. O que se fazia em Calexico no campo da redação era muito próximo de descobertas que Mike já fizera a partir de sua experiência no ensino da comunicação escrita. Privilegiava-se a comunicação, a narrativa, não importando erros gramaticais e vocabulário pobre. Gramática e vocabulário só entravam em cena quando os alunos já tinham articulado por escrito suas histórias. Isso às vezes exigia atenção individualizada por parte de professores que falavam os dois idiomas. A educação bilíngue em Calexico, em vez de problema, converteu-se em riqueza cultural que era aproveitada por professores competentes.

O que acontecia nas escolas de Calexico era acompanhado por um programa de formação de professores desenvolvido no campus local da San Diego State University (SDSU). A coordenação do programa era de uma professora que passara 20 anos em escolas de ensino fundamental na região. Ela só foi para a universidade depois de toda essa experiência. E, na formação de professores, acentuava abordagens adequadas para a educação bilíngue. O curso de formação de professores não era acadêmico, mas privilegiava a atuação em campo com atividades de residência pedagógica. A universidade selecionava professores experientes para exercerem papéis de tutoria para alunos de seus cursos e para professores que estavam começando suas atividades docentes. Em Calexico, a rede das escolas públicas e a universidade tinham atuação que tornava a educação local e pública um projeto de sucesso. Cabe assinalar a atuação da SDSU privilegiando a formação de professores, em vez de oferecer a seus alunos um curso marcadamente acadêmico e desvinculado das necessidades da região. Não se encontra com frequência universidades públicas voltadas para o dia a dia do ensino em escolas públicas.

Ao comentar a atuação de um professor, Orlando Nascimento, de escola rural no Brasil, escrevi a seguinte nota sobre uma das escolas visitada por Mike Rose:

Observações do autor [Orlando Nascimento] sobre essas articulações entre comunidade e escola lembram o que acontecia em uma escola rural em Montana, USA, nos anos de 1990 (ROSE, 1995). Mike Rose selecionou, no estado de Montana, onde ainda existem instituições rurais de ensino, uma escola para acompanhar atividades educacionais na comunidade de Polaris. Lá a escola de roça continuava a existir, com uma sala de aula única, abrigando alunos de diferentes níveis e idades. Um professor, com diversas experiências prévias em projetos sociais, assumiu as aulas na escola. O que ele fazia sempre era negociado com o conselho escolar local. E atividades em áreas que ele não dominava eram desenvolvidas por voluntários capazes de encantar os alunos com projetos interessantes. Rose, nas semanas em que

esteve observando aquela escola de roça, presenciou o trabalho voluntário de uma artista plástica que veio à escola para ensinar técnicas que dominava para os alunos (BARATO, 2020, p. 146).

Na citação acima, assinalo uma das características da escola rural de Polaris. Ela era um dos últimos exemplares da Little Red Schoolhouse, a escola de sala única que existia em todos os pequenos vilarejos e comunidades rurais dos Estados Unidos nos séculos XVIII e XIX. No século XX ela começa a desaparecer com o predomínio das escolas urbanas com muitas salas, muitos professores, muitos funcionários e especialistas. Nessas escolas, quase sempre havia presença marcante da comunidade local. Um professor ensinava num mesmo espaço alunos de diferentes níveis. As escolas rurais americanas foram muito criticadas por causa de sua pobreza de recursos e má formação dos professores. Por outro lado, narrações romantizadas de tais escolas mostram-nas como exemplo de democracia e de sucesso no ensino fundamental. Em Polaris, comunidade rural bastante dispersa, o que Mike Rose encontrou foi um professor com formação muito sólida e diversificada, alunos de diferentes níveis aprendendo juntos, articulação do ensinado com observações que os alunos podiam fazer na natureza, tanto no entorno da escola como nos sítios em que viviam. A escola de Polaris oferece um contraponto interessante para o ensino de massas, excessivamente dividido por grupos de idade, impessoal. Polaris mostra uma escola pública que, além de oferecer educação de qualidade para seus alunos, pode oferecer exemplos de cooperação cognitiva entre alunos de diferentes idades.

