

ta. O retrocesso antifeminista que atualmente afeta a cultura como um todo mina o apoio à produção acadêmica feminista. Visto que a produção feminista por parte de acadêmicas negras sempre foi marginalizada na academia, marginalizada tanto em relação à hegemonia acadêmica existente quanto à corrente principal do feminismo, aquelas entre nós que creem que esse trabalho é crucial para qualquer discussão imparcial da experiência negra têm de intensificar seu esforço de educação em prol da consciência crítica. Aquelas acadêmicas negras que começaram a tratar de questões de gênero enquanto ainda eram ambivalentes em relação à política feminista e agora cresceram, tanto em sua consciência quanto em seu comprometimento, têm o dever de se mostrar dispostas a discutir publicamente as mudanças no seu pensamento.

## A construção de uma comunidade pedagógica

### Um diálogo

Em sua introdução à coletânea de ensaios *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, os organizadores Henry Giroux e Peter McLaren salientam que os pensadores críticos que trabalham com pedagogia e têm um compromisso com os estudos culturais devem aliar “a teoria e a prática a fim de afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta”. Dado esse programa, é crucial que os pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção. Hoje em dia, quando a “diferença” é tema quente nos círculos progressistas, está na moda falar de “hibridação” e “cruzar fronteiras”, mas raramente encontramos exemplos concretos de indivíduos que realmente ocupem posições diferentes dentro das estruturas e partilhem ideias entre si, mapeando seus terrenos, seus vínculos e suas preocupações comuns no que se refere às práticas de ensino.

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças. Meu primeiro diálogo de colaboração, com Cornel West, foi publicado em *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*. Depois participei de um intercâmbio crítico realmente empolgante com a crítica literária feminista Mary Childers, publicado em *Conflicts in Feminism*. O primeiro diálogo tinha o objetivo de servir de modelo para os intercâmbios críticos entre homens e mulheres e entre acadêmicos negros. O segundo queria mostrar que a solidariedade pode existir, e existe de fato, entre pensadoras feministas progressistas brancas e negras. Em ambos os casos, parecia haver muito mais representações públicas das divisões entre esses grupos que descrições ou destaques daqueles momentos poderosos em que as fronteiras são transpostas, as diferenças são confrontadas, a discussão acontece e a solidariedade surge. Precisávamos de contraexemplos concretos que rompessem com a suposição aparentemente fixa (mas frequentemente tácita) de que era muito improvável que tais indivíduos conseguissem se encontrar além das fronteiras. Sem esses contraexemplos, eu sentia que corríamos todos o risco de perder contato, de criar condições que tornassem o contato impossível. Por isso, formei minha convicção de que os diálogos públicos poderiam ser intervenções úteis.

Quando comecei esta coletânea de ensaios, estava particularmente interessada em questionar a suposição de que

não pode haver pontos de contato e camaradagem entre acadêmicos brancos do sexo masculino (frequentemente vistos, com ou sem razão, como representantes da incorporação do poder e do privilégio ou das hierarquias oprimidas) e grupos marginalizados (mulheres de todas as raças e etnias e homens de cor). Nos anos recentes, muitos acadêmicos brancos do sexo masculino se engajaram criticamente com meus escritos. Perturba-me o fato de esse engajamento ser encarado com suspeita ou visto meramente como ato de apropriação feito para levar adiante um programa oportunista. Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos. Isso não significa que não sejam sujeitos a críticas ou questionamentos críticos ou que não haja muitas ocasiões em que a entrada dos poderosos nos territórios dos impotentes serve para perpetuar as estruturas existentes. Esse risco, em última análise, é menos ameaçador que o apego e o apoio contínuos aos sistemas de dominação existentes, particularmente na medida em que afetam o ensino, como ensinamos e o que ensinamos.

Para proporcionar um modelo de possibilidade, decidi me engajar num diálogo com Ron Scapp, um filósofo, camarada e amigo branco do sexo masculino. Até há pouco tempo ele lecionava no departamento de filosofia do Queens College, em Nova York, e trabalhava como diretor do College Preparatory Program\* da School of Education, sendo

\* Programa que prepara alunos do ensino público para o ingresso na faculdade. (N. do T.)

autor de um manuscrito intitulado *A Question of Voice: The Search for Legitimacy*. Atualmente, é diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação Multicultural Urbana no College of Mount St. Vincent, também em Nova York. Conheci Ron quando fui ao Queens College acompanhada por doze alunos que estavam fazendo o seminário sobre Toni Morrison que dei no Oberlin College. Fomos a uma conferência sobre Morrison em que ela falou e eu também dei uma palestra. Minha perspectiva crítica sobre a obra dela, especialmente *Beloved*, não foi bem recebida. Quando eu estava saindo da conferência, rodeada pelos alunos, Ron se aproximou e partilhou seus pensamentos sobre minhas ideias. Esse foi o começo de um intenso intercâmbio crítico sobre o ensinar, o escrever, as ideias e a vida. Queria incluir aqui esse diálogo porque ocupamos posições diferentes. Embora Ron seja branco e do sexo masculino (duas posições que lhe conferem poderes e privilégios específicos), tenho lecionado principalmente em instituições particulares (consideradas mais prestigiadas que as instituições estatais onde nós dois lecionamos atualmente), tenho grau hierárquico mais alto e tenho mais prestígio. Ambos somos de origem trabalhadora. Ele tem suas raízes na cidade, eu tenho as minhas na América rural. A compreensão e apreciação de nossas diferentes posições foram estruturas necessárias para a construção de solidariedade profissional e política entre nós, bem como para a criação de um espaço de confiança emocional onde possam ser alimentadas a intimidade e a mútua consideração.

Ao longo dos anos, Ron e eu tivemos muitas discussões sobre nosso papel de pensadores críticos e professores uni-

versitários. Assim como eu tive de confrontar críticos que consideram meu trabalho “não acadêmico, ou não suficientemente acadêmico”, Ron teve de lidar com críticos que se perguntam se o que ele faz é “filosofia de verdade”, especialmente quando ele cita minhas obras e a de outros pensadores que não tiveram formação tradicional em filosofia. Nós dois somos apaixonadamente comprometidos com o ensino. Nosso interesse comum em que o papel do professor não seja desvalorizado foi o ponto de partida desta discussão. É nossa esperança que ela produza muitas discussões semelhantes; que ela mostre que os homens brancos podem mudar, e efetivamente mudam, o modo como pensam e ensinam; e que as interações que transpõem nossas diferenças e as levam em conta sejam significativas e enriqueçam nossas práticas de ensino, nosso trabalho acadêmico e nossos hábitos de ser dentro e fora da academia.

