

PODER E DESVELO NA SALA DE AULA

Belmira Oliveira **BUENO***

APRESENTAÇÃO E NOTAS SOBRE A TRADUÇÃO

O texto, cuja tradução está sendo apresentada neste número da REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, traz o relato de um estudo etnográfico realizado em uma sala de aula de uma escola elementar nos Estados Unidos. De autoria do Dr. George Noblit, da University of North Carolina at Chapel Hill, esse trabalho foi publicado originalmente no **American Educational Research Journal** (Spring 1993, Vol.30, Nº 1, pp.23-38) sob o título **Power and Caring**. Sua tradução para o português foi considerada relevante, entre outras razões, pelas contribuições que pode trazer aos pesquisadores interessados em fazer etnografia na escola e na sala de aula.

Gostaria de chamar a atenção para dois aspectos. O primeiro diz respeito ao relato que o autor faz das mudanças que ele teve que operar sobre suas pressuposições teóricas durante o percurso do trabalho de campo. Embora os etnógrafos tenham sempre se preocupado em ressaltar que este aspecto constitui, justamente, uma das forças da etnografia, é curio-

* Professora Doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP.

so observar que poucos autores têm se dedicado à exposição dos embates teóricos enfrentados pelo pesquisador quando ele vai a campo. Menos comum ainda é encontrar trabalhos nos quais os autores confessam estar abrindo mão de idéias que eles construíram durante todo o trajeto de sua vida intelectual. Independentemente de concordarmos ou não com as idéias e concepções expressas pelo autor, penso que esta é uma das notáveis lições que se pode aprender com este texto.

Além disto, chamo a atenção para o estilo pouco usual empregado pelo autor - o 'auto-testemunho' ou gênero confessional - cuja escolha deveu-se, segundo ele, ao fato de o pesquisador ter tomado parte da cena da sala de aula e ter sido "dramaticamente afetado pelo estudo". Este aspecto explicita ao leitor uma ordem de envolvimento emocional e afetivo a que o pesquisador se vê exposto no trabalho de campo, muitas vezes de modo inevitável, mas que nem sempre é incorporada à descrição. Penso que essa característica do texto também ensaja reflexões a respeito da etnografia quando aplicada à pesquisa educacional.

A propósito da tradução propriamente dita, cumpre observar em primeiro lugar que a palavra *caring* foi traduzida aqui por *desvelo*, por entender-se que este vocábulo traduz melhor o seu sentido no contexto da teoria em que este artigo se fundamenta. A sugestão foi da professora Denice Catani, a quem agradeço. Em segundo lugar, é importante esclarecer que para a expressão *African American* foi mantida a tradução literal - *americano(s) africano(s)* - por exigência da American Educational Research Association. Espero que uma possível estranheza que o uso dessa expressão venha causar possa ser compensada pela reflexão que sua presença neste texto nos instiga a fazer sobre questões de natureza político-culturais e suas repercussões no contexto escolar.

Belmira Oliveira Bueno

PODER E DESVELO NA SALA DE AULA

George W. NOBLIT
University of North Carolina at Chapel Hill

O desvelo com respeito a professores e alunos é geralmente definido como uma relação de reciprocidade. O poder do professor nem sempre está evidente nessa definição. Este artigo examina como o poder, na perspectiva do desvelo, pode ser visto como uma autoridade moral. O estudo etnográfico aqui relatado examina a sala de aula de uma professora tradicional - de estilo centrado no professor - e a maneira com que ela construiu o desvelo usando seu poder. Sua construção contém uma crítica às nossas maneiras usuais de pensar a respeito do poder. À medida que nesta etnografia o pesquisador fez parte da cena social da sala de aula e foi dramaticamente afetado pelo estudo, este artigo está escrito no "auto-testemunho" ou gênero "confessional".

"Vocês me amarão mais depois que me deixarem." Pam Knight (um pseudônimo) estava me explicando o que ela sempre dizia a seus alunos de segunda série a respeito de seu relacionamento com eles durante suas aulas. Pam tinha me convidado para passar um dia por semana em sua classe, como parte de nosso estudo sobre o desvelo em Cedar Grove School (um pseudônimo) e estava tentando fazer com que eu compreendesse sua relação com as crianças. Hoje, considero que sua afirmação dizia respeito não somente as suas crianças mas também a mim. Existe muita coisa nessa afirmação. Em primeiro lugar, indica que existe amor entre Pam e seus alunos (entre os quais me incluía). Há a promessa de que este amor viria a crescer e a modificar-se ao longo do tempo. Há a promessa de que este amor iria durar por muito tempo após termos deixado de estar sob seus cuidados. Há também uma mensagem de que os alunos teriam algo a aprender a respeito de amor, aprendizagem que viria ao longo do tempo e através da comparação com outros professores. Mas, como tentarei explicar neste

artigo, essa aprendizagem também tem relação com a compreensão do que o poder e a responsabilidade têm a ver com amor. Hoje, ao pensar em Pam, vejo-a como uma pessoa que compreendeu a diferença entre poder e autoridade moral. Ela compreendeu o que eu não pude ver quando participei de sua classe de segunda série pela primeira vez: o desvelo em sala de aula não diz respeito à democracia - trata-se antes do uso ético do poder.



Também devo admitir que este artigo é minha forma - um modo acadêmico - de tentar examinar o que ela me ensinou. Por isso, meu texto, aqui, de muitas maneiras, é mais sobre mim mesmo do que sobre Pam ou sua turma. Clifford Geertz denominaria minha abordagem de "auto-testemunho"¹. John Van Maanen a chamaria de um "conto confessional"². Tenho tentado analisar e interpretar minhas copiosas notas de campo do ano que passei com ela com o objetivo de compreender como as relações de desvelo e afeto dos alunos estão ou não ligados. O que tem mais me atrapalhado sou eu mesmo. Pam conseguiu desmontar minhas visões "aprendidas" a respeito de educação e, agora, preciso colocar meus novos entendimentos em alguma ordem antes que eu possa continuar com outras tentativas na análise dos dados. Essa tarefa acabou se tornando ainda mais difícil por eu ter descoberto em minhas notas de campo algo mais que Pam tinha me contado quando lhe perguntei a respeito da relação entre desvelo e o afeto do aluno. Ela disse: "E não são a mesma coisa?" Hoje tenho certeza de que ela está certa mas, como todos os alunos intratáveis, tenho que chegar a essa conclusão por mim mesmo, procurando primeiro compreender o que ela me ensinou antes de poder usar o que aprendi.