Mike Rose observou atividades de 63 professores em diversos estados, incluindo o acompanhamento de experiências muito diversificadas de escolas públicas. Experiências essas que mostram possibilidades de fazer educação pública, democrática, inclusiva, de qualidade. Como já assinalo, não é possível apresentar sínteses de todas essas observações num artigo como este. Escolhi alguns exemplos apenas para mostrar direções seguidas por Rose em sua investigação. Ele diz que não há como transferir experiências de um lugar para outro. Os casos contados e analisados são experiências que podem iluminar iniciativas locais. As convergências entre as várias experiências podem mostrar alguns rumos para a educação em escolas públicas. Um desses rumos tem a ver com a atuação dos professores:

Ao ensinar, seu conhecimento se desenvolve no espaço social, e isso é uma das coisas que torna o ensino uma atividade tão complexa. Como os estudos sobre cognição do professor têm mostrado, e como vimos nas salas de aula que visitamos, ensinar bem significa conhecer bem os alunos e ser capaz de lê-los rapidamente e tomar decisões para desacelerar ou acelerar, para se deter em um ponto ou retornar a ele mais tarde, para sublinhar certas conexões, para usar ou renunciar a uma ilustração particular. Essa tomada de decisão opera tanto pelo sentimento quanto pela razão: envolve palpite, intuição, uma percepção melhor e mais rápida (ROSE, 1999, p. 419).

Eu quis resumir o parágrafo a seguir logo após a citação que acabei de fazer. Não consegui. Rose sintetiza magistralmente as consequências do que observou para que pesemos a docência em escolas públicas. Não tive outro recurso senão o de transcrever o que Rose diz.

Existe outra dimensão na capacidade de fazer julgamentos sobre a instrução. Os professores que observamos operam com um conhecimento das vidas individuais dos alunos, da história e economia locais e da tradição e práticas socioculturais. Adquirem esse conhecimento de várias maneiras, vivendo nas comunidades em que trabalham, envolvendo-se em instituições e projetos locais, valendo-se de histórias pessoais e culturais que se assemelham às histórias das crianças que ensinam, educando-se sobre as comunidades e culturas dos alunos, conectando-se com os pais e envolvendo-os na escolarização, vendo os alunos como recursos e aprendendo com eles (ROSE, 1999, p. 419).

Erro, redação, testes, inteligência, pobreza

Listei como título desta seção alguns temas que Mike Rose aborda em suas obras. Farei comentários curtos sobre cada um deles e, quando adequado, usarei as palavras do próprio autor.

Começo pelo erro. Rose (2005, p. 189) tem uma frase lapidar sobre erro: “O erro assinala o lugar onde a educação começa”. Muitas vezes os erros são motivo de escândalo sobre resultados da educação. Esse é um engano que desconsidera investigações atuais de como elaboramos o conhecimento. O erro costuma ser um desdobramento do que pensamos e nos oferece *feedbacks* para o pensar. Funciona como hipótese não confirmada, mas que tínhamos que experimentar para avançar na construção do conhecimento. Daí a ideia de que ele é o marco de onde os educadores têm que partir para ajudar seus alunos.

A frase de Mike sobre o erro fecha um parágrafo em que ele examina problemas de redação dos estudantes. Muitos produzem escritos que são peças de comunicação distantes do padrão esperado. Esses estudantes não são analfabetos. São pessoas capazes de se comunicar oralmente e por escrito. A seus textos, porém, falta fluência comunicativa, falta estrutura; há muitas frases soltas, parágrafos incompletos. Por isso são ridicularizados. Mike fala de uma situação comum nos Estados Unidos. Mas ela acontece com frequência também no Brasil. Por ocasião de testes de redação em vestibulares e no ENEM, vemos nos meios de comunicação registros de que nossos jovens não sabem escrever; e tudo isso é acompanhado com exemplos e trechos risíveis (nem sempre autênticos) de textos produzidos pelos examinados. Os erros cometidos indicam níveis de comunicação escrita em que as pessoas se encontram, não necessariamente fracasso da educação. É preciso compreender esses níveis, interpretá-los a partir de estratégias que as pessoas utilizam para se comunicar, entender como a situação sociocultural dos estudantes interfere em seus escritos. Quando isso é feito, os educadores são capazes de ajudar os estu-

