

Confrontação da classe social na sala de aula

Pouco se fala sobre classe social nos Estados Unidos, e em nenhum lugar há um silêncio tão intenso acerca da realidade das diferenças de classe quanto nos contextos educacionais. É significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente ignoradas nas salas de aula. Desde o ensino fundamental, somos todos encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático – uma zona livre onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. E, mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas. Nos raros casos em que se reconhece que o professor e os alunos não partilham as mesmas origens de classe, o pressuposto oculto ainda é o de que estamos todos igualmente empenhados no avanço social, em subir a escada do sucesso até o topo. E, embora muitos não cheguem ao topo, há um entendimento tácito de que vamos chegar em algum ponto do meio, entre o topo e o nível mais baixo.

Originária de um meio materialmente desprivilegiado, da classe trabalhadora pobre, entrei na universidade com aguda consciência da questão da classe. Quando fiquei sa-

bendo que tinha sido aceita na Universidade Stanford, a primeira questão que surgiu em casa foi como eu arcaria com os custos. Meus pais entendiam que eu tinha recebido uma bolsa e podia fazer empréstimos, mas queriam saber de onde viria o dinheiro para o transporte, as roupas, os livros. Dadas essas preocupações, fui para Stanford pensando que a questão da classe dizia respeito principalmente à materialidade. Levei pouco tempo para perceber que a classe social não era mera questão de dinheiro, que ela moldava os valores, as atitudes, as relações sociais e os preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido. Essas mesmas percepções acerca da classe social na academia são expressas repetidamente por acadêmicos de origem trabalhadora na coletânea de ensaios *Strangers in Paradise*, organizada por Jake Ryan e Charles Sackrey.

Na minha época de faculdade, pressupunha-se tacitamente que todos nós concordávamos em não falar sobre classe social, em não criticar os preconceitos de classe burgueses que moldavam e informavam as práticas pedagógicas (bem como a etiqueta social) na sala de aula. Embora ninguém declarasse diretamente as regras que deveriam governar nossa conduta, elas eram ensinadas pelo exemplo e reforçadas por um sistema de recompensas. Como o silêncio e a obediência à autoridade eram mais recompensados, os alunos aprenderam que era essa a conduta apropriada na sala de aula. Falar alto, demonstrar raiva, expressar emoções e até algo tão aparentemente inocente quanto uma gargalhada irreprimida eram coisas consideradas inaceitáveis, perturbações vulgares da ordem social da sala.

Esses traços também eram associados à pertença às classes inferiores. Se uma pessoa não provinha de um grupo social privilegiado, poderia progredir se adotasse uma conduta semelhante à de um tal grupo. Os alunos ainda precisam assimilar os valores burgueses para ser considerados aceitáveis.

Os valores burgueses na sala de aula erguem uma barreira que bloqueia a possibilidade de confrontação e conflito e afasta a dissensão. Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo. Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão – especialmente se ela significa que eles deem voz a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares. Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias. Escrevendo sobre sua própria experiência num capítulo de *Strangers in Paradise* intitulado “Outsiders”, Karl Anderson confessou:

Eram o poder e a hierarquia, e não o aprender e o ensinar, que dominavam a pós-graduação em que me encontrei. O “conhecimento” era ganhar precedência sobre os concorren-

tes, e ninguém disfarçava esse fato. ... A única coisa que aprendi de modo absoluto foi a inseparabilidade da livre expressão e do livre pensamento. A mim, como a alguns de meus colegas, recusava-se a oportunidade de falar e, às vezes, de fazer perguntas consideradas “descabidas” quando os instrutores não queriam discuti-las ou respondê-las.

Os alunos que não entram na academia dispostos a aceitar sem questionamento os pressupostos e valores acalentados pelas classes privilegiadas tendem a ser silenciados, a ser considerados baderneiros.