A LIÇÃO ESTÁ NO APRENDIZ

Pam realmente me atingiu. Ela fez com que eu reconsiderasse todas as minhas visões a respeito de poder e de desvelo, os dois conceitos que provavelmente permeiam toda a minha história intelectual. O poder, e a invariável ligação que dele faço com a opressão, tem sido o assunto sobre o qual tenho pensado, ensinado, pesquisado e escrito durante toda a minha carreira. Conheço o poder concebido como traço dos indivíduos, poder concebido como relação entre as pessoas, e o poder institucionalizado em ideologias e estruturas.³ Conheço o poder que alguns chamam de poder "informal" das redes sociais: o poder de patrões sobre empregados e os jogos de poder de facções e grupos.⁴ Considerei a concepção de Michel Foucault, na qual o poder está indelevelmente articulado com conhecimento, ("Não é possível

¹ Clifford Geertz, *Works and Lives* (Stanford: Stanford University Press, 1988), 73.

² John Van Maanen, *Tales of the Field* (Chicago: University of Chicago Press, 1988), 73.

³ Nicholas Burbules, "A Theory of Power in Education", *Educational Theory* 36,n.2 (1986): 96-114.

⁴ Steffan W. Schmidt et al., eds., *Friends, Followers, and Factions* (Berkeley: Univ.of California, Press . 1977

exercer o poder sem conhecimento, é impossível o conhecimento não engendrar o poder") e sua afirmação de que a "genealogia do conhecimento precisa ser analisada não em termos de tipos de consciência, modos de percepção e formas de ideologia, mas em termos de táticas e estratégias do poder", o que Foucault chamou "os mecanismos da repressão".⁵ Usei o poder para analisar gênero, raça e questões organizacionais. Este tem sido meu principal foco.

O desvelo faz parte de minha história intelectual mais recente, tendo começado com minha leitura de Carol Gilligan e Nel Noddings, seguido pela minha ajuda na formação de um grupo de estudos de professores e alunos de pós-graduação, em nossa Faculdade de Educação, para estudar a idéia de desvelo.⁶ Levamos em conta relacionamento, estímulo, satisfação, dependência e moralidade. Nossos estudos, por sua vez, nos conduziram à pesquisa etnográfica sobre o desvelo em Cedar Grove School e ao meu ano com Pam. Pam me fez ver como o poder e o desvelo estão ligados e, por conseguinte, me fez refletir sobre como eu vinha pensando, ensinando, pesquisando e escrevendo ao longo de toda a minha carreira. Você já deve ter concluído que Pam é uma mulher poderosa: essa conclusão é o tema central do que se segue.

O QUE PROFESSORES PODEROSOS PODEM ENSINAR A TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

O pensamento educacional ainda não está preparado para mulheres poderosas. Neste país temos uma tradição de pensamento ligando escolas e democracia: o argumento comum é que as escolas devem ser locais onde as crianças aprendam os valores democráticos. Esta linha de pensamento tem uma longa história. Ao contrário da promoção de valores republicanos feita por Horace Mann, John Dewey propôs que as escolas deveriam ser estruturadas para promover valores democráticos.⁷ De fato, a crença de Dewey num método científico de resolução de problemas estava ligada a sua crença de que esse processo permitia tomadas de decisão mais democráticas e o desenvolvimento de uma interdependência na vida social e na sociedade.⁸ Apesar de partirem de pressupostos muito diferentes a respeito da natureza do conhecimento científico, os teóricos críticos também participaram dessa crença, propondo que os professores precisam utilizar sua autoridade de forma criteriosa para não reprimir a juventude.⁹ Percebemos um raciocínio semelhante no nível da prática do ensino por parte

⁵ Michel Foucault, **Power and Knowledge**, ed. Colin Gordon (New York: Pantheon Books, 1980), 52, 77, 90

⁶ Carol Gilligan, in **a Different Voice** (Cambridge: Harvard University Press, 1982); Nel Noddings, **Caring** (Berkeley: University of California Press, 1984).

⁷ John Dewey, **Democracy and Education** (New York: Macmillan, 1916).

⁸ Chet A. Bowers, **Elements of a Post-Liberal Theory of Education** (New York: Teachers College Press, 1987)

⁹ Henry Giroux, **Ideology, Culture and the Process of Schooling** (Philadelphia: Temple University Press, 1981)..

daqueles que promovem o ensino centrado no aluno em nome da democracia. Philip Cusick possivelmente levou a um extremo a análise do investimento da educação em noções de democracia e igualitarismo.¹⁰ Baseado em seus estudos de três escolas secundárias públicas, ele afirma que "...o elemento dominante nas escolas... era sua obrigação de promover o ideal igualitário".¹¹ Eu sabia de tudo isso quando comecei a freqüentar a sala de aula de Pam; pois, na verdade, constituía a base de minha suposição principal. Para mim, uma boa sala de aula era aquela que minimizava as diferenças de poder entre professores e alunos.

Agora, também compreendo uma outra concepção que levei para a sala de aula de Pam: eu entendia o desvelo como sendo relacional e recíproco.¹² Entendia que as pessoas entravam numa relação de desvelo para serem satisfeitas e sustentadas e também para darem apoio e satisfação. Cada uma beneficiando e se comprometendo com a outra.¹³ Eu tinha lido Noddings sobre a "solidez do desvelo" e Gilligan sobre a dependência como relacionamento e essas leituras me ajudaram a formar minhas suposições.¹⁴ Embora eu não fosse tão ingênuo a ponto de presumir que uma relação de desvelo fosse uma relação de igualdade, eu não percebi o quanto eu vinha investindo no conceito de desvelo. Eu, que via o poder ligado à opressão em tudo, não queria que o desvelo estivesse ligado ao poder e, assim, à opressão. Fisher e Tronto sem querer me ajudaram nesse ponto, argumentando que o poder freqüentemente está localizado em papéis distantes do verdadeiro desvelo. Mas é importante lembrar que minha interpretação de sua obra provavelmente foge dos padrões.¹⁵ Eu desejava que a "ética do desvelo" fosse original, que estivesse de algum modo além das questões de poder, as quais eu considerava tão essencialmente hegemônicas e masculinas.

As minhas pressuposições a respeito de democracia na educação e a natureza do desvelo como sendo apolítica - formavam ambas um poderoso conjunto de crenças que levei para a sala de Pam. Como etnógrafo de alguma experiência, eu estava mental e intelectual-mente preparado, quando fui a campo, para rever minhas crenças, mas eu não estava preparado para tê-las destruídas com minha experiência na sala de aula de Pam. Eu não estava preparado para uma mulher poderosa. Eu não estava preparado para sua definição de desvelo como autoridade moral.