dantes a avancarem. Penalizar o erro ou ridicularizá-lo é um engano de quem não incorporou os avanços das ciências do conhecimento nos últimos tempos.

Como foi um professor que examinou problemas de redação para propor caminhos para resolvê-los, Rose apontou não só aspectos sintetizados no parágrafo anterior, mas criticou as soluções tradicionais no ensino de redação. Para problemas de redação, receita-se ensino de gramática, pois o pressuposto é o de que só escreverá bem quem tiver domínio da norma culta. Num dos casos que Mike conta, os alunos passaram um semestre inteiro estudando gramática e redigindo muito pouco, quase sempre apenas pequenos trechos para verificar domínio de normas gramaticais, não para favorecer avanços na comunicação escrita. Ao final do processo, nada desenvolveram em termos de capacidade de redigir. Esse modelo que entende que bom domínio da gramática favorece a redação é um engano que Mike ataca, mostrando exemplos de gramaticismo que beiram o absurdo.

Um dos exemplos que ele mostra é o de um exercício em material de *remedial programs* para alunos com comunicação escrita e capacidade de leitura consideradas problemáticas. No exercício aparece uma palavra com a raiz sublinhada: *unhappy*. Segue-se então a seguinte pergunta para testar o conhecimento do aluno: “Escolha a palavra que dá significado à parte sublinhada: *very, glad, sad, not*”. Esse tipo de questão é muito estranha para pessoas que precisam melhorar leitura e escrita. A resposta mais frequente era *sad*, um sinônimo de *unhappy*. A resposta correta quase nunca aparecia. Mike pergunta o que ganham com isso pessoas que precisam melhorar seu desempenho no uso das ferramentas mais importantes de comunicação acadêmica – leitura e escrita (ROSE, 2004; 2015).

Há outro tipo de exercício registrado por ele que merece destaque aqui. Rose encontrou um material em que os alunos eram desafiados a fornecer o significado das raízes gregas de algumas palavras. Este é um exemplo do que aparecia no material:

Em quilômetro, a parte sublinhada significa:

- a) mil
- b) cem
- c) distância
- d) velocidade

As respostas mais comuns eram “distância” ou “velocidade”, pois os alunos buscavam respostas baseadas em suas experiências com sinais de trânsito. Mais uma vez, cabe perguntar como exercícios assim irão melhorar leitura e escrita. O autor que estamos acompanhando neste artigo não se opunha à aprendizagem da norma culta, mas a via como algo que deve ocorrer após desenvolvimento de capacidades de comunicação.

Volto à redação. Mike acompanhou diversas experiências em que alunos redigiam em nível mais alto do que o esperado para sua idade e escolarização. Isso acontecia, por exemplo, nas escolas de Calexico, onde alunos bilíngues escreviam, em in-

glês e espanhol, histórias que lhes interessavam, fossem elas invenções ficcionais, fossem narrativas sobre suas vidas.