As discussões conservadoras sobre a censura no ambiente universitário contemporâneo frequentemente dão a entender que a ausência de diálogo construtivo, a imposição do silêncio, ocorrem como subproduto dos esforços progressistas para questionar o conhecimento canônico, criticar as relações de dominação ou subverter os preconceitos de classe burgueses. Pouco se discute – se é que se discute – o modo com que as atitudes e os valores das classes materialmente privilegiadas são impostos a todos por meio de estratégias pedagógicas tendenciosas. Essas parcialidades, refletidas na escolha dos assuntos e na maneira como as ideias são partilhadas, não precisam ser declaradas abertamente. Em seu ensaio, Karl Anderson afirma que a imposição do silêncio é “o aspecto mais opressivo da vida de classe média”. Sustenta:

Ela se mantém quando as pessoas ficam de boca fechada a menos que estejam endossando os poderes existentes, sejam eles quais forem. O livre mercado de “ideias”, tão querido pelos liberais, é tão imaginário quanto o livre mercado de pe-

tróleo ou de automóveis; e é uma fantasia ainda mais nociva, pois gera ainda mais hipocrisia e cinismo. Assim como os professores podem controlar o que é dito em suas salas de aula, assim também a maioria deles tem antenas ultrasensíveis para identificar que coisas, ditas fora das salas de aula, serão recompensadas ou punidas. E essas antenas os controlam.

O silêncio imposto pelos valores burgueses é sancionado por todos na sala de aula.

Até os professores universitários que adotam os princípios da pedagogia crítica (e muitos desses professores são brancos e do sexo masculino) conduzem suas aulas de maneira a reforçar os modelos de decoro burgueses. Ao mesmo tempo, as matérias ensinadas nessas aulas podem refletir a consciência, por parte dos professores, de perspectivas intelectuais que criticam a dominação, que enfatizam uma compreensão da política da diferença, da raça, da classe social, do gênero, mesmo que a dinâmica da sala de aula permaneça convencional, igual a como sempre foi. Quando o movimento feminista contemporâneo começou a fazer sentir sua presença na academia, havia não só uma crítica constante da dinâmica convencional das aulas como também a tentativa de criar estratégias pedagógicas alternativas. Entretanto, quando as acadêmicas feministas passaram a se esforçar para transformar os Estudos da Mulher numa disciplina respeitada pelos outros professores e pelos administradores, a perspectiva mudou.

Significativamente, a sala de aula feminista foi, na universidade, o primeiro espaço onde encontrei uma tentativa qualquer de reconhecer as diferenças de classe. O que geral-

mente se enfocava era a maneira pela qual as diferenças de classe se estruturam na sociedade maior, e não a nossa posição no quadro das classes sociais. Mas o enfoque dos privilégios de gênero na sociedade patriarcal acarretava, muitas vezes, um reconhecimento de como as mulheres eram privadas de certos direitos econômicos e, portanto, tinham mais probabilidade de ser pobres ou pertencer à classe trabalhadora. Em geral, a sala de aula feminista era o único lugar onde os alunos (em sua maioria mulheres) de origem materialmente desprivilegiada podiam falar a partir de sua situação de classe, tanto reconhecendo o impacto da classe social sobre seu *status* social quanto criticando as parcialidades de classe dentro do próprio pensamento feminista.

Quando entrei no contexto universitário pela primeira vez, me senti uma estranha nesse novo ambiente. Como a maioria dos meus colegas e professores, a princípio acreditei que esse sentimento se devia à diferença de origens raciais e culturais. Entretanto, à medida que o tempo passava, cada vez mais se evidenciava que esse estranhamento refletia, em parte, as diferenças de classe social. Em Stanford, colegas e professores muitas vezes me perguntavam se eu tinha bolsa. Por trás dessa pergunta estava implícita a noção de que o auxílio financeiro era algo que de algum modo “diminuía” a pessoa. Não foi só essa experiência que intensificou minha consciência das diferenças de classe. Foi também a evocação constante das experiências das classes materialmente privilegiadas (geralmente as da classe média) como norma universal que não só afastava as pessoas de classe trabalhadora como também excluía os desprivilegiados das discussões e das atividades sociais. Para

evitar essa sensação de isolamento, os alunos de classe trabalhadora podiam assimilar-se ao grupo principal, mudar o jeito de falar e os pontos de referência, abandonar qualquer hábito capaz de situá-los como provenientes de um ambiente materialmente desprivilegiado.