Pam desenvolveu seu poder naturalmente. Como pude perceber, alguns professores americanos africanos têm idéias atípicas a respeito de crianças e do ensino.¹⁶ Como explica Shirley Brice Heath, pode ser que adultos americanos africanos considerem as crianças como

¹⁰ Philip A. Cusick, *The Egalitarian Ideal and the American High School* (New York: Longman, 1983).

¹¹ *Ibid*, 106

¹² Gilligan, *In a Different Voice*; Noddings, *Caring*.

¹³ Noddings, *Caring*.

¹⁴ Noddings, *Caring*, 106; Gilligan, *Mapping the Moral Domain* (Cambridge: Harvard University Press, 1988), 14.

¹⁵ Berenice Fisher and Joan Tronto, "Toward a Feminist Theory of Caring", in *Circles of Care*, ed. Emil Abel and Margaret Nelson (Albany, NY: Suny Press, 1990)

¹⁶ Michelle Foster, "Caring of African American Teachers". Manuscript, University of California- Davis. 1991.

crianças e não como adultos em miniatura.¹⁷ Para eles, as crianças não são parceiros conversacionais iguais - elas precisam ser socializadas para esse fim e espera-se que os professores sejam agentes significativos de socialização. Esta não é uma crença apenas dos americanos africanos. É uma crença compartilhada também por professores e pais brancos em Cedar Grove School. Certa vez, Pam explicou que ela via a si mesma e a outra professora branca, Christine (um pseudônimo), como exemplos de uma postura mais generalizada - professores responsáveis pelo que seus alunos fazem. Em Cedar Grove School esse modelo de ensino é profundamente marcante. Acredita-se que a pessoa mais significativa na história dessa escola tenha sido a rígida e severa professora descrita por Francis Gray Patton no romance "Good Morning Miss Dove".¹⁸ Quem se lembra do romance, da peça ou do filme, compreenderá que o ensino centrado no professor em Cedar Grove School significa assumir a responsabilidade pela educação das crianças.

Acho que você também precisa saber que o poder de Pam se estendia muito além de sua sala de aula. Ela era uma das formadoras de opiniões no prédio, era reverenciada tanto por pais brancos como pelos americanos africanos, e era a professora que assumia a escola sempre que o diretor se ausentava. Era considerada como a professora mais eficiente da escola, a mais hábil com os alunos "difíceis" e (como concluí mais tarde) com pais "difíceis". Ela jamais perdia a chance de conversar com os pais e freqüentemente era chamada pela secretária da escola para lidar com suas queixas. Seu poder era tal que foi ela, de várias formas, quem me escolheu para estar em sua classe para o Estudo do Desvelo, e não o contrário. Eu era seu convidado, estava lá por sua vontade, e mesmo se minha presença, às vezes, fosse mais perturbadora ou tivesse se imposto mais do que a princípio ela imaginara, ainda assim pareceu suportá-la bem. Isto era uma forte evidência do senso de si mesma que ela possuía. Era sua responsabilidade fazer com que sua classe funcionasse e ela, de boa vontade, estendeu essa responsabilidade também para minha pesquisa. Em geral eu passava um dia todo por semana fazendo observações em sua sala durante o ano letivo de 1989-1990. No decurso do ano, finalmente, fui percebendo o quanto Pam realmente era poderosa. Eu, que sou um professor titular de uma universidade importante, acabei me tornando seu "aluno mais velho". Ela assumiu a responsabilidade pelo meu aprendizado e apesar de eu chegar a respeitá-la e amá-la como minha professora, ao escrever este artigo fica claro para mim que também eu "a amo mais depois de tê-la deixado". Pam, de fato, também possuía o poder de profetizar!

¹⁷ Shirley Brice Heath, *Ways with Words* (New York: Cambridge University Press, 1983)

¹⁸ Francis Gray Patton, *Good Morning Miss Dove* (New York: Dodd, Mead, 1947)

AO TOQUE DO SINAL DA ENTRADA

Como alunos da classe de Pam, nosso dia começava com todos indo para seus lugares para fazer um pouco de leitura silenciosa até que todos os 24 alunos (70% de americanos africanos e 30% de brancos) chegassem e o sinal tocasse. Pam e sua assistente, Sharon, não se escusavam desse ritual. Normalmente, elas passavam esse pequeno espaço de tempo revendo seus planos e materiais para o dia, bem como cuidavam de quaisquer comunicações da escola ou do distrito escolar. Eu costumava me sentar no canto do fundo, bem defronte à mesa de Pam. Deste local, eu podia tranquilamente observar e tomar notas. Acabei justificando isso como sendo "o escrever a ler" (em contraponto ao "aprender a ler").

Depois que o sinal tocava, Pam ia para a lousa e revisava o plano para o dia. Em Carolina do Norte isto é considerado uma boa prática como instrumento de avaliação do ensino, mas Pam utilizava essa oportunidade para rever o que tinha sido estudado nos dias anteriores para discutir o que fariam naquele dia e para programar o que estava planejado para os próximos dias para cada matéria. Ela também comentava a respeito das lições feitas nos dias anteriores, elogiando os alunos e relembrando os episódios nos quais eles tinham se destacado. No meu primeiro dia em sua sala, observei que ela possuía senso humanitário ao assumir a responsabilidade sobre um erro comum dos alunos no dia anterior: "Ah, é, ontem eu devo ter soletrado mal a palavra "lagarta", pois todos vocês a erraram em suas tarefas". Senso de humor era uma constante em sua sala. Pam curti seus alunos bem como o fato de dar aula, e ela demonstrava este seu prazer. Como me contou mais tarde, foi somente após estar lecionando por vinte anos (naquele momento já estava ensinando há 25 anos) que ela percebeu que "amava dar aula". Ela concebeu essa transição como uma superação de suas dúvidas a respeito de estar fazendo as coisas acertadamente. Hoje, compreendo que ela venceu suas dúvidas ao se tornar confiante de sua autoridade moral. Ela conseguia rir muito das atribuições da sala de aula porque nem os acontecimentos e nem seu prazer com os alunos ameaçavam sua autoridade. De muitas maneiras eles é que constituíam sua autoridade.

A classe de Pam tinha muitos rituais coletivos. Na maior parte dos dias, a primeira aula começava com as crianças fazendo alguma coisa junto com ela. Na primeira semana de aula, ao ensinar as consoantes, Pam começava dizendo: "Vamos rever a nossa musiquinha, o nosso canto!" Aí, as crianças recitavam as consoantes numa seqüência aprendida com ela, e isto provocava elogios: "Esta é a primeira vez que tenho uma classe de segunda série que entra e já sabe todos os sons." Ela não atribuía o conhecimento deles a si mesma, mas às crianças, muito embora o canto fosse claramente uma rotina dela.