*bell hooks*: Ron, vamos começar falando sobre como nos vemos como professores. Um dos modos pelos quais este livro me fez pensar sobre o meu processo de ensino é que sinto que meu jeito de ensinar foi fundamentalmente estruturado pelo fato de nunca ter querido ser acadêmica. Por isso, nunca me imaginei como professora universitária antes de entrar na sala de aula. Acho que isso é significativo, pois me libertou para sentir que a professora universitária é algo em que vou me tornando, e não uma espécie de identidade já estruturada que levo comigo para a aula.

*Ron Scapp*: De modo semelhante, mas talvez um pouco diferente, não é que eu não queria ser professor

— eu nunca pensei no assunto. Muitos amigos meus sequer terminaram a faculdade — alguns não terminaram nem o ensino médio — e não existia esse negócio de encarar a escola como uma carreira profissional. Acho que você não quer ser professora universitária significava que não queria essa identificação profissional como tal. Eu sequer pensava sobre isso.

*bh:* Mas, como você disse, eu também não. Quer dizer, como jovem negra no Sul segregado, eu pensava — e meus pais pensavam — que eu voltaria àquele mundo e seria professora na escola pública. Mas nunca ocorreu a ideia de que eu pudesse ser professora universitária pois, para falar a verdade, nós não tínhamos ouvido falar de nenhuma professora universitária negra.

*RS:* De modo diferente, mas semelhante, meus pais, de classe trabalhadora, viam a educação na verdade como um meio para um fim e não como o fim em si. Quando alguém fazia faculdade, era para ser advogado ou médico. Para eles, era um meio de melhorar a condição econômica. Não que eles desprezassem os professores universitários; é que a universidade não era uma *profissão*. As pessoas estudavam para ganhar dinheiro, ganhar a vida, fazer família.

*bh:* Há quanto tempo você ensina?

*RS:* Comecei no LaGuardia Community College quando me formei no Queens College, em 1979. Estava no departamento de suprimento de habilidades básicas. Dávamos aulas de leitura e inglês para suprir as deficiências dos alunos.

*bh:* E depois você se doutorou em filosofia?

*RS:* Foi. Por isso, eu dava aulas enquanto fazia a pós-graduação. Desde 1979 que estou envolvido com o ensino em tempo parcial ou integral. Isso é quanto? Quatorze anos?

*bh:* Eu ensino desde os 21 anos. Na pós-graduação, dava meus cursos sobre literatura afro-americana e sobre a mulher afro-americana porque tinha interesse em fazer isso e havia um grupo de alunos dispostos a fazer esses cursos. Mas só fui obter meu doutorado bem mais tarde, embora já estivesse na sala de aula. Vejo que já estou nas salas de aula das faculdades há 20 anos. É interessante que você e eu tenhamos nos conhecido quando levei meus alunos do Oberlin para uma conferência no Queens. Acho que parte do que nos uniu foi um interesse, evidenciado pela minha palestra, não só pelo trabalho acadêmico que fazíamos em sala de aula, mas também pelo modo com que esse trabalho acadêmico nos afeta fora da sala de aula. Passamos anos depois do nosso encontro discutindo pedagogia e ensino; uma das coisas que nos vincularam é que nós dois temos verdadeiro interesse pela educação como prática libertadora e por estratégias pedagógicas que possam servir não só para nossos alunos, mas também para nós.

*RS:* Com certeza. Esse também é um bom jeito de compreender ou descrever o modo como eu, na verdade, passei a me sentir cada vez mais à vontade no papel de professor.

*bh:* Quero voltar à ideia de que, de algum modo, foi o fato de eu não ter investido na noção de professora

universitária ou acadêmica como definição da minha identidade que me deixou mais disposta a questionar e interrogar esse papel. Se talvez olharmos para onde eu realmente vejo minha identidade, que, na maioria das vezes, é a de escritora, quem sabe eu seja muito menos flexível ao imaginar essa prática que quando me vejo como professora. Sinto que me beneficiei muito por não ser apegada a mim mesma como acadêmica ou professora universitária. Isso me deixou mais disposta a criticar minha pedagogia e a aceitar críticas dos alunos e de outras pessoas sem sentir que questionar o modo como dou aula equivale, de algum modo, a questionar meu direito de existir no planeta. Sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que *“essa é minha identidade e não posso questioná-la”*.

RS: Estávamos falando sobre o direcionamento profissional — essa expressão talvez seja canhestra — uma tentativa de chegar numa sensação de vocação. Falamos sobre a diferença entre ver o título de professor universitário, ou mesmo de simples professor, como uma mera ponte profissional como os de advogado ou médico, um termo que nas nossas comunidades de classe trabalhadora trazia prestígio ou acrescentava importância à pessoa que já éramos. Mas, como professores, acho que ao longo dos anos nossa principal preocupação tem sido a de afirmar quem nós somos por meio da transação de estar com outras pessoas na sala de aula e realizar alguma coisa ali.

Não simplesmente transmitir informação ou fazer declarações, mas trabalhar com as pessoas.

Agora há pouco estávamos falando de como nos apresentamos fisicamente naquele espaço, entrando nele vindos da comunidade.

bh: Uma das coisas que eu estava dizendo é que, como mulher negra, sempre tive aguda consciência da presença do meu corpo nesses ambientes que, na verdade, nos convidam a investir profundamente numa cisão entre mente e corpo, de tal modo que, em certo sentido, você está quase em conflito com a estrutura existente por ser uma mulher negra, quer professora, quer aluna. Mas, se você quiser permanecer ali, precisa, em certo sentido, lembrar de si mesma — porque lembrar de si mesma é sempre ver a si mesma como um corpo num sistema que não se acostumou com a sua presença ou com a sua dimensão física.

RS: Do mesmo modo, como professor universitário branco de trinta e tantos anos, também tenho profunda consciência da minha presença na sala de aula, dada a história do corpo masculino e do professor do sexo masculino. Preciso ser sensível à minha presença na história que me levou até ali e preciso criticá-la. Mas isso é complicado porque tanto você quanto eu somos sensíveis — e talvez até desconfiados — diante daqueles que parecem fugir de uma consciência real, talvez racial, do corpo e se refugiam numa cisão entre mente e corpo muito conservadora. Alguns colegas do sexo masculino se escondem por trás disso, reprimem seus corpos não por deferência, mas por medo.

*bh:* É interessante que é nesses espaços privados onde ocorre o assédio sexual – em escritórios ou outros tipos de espaços – que é preciso sofrer a vingança dos oprimidos. Mencionamos Michel Foucault como um exemplo de alguém que na teoria parecia desafiar essas oposições binárias e cisões simplistas entre mente e corpo. Mas, na sua prática de vida como professor, ele fazia claramente uma separação entre o espaço onde se via como intelectual praticante – onde não só se via como pensador crítico, mas também era visto pelos outros como pensador crítico – e o espaço onde era *corpo*. Está muito claro que o espaço da alta cultura era onde sua mente estava, e o espaço da rua e da cultura de rua (e da cultura popular, da cultura marginalizada) era onde ele sentia que mais podia se expressar dentro do corpo.