É claro que entrei na faculdade com a esperança de que o diploma universitário promovesse minha mobilidade social. Mas eu só a concebia em termos econômicos. No começo, não percebia que a classe era muito mais que a condição econômica da pessoa, que determinava seus valores, seus pontos de vista e seus interesses. Partia-se do princípio de que todo aluno pobre ou proveniente da classe trabalhadora abandonaria de boa vontade todos os valores e hábitos associados à sua origem. Os que tinham uma origem étnica/racial diferente aprenderam que não podiam dar voz a nenhum aspecto de sua cultura popular nos ambientes de elite. Isso valia especialmente para o modo popular de falar ou para uma língua materna que não fosse o inglês. A insistência em falar de um modo que não se coadunasse com os ideais e maneirismos da classe privilegiada sempre colocava a pessoa no papel de intrusa.

A exigência de que os indivíduos cujas origens de classe são consideradas indesejáveis abram mão de todos os vestígios de seu passado cria turbulências psíquicas. Éramos encorajados, como muitos estudantes ainda são, a trair nossas origens de classe. Recompensados se decidíssemos nos assimilar, excluídos se preferíssemos conservar aqueles aspectos do nosso ser, alguns de nós éramos vistos, com demasiada frequência, como corpos estranhos. Alguns se rebelavam, aferrando-se a gestos e comportamentos exage-

rados e claramente marcados como desvios em relação à norma burguesa aceita. Na minha época de estudante, e agora como professora, vi muitos alunos cujas origens de classe são “indesejáveis” tornando-se incapazes de terminar os estudos porque as contradições entre o comportamento necessário para “dar certo” na academia e o comportamento com que se sentem à vontade em casa, com a família e os amigos, são simplesmente grandes demais.

Muitas vezes, entre meus alunos de origem pobre ou de classe trabalhadora, os afro-americanos são aqueles que mais falam sobre questões de classe social. Expressam frustração, raiva e tristeza diante da tensão que sentem ao tentar conformar-se às condutas aceitáveis brancas de classe média no ambiente universitário sem perder a capacidade de “negociar” a situação em casa. Partilhando minhas próprias estratégias para lidar com esse problema, encorajo os alunos a rejeitar a noção de que têm de escolher entre as duas experiências. Eles têm de acreditar-se capazes de habitar confortavelmente em dois mundos diferentes, mas têm de tornar confortável cada um dos dois espaços. Têm de inventar, criativamente, novas maneiras de cruzar fronteiras. Têm de crer em sua capacidade de alterar os ambientes burgueses onde se inserem. Com demasiada frequência, os alunos de origem materialmente desprivilegiada assumem uma posição de passividade – comportam-se como vítimas, como se só pudessem ser manipulados contra sua própria vontade. No fim, acabam sentindo que têm de escolher entre aceitar ou rejeitar as normas que lhes são impostas. Essa alternativa frequentemente os predispõe à decepção e ao fracasso.

As pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Esse processo não é simples nem fácil: é preciso coragem para abraçar uma visão da integridade do ser que não reforce a versão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra. Na introdução ao capítulo intitulado "Class Mobility and Internalized Conflict", Ryan e Sackrey, em seu livro, lembram os leitores de que "o processo de trabalho acadêmico é essencialmente antagônico à classe trabalhadora; e os acadêmicos, em sua maior parte, vivem num mundo cultural diferente, com costumes diferentes que também o tornam antagônico à vida da classe trabalhadora". Mas aqueles entre nós que vêm da classe trabalhadora não podem deixar que o antagonismo de classe nos impeça de adquirir conhecimento, progredir na hierarquia acadêmica e gozar os aspectos satisfatórios do ensino superior. O antagonismo de classe pode ser usado construtivamente, não para reforçar a noção de que os alunos e professores originários da classe trabalhadora são "corpos estranhos" e "intrusos", mas para subverter e desafiar a estrutura existente.

Quando frequentei meus primeiros cursos de Estudos da Mulher em Stanford, as professoras brancas falavam das "mulheres" quando na verdade definiam como norma a experiência das mulheres brancas materialmente privilegiadas. Para mim, era questão de integridade pessoal e intelectual questionar esse pressuposto tendencioso. Questionando-o, eu me negava a ser cúmplice do apagamento das mulheres negras e/ou das de classe trabalhadora de

todas as etnias. Pessoalmente, isso significava que eu não conseguia simplesmente ficar sentada durante a aula, curtindo as boas vibrações feministas – essa foi a perda. O ganho foi que eu estava honrando a experiência das mulheres pobres e de classe trabalhadora da minha família, daquela mesma comunidade que havia encorajado e apoiado meu esforço para adquirir uma educação melhor. Embora minhas intervenções não fossem acolhidas de boa vontade, elas criaram um contexto para o pensamento crítico, para o intercâmbio dialético.