Prática comum em muitas salas de aula de escolas elementares, a leitura na sala de Pam também era amplamente ensinada e praticada em grupos de leitura. Havia quatro grupos homogêneos, permitindo que Pam e Sharon pegassem um grupo cada uma, enquanto os outros dois grupos permaneciam nas carteiras fazendo tarefas de leitura e escrita. Este tam-

bém era o momento em que os alunos superdotados e os lentos saíam da sala para fazerem trabalho com professores especiais. Os grupos de leitura não eram permanentes e certo número de crianças mudava de grupo durante o ano. Pam e Sharon faziam com que as crianças lessem, ajudavam-nas na pronúncia e terminavam cada sessão de leitura com uma série de perguntas sobre o que a criança tinha lido, como os eventos aconteceram e pedindo que as crianças contassem coisas semelhantes que tivessem acontecido em suas vidas. As atividades daqueles que permaneceram nas carteiras, em geral, se relacionavam com exercícios de linguagem: pedia-se às crianças que completassem sentenças, dividissem palavras em sílabas e assim por diante. Quando essas atividades eram completadas, as crianças tinham permissão para ir às estantes e escolher um livro, dentre uma grande variedade que havia, para fazerem "leitura livre".

Pam e Sharon com frequência ensinavam outros assuntos na lousa, chamando crianças para responderem ou virem à lousa para que mostrassem como resolver um problema, fazer a divisão silábica ou escrever uma sentença. Isso era acompanhado por toda a classe resolvendo os problemas ou outra coisa de forma recitativa. A recitação, por sua vez, era acompanhada pelos alunos individualmente ou em grupo, resolvendo exercícios práticos do livro ou nas folhas de trabalho que Pam ou Sharon haviam preparado. Essa rotina, frequentemente, era complementada com materiais ativos, especialmente durante o ensino de ciências e matemática ou, então, substituída por estratégias de aprendizagem cooperativa. De fato, observei ambas as práticas sendo utilizadas quase que todos os dias em que estive na sala de aula.

Nosso dia era interrompido pelo intervalo da manhã, almoço, descanso da tarde e períodos de recesso (normalmente passados ao ar livre). As aulas de música, educação física, artes e língua estrangeira eram dadas por outros professores, e geralmente eram oferecidas duas ou três vezes por semana. Nos dias em que eu estava na sala, o período do almoço era seguido pela hora da história, durante a qual eu lia histórias para as crianças e repetidas vezes mostrava minha inépcia como professor. Minha falta de habilidade era motivo de diversão para a criançada que imediatamente se aproveitava do fato de forma bem humorada. Elas chegaram a me ensinar como eu deveria proceder nessa atividade. Acredito que a hora da história acabou também se tornando fonte de diversão para Pam e Sharon que, após me ajudarem durante algumas vezes, me deixaram por minha própria conta com as crianças. Isso era algo que eu tinha pedido a elas, para que eu pudesse conversar com as crianças a respeito da escola e sobre coisas relativas ao casvelo. Pam e Sharon voltavam sorrindo e balançando a cabeça devido à grande confusão que eu era capaz de criar, que para elas era um minuto e para mim uma vida toda. Eu causei essas confusões em muitas outras ocasiões e, com bom humor, repetidas vezes fui salvo dos resultados do meu trabalho.

Hoje percebo que a hora da história foi a maneira que Pam encontrou para me incluir em outro dos rituais de sua classe. Apesar dos alunos obviamente estarem ali para trabalhar, eles também estavam lá para servir ao bem comum. Pam tinha criado uma série de rotinas e serviços que davam às crianças a chance de realizar tarefas diárias de ajuda. As crianças

faziam rodízio com as responsabilidades de ler o calendário, fazer o relato do tempo, distribuir e recolher os lápis, papéis e livros (diferentes pares de crianças para cada uma dessas atividades); apagar a lousa, apontar os lápis e assim por diante. A hora da história era minha responsabilidade e descobri que na classe de Pam a inépcia não levava você a perder sua responsabilidade. Ao contrário, acabava conseguindo muita orientação para realizar as tarefas acertadamente e muito espaço para descobrir de que modo fazê-las a sua própria maneira.

A disciplina na classe de Pam era promovida de diversos modos. Primeiro, havia as rotinas ajudando as crianças e a mim mesmo de forma que soubéssemos o que se esperava de nós e que de muitas maneiras nos mantinham a salvo de confusões. Segundo, bem rapidamente aprendi que a instrução na classe de Pam tinha um significado duplo. Por um lado, a instrução era sobre o ensino de um assunto objetivo. Por outro lado, era a respeito de um processo meticuloso de assegurar que todos soubessem o que e como fazer qualquer coisa que fosse pedida. O processo freqüentemente terminava com o que os etnógrafos chamam de "verificação de membro"¹⁹, em que Pam pedia a um dos alunos para repetir as instruções para a classe e, caso o aluno não conseguisse fazê-lo, ela pedia: "Alguém pode ajudar Clinton (ou qualquer outro)?" Em terceiro lugar, o discurso da professora estava carregado de lembretes e conselhos para os alunos, numa tentativa de evitar infrações mais sérias. Finalmente, quando tudo o mais falhava, Pam tinha uma forma de "disciplina assertiva" de modo que se um aluno violasse desafiadamente uma das regras escritas da sala de aula (cooperação, consideração, comunicação, concentração), ele ou ela tinha que escrever seu nome na lousa e, por conseguinte, perdia o direito ao tempo livre durante o dia. Mas havia aquilo que acabei por considerar a pior infração na sala de aula. Se você a praticasse, você não tinha que escrever seu nome na lousa. Não era uma regra escrita mas todas as crianças a conheciam. Essa violação fazia com que todas as crianças, inclusive eu mesmo, abaixássemos nossas cabeças em sinal de vergonha. A pior infração de todas era a de rir quando alguém não sabia a resposta correta para uma questão.

Na verdade, disciplina não era um problema na classe de Pam; pelo contrário, era aceita simplesmente. As crianças sabiam que ela esperava que elas se comportassem e, na maioria das vezes, o faziam. Isso era verdade mesmo que, provavelmente, tivessem sido destinadas a Pam as crianças de segunda série com os maiores problemas de disciplina. Identifiquei quatro de seus vinte e quatro alunos (dois meninos e duas garotas, ambas as raças para cada sexo) dentro dessa categoria. Às vezes ela reclamava pela injustiça de tais designações mas também, penso eu, isso era um testemunho de suas habilidades com as crianças. Posso atestar as dificuldades que esses jovens apresentavam e, também, que esses alunos respondiam ao que Pam solicitava, se comportavam e faziam suas tarefas. Tudo isso contrastava marcadamente com o que os professores e o diretor afirmavam que tinha acontecido no ano anterior com esses alunos quando estavam em classes de outros professores. A estratégia fundamental de Pam com todas as crianças (o que anotei em minhas observações

¹⁹ Sharan Merriam, *Case Study Research in Education* (San Francisco: Jossey-Bass, 1988)

de campo) era a de dirigir as crianças para as respostas corretas, a sorrir, a elogiar seus esforços. Ela mostrava que tinha orgulho deles e parece que era isso que eles mais desejavam.