Meios de comunicação e boa parte dos educadores confiam em testes padronizados para avaliar como anda a educação. Maus resultados em tais testes são entendidos como fracasso das escolas. Por isso, cada vez mais, as escolas preparam seus alunos para conseguir bons resultados nos testes. O que surgiu como uma ferramenta para avaliar a educação passa, assim, a ser uma referência que define o que deve ser ensinado nas escolas. Esse é um tema que Mike Rose aborda em várias obras, mostrando que os testes padronizados desvelam apenas uma dimensão da educação: domínio de conhecimentos selecionados pelos sistemas educacionais, pois é isso que é testável. Dou a palavra a Mike Rose:

O atual impulso para promulgar e estabelecer padrões por meio de medidas estatísticas domina a educação escolar. Mas que efeitos esse critério tem sobre a instrução? Como pessoas nos muitos lados dos debates educacionais atuais estão dizendo – veja por exemplo o blog de Deborah Meier e Diana Ravitch, “Bridging Differences” –, medidas padronizadas podem limitar o desenvolvimento de competências ao direcionar os currículos para as demandas estreitas da preparação para fazer testes, em vez de permitir que os professores promovam a imersão dos alunos na resolução de problemas complexos e no uso mais rico da linguagem (ROSE, 2009, p. 103).

Testes padronizados não levam em conta capacidade de apreciar arte, aprendizagens de respeito a outras culturas, desenvolvimento de um entendimento de história como forma de compreender o presente. Essas e muitas outras dimensões que precisam estar presentes na educação não integram o que medem os testes padronizados. E, como assinala Rose, uma educação guiada por resultados de testes corrompe ou desvaloriza a docência naquilo que ela tem de fundamental no apoio aos estudantes para que estes se encantem com o saber.

O professor da UCLA escreveu bastante sobre a questão dos testes padronizados. Uma síntese das análises que ele fez sobre a questão aparece num capítulo de *Why School: Reclaiming Education for All of Us* (ROSE, 2009). É um texto curto, que recomendo para quem quiser se aprofundar nas questões dos testes padronizados.

Outro tema que Mike Rose abordou em várias obras é o da inteligência. Lembrem-nos de que ele foi, de certo modo, vítima de preconceitos quanto à inteligência ao ser matriculado no itinerário de formação profissional do ensino médio. Ao ser encaminhado a tal itinerário, foi considerado como pessoa incapaz de seguir a educação acadêmica. Em seus tempos de estudante de *high school*, Mike caracterizou o que se pensava da inteligência dos alunos que não estavam sendo educados para ingressar na universidade nos termos de uma observação de um de seus colegas de curso: “*I just wanna be average*” [“Só quero ser mediano”, em tradução livre]. Essa ideia de que para trabalhadores bastam desafios medianos de inteligência retrata o que o sistema escolar oferece pra os alunos do itinerário de formação profissional.

Os alunos de origem operária se comportam de acordo com a expectativa e às vezes terminam vendo a escola com muita ironia, um local em que, de fato, nada têm para aprender. Essa visão de filhos de trabalhadores que chegam ao ensino médio é retratada com muita nitidez num livro clássico sobre o assunto, *Aprendendo a ser trabalhador* (WILLIS, 1991). Os adolescentes acompanhados por Willis, numa extensa pesquisa fundada em registros etnográficos, tinham o mesmo desejo que o colega de Mike Rose: “*I wanna be average*”.

Rose observa que a noção predominante de inteligência está relacionada a medidas de competências verbais e quantitativas. O teste de QI é a referência mais utilizada para definir inteligência. Isso mudou um pouco com as contribuições de Howard Gardner e Robert Sternberg, que mostraram que a noção de inteligência precisa ser ampliada. Nessa direção, Rose escreveu um livro notável sobre a inteligência dos trabalhadores. E não escreveu um livro abordando apenas generalidades abstratas sobre inteligência. Foi a campo verificar expressões de inteligência de trabalhadores como garçonetes, cabeleireiras, encanadores, soldados. Ele dedica um capítulo ao trabalho de cirurgião, para mostrar que o trabalho manual exige inteligência e é valorizado quando tem *status* social elevado.