*RS:* Dizem que ele declarou que o lugar onde se sentia mais livre eram as saunas de São Francisco. Talvez não haja tanta divisão e dualismo em seus escritos, mas, pelo que sei – nunca tive aula com ele –, ele levava muito a sério a pose do intelectual francês tradicional. Do intelectual francês *branco* do sexo masculino. É importante você e eu acrescentarmos isso, pois não somos sequer capazes de citar, de improviso, o nome de algum intelectual francês negro do sexo masculino. Isso apesar de sabermos que eles devem existir; como o resto da Europa, a França já não é exclusivamente branca.

Acho que um dos incômodos silenciosos que rodeiam o modo como um discurso sobre raça e gêne-

ro, classe social e prática sexual perturbou a academia é exatamente o desafio a essa cisão entre mente e corpo. Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo. Lembro que, na graduação, eu tinha professores brancos do sexo masculino que usavam sempre o mesmo paletó de *tweed*, a mesma camisa amassada ou coisa que o valha, mas todos nós sabíamos que tínhamos de fingir. Nunca podíamos comentar sobre a vestimenta dele, pois isso seria sinal de carência intelectual da nossa parte. A questão era que todos nós tínhamos de respeitar o fato de ele estar ali para ser uma mente, não um corpo.

Algumas pensadoras feministas – e as duas que me vêm à mente neste contexto são, curiosamente, as lacanianas Jane Gallop e Shoshana Felman – tentaram escrever sobre a presença do professor como corpo na sala de aula, a presença do professor como alguém que tem efeito total sobre o desenvolvimento do aluno, não somente um efeito intelectual, mas um efeito sobre como esse aluno percebe a realidade fora da sala de aula.

*RS:* Todas essas coisas pesam sobre os ombros de qualquer pessoa que leve a sério a história do corpo de conhecimento personificado no professor. Estávamos mencionando como, de certo modo, nosso trabalho leva nosso eu, nosso corpo, para dentro da sala

de aula. A noção tradicional de estar na sala de aula é a de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente da classe, imobilizado. Estranhamente, isso lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade. E daí que sua roupa está suja, suas calças estão mal ajustadas ou sua camisa está amarfanhada? Enquanto a mente ainda estiver funcionando com elegância e eloquência, é isso que se deve apreciar.

*bh:* Nossa noção romântica do professor está amarrada a uma noção da mente transitiva, de uma mente que, em certo sentido, está sempre em conflito com o corpo. Acho que uma das razões pelas quais todas as pessoas nesta cultura, e os alunos em geral, tendem a ver os professores universitários como gente que não trabalha é com certeza essa sensação do corpo imóvel. Parte da separação de classes entre o que nós fazemos e o que a maioria das pessoas nesta cultura pode fazer (serviço, trabalho, labuta) é que elas mexem o corpo. A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles: os professores talvez insistam em que não importa se você fica em pé atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim. Lembro, no começo da minha atividade de professora, que na primeira vez em que tentei sair detrás da escrivaninha fiquei muito nervosa. Lembro que pensei: "Isto tem a ver com o poder. Realmente sinto que tenho mais 'controle' quando

estou atrás da tribuna ou atrás da escrivaninha do que quando caminho na direção dos alunos, fico em pé ao lado deles, às vezes até encosto neles." Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente.

*RS:* Quando você sai da tribuna e caminha, de repente o seu cheiro, o seu jeito de se movimentar ficam evidentes para os alunos. Além disso, você leva consigo um certo tipo de potencial, embora não seja garantido, para um certo tipo de relação face a face e de respeito por "o que eu digo" e "o que você diz". O aluno e o professor olham um para o outro. E quando nos aproximamos fisicamente, de repente o que digo não vem mais de trás dessa linha invisível, dessa muralha de demarcação que implica que tudo o que vem deste lado da escrivaninha é ouro, é a verdade, ou que tudo o que se diz fora de lá é algo que eu tenho de avaliar, que minha única reação possível é dizer "muito bem", "correto" e assim por diante. A medida que as pessoas se deslocam, se torna mais evidente que nós *trabalhamos* na sala de aula. Alguns professores, especialmente os mais velhos, desejam gozar do privilégio de dar a impressão de não trabalhar em sala de aula. Isso por si mesmo é estranho, mas é especialmente irônico pelo fato de os membros do corpo docente se reunirem fora da sala de aula e falarem sem parar sobre o quanto estão tendo de trabalhar.

*bb:* O arranjo corporal de que estamos falando desenfatura a realidade de que os professores universitários estão na sala de aula para dar algo de si para os alunos. O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surtissem através dos corpos. Significativamente, aqueles entre nós que estão tentando criticar os preconceitos na sala de aula foram obrigados a voltar ao corpo para falar sobre si mesmos como sujeitos da história. Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. Reconhecendo a subjetividade e os limites da identidade, rompemos essa objetificação tão necessária numa cultura de dominação. É por isso que os esforços para reconhecer a nossa subjetividade e a subjetividade dos nossos alunos geraram uma crítica e uma reação tão ferozes. Embora Dinesh D'Souza e Allan Bloom apresentem essa crítica como sendo fundamentalmente uma crítica das ideias, ela também é uma crítica de como essas ideias são subjetivas, rompidas e desmontadas na sala de aula.

*RS:* Se os professores levam o corpo discente a sério e têm respeito por ele, são obrigados a reconhecer que estamos nos dirigindo a pessoas que fazem parte da história. E alguns deles vêm de uma história que, se

for reconhecida, pode ser ameaçadora para os modos estabelecidos do saber. Isso vale especialmente para os professores, universitários ou outros, que, na sala de aula, se encontram face a face com indivíduos que não veem nos bairros onde moram. Nos ambientes universitários urbanos, por exemplo, no meu próprio *campus*, um bom número dos professores não mora na cidade de Nova York; alguns não moram nem no estado de Nova York. Moram em Connecticut ou Nova Jérsei, ou em Long Island. Muitas comunidades onde eles moram são extremamente isoladas e não refletem a mistura racial de pessoas que estão no *campus*. Acho que é por isso que muitos desses professores se consideram liberais embora mantenham uma postura conservadora na sala de aula. Isso parece especialmente verdadeiro no que se refere às questões de raça. Muitos querem agir como se a raça não importasse, como se estivéssemos aqui pelo puro interesse mental, como se a história não importasse mesmo que você tenha sido prejudicado, ou seus pais tenham sido imigrantes ou filhos de imigrantes que trabalharam por quarenta anos e não têm nada. O reconhecimento desses fatos deve ser suspenso; e a explicação desse mascaramento é aquela lógica que diz: "Aqui fazemos ciência, aqui fazemos história objetiva."