Claro que havia muito mais na sala de aula a cada dia, mas eu acho que você está começando a ter uma idéia de como era nossa classe. No jargão educacional, a classe era mais centrada no professor do que no aluno e Pam achava isso apropriado. Ela sentia que era sua responsabilidade estabelecer o programa para as crianças aprenderem e ensiná-las. As crianças eram responsáveis pela realização de suas tarefas e por não interferirem quando os outros estivessem fazendo as suas. Eu era responsável por fazer minhas observações e tomar notas e, acidentalmente, percebi que minhas tentativas de "ajudar" eram quase sempre interferências. Todos éramos responsáveis pela busca do bem comum coletivo da classe e eu tive que aprender a participar adequadamente disso.

A ÓTICA DO APRENDIZ

Estou convencido de que Pam sabia que eu não estava preparado para sua classe. Minha barba e cabelo meio compridos, minhas tendências esquerdistas, minha falta de experiência com crianças e meu trabalho como professor universitário, tudo isso o atestava. Ainda assim, ela me aceitou. Mostrou-me e contou-me o que sabia - e testemunhou o estremecimento e a queda do meu mundo. Essa minha derrocada não foi fácil para ela, pois ela sabia que eu não estava à vontade em sua classe e acredito que durante certo tempo Pam considerou isso como uma avaliação sobre sua maneira de ensinar. Hoje, sei que a princípio eu não aceitava seu estilo e o que tornava tudo ainda mais difícil para mim era o fato de que ela gerava evidência a cada dia, de que seu estilo funcionava em sua sala. Isso me levou a voltar meus olhos críticos para mim mesmo e para minhas tão acalentadas crenças a respeito do ensino. Isso foi difícil e ainda é difícil - como este artigo o demonstra. Observei minha mudança de visão numa reunião de pesquisa do grupo de Estudos sobre Desvelo, realizada durante o final do outono do ano que fiquei na escola. Os seis pesquisadores estavam discutindo o que achávamos que estávamos descobrindo a respeito do desvelo e eu comecei a defender o estilo de Pam. Enquanto eu a defendia, meus olhos se abriram. Em primeiro lugar, mostrou-me que minha ótica sobre o ensino estava mudando e era Pam quem a estava mudando. Em segundo, mostrou-me que o grupo ia ter que lidar com a questão do estilo preferido de ensino como parte crucial de nossa pesquisa. Em terceiro, mostrou-me que eu ainda não conhecia o suficiente para poder lidar com essa mudança de perspectiva. Eu estava assumindo a defesa de Pam onde, com certeza, ela não veria necessidade de ser defendida e eu não conseguia colocar tudo isso em palavras.

Tornei-me professor titular em educação de modo indireto. Eu não fui professor primário nem secundário. Meu PhD foi em Sociologia e meu primeiro trabalho na universidade dizia

respeito, originalmente, ao ensino de questões sobre marginalidade e delinquência juvenil e teoria das organizações, com um curso ocasional de sociologia da educação. Comecei a estudar escolas quando recebi uma bolsa para realizar um estudo etnográfico sobre uma escola secundária dessegregada em Memphis. Meu primeiro interesse concentrava-se nas relações raciais, mas ao longo do tempo isso cedeu espaço para um interesse pela educação enquanto instituição e pelas escolas como organizações. Dirigi-me ao Instituto Nacional de Educação junto com a Equipe de Estudos de Dessegregação. Lá, finalmente, decidi que desejava trocar minha disciplina de Sociologia pela de Educação e o fiz. Minha formação indicava que meu conhecimento sobre o ensino era fortemente influenciado pela literatura a respeito de como melhor ensinar nas então denominadas classes interraciais. Resultou, contudo, que acabei achando que essa literatura é melhor entendida no sentido de como os brancos pensavam que seria melhor ensinar em turmas interraciais. Nessa literatura está implícita, como afirma Foster, uma postura de denegrir a maneira de ensinar dos professores americanos africanos, pois sua capacidade de ensinar estava associada com as escolas segregadas, estigmatizadas por James S. Coleman e outros.²⁰

O "conhecimento" que eu tinha a respeito do ensino em salas multiculturais pressupunha muitas coisas, porém, mais que tudo pressupunha que a diferença era o problema. Pelo fato de as crianças serem racialmente diferentes, "bons" métodos de ensino evitavam competição, demonstrações em público e avaliações de conhecimento. Eles deveriam favorecer a aprendizagem coletiva e as avaliações privativas. Se o professor chamasse apenas aqueles que tivessem levantado a mão, algumas crianças não chegariam a participar e isso se deveria, em parte, aos vieses do professor.²¹ Havia muito mais nisso tudo, mas agora vejo pouca utilidade em elaborar esse "conhecimento". Pam ensinou-me que essas práticas não seriam necessárias se o contexto da classe fosse definido não em termos de realização individual mas, ao invés, em termos de "relacionamento e solidariedade".²²

Houve muitas situações na sala de Pam que mostravam o que é possível quando as classes são definidas como coletividade, com os indivíduos relacionados por laços de responsabilidade e obrigação em relação ao todo. O que se destacava nesses casos eram as definições da situação feitas pelas crianças, envolvendo a participação no processo de aprendizado e a oportunidade de relação pessoal com Pam. Deixei-me contar o evento que demonstrou para mim o poder de Pam. Após testemunhá-lo, tudo o que eu sabia tornou-se obsoleto.

²⁰ Foster, "Caring of African American Teachers"; James S. Coleman et al. *Equality of Educational Opportunity* (Washington, D.C.: U.S.: National Institute of Education, 1976)

²¹ Thomas Collins and George Noblit, "The Process of Interracial Schooling", in *The Desegregation Literature: A Critical Appraisal* (Washington, D.C.: National Institute of Education, 1976).