O ofício de mecânicos que reparam motos antigas propõe desafios intelectuais muito mais exigentes do que os enfrentados por gente da academia

Ouso introduzir aqui uma observação pessoal. Durante muitos anos, a formação de cozinheiros no Senac de São Paulo estava voltada para alunos à beira da marginalidade e com escolaridade muito baixa. Gente de classe média não queria ir para a cozinha. Pensava-se que o trabalho na cozinha não exigia muita inteligência, nem preparo intelectual. Isso mudou completamente quando a cozinha se tornou um destino ocupacional desejado por estudantes de classe média. Foram criados cursos superiores na área e a classe média foi contente para um espaço que antes era ocupado por pessoas dos estratos mais baixos da sociedade. Mas a mudança não aconteceu apenas por causa da criação dos cursos superiores de gastronomia. O antigo curso básico de cozinha, antes frequentado por gente muito pobre, hoje é disputadíssimo por filhos da classe média, muitos deles com formação universitária. É agora um destino ocupacional para pessoas “inteligentes”.

Volto à obra de Mike Rose com citações de como ele conversa sobre inteligência do trabalhador. Uma das análises que ele faz está relacionada à oratória a respeito das demandas de uma sociedade que vem afirmando que as novas tecnologias exigem trabalhadores inteligentes, pois propõem desafios intelectuais que não existiam para os velhos trabalhadores da sociedade industrial. Para quem se aproxima do trabalho manual dos velhos tempos, e que ainda continua a ser exercido por muita gente, percebe que há elaborações intelectuais insuspeitas em fazeres de soldados, carpinteiros, encanadores. Algum tempo após os estudos de Mike Rose, apareceu um trabalho muito interessante que mostra que o ofício de mecânicos que reparam motos antigas propõe desafios intelectuais muito mais exigentes do que os enfrentados por gente da academia (CRAWFORD, 2009).

As considerações de Rose não situam apenas a questão da inteligência na confluência dos modos de ver o saber do trabalho. Ele a examina também no que diz respeito a preconceitos que nos levam a pensar que minorias, imigrantes, pessoas vivendo em situações econômico-sociais adversas são menos inteligentes, justificando ideias de que as conquistas pessoais são resultantes de mérito. Esse modo de ver contamina a educação. Em seus estudos, com base no acompanhamento de experiências educacionais notáveis, Rose mostra que gente que vive em condições muito desfavoráveis pode aprender. Isso pode ser verificado nos muitos casos que ele apresenta em *Possible Lives* (ROSE, 1999), um inventário de experiências bem-sucedidas em escolas públicas de todo o país.

Em sua atuação, Mike Rose sempre esteve atento às consequências da pobreza na educação. Convém aqui citar trechos em que ele fala sobre o tema.

A relação entre pobreza e desempenho acadêmico é uma velha questão em educação básica e, infelizmente, em alguns debates recentes sobre reforma escolar, essa relação se transformou num dualismo improdutivo. Um lado alega que a pobreza prejudica de tal modo a vida dos estudantes que o sucesso acadêmico é virtualmente impossível. O outro lado afirma que se as escolas forem bem administradas, a pobreza não será barreira para a aprendizagem (ROSE, 2015, p. 177).

Em outra obra, lemos:

A pobreza não diminui necessariamente o poder da mente, mas com certeza chama atenção para as demandas concorrentes de segurança e sobrevivência; as agressões do dia a dia na vizinhança, a navegação tensa de casa para a escola. [...] Precisamos de um discurso público que vincule a educação a uma sociedade mais decente, atenciosa e aberta. Uma conversa que desperte em nós, como povo, a apreciação pela deliberação e reflexão, ou por assumir riscos intelectuais e pensar de forma ampla – pelo puro poder e prazer de usar nossas mentes, sozinhas ou junto com outras pessoas. Precisamos de um discurso que inspire os jovens a pensar com graciosidade e mova os jovens adultos a se tornarem professores e a promover esse desenvolvimento (ROSE, 2009, p. 28-29).

Na última sentença, Mike, diz que é preciso despertar nos jovens interesse por se tornarem professores. Soa romântico, utópico. Mas talvez esse pensamento seja uma lembrança de casos que acompanhou no Merea College, uma instituição de ensino superior que formava jovens pobres para o ofício de professor. E, mais do que isso, preparava-os para a docência em escolas pobres. (ROSE, 1999).