Qualquer tentativa da parte de um aluno para criticar os preconceitos burgueses que moldam o processo pedagógico, especialmente na medida em que têm relação com as perspectivas epistemológicas (os pontos de vista a partir dos quais a informação é partilhada), será vista na maioria dos casos, sem sombra de dúvida, como negativa e perturbadora. Dada a suposta natureza radical ou liberal das primeiras disciplinas acadêmicas feministas, foi chocante para mim descobrir que também aqueles ambientes estavam frequentemente fechados para maneiras diferentes de pensar. Embora fosse aceitável criticar o patriarcado naquele contexto, não era aceitável confrontar questões de classe social, especialmente de um jeito que não se resumisse à simples evocação de culpa. Em geral, apesar da diversidade de suas origens sociais e de participarem de diferentes disciplinas, os acadêmicos afro-americanos e outros professores universitários não brancos não têm se mostrado mais dispostos a confrontar questões de classe. Mesmo quando se tornou mais aceitável reconhecer questões de raça, gênero e classe social, pelo menos da boca para fora, a maio-

ria dos professores e alunos simplesmente não se sentiu capaz de pensar sobre a classe de uma maneira que não fosse simplista. A área principal em que havia a possibilidade de uma crítica e uma mudança significativas eram os estudos acadêmicos tendenciosos, que davam caráter normativo às experiências e aos pensamentos de pessoas materialmente privilegiadas.

Nos anos recentes, a consciência cada vez maior das diferenças de classe nos círculos acadêmicos progressistas deu aos alunos e professores comprometidos com a pedagogia crítica e feminista a oportunidade para abrir, na academia, espaços onde a questão da classe social possa receber atenção. Mas não pode haver intervenção que desafie o *status quo* se não estivermos dispostos a questionar o modo como não só nosso processo pedagógico, mas também nossa autoapresentação costumam ser moldados pelas normas de classe média. Minha consciência de classe tem sido continuamente reforçada por meus esforços para me manter próxima das pessoas queridas que permanecem em posições sociais desprivilegiadas. Isso me ajudou a empregar estratégias pedagógicas que criam rupturas na ordem estabelecida, que promovem modos de aprender que desafiam a hegemonia burguesa.

Uma dessas estratégias foi a ênfase na criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada. No capítulo de *Strangers in Paradise* intitulado "Balancing Class Locations", Jane Ellen Wilson conta como a ênfase na voz pessoal a fortaleceu.

Foi só fazendo as pazes com meu passado, minhas origens, e situando-as no contexto do mundo como um todo que comecei a encontrar minha verdadeira voz e a compreender que, como essa voz é minha, não existe um nicho pré-fabricado à espera dela; que parte do trabalho a fazer consiste em criar, junto de outras pessoas, um lugar onde a minha e as nossas vozes possam destacar-se do ruído de fundo e dar voz a nossos interesses como parte de uma canção maior.

Quando os acadêmicos de classe trabalhadora ou de origem trabalhadora partilham suas perspectivas, subvertem a tendência de focar somente os pensamentos, as atitudes e experiências dos materialmente privilegiados. A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes que a outras.

Deve-se distinguir entre uma compreensão rasa do ato de encontrar a própria voz, que dá a entender erroneamente que haverá uma democratização da voz onde todos terão o mesmo tempo para falar e suas palavras serão vistas como igualmente valiosas (modelo frequentemente aplicado nas salas de aula feministas), e um reconhecimento mais complexo da singularidade de cada voz e a disposição de criar espaços em aula onde todas as vozes podem ser ouvidas porque todos os alunos são livres para falar, sabendo que sua presença será reconhecida e valorizada. Isso não signi-

fica que qualquer coisa, mesmo não tendo relação nenhuma com o tema em discussão, possa ser dita e receber atenção – ou que algo de significativo fatalmente aconteça quando todos têm o mesmo tempo para dar voz à sua opinião. Nas aulas que dou, faço com que os alunos escrevam parágrafos curtos que depois leem em voz alta, para que todos tenhamos a oportunidade de ouvir perspectivas singulares e de fazer uma pausa e ouvir uns aos outros. A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos. Embora um determinado aluno talvez não fale de novo depois desse momento, sua presença foi reconhecida.