²² Foster, "Caring of African American Teachers"

O PODER DE PAM

Como tantas outras estratégias de ensino usadas na sala de Pam, a estratégia para a qual chamo agora a atenção tinha características ritualizadas. Isto quer dizer que a estratégia abarcava mais do que a instrução e a aprendizagem. Ela simbolizava uma visão de mundo e um sistema de crenças compartilhados.²³ Deixei-me tentar reproduzir a perspectiva em que me encontrava quando observei essa estratégia pela primeira vez. O evento, do meu ponto de vista, era um evento de "avaliação pública". Eu vi o evento da seguinte maneira: envolvia a professora em pé diante da classe, pedindo respostas que as crianças deviam dar a perguntas e problemas, para que fossem avaliadas pública e imediatamente. As crianças estavam competindo para conseguir a resposta correta para qualquer pergunta, e aquele que conseguisse o maior número de respostas certas podia ir retirar um brinde da "caixa de surpresas" que Pam e Sharon mantinham cheia de quinquilharias. Uma pergunta era feita e Pam geralmente chamava alguém que tivesse levantado a mão. Respostas erradas eram acolhidas com a resposta: "Alguém pode ajudar (o nome do aluno)?" As crianças em geral levantavam a mão logo que reconheciam a resposta errada e Pam chamava uma delas. Apesar dessa descrição conseguir captar a ação e revelar minha visão na época, ela não evidencia inteiramente o significado do ritual.

Ao fixar a atenção mais detidamente, observei um evento completamente diferente. O evento se iniciava com Pam pontuando o ritual: "Faremos isto aqui juntos." Ela dizia isso enquanto se dirigia para a frente da classe e as crianças imediatamente mudavam de postura - sentavam-se mais eretas, se entreolhavam com olhos arregalados e focalizavam a figura de Pam rapidamente. Na verdade, não importava qual o conteúdo das perguntas: matemática, estudos sociais, ortografia, ou qualquer outra. Também não importava como as perguntas eram feitas. Às vezes ela usava cartões, outras escrevia na lousa e noutras ocasiões simplesmente fazia perguntas oralmente. Quando Pam fazia a primeira pergunta, algumas mãos eram levantadas. Neste ponto ocorreu meu primeiro choque. Parecia que todas as mãos eram levantadas. Depois de um exame mais detido, percebi que isso não era completamente verdade. Havia perguntas que resultavam em mais mãos levantadas que outras e algumas crianças levantavam a mão menos do que outras. Apenas uma criança, Tim (um pseudônimo) não participava. Tim era um garoto americano africano que, literalmente, tentava passar despercebido, independentemente de qual fosse a atividade de instrução. Posso recordar dele se esgueirando entre os outros alunos para não ser notado, abaixando a cabeça sobre a carteira na esperança de que deste modo não fosse visto pelos outros e assim por diante. Ele conseguia passar "despercebido" até mesmo nos grupos de aprendizagem coletiva. Ele não se comportava diferente neste ritual, mas de algum modo se sobressaía neste por sua não participação.

²³ Judith L. Kapferer, "Socialization and the Symbolic Order of the School", *Anthropology and Education Quarterly* 7, n.4 (1981) 258-274; Nathalie Jean Gehrke, "Rituals of the Hidden Curriculum", in *Children in Time and Space*, ed. Kaoru Yamamoto (New York: Teachers College Press, 1979), 103-27

Pam chamava-o mesmo que ele não tivesse levantado a mão e tentava guiá-lo em direção à resposta correta. Na verdade, ela regularmente chamava os alunos que não tinham levantado a mão e regularmente se voltava para os alunos que tinham respondido errado ou que não tinham respostas a uma questão anterior.

Mais difícil de traduzir em palavras é a maneira pela qual as crianças levantavam as mãos. Elas o faziam levantando-se levemente de seus lugares (apesar de estar estabelecido que deveriam permanecer sentados) agitando as mãos e fazendo contato com Pam pelo olhar. Elas levantavam a mão mesmo que tivessem uma resposta incorreta ou que não tivessem resposta alguma. Nesses casos, Pam respondia com um pedido carinhoso: "Por favor não levantem a mão se não tiverem uma resposta." As crianças levantavam a mão até mesmo antes que qualquer pergunta fosse feita! Na verdade, algumas crianças estavam tentando ter uma chance de tirar algo da caixa de surpresas, mas a maioria queria apenas participar. E levantar a mão era uma forma de participar. Repetidas vezes as crianças olhavam para os coleguinhas com um sorriso estampado no rosto quando eram chamadas, independentemente de darem ou não uma resposta certa. Era um momento ao sol.

Pam, obviamente, era o sol mais brilhante de todos, muito embora as crianças também olhassem umas para as outras em busca de reconhecimento. Quando Pam o chamava era como se você fosse o escolhido e que aquele era o seu momento, mesmo que breve. Como é que uma avaliação pública podia se tornar um momento ao sol? Em meio a uma infinidade de pequenas coisas. Ao chamar um aluno, Pam deixava as mãos se agitarem por algum tempo - o suficiente para permitir o máximo de mãos serem levantadas. Nesse momento ela sorria e fazia um contato pelo olhar com tantos quantos pudesse. Ela deixava o evento ir crescendo até um ponto muito fervilhante e aí, então, escolhia. Após a escolha, sua atenção se focalizava na criança escolhida. Ela sorria, freqüentemente fazia um comentário breve, às vezes um elogio, mas na maioria das vezes apenas um comentário sobre coisas que não tinham relação com o assunto. De vez em quando, até mesmo compartilhava um comentário com Sharon e comigo a respeito da criança. Mesmo que a criança não tivesse uma resposta, ela se atinha à criança por um breve momento através de seus olhos, de palavras, de humor e de atenção. De certo modo, essa era a hora mais triste da vida na sala de aula. Há uma demanda insaciável por atenção e relacionamento e, por isso, cada decisão de atender a uma criança é também uma decisão de não se relacionar com outra. Pam tentava minimizar isso com sua maneira de lidar com a coletividade através de rituais como esse. Os alunos adoravam isso. Diversas vezes interpretei tais episódios como uma das horas prediletas dos alunos em sala de aula. O carisma de Pam tornava a coletividade mais forte e, como consequência, mais forte cada criança.

Também comecei a notar em que ocasiões ela passou a usar esse ritual e logo descobri que não tinha sido por acaso ou simplesmente como uma rotina diária. Pam freqüentemente utilizava esse ritual quando o grupo como um todo estava se enfraquecendo, quando as crianças estavam se tornando inquietas, quando estava se tornando difícil assegurar o ensino dos conteúdos, ou quando ela mesma estava se sentindo um tanto quanto desanimada. Todos

Atenção individual

em parte

esses eram fatores ameaçadores para o senso de responsabilidade e obrigação para com a coletividade e a função de Pam era não deixar que isso ocorresse. Era sua responsabilidade moral manter-nos unidos e todos a amavam por isso, inclusive eu - depois que consegui reavaliar o que achava do ensino centrado no professor.