Ofereci até aqui *flashes* de alguns caminhos seguidos por Mike Rose no campo da educação. Esses caminhos têm dupla característica: são rotas de elaboração acadêmica, e são também rotas de militância. Rose inovou muito no campo do ensino de redação. Matéria publicada no *site* da revista *The New Yorker* comentando

a morte dele lembra justamente isso, tendo como título “The teacher who changed how we teach writing” (DETTMAR, 2021). Destaco o trecho:

Mike, por outro lado, produziu estudos de escrita com coração: moldou uma profunda compaixão que pedia aos professores que entendessem os alunos como pessoas inteiras, com sentimentos muito confusos sobre a escrita acadêmica, que estão tentando fazer uma coisa muito difícil. Ele tinha um grande dom para descobrir, por meio de um intenso trabalho individual, a lógica profunda (e muitas vezes comovente) por trás dos erros superficiais. Seu trabalho anunciou uma mudança de paradigma na maneira como a escrita é ensinada em nosso sistema educacional, desde o ensino fundamental até a faculdade (DETTMAR, 2021).

O espaço disponível neste artigo não permite que a gente explore mais os quatro temas que propus no título desta seção. Espero, porém, que minhas breves notas funcionem como incentivo para que os leitores busquem as obras de Mike Rose.

O saber dos trabalhadores

Ao longo deste texto, diversas vezes fiz referência ao importante livro de Mike Rose sobre o saber dos trabalhadores manuais – *The Mind at Work: Valuing the Intelligence of the American Worker*. Informei que a obra pode ser encontrada em inglês, espanhol e português. Pensei em oferecer uma visão do que Mike Rose aborda neste livro que se tornou referência para quem trabalha com educação profissional, ou para quem se interessa por análises do conhecimento do fazer no trabalho. Mas acontece que o próprio autor, na já mencionada entrevista que me concedeu em 2006, discorre sinteticamente sobre a obra. Julguei que seria adequado ouvir Mike, em vez de interpretá-lo. Por isso, num gesto de homenagem a um grande professor e pesquisador, amigo e conselheiro do *BTS*, resolvi encerrar este artigo com o texto dessa entrevista. Retirei da matéria original título e introdução. Ficaram apenas perguntas minhas (JNB) e respostas do Mike (MR).

[JNB] As novas tecnologias transferem inteligência do trabalho para máquinas e sistemas. Com isso, você acha que as profissões estão perdendo conteúdo e inteligência?

[MR] A produção em massa trouxe a “desqualificação” de muitas profissões. Em alguns casos, essa tendência fez com que aparecessem novos trabalhos qualificados. De forma geral, o fenômeno mudou significativamente a natureza de muitas profissões na indústria e no setor de serviços. Nosso tempo é uma época interessante no campo do trabalho. Junto com a desvalorização de certas profissões há também procura por trabalhadores de linha de frente mais qualificados, que consigam resolver problemas, tomar iniciativas, ler com bom entendimento, dominar conceitos matemáticos. Temos então duas forças contraditórias agindo na organização do trabalho: desvalorização de um lado e exigência de mais qualificação de outro.

[JNB] Cresci numa casa onde os adultos falavam com orgulho de suas profissões. Parece que esta exposição à cultura do trabalho está desaparecendo. Nossas crianças não têm qualquer ideia do que fazemos para ganhar a vida. Será que a gente vai perder o interesse pelo trabalho enquanto atividade humana importante?

[MR] Sua pergunta nos faz pensar sobre a cultura em si mesma, sobre o que valorizamos, como percebemos uns aos outros e nosso trabalho, que herança vamos deixar para os jovens. O trabalho é tão central em nossas vidas que eu não acho que ele vá deixar de ser uma atividade humana importante, como você diz. Mas o que conta realmente é o que os jovens pensam sobre o trabalho, como distinguem os diferentes tipos de trabalho, os conceitos de inteligência e mérito que utilizam nessas distinções, que significados extraem do trabalho. Todas essas são questões sociais importantes, e os educadores precisam mantê-las vivas, numa discussão pública que não se limite ao desenvolvimento da criança, mas esteja atenta para o tipo de sociedade que queremos construir.