*bb:* É fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e, mais importante, ao mascaramento do papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma clas-



se privilegiada de valores, do elitismo. Todas essas questões são desmascaradas quando a civilização ocidental e a formação de seu cânone são questionadas e rigorosamente interrogadas. É exatamente isso que os acadêmicos conservadores consideram ameaçador – a possibilidade de que essas críticas desmontem a ideia burguesa de “professor universitário” e de que, como consequência, as noções da nossa importância e do nosso papel como professores na sala de aula tenham de ser fundamentalmente modificadas. Enquanto escrevia os ensaios deste livro, eu pensava continuamente no fato de conhecer tantos professores universitários que são politicamente progressistas, que tiveram a disposição de mudar os currículos de seus cursos, mas na verdade se recusaram resolutamente a mudar a natureza da sua prática pedagógica.

*RS:* Muitos desses professores universitários não têm consciência de como se conduzem na sala de aula. Um professor pode até apresentar as obras que você escreveu, por exemplo, ou as de intelectuais de outros grupos sub-representados na academia; mas ele vai trabalhar esses textos, vai trabalhar as ideias que eles partilham, de modo a dar a entender que no final não há diferença entre essas obras e as obras mais conservadoras escritas por pessoas privilegiadas em matéria de classe, raça ou gênero.

*bh:* Também é muito importante reconhecer que os professores podem tentar desconstruir as parcialidades tradicionais ao mesmo tempo em que partilham essas informações por meio de uma postura corporal,

um tom de voz, uma escolha de palavras etc. que perpetuam as próprias hierarquias e parcialidades que estão criticando.

*RS:* Exatamente. O problema é esse. Por um lado, a repetição de toda aquela tradição; por outro, qual o efeito dela sobre o texto apresentado? Parece mais seguro apresentar textos muito radicais como outros tantos livros a serem acrescentados às listas tradicionais – ao cânone já existente.

*bh:* O exemplo que me vem à mente é o da professora branca de inglês que está mais que disposta a incluir Toni Morrison no programa de seu curso, mas não quer discutir a questão da raça quando fala do livro. Vê isso como um questionamento muito mais ameaçador do sentido do ser professor do que o apelo pela mudança do currículo. E tem razão de considerar arriscado o apelo pela mudança das estratégias pedagógicas. É certo que os professores que tentam institucionalizar práticas pedagógicas progressistas correm o risco de ser alvo de críticas que buscam desacreditá-los.

*RS:* É verdade. Os professores universitários que efetivamente evocam a necessidade da *tradição* poderiam falar sobre ela de maneira diferente. Tradição deveria ser uma palavra maravilhosa, uma palavra rica. Mas é frequentemente usada num sentido negativo para repetir a tradição do poder do *status quo*. Poderíamos celebrar a tradição dos professores que criaram um currículo progressista. Mas essa tradição nunca é citada nem valorizada; mesmo quando se leem tex-

tos radicais, as pessoas sentem necessidade de fazê-lo de maneira a validar os estudos acadêmicos em cujo contexto foram educadas. Eles não conseguem largar esses estudos. Mesmo quando leem certas coisas na sala de aula, essas coisas têm de ser apresentadas, no fim das contas, de modo que não pareçam incompatíveis com tudo o que veio antes. Mas a importância e o impacto de uma obra de Toni Morrison, ou sua, são desvalorizados se a obra não for ensinada de um jeito que vai contra a corrente. Hoje em dia, nas aulas de filosofia, obras sobre raça, etnia e gênero são usadas, mas não de um jeito subversivo. São utilizadas só para atualizar superficialmente o currículo. Esse apego ao passado é determinado pela crença profunda na legitimidade de tudo o que veio antes. Os professores que têm essa crença realmente têm dificuldade para fazer experiências e arriscar o seu corpo – a ordem social. Querem que a sala de aula seja como sempre foi.

*bb:* Quero reiterar que muitos professores que não têm dificuldade para abrir mão das ideias velhas e de abraçar novos modos de pensamento podem ainda ser tão resolutamente apegados às velhas maneiras de *praticar o ensino* quanto seus colegas mais conservadores. Essa questão é crucial. Mesmo aqueles entre nós que fazem experiências com práticas pedagógicas progressistas têm medo de mudar. Consciente de mim mesma como sujeito da história, membro de um grupo marginalizado e oprimido, vitimada pelo racismo, sexismo e elitismo de classe institucionaliza-

dos, eu tinha um medo terrível de que meu ensino viesse a reforçar essas hierarquias. Mas eu não tinha absolutamente nenhum modelo, nenhum exemplo de o que significaria entrar na sala de aula e ensinar de modo diferente. O impulso de experimentar práticas pedagógicas pode não ser bem recebido por alunos que frequentemente esperam que ensinemos da maneira com que eles estão acostumados. O que quero dizer é que é preciso um compromisso fortíssimo, uma vontade de lutar, de deixar que nosso trabalho de professores reflita as pedagogias progressistas. Certa crítica às pedagogias progressistas chega até nós não somente de dentro, mas também de fora. Bloom e D'Souza alcançaram um público de massa e conseguiram dar uma impressão distorcida da pedagogia progressista. Considero assustador que a mídia tenha passado ao público a ideia de que realmente houve uma revolução na educação onde os brancos conservadores do sexo masculino passaram a ser completamente desacreditados, quando na verdade sabemos que pouca coisa mudou, que somente um pequeno grupo de professores defende a pedagogia progressista. Habitamos instituições reais onde poucas coisas parecem ter mudado, onde há poucas mudanças no currículo, quase nenhuma mudança de paradigma, e onde o conhecimento e a informação continuam sendo apresentados da maneira convencionalmente aceita.

*RS:* Como você estava dizendo há pouco, os pensadores conservadores conseguiram apresentar seus argu-

mentos fora da universidade e chegaram até a persuadir os alunos de que a qualidade da educação deles vai diminuir se forem feitas mudanças. Acho, por exemplo, que muitos alunos confundem a falta de formalidade tradicional reconhecível com uma falta de seriedade.

*bh:* O que mais me mete medo é que a crítica negativa da pedagogia progressista nos afeta — faz com que os professores tenham medo de mudar, de experimentar novas estratégias. Muitas professoras universitárias feministas, por exemplo, começam a carreira trabalhando para institucionalizar práticas pedagógicas mais radicais; mas, quando os alunos parecem não “respeitar sua autoridade”, elas sentem que essas práticas são defeituosas e indignas de confiança e voltam às práticas tradicionais. É claro que deveriam saber de antemão que os alunos educados de maneira mais convencional se sentiriam ameaçados e chegariam até a resistir a práticas de ensino em que se insiste que os alunos participem de sua educação e não sejam consumidores passivos.