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, “olham para” – uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista. Ainda que os alunos admitam a ideia de que nem todos têm as mesmas origens de classe, pode ainda acontecer de pensarem que os valores dos grupos materialmente privilegiados serão a norma da classe.

Alguns alunos poderão sentir-se ameaçados se a consciência das diferenças de classe provocar mudanças na sala de aula. Hoje em dia, todos os estudantes se vestem da mesma forma, usando roupas de marcas como The Gap e Benetton; isso apaga ou mascara os sinais de diferença de classe que os estudantes das gerações anteriores conheciam. Os estudantes jovens estão mais ansiosos para negar o impacto da classe social e das diferenças de classe em nossa sociedade. Descobri que os alunos originários das classes alta e média se perturbam quando intercâmbios acalorados acontecem na sala de aula. Muitos deles equiparam as interrupções e a fala em voz alta a um comportamento rude e ameaçador. Mas aqueles que vêm da classe trabalhadora podem sentir que a discussão é mais profunda e mais rica quando desperta reações intensas. Na sala, muitos alunos se perturbam quando alguém é interrompido no meio da sua fala, embora fora da sala a maioria não se sinta ameaçada. Entre nós, poucos são ensinados a facilitar discussões acaloradas que podem incluir interrupções e digressões úteis, mas na maioria das vezes é o professor quem mais tem a ganhar com a preservação da ordem na sala de aula. Os professores universitários não podem capacitar os alunos a abraçar as diversidades de experiências, pontos de vista, comportamento ou estilo se sua própria formação não os capacitou, se ela os socializou para administrar com eficácia um único modo de interação baseado nos valores de classe média.

A maioria dos professores progressistas se sente mais à vontade para desafiar os preconceitos de classe por meio do material estudado do que para questionar como eles

moldam a conduta em sala de aula e transformam seu processo pedagógico. Quando entrei na minha primeira aula como professora universitária e como feminista, tinha muito medo de usar a autoridade de modo a perpetuar o elitismo de classe e outras formas de dominação. Com medo de abusar do meu poder, fingia que não existia diferença de poder entre os alunos e mim. Foi um erro. Mas foi só quando comecei a questionar meu medo do “poder” – o modo pelo qual o medo se correlacionava com minhas próprias origens de classe, onde eu vira tantas vezes as pessoas dotadas de poder social coagirem, maltratarem e dominarem as que não tinham esse poder – que comecei a entender que o poder não é negativo em si. Dependia do que se faz com ele. Cabia a mim criar meios construtivos dentro do meu poder profissional, exatamente por estar ensinando dentro de estruturas institucionais que afirmam ser aceitável usar o poder para reforçar e manter as hierarquias coercitivas.

O medo de perder o controle na sala de aula muitas vezes leva os professores a cair num padrão convencional de ensino em que o poder é usado destrutivamente. É esse medo que conduz os professores, coletivamente, a investir no decoro burguês como meio de conservar uma noção fixa de ordem, de garantir que o professor tenha autoridade absoluta. Infelizmente, esse medo de perder o controle molda e informa o processo pedagógico docente na medida em que atua como barreira que impede todo envolvimento construtivo com as questões de classe social.

Às vezes, os alunos que querem que os professores enfrentem as diferenças de classe simplesmente desejam que