QUE RELAÇÃO EXISTE ENTRE CONTROLE E CONTINUIDADE?

utilização do poder

O poder de Pam era utilizado para muitas coisas: para manter a ordem, para estabelecer as tarefas, para avaliar o desempenho e assim por diante. Nem todas essas funções tinham o significado do ritual previamente mencionado. Algumas são apenas coisas que os professores precisam fazer. Ainda assim, o ritual anteriormente descrito nos ajuda a ver que certos padrões dão, não apenas consistência, mas continuidade. Reconheci no final do ano que passei com Pam que ela, freqüentemente, usava seu poder e seu controle a serviço da continuidade. Como afirma Noddings, o que mais falta nas escolas é uma preocupação no sentido de oferecer "continuidade de lugar, de pessoas, objetivos e currículo".²⁴ Hoje vejo isso presente no estilo centralizado de ensino de Pam. O que narrei anteriormente demonstra como a rotina e o ritual estabelecem uma continuidade para o currículo e para a instrução e como os objetivos da responsabilidade e do trabalho coletivos eram contínuos.

Ela também usava seu poder para nos assegurar de que tínhamos um espaço seguro. Pessoas de fora só podiam entrar na sala de aula a convite dela. Os pais, ela os recebia na porta e depois os acompanhava até a saída do prédio. Testemunhei um incidente em que as crianças estavam formando fila perto da porta para ir para a aula de música. O diretor tinha entrado na sala para lembrar que as crianças deviam fazer suas lições de casa, coisa que os professores, inclusive Pam, tinham pedido a ele para fazer. Ele perguntou a Pam: "Eles têm feito as lições de casa?" Pam, Sharon, as crianças e eu sabíamos que nem todas elas as vinham fazendo. Pam olhou para as crianças e depois para o diretor e respondeu: "Eles estão se saindo bem!" Literalmente ela não tinha respondido à pergunta do diretor. O diretor, de certa forma, disse às crianças algo assim como: "Mantenham esse ritmo!" Ele saiu e Pam reorganizou a fila de alunos para a aula de música, e a fila se quebrou em uma série de crianças que vinham e a abraçavam. Ela os tinha protegido. Em sua sala estavam seguros - eles eram os alunos dela.

Continuidade em relação às pessoas era algo que Pam e Sharon conseguiam pelo fato de faltarem muito raramente ao trabalho e pelo relato contínuo daquilo que a turma havia realizado. Como mencionei anteriormente, mesmo os pais eram mantidos, na maior parte da

²⁴ Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools*. Forthcoming.

vezes, fora da sala. Eles não eram parte da coletividade. Mesmo quando Pam tinha que faltar um dia e um substituto viesse em seu lugar como exige a lei, Sharon tomava conta da classe, deixando muito pouco para o substituto fazer. Até mesmo eu era melhor do que qualquer outra pessoa quando ambas tinham que se ausentar por uns minutos. Pam colocou isto para mim da seguinte forma: "Você conhece as crianças e elas o conhecem." Durante tais momentos também eu sabia que eu pertencia a algum lugar. Minha identidade estava ligada à classe: às crianças, Pam e Sharon.

PODER E MORALIDADE

Hoje reconheço como minha compreensão do poder era limitada antes que eu começasse a explorar uma ética baseada no desvelo. Eu estava bem familiarizado com a literatura sobre o poder e ainda assim não conseguia distinguir entre poder e opressão: eram uma e a mesma coisa. Acho que eu entendia que uma ética do desvelo iria exigir que eu distinguísse entre poder utilizado simplesmente em si mesmo e o poder usado a serviço moral dos outros. O que eu não era capaz de entender eram as implicações dramáticas disso para a minha compreensão da educação e de meu caminho intelectual. Como se tem escrito, o desvelo é dependente do contexto e é recíproco.²⁵ Entretanto, conhecer o desvelo através de leituras é um substituto pobre para a experiência com o mesmo, quer como participante quer como observador participante.

Agora sei que os conceitos de poder que utilizei para compreender a educação constituem apenas um lado da questão. Como diz Burbules, e eu teria concordado em outras épocas, o poder se baseia num conflito de interesses e está latente em nossas ideologias e estruturas.²⁶ De acordo com essa concepção, sem que haja conflito de interesses, há pouca razão para se falar em poder. Superficialmente, portanto, poderíamos acreditar que o desvelo segue esse critério. Pelo fato de ser recíproco e em benefício das duas partes, poderia parecer que o desvelo não tem relação com o poder. Contudo, na sala de Pam havia conflito de interesses, especialmente a curto prazo. Com relação a muitas coisas os alunos simplesmente obedeciam. Para muitas das atividades, Pam estabelecia rituais e estruturas que controlavam nosso comportamento. Para mim fica claro, agora, que temos que falar de poder e desvelo. Como argumenta Noddings a respeito do educador: "...seu poder é impressionante. De algum modo a criança deve ser levada a escolher por si mesma ... por seu eu ético".²⁷

Noddings argumenta que num relacionamento de desvelo, o poder não transforma o outro

²⁵ Gilligan, *In a Different Voice*; Noddings, *Caring*

²⁶ Burbules, "A Theory of Power in Education".

²⁷ Noddings, *Caring*, 64.

num objeto mas, pelo contrário, sustenta e promove o outro como sujeito.²⁸ O poder é utilizado para confirmar e não para negar o outro. Não se trata de competição como um jogo de resultado zero no poder, noção sustentada por Burbules, mas, sim, de relacionamento e construção.²⁹ Mesmo assim, o desvelo é uma relação "difícil" já que aquele que dispensa o cuidado deve ser forte e corajoso de modo que ele ou ela possa utilizar o que é bom para "controlar o que não é bom".³⁰ O desvelo é recíproco e desigual, mas enquanto o relacionamento entre patrão e empregados com essas mesmas características beneficia desproporcionalmente o patrão, o poder nos relacionamentos de desvelo beneficia ambas as partes. Cada parte se beneficia de forma diferente, de modo que o conceito linear de desproporção fica sem sentido.