*RS:* É bastante difícil comunicar isso aos alunos, pois muitos deles já estão convencidos de que não podem responder aos apelos para que participem na sala de aula. Já foram formados para se ver como desprovidos de autoridade, desprovidos de legitimidade. Reconhecer a responsabilidade dos alunos pelo processo de aprendizado é depositá-la onde, aos olhos deles próprios, ela é menos legítima. Quando tentamos mudar a sala de aula para promover a noção de uma

responsabilidade recíproca pelo aprendizado, os alunos ficam com medo de que você deixe de ser o capitão que trabalha com eles e passe a ser apenas, no fim das contas, mais um membro da tripulação — aliás, um membro não muito confiável.

*bh:* Para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isso vale especialmente para os alunos. Antes de tentarmos envolvê-los numa discussão de ideias dialética e recíproca, temos de ensinar-lhes o processo. Dou aula a muitos alunos brancos e eles têm posições políticas diversas. Mas eles chegam à aula de literatura feminina afro-americana e não querem ouvir discussões sobre políticas de raça, classe e gênero. Frequentemente reclamam: “Eu pensei que este curso era de literatura.” O que estão me dizendo, na verdade, é: “Achei que este curso seria dado como qualquer outro curso de literatura que eu já fiz, apenas substituindo os escritores brancos do sexo masculino por escritoras negras do sexo feminino.” Eles aceitam a mudança no foco de representação, mas resistem a mudar as maneiras como pensam sobre as ideias. Isso é ameaçador. É por isso que a crítica do multiculturalismo busca fechar de novo a sala de aula — deter essa revolução em como sabemos o que sabemos. É como se muita gente soubesse que o enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula e não quisesse que a revolução acontecesse. Uma forte reação procura deslegitimar a pedagogia progressista, dizendo:

“Ela nos impede de ter pensamentos sérios e uma educação séria.” Essa crítica nos conduz de volta à questão de ensinar de maneira diferente. Como lidar com o modo pelo qual nossos colegas nos percebem? Alguns colegas já me disseram: “Os alunos parecem gostar muito da sua aula. O que você está fazendo de errado?”

*RS:* Os colegas me dizem: “Parece que seus alunos estão se divertindo. Sempre os vejo rindo, parece que você está numa boa.” Por trás disso está a ideia de que você é um bom piadista, um bom ator, mas não está ensinando a sério. O prazer na sala de aula provoca medo. Se existe riso, pode ser que um intercâmbio recíproco esteja acontecendo. Você está rindo, os alunos estão rindo, alguém passa por ali, entra na sala e diz: “Tudo bem, você consegue fazê-los rir. Mas e daí? Qualquer um sabe contar uma piada.” Tomam essa atitude porque a ideia de reciprocidade, de respeito, nunca é levada em conta. Ninguém parte do princípio de que as ideias do professor podem ser divertidas, comoventes. Para provar a seriedade acadêmica do professor, os alunos devem estar semimortos, silenciosos, adormecidos. Não podem estar animados, entusiasmados, fazendo comentários, querendo permanecer na sala de aula.

*bb:* É como se tivéssemos que imaginar que o conhecimento é um doce rico e cremoso que os alunos devem consumir e do qual devem se nutrir, mas não que o processo de gestação também deve provocar prazer. Como professora que trabalha para desenvolver a pedagogia libertadora, me sinto desencorajada

quando encontro alunos que acreditam que, se a prática for diferente, eles serão menos comprometidos, menos disciplinados. Acho que o medo de perder o respeito dos alunos desencorajou muitos professores universitários de experimentar novas práticas de ensino. Ao contrário, alguns de nós pensam: “Tenho de voltar ao jeito tradicional de ensinar. Caso contrário, não vou ser respeitado e os alunos não vão receber a educação que merecem, pois não vão me ouvir.” Quando eu era aluna, apoiava qualquer professor que quisesse criar práticas de ensino mais progressistas. Ainda me lembro do entusiasmo que senti quando assisti à primeira aula em que o professor quis mudar nosso modo de sentar, em que em vez de sentar em fileiras nós fizemos um círculo onde podíamos olhar uns para os outros. Essa mudança nos obrigou a reconhecer a presença uns dos outros. Não podíamos avançar como sonâmbulos a caminho do conhecimento. Hoje em dia, há ocasiões em que os alunos resistem a sentar em círculo. Desvalorizam essa mudança porque, fundamentalmente, não querem ser participativos.

*RS:* Veem essa prática como um gesto vazio, não como uma importante mudança pedagógica.

*bb:* Às vezes, pensam: “Por que tenho que fazer isso na sua aula, mas não em todas as outras aulas?” É espantoso e desanimador encontrar alunos refratários, que não estão abertos à prática libertadora, embora eu também veja, ao mesmo tempo, tantos alunos que anseiam por essa prática.

RS: Até os alunos que anseiam pela prática libertadora, que a apreciam, se pegam resistindo porque têm de assistir a outras aulas que começam e terminam em determinado horário, onde inúmeras regras são instituídas como modos de expressão do poder, não como algo que tem de ser feito para possibilitar, pelo menos em certa medida, uma conversa que se sustente. Como já dissemos, podemos intervir e modificar essa resistência partilhando nossa compreensão da prática. Digo aos alunos que não confundam a informalidade com uma falta de seriedade, que respeitem o processo. Como ensino de maneira informal, os alunos frequentemente sentem que podem simplesmente se levantar, sair e voltar. Não se sentem à vontade. E os lembro de que nas outras disciplinas, em que o professor diz que quem perder uma aula está fora do curso, eles são dóceis e se dispõem a obedecer às regras arbitrárias de comportamento.

bh: Tive uma experiência interessante no semestre passado, quando dava aula no City College. Certo dia, não pude dar aula e fui substituída por uma pessoa de pensamento muito mais tradicional, uma professora autoritária tradicional, e a maioria dos alunos acatou essas práticas pedagógicas. Quando voltei e perguntei o que tinha acontecido na aula, os alunos partilharam a percepção de que ela tinha realmente humilhado um aluno, usado seu poder de coerção para silenciar. “E então, o que vocês disseram?”, perguntei. Eles admitiram que ficaram sentados em silêncio. Essas revelações me fizeram ver o quanto está

entranhada nos alunos a percepção de que os professores universitários são e devem ser ditadores. Em certa medida, eles entendiam que eu “mandava” que eles se dedicassem à prática libertadora, e por isso obedeciam. Logo, quando outra professora entrou na sala de aula e foi mais autoritária, eles simplesmente entraram na linha. Mas o triunfo da prática libertadora foi que nós tivemos espaço para questionar as atitudes deles. Eles puderam olhar para si e dizer: “Por que não defendemos nossas crenças? Será que nós simplesmente acatamos a visão que ela tem de uma prática libertadora ou estamos nós mesmos comprometidos com essa prática?”