[JNB] Em seu livro, você cita observação de J. Hoerr segundo a qual, desde o início da industrialização, ganhou força nos EUA a ideia de que trabalhadores assalariados não tinham competência para lidar com assuntos complexos ou resolver problemas que exigiam conhecimento abstrato e capacidades analíticas. Hoje, há quem diga que os trabalhadores precisam aprender nas escolas apenas competências gerais. Esse discurso não é uma nova forma de dizer a mesma coisa que Hoerr criticou?

[MR] Ótima pergunta. É claro que devemos evitar uma educação profissional limitada que visa somente habilidades básicas para trabalhos específicos. Esse foco caracterizou uma educação profissional de baixo nível no passado, pelo menos nos EUA. Mas também é verdade que aprendemos a resolver problemas, a pensar abstratamente, a comunicar conceitos por meio de tarefas específicas e concretas – como é evidente em qualquer laboratório de química. Precisamos iniciar uma reforma na educação profissional, considerando as recentes descobertas sobre o conhecimento humano e como funciona nossa mente.

[JNB] Sobre o trabalho da cabeleireira, você afirma em seu livro: “Ela incorpora a técnica no planejamento e na execução do corte, resolvendo os problemas que encontra, pensando através da tesoura em sua mão”. Poderia falar mais sobre o papel das ferramentas?

[MR] As ferramentas (e muitos tipos de instrumentos e artefatos) são essenciais para construir conhecimentos e aprender coisas novas. Isso é verdade tanto numa oficina de marcenaria quanto num laboratório de física. Ao usar o martelo, um carpinteiro aprende coisas como qualidade dos materiais, princípios de força e movimento, mecânica do corpo. Essa inter-relação entre ferra-

mentas e conhecimento é básica para algumas teorias sociais e psicológicas, tais como as de Marx e Vigostky. O que me interessa é que, mesmo quando aceitamos essa relação no nível teórico, podemos não enxergar como a conexão entre ferramenta e conhecimento acontece na prática, no dia a dia. Por isso temos dificuldades para reconhecer, voltando a meu exemplo, a inteligência do trabalho em usos fluentes de um martelo.

[JNB] Na sua opinião, de onde vem a dificuldade de entender o conhecimento que é produzido na ação?

[MR] No Ocidente, desde Aristóteles, vivemos uma longa tradição cultural que faz distinções dicotômicas entre conhecimento puro e aplicado, teoria e prática, educação acadêmica e educação profissional, cérebro e mão. Mas quando você se aproxima do trabalho – o trabalho de uma cabeleireira ou de um cirurgião – essas distinções começam a perder sentido. Existem muitos momentos de pensamento abstrato, envolvendo conceitos e resolução de problemas, no trabalho de um bom cabeleireiro. Perguntei a um profissional da área o que ele faz quando uma pessoa aparece com um corte errado ou uma coloração malfeita por outro cabeleireiro. “A primeira coisa que você tem que fazer”, ele disse, “é descobrir onde o outro profissional queria chegar”. Considere todo o conhecimento e o pensamento hipotético que entram em cena nesse caso. Vejamos outro exemplo, o trabalho de um cirurgião. Passei um verão observando residentes em cirurgia e me deparei com o fato de que o conhecimento considerável que eles tinham sobre anatomia e fisiologia, retirado de livros de texto, tem pouca utilidade até que consigam convertê-lo em habilidades tácteis. Eles têm que desenvolver uma sensibilidade para a aparência e a consistência dos tecidos, além de uma destreza manual considerável. Precisam converter o conhecimento do livro em conhecimento sensorial. Os conceitos precisam se tornar concretos. Eles precisam resolver de maneira muito concreta problemas envolvendo grau elevado de aprendizagem abstrata sobre doenças. Observando tudo isso, é difícil dizer onde a teoria e a abstração terminam e onde a habilidade manual e sensorial começa.