Hoje penso que Noddings deu um novo significado ao conselho de Foucault a todos os intelectuais:

"O problema político essencial para o intelectual não é o de criticar os conteúdos ideológicos supostamente ligados às ciências ou de assegurar que sua própria prática científica seja acompanhada por uma ideologia correta, mas sim a de verificar a possibilidade de constituir uma nova política da verdade."³¹

O projeto do pensamento feminista nos termos de Foucault é "uma insurreição de conhecimentos subjugados", mas nesse caso a insurreição é contra as concepções de poder aceitas.³² Noddings, em sua obra *Women and Evil*, retrata a insurreição, contrastando "as pedagogias dos oprimidos" com sua noção de "pedagogia para os opressores".³³ Ela argumenta que a noção de solidariedade de Freire não tem base: aparece não se sabe de onde. Mesmo quando Freire a concebe como um "ato de amor", não se trata do relacionamento entre pessoas mas de aliviar as condições objetivas da repressão. Noddings propõe sua insurreição contra nossas noções usuais de poder como "poder que deriva da fraqueza".³⁴ Ela afirma que a experiência das mulheres em termos de oprimidos dá uma melhor compreensão de como utilizar o poder para transformar opressores, se comparada com as teorias de poder existentes, as quais, em sua visão, exigem que as mulheres ajam mais como homens. Ela escreve:

"A pedagogia do opressor deve incluir no mínimo lições de mediação, moderação e compartilhamento. Devemos oferecer muito mais oportunidades para que estudantes de todas as idades possam defender os casos, uns dos outros, para se colocarem em posições antagônicas de modo a levarem adiante esforços que reúnam as pessoas para um entendimento comum. Nós também precisamos de oportunidades para aprender a moderação, abraçando-a como a um ideal. Temos

²⁸ Ibid., 64.

²⁹ Burbules, "A Theory of Power in Education".

³⁰ Noddings, *Caring*, 100.

³¹ Foucault, *Power and Knowledge*, 133.

³² Ibid., 80.

³³ Noddings, *Women and Evil* (Berkeley: University of California Press, 1989), 173.

³⁴ Ibid., 167.

que reaprender o compartilhar - não como um privilégio especial dos que tem e que, por isso, haveriam de ser ainda mais abençoados por sua generosidade, mas como um modo de viver que apoia todos num dar e receber mútuos. Os que dividem até mesmo quando pouco possuem sentem-se seres humanos completos e valiosos.³⁵

Naturalmente Pam compreendia isso pela ótica da mulher americana africana, mesmo que não o articulasse dessa maneira. Ela praticava sua pedagogia para o opressor sobre mim, sobre o diretor, sobre alguns pais e sobre outras pessoas que tinham mais privilégios que ela. Ela também mediava meu relacionamento com as crianças, com Sharon e com ela mesma. Ela tornou impossível que eu impusesse minha teoria da educação sobre ela e sua turma e persuadiu-me, não com palavras mas com persistência e desvelo, a me tornar relacionado. Ela moderava meus extremos e os de seus outros alunos, não em nome da mediocridade, mas em nome de uma celebração de nossas diferenças e da manutenção da coletividade que era sua turma. Ela compartilhava comigo e com todos os seus alunos suas idéias, sua fé em nós, seu compromisso conosco e seu desvelo. Como este artigo mostra, ela era tão eficiente em sua pedagogia para o opressor como o era na pedagogia para alunos de segunda série. Ela jamais soube que também estava engajada numa insurreição intelectual dos nossos conceitos de poder, mas certamente foi eficiente nisso. Ela efetivamente demonstrou o que a incorporação de idéias feministas a respeito do desvelo fará às teorias que aprendemos sobre o poder.

Pam criou um contexto para que eu aprendesse a respeito do desvelo e isso alterou para sempre o que penso a respeito da educação e a respeito do desvelo. Também levou-me a concluir que talvez seja somente através dessas oportunidades que iremos compreender como o poder está implícito no desvelo. Vejo Pam compreender e agir, não com poder, mas com autoridade moral - uma autoridade não apenas legitimada pelos mecanismos normais de nossa sociedade mas também por uma negociação recíproca entre as pessoas, neste caso pessoas de poder e conhecimento desiguais. A autoridade de Pam surgia de seu desejo de assumir responsabilidade pela criação de um contexto em que as crianças pudessem participar e também surgia das próprias crianças que, afinal, podem negar aos adultos o direito de controlá-las e freqüentemente o fazem. Alguns leitores quererão dizer que prefeririam que ela fosse mais centrada nas crianças, mas acredito que isso significa que eles não compreendem o desvelo como algo que se constrói no relacionamento entre as partes envolvidas nessa relação. Na verdade, dependíamos de Pam e, ao mesmo tempo, todos nós trabalhávamos para construir a classe de Pam. Era nossa forma de nutri-la e apoiá-la bem como a nós mesmos. Para mim, isso significa que é hora de reconsiderar os termos do ensino centrado no aluno e o ensino centrado no professor. Eles simplificam em excesso e são enganadores.³⁶

Tenho muito o que aprender sobre autoridade moral, mas acho que agora sei onde in-

³⁵ Ibid., 173.

³⁶ Desejo agradecer a Inez Rovengo por seus comentários sobre a versão anterior e por esta conclusão.

vestir meus esforços. Primeiro, preciso tentar aprender mais com professores americanos africanos. Eles podem estruturar a educação e o desvelo de uma forma bem diferente que a minha própria raça.³⁷ A ênfase sobre a coletividade é promissora como um corretivo para o que parece ser um individualismo violento dos americanos em geral.³⁸ Parece que os professores americanos africanos ainda entendem que a escolaridade diz respeito à moralidade e à continuidade. Segundo, tenho que tentar reconceptualizar minha imagem do poder, tentando compreender mulheres poderosas. De acordo com Mary Field Belenky e outros, percebo que as mulheres elaboram o poder ao invés de assumi-lo ou usurpá-lo.³⁹ É possível que para mulheres poderosas não haja distinção importante entre poder e autoridade. O poder que é socialmente construído é socialmente legitimado. Pode ser que lhe falte base legal, carisma ou até mesmo toda a força da tradição, mas não deixa de ser autoridade moral, de qualquer maneira.⁴⁰ Finalmente, tenho um interesse crescente em entender a moralidade não como códigos éticos mas como uma construção de continuidade entre os muitos passados disponíveis para nós e os muitos futuros possíveis. Hoje sei que eu, assim como Pam, posso ter o poder de construir continuidade, moralidade, autoridade e desvelo.

Ela me ensinou bem. A lição estava ali disponível todos os dias para mim. A cada manhã antes da aula, as crianças vinham a sua sala para vê-la. Vinham em busca de uma palavra, um sorriso, um abraço. Eram alunos de Pam de outros anos. Todos nós a amamos depois que a deixamos e talvez, somente talvez, a amemos mais agora.

(Nota: a tradutora procurou seguir o texto original, conservando as referências bibliográficas nas notas de rodapé)

(Recebido para publicação em 12.08.94 e
liberado em 19.05.95)

³⁷ Foster, "Caring of African American Teachers".

³⁸ Robert, N. Bellah et al., **Habits of the Heart** (Berkeley: University of California Press, 1985).

³⁹ Mary Field Belenky et al., **Women's Ways of Knowing** (New York: Basic Books, 1986)

⁴⁰ Max Weber, **The Theory of Social and Economic Organization** (New York: Free Press, 1947).