RS: Será que a reação deles não foi influenciada pelo hábito?

bh: É muito importante chamar a atenção para o hábito. É difícil mudar as estruturas existentes porque o hábito da repressão é a norma. A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula. Tantos entre nós criticaram os acadêmicos brancos do sexo masculino que promovem a pedagogia crítica mas não alteram suas práticas em sala de aula, que afirmam os privilégios de raça, classe e gênero sem questionar a própria conduta.

RS: No jeito com que falam com os alunos, se dirigem aos alunos, no controle que tentam manter, nos comentários que fazem, eles reforçam o *status quo*. Isso confunde os alunos. Reforça a impressão de que, apesar daquilo que lemos, apesar do que esse sujeito

diz, se examinarmos com cuidado a maneira com que ele se expressa, quem ele recompensa, como ele aborda as pessoas, na verdade não há diferença. Essas atitudes minam a pedagogia libertadora.

*bb:* Mais uma vez, nos referimos a uma discussão sobre o seguinte: se, para subverter a política de dominação em sala de aula, basta usar um material diferente ou é preciso ter um ponto de vista diferente, mais radical. Mais uma vez, você e eu estamos dizendo que um assunto diferente e mais radical não cria uma pedagogia libertadora; que uma prática simples, como a de incluir a experiência pessoal, pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo. É por isso que se criticou tanto o lugar da experiência – da narrativa confessional – na sala de aula. Um dos modos pelos quais os colegas que desconfiam da pedagogia progressista vão rapidamente desconsiderá-lo como professor universitário é deixar que seus alunos, ou você mesma, falem sobre suas experiências; o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, realmente aumenta nossa capacidade de conhecer.

*RS:* Quando alguém fala desde o ponto de vista das suas experiências imediatas, algo se cria para os alunos na sala de aula, às vezes pela primeiríssima vez. O enfoque da experiência permite aos alunos tomar posse de uma base de conhecimento a partir da qual podem falar.

*bb:* Um dos aspectos menos compreendidos dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos. É disso que muitos professores universitários têm medo. Tive um momento difícil no semestre passado no City College, no meu seminário sobre Escritoras Negras. Na última aula, falei com os alunos sobre a contrição que cada um deles havia dado à sala; mas, quando falaram, eles me mostraram que nosso curso os tinha deixado com medo de fazer outros cursos. Confessaram: “Você nos ensinou a pensar criticamente, a desafiar e a confrontar, e nos encorajou a ter voz. Mas como podemos fazer outros cursos? Nesses cursos, ninguém quer que nós tenhamos voz!” Essa é a tragédia de uma educação que não promove a liberdade. E as práticas de educação repressivas são mais aceitáveis em instituições do Estado que em lugares como Oberlin ou Yale. Nas faculdades privilegiadas de artes liberais, é aceitável que os professores respeitem a “voz” de qualquer aluno que queira apresentar um argumento. Muitos alunos dessas instituições se sentem dotados de um direito – sentem que suas vozes merecem ser ouvidas. Mas os alunos de instituições públicas, a maioria deles de origem trabalhadora, chegam à faculdade supondo que os professores entendem que eles não têm nada de bom a dizer, nenhuma contribuição valiosa a apresentar para uma troca dialética de ideias.

**RS:** Às vezes os professores universitários podem até agir como se fosse importante reconhecer cada pessoa, mas o fazem de maneira superficial. Os professores, até os que se julgam liberais, podem pensar que é bom que os alunos falem, mas procedem de maneira a desvalorizar o que os alunos efetivamente dizem.

**bb:** Estamos dispostos a ouvir Suzie falar, mas então damos as costas imediatamente às palavras dela, obliterando-as. Isso mina uma pedagogia que busca constantemente afirmar o valor das vozes dos alunos. Sugere um processo democrático pelo qual obliteramos as palavras e sua capacidade de influenciar e afirmar. Com essa obliteração, Suzie não é capaz de se ver como um sujeito falante digno de ter voz. Não me refiro somente aos nomes com que descreve sua experiência pessoal, mas também a como ela questiona as experiências dos outros e a como reage ao conhecimento apresentado.

**RS:** Em muitas classes, isso vira um círculo vicioso. No fim, todos sabem que a voz do professor era a única que deveria ser ouvida. E agora que completamos o círculo — uma coisa exagerada — todos sabemos que a voz democrática, uma expressão dessa voz, leva a uma conclusão bastante conservadora. Embora os alunos estejam falando, eles na realidade não sabem ouvir os outros alunos.

**bb:** No que se refere às práticas pedagógicas, temos de intervir para alterar a estrutura pedagógica existente e ensinar os alunos a *escutar*, a *ouvir uns aos outros*.

**RS:** Por isso, uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito. Isso não significa ouvir acriticamente ou que as aulas devam ser abertas de tal modo que qualquer coisa que qualquer pessoa diga seja considerada verdadeira, mas significa levar realmente a sério o que a outra pessoa diz. Em princípio, a sala de aula deve ser um lugar onde as coisas são ditas a sério — não sem prazer, não sem alegria — mas a sério e para serem levadas a sério. Observo que muitos alunos têm dificuldade para levar a sério o que eles mesmos dizem, pois estão convictos de que a única pessoa que diz algo digno de nota é o professor. Mesmo que outro aluno diga algo que o professor considera bom, útil, inteligente ou seja o que for, é somente pela validação do professor que os outros alunos o percebem. Se o professor não der a impressão de indicar que isso é algo digno de nota, poucos alunos o notarão. Entendo como uma responsabilidade fundamental do professor demonstrar pelo exemplo a capacidade de ouvir os outros a sério. Nosso enfoque sobre a voz dos alunos levanta toda uma série de outras perguntas sobre o ato de silenciar. Em que momento devemos dizer que o que outra pessoa está dizendo não deve ser desenvolvido na sala de aula?

**bb:** Uma das razões pelas quais gosto de que as pessoas façam a ligação do pessoal com o acadêmico é que penso que, quanto mais os alunos reconhecem sua singularidade e particularidade, mais eles ouvem. Por

isso, uma das minhas estratégias de ensino consiste em redirecionar a atenção deles, tirando-a da minha voz e dirigindo-a para as vozes uns dos outros. Em geral, percebo que isso acontece mais rápido quando os alunos trocam experiências no contexto de um tema acadêmico, pois então eles se lembram uns dos outros.