os indivíduos de origem material desprivilegiada passem a ocupar o centro do palco, de modo que ocorra não uma perturbação, mas uma inversão das estruturas hierárquicas. Certo semestre, várias estudantes negras originárias da classe trabalhadora frequentaram um curso que dei sobre escritoras afro-americanas. Chegaram com a esperança de que eu usasse meu poder de professora para descentralizar de modo não construtivo as vozes dos alunos brancos privilegiados, de forma que eles sentissem na pele o que é ser um corpo estranho. Algumas dessas alunas negras resistiram rigidamente às tentativas de envolver os outros numa pedagogia engajada em que se cria espaço para todos. Muitas alunas negras tinham medo de que o aprendizado de uma nova terminologia ou de novas perspectivas as afastasse de suas relações sociais habituais. Uma vez que esses medos raramente são levados em conta no processo pedagógico progressista, os estudantes que sofrem dessa ansiedade muitas vezes se sentem hostis e isolados e se recusam a participar da dinâmica de aula. Frequentemente encontro alunos que pensam que, nas minhas aulas, eles “naturalmente” se sentirão incluídos e que parte desse sentimento de conforto, de estar “em casa”, será devida ao fato de que não terão de trabalhar tão duro quanto nos outros cursos. Esses alunos não querem encontrar uma pedagogia alternativa nas minhas aulas, mas simplesmente “descansar” das tensões negativas que talvez sintam na maioria dos outros cursos. Cabe a mim trabalhar essas tensões.

A confiar na demografia, temos de supor que a academia logo estará cheia de alunos de diversas classes sociais e que um número de alunos maior que em qualquer outra época

os indivíduos de origem material desprivilegiada passem a ocupar o centro do palco, de modo que ocorra não uma perturbação, mas uma inversão das estruturas hierárquicas. Certo semestre, várias estudantes negras originárias da classe trabalhadora frequentaram um curso que dei sobre escritoras afro-americanas. Chegaram com a esperança de que eu usasse meu poder de professora para descentralizar de modo não construtivo as vozes dos alunos brancos privilegiados, de forma que eles sentissem na pele o que é ser um corpo estranho. Algumas dessas alunas negras resistiram rigidamente às tentativas de envolver os outros numa pedagogia engajada em que se cria espaço para todos. Muitas alunas negras tinham medo de que o aprendizado de uma nova terminologia ou de novas perspectivas as afastasse de suas relações sociais habituais. Uma vez que esses medos raramente são levados em conta no processo pedagógico progressista, os estudantes que sofrem dessa ansiedade muitas vezes se sentem hostis e isolados e se recusam a participar da dinâmica de aula. Frequentemente encontro alunos que pensam que, nas minhas aulas, eles “naturalmente” se sentirão incluídos e que parte desse sentimento de conforto, de estar “em casa”, será devida ao fato de que não terão de trabalhar tão duro quanto nos outros cursos. Esses alunos não querem encontrar uma pedagogia alternativa nas minhas aulas, mas simplesmente “descansar” das tensões negativas que talvez sintam na maioria dos outros cursos. Cabe a mim trabalhar essas tensões.

A confiar na demografia, temos de supor que a academia logo estará cheia de alunos de diversas classes sociais e que um número de alunos maior que em qualquer outra época

será originário de meios pobres ou da classe trabalhadora. Essa mudança não se refletirá na origem social dos professores. Na minha experiência, encontro cada vez menos acadêmicos originários da classe trabalhadora. Nossa ausência tem relação, sem dúvida, com o modo com que a política de classes e a luta de classes definem quem receberá títulos universitários na nossa sociedade. Entretanto, a confrontação construtiva das questões de classe não é simplesmente uma tarefa que cabe àqueles entre nós que vieram da classe trabalhadora ou de meios pobres; é um desafio para todos os professores universitários. Criticando o modo como o ambiente acadêmico se estrutura para reproduzir a hierarquia de classes, Jake Ryan e Charles Sackrey salientam “que, qualquer que seja a posição política ou o matiz ideológico de um determinado professor universitário, qualquer que seja o conteúdo de seu ensino – marxista, anarquista ou niilista –, ele participa mesmo assim da reprodução das relações culturais e de classe do capitalismo”. Apesar dessa afirmativa desesperançada, eles se dispõem a reconhecer que “os intelectuais não conformistas podem, por meio de pesquisas e publicações, desgastar um pouco as ortodoxias convencionais, nutrir os alunos com ideias e intenções equivalentes ou encontrar maneiras de pôr uma pequena fração dos recursos da universidade a serviço dos ... interesses de classe dos trabalhadores e de outros que estão abaixo”. Todo professor comprometido com a pedagogia engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe. Isso significa acolher a oportunidade de alterar nossas práticas de sala de aula criativamente, de tal modo que o ideal democrático da educação para todos possa se realizar.