[JNB] O que pode ser feito para superarmos preconceitos contra o trabalho manual?

[MR] Superar essas distinções problemáticas entre tipos de conhecimento é um enorme desafio. As distinções entre mão e cérebro estão arraigadas na cultura e são reforçadas por distinções entre classes sociais e *status* ocupacional. Nós, educadores, temos de examinar nossos próprios preconceitos porque crescemos com eles. Temos que discutir a dimensão cognitiva do trabalho, olhar para a teoria da atividade elaborada por Vigotsky, estudar as descobertas recentes nas ciências do conhecimento e da aprendizagem, áreas nas quais os pesquisadores estão desafiando maneiras simplistas de entender o trabalho e classificar o conhecimento. Uma vez que entendam bem esses assuntos, os

educadores poderão se voltar para metas educacionais, objetivos e currículos. Já sabemos que em bons programas de educação profissional os alunos desenvolvem perspicácia na percepção, descobrem as capacidades e limitações das ferramentas, melhoram suas habilidades para planejar e produzir tarefas, resolver problemas rotineiros, usar e comunicar uma variedade de símbolos, inclusive símbolos matemáticos. Servem-se da matemática para fundamentar seu planejamento e resolução de problemas, e da leitura e da escrita para auxiliar a aprendizagem e a execução de tarefas. Aprendem a se comunicar e trabalhar cooperativamente. Refletem sobre suas próprias ações para evitar prejuízos e erros. Desenvolvem valores estéticos e profissionais. Nossa missão como educadores é colocar em primeiro plano a dimensão cognitiva do trabalho. E realizar um grande esforço para influenciar políticas públicas e promover discussões sobre a inteligência e o conhecimento dos trabalhadores.

Notas

Nessa e em outras traduções de trechos em língua inglesa, a tradução é nossa.

Referências

BARATO, Jarbas. O saber invisível. **Revista Senac.sp**, número especial comemorativo dos 60 anos do SENAC, 2006.

BARATO, Jarbas. Escola da roça: limites e inspirações. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, p. 139-150, 2020.

BARATO, Jarbas. **Educación técnica**: educación-trabajo – alternativas conceptuales y didácticas. Lima: Instituto de Pedagogía Popular, 2004.

CRAWFORD, Matthew B. **Shop class as soulcraft**: an inquiry into the value of work. New York: Penguin Books, 2009.

DETTMAR, Kevin. **The teacher who changed how we teach writing**. [S. l.]: The New Yorker, 14 Oct. 2021. Disponível em: <https://www.newyorker.com/culture/postscript/the-teacher-who-changed-how-we-teach-writing>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ERICKSON, Ansley T. The rhetoric of choice: segregation, desegregation, and charter schools. In: KATZ, Michael B.; ROSE, Mike. **Public education under siege**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2013.

NARDI, Bonnie; O'DAY, Vicky. **Information ecologies**: using technology with heart. Cambridge: The MIT Press, 1999.

NASCIMENTO, Orlando. **Memórias de um professor de antigamente**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2020.

ROSE, Mike. **Mentes trabalhando**: una valorización de la inteligencia del trabajador. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2016.

ROSE, Mike. **De volta à escola**: porque todos merecem uma segunda chance na educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

ROSE, Mike. **Why school?**: reclaiming education for all us. New York: The New Press, 2009.

ROSE, Mike. **Lives on the boundary**. New York: Penguin Books, 2005.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

ROSE, Mike. **The mind at work**: valuing the intelligence of the American worker. New York: Viking- Penguin Books, 2004.

ROSE, Mike. **Possible lives**: the promise of public education in America. New York: Penguin Books, 1999.

WAITING for Superman. Dirigido por Davis Gugenheim. [S. l.]: Paramount Vintage e Participant Media, 2010.

WILIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1991.