Agora há pouco, mencionei o dilema de que os professores universitários incapazes de se comunicar bem não podem ensinar os alunos a se comunicar. Muitos professores que criticam a inclusão de narrativas profissionais ou discussões digressivas na sala de aula, onde são principalmente os alunos que falam, a criticam porque não têm as habilidades necessárias para facilitar o diálogo. Uma vez que se abre o espaço para o diálogo na sala de aula, esse momento tem de ser orquestrado para que você não fique atolado com gente que simplesmente gosta do som da própria voz ou gente incapaz de relacionar sua experiência pessoal com o tema acadêmico. Às vezes, preciso interromper os alunos e dizer: "Muito interessante, mas de que modo isso tem a ver com o romance que estamos lendo?"

**RS:** Muita gente, alunos e professores, acredita que, quando ouve gente como nós falando sobre estimular que os alunos deem sua opinião na sala de aula, nós estamos somente endossando uma sessão de *rap* estereotipada: todos dizem o que quiserem; a aula não tem nenhuma direção, nenhum propósito a não ser que todos se sintam bem; tudo pode ser dito. Mas é possível ser crítico e respeitoso ao mesmo tempo. É pos-

sível interromper alguém e mesmo assim travar um diálogo sério e respeitoso. Com demasiada frequência se supõe que se você "der liberdade aos alunos" — é um erro pensar que estamos falando de dar liberdade aos alunos, pois a liberdade, na verdade, é um projeto para o qual professores e alunos trabalham juntos — haverá caos e nenhuma discussão séria acontecerá.

É essa a diferença da educação como prática da liberdade. O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida — de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado. Com demasiada frequência, nós, professores universitários, somos forçados para supor que os alunos não são capazes de agir com responsabilidade; que, se não exercermos controle sobre eles, haverá balbúrdia e nada mais.

**RS:** Ou excesso. Existe um medo tremendo de abrir mão do controle na sala de aula, de correr riscos. Quando os professores abrem mão do controle, não é somente a voz dos alunos que tem de falar com liberdade, é também a do professor. Os professores têm de praticar a liberdade, de falar, tanto quanto os alunos.

**bh:** Exatamente. É uma questão em que insisto repetidamente nos meus ensaios sobre pedagogia. Boa parte dos trabalhos acadêmicos feministas que criticam a pedagogia crítica ataca a noção da sala de aula como um espaço onde os alunos têm poder. Mas a sala de aula deve ser um espaço onde todos nós temos poder



de uma maneira ou de outra. Isso significa que nós, professores, temos de ganhar poder por meio de nossas interações com os alunos. Tento mostrar em meus livros o quanto meu trabalho é influenciado pelo que os alunos dizem na sala de aula, pelo que eles fazem, pelo que me expressam. Cresço intelectualmente ao lado deles, desenvolvendo um entendimento mais nítido de como partilhar o conhecimento e de o que fazer em meu papel participativo com os alunos. Essa é uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador de educação bancária que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos.

*RS:* E isso nos leva de volta à sua ênfase na pedagogia engajada, no compromisso. Os intelectuais, até mesmo os radicais, têm de tomar cuidado para não reforçar os próprios modos de dominação em sua prática com os alunos. Usar um discurso de libertação não é o bastante quando nós, no fim, caímos de volta no sistema de educação bancária.

*bh:* Quando entro na sala no começo do semestre, cabe a mim estabelecer que nosso propósito deve ser o de criar *juntos*, embora por pouco tempo, uma comunidade de aprendizagem. Isso me posiciona como discente, como alguém que aprende. Mas, por outro lado, não afirmo que não vou mais ter poder. E não estou tentando dizer que aqui somos todos iguais. Estou tentando dizer que aqui somos todos iguais na me-

tida em que estamos todos igualmente comprometidos com a criação de um contexto de aprendizado.

*RS:* Correto. Isso nos leva de volta à questão do respeito. Certamente é má-fé fingir que todos somos iguais, pois em última análise é o professor quem vai dar as notas. Em termos tradicionais, é *essa* a fonte do poder, e todos nós, como alunos e como professores, fazemos algum tipo de julgamento. Na sala de aula bem-sucedida, não é essa a fonte verdadeira do poder. O poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado, o trabalho que fazemos para criar uma comunidade.

*bh:* Outra dificuldade que tive de resolver no começo da minha vida de professora foi a de avaliar se nossa experiência na sala de aula foi, ou não, compensadora. Nas disciplinas que dou, os alunos frequentemente se deparam com novos paradigmas e se solicita que mudem sua maneira de pensar para levar em conta novas perspectivas. No passado, eu costumava sentir que esse tipo de processo de aprendizado é muito difícil; é doloroso e perturbador. Pode ser que somente seis meses depois, ou um ano, ou até dois anos depois, eles percebam a importância do que aprenderam. Isso era difícil para mim, pois acho que uma das coisas que a educação bancária oferece ao professor é um sistema no qual queremos sentir que, no fim do semestre, todos os alunos estarão sentados fazendo suas provas e dando testemunho de que “eu sou um bom professor”. Tudo se resume em eu me sentir bem, bem comigo mesmo e bem com a classe.

Mas, ao reconceitualizar a pedagogia engajada, tive de perceber que nosso propósito aqui não é o de nos sentirmos bem. Há aulas ou turmas de que nós gostamos, mas em geral será difícil. Temos de aprender a apreciar também a dificuldade como um estágio no desenvolvimento intelectual. Ou aceitar que aquele sentimento gostoso, confortável, pode às vezes bloquear a possibilidade de darmos espaço aos alunos para sentirem que existe uma integridade a ser cultivada no ato de lidar com um material didático difícil, quer esse material seja fornecido por narrativas profissionais, quer por livros, quer por discussões.

*RS:* Os professores verdadeiramente radicais têm consciência disso embora seus colegas e alguns alunos não o compreendam plenamente. Às vezes é importante lembrar os alunos que a alegria pode *coexistir com o trabalho duro*. Nem todos os momentos na sala de aula trarão necessariamente um prazer imediato, mas isso não exclui a possibilidade da alegria nem nega a realidade de que aprender pode ser doloroso. E às vezes é preciso lembrar os alunos e os colegas que a dor e as situações dolorosas nem sempre se traduzem em danos. Cometemos esse erro fundamental o tempo todo. Nem toda dor é dano e nem todo prazer é bom. Muitos colegas passam em frente a uma classe engajada e veem os alunos trabalhando, veem-nos quer chorando, quer rindo e gargalhando, e supõem que isso é mera emoção.

*bh:* Ou, quando é emoção mesmo, supõem que se trata de uma espécie de terapia de grupo. Poucos profes-

sores falam sobre o lugar das emoções na sala de aula. No capítulo introdutório deste livro, falo sobre minha vontade de que a sala de aula seja um lugar de entusiasmo. Se formos todos emocionalmente fechados, como poderá haver entusiasmo pelas ideias? Quando levamos nossa paixão à sala de aula, nossas paixões coletivas se juntam e frequentemente acontecem uma reação emocional, que pode ser muito forte. O ritual restritivo e repressivo da sala de aula insiste em que não há lugar para as reações emocionais. Sempre que irrompem reações emocionais, muitos entre nós creem que nosso objetivo acadêmico ficou prejudicado. Para mim essa é uma visão distorcida da prática intelectual, pois o pressuposto por trás dela é que para ser verdadeiramente intelectual você tem de estar separado das suas emoções.

*RS:* Ou senão, como você salientou, é mais uma prática de negação, onde a plenitude do corpo e da alma da pessoa não pode entrar na sala de aula.

*bh:* Se não nos concentrarmos somente na questão de saber se as emoções produzem prazer ou dor, mas em como elas nos mantêm atentos e conscientes, nos lembraremos de que elas podem melhorar as aulas. Há ocasiões em que entro na sala e os alunos parecem mortalmente entediados. E lhes digo: “O que aconteceu? Parece que todos estão muito entediados hoje. Parece que estamos sem energia. O que devemos fazer? O que podemos fazer?” Às vezes, digo: “Sem dúvida, a direção em que estamos caminhando não está despertando os sentidos e as paixões de

vocês neste momento.” Minha intenção é engajá-los de modo mais pleno. Às vezes, os alunos querem negar que estejam coletivamente entediados. Querem me agradar. Ou não querem me criticar. Nessas ocasiões, tenho de frisar: “Não estou levando isso para o lado pessoal. A tarefa de fazer a aula funcionar não cabe só a mim. É responsabilidade de todos.” Então eles respondem: “É época de prova”, ou “É este horário”, ou “É o começo da primavera”, ou “Não queremos estar sentados aqui”. E eu tento dizer: “Então, o que podemos fazer? Como podemos abordar nosso tema para torná-lo mais interessante?” Um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte do professor, de mudar o programa predeterminado. Todos nós aprendemos a planejar as aulas e queremos nos ater ao nosso plano. Quando comecei a lecionar, eu sentia pânico, me sentia em crise, toda vez que havia um desvio em relação ao programa predeterminado. Acho que a crise que todos nós sentimos em relação à mudança de plano de aula é o medo de não conseguirmos passar todo o material. E, quando penso nisso, tenho de combater meu próprio “eu”; pode ser que o material que eu mais queira que eles conheçam num determinado dia não seja necessariamente aquele que mais promove o aprendizado. Os professores universitários podem distribuir o material correto o quanto quiserem; mas, se as pessoas não estiverem dispostas a recebê-lo, saem da sala vazias daquela informação, por mais que a gente sinta que realmente cumpriu o dever.

**RS:** Concentrar-se em passar todo o material é um dos modos de cair de volta numa educação bancária. Isso frequentemente acontece quando os professores ignoram o estado de humor da classe, o estado de humor da estação do ano, até o estado de humor do edifício. O simples ato de reconhecer um estado de humor e perguntar “O que está acontecendo?” é capaz de despertar um processo de aprendizado empolgante.

**bh:** Correto. E como nós trabalhamos com esse estado de humor ou como lidamos com ele se não formos capazes de trabalhar com ele.

**RS:** Correto. Lembro-me de um momento extremamente tocante que me aconteceu numa aula. Várias perturbações haviam ocorrido em razão de problemas de horário das aulas; as aulas começavam e terminavam em horários inusitados. Os alunos eram obrigados a sair no meio de uma aula e ir para outra. A perturbação envolvia cerca de cinquenta pessoas. A certa altura, havia um fluxo contínuo de pessoas entrando na sala e os jatos passavam sem parar sobre o *campus* do Queens College. Olhei para cima e disse: “Basta por hoje. Isto não vai dar certo a menos que vocês queiram ir para outro lugar. Eu não posso fazer mais nada. Não está dando certo para mim. Cheguei ao meu limite.” Perguntei se mais alguém na classe queria tomar o meu lugar, conduzir a discussão, mas todos concordaram que aquilo não estava funcionando. Depois, as pessoas correram atrás de mim para perguntar: “Você está chateado? Está bravo conosco?” E eu disse: “De jeito nenhum. Essa aula foi como

um jogo de beisebol que não deu certo. Está doze a zero na primeira entrada e começou a chover. Vamos encerrar por hoje.”

*bh:* Isso nos leva de volta à questão das notas. Muitos professores universitários têm medo de permitir que os pensamentos vagueiem sem direção na sala por temer que todo desvio em relação ao programa pre-determinado prejudique o processo de avaliação. A sala de aula transformada tem de andar de mãos dadas com um processo de avaliação mais flexível. Os padrões sempre devem ser altos. A excelência deve ser valorizada, mas os padrões não podem ser fixos e absolutos.

*RS:* Na maioria dos cursos que dou, assumo a posição de observador. Estou ali para observar e avaliar o trabalho que está sendo feito.

*bh:* Quando você reconhece que somos observadores, isso significa que somos trabalhadores na sala de aula. Para fazer bem esse trabalho, não podemos simplesmente ficar em pé diante da classe e ler. Para saber se um aluno está participando, tenho de estar ouvindo, tenho de estar registrando, e meu pensamento tem de ir além daquele momento. Quero que eles pensem: “Estou aqui para trabalhar com este material, para trabalhar com ele da melhor maneira possível. E não posso ter medo da nota que vou obter, pois, se eu trabalhar com esse material da melhor maneira possível, sei que isso vai se refletir na minha nota.” Tento comunicar que a nota é algo que eles podem controlar por meio do seu trabalho em sala de aula.

*RS:* Acho essa questão realmente importante. Muitos alunos sentem que nunca podem ter a pretensão de avaliar positivamente o próprio trabalho. Outra pessoa é quem vai decidir se eles estão trabalhando duro ou trabalhando bem. Ou seja, já existe uma desvalorização do próprio esforço. Nossa tarefa é capacitar os alunos para ter habilidade para avaliar adequadamente seu crescimento acadêmico.

*bh:* A obsessão por boas notas tem tudo a ver com o medo do fracasso. O ensino progressista tenta erradicar esse medo, tanto nos alunos quanto nos professores. Há momentos em que me preocupo com a possibilidade de não estar sendo uma “boa” professora, e depois me vejo lutando para romper com o par binário bom/ruim. É mais útil para mim imaginar-me como uma professora progressista que está disposta a assumir tanto seus sucessos quanto seus fracassos na sala de aula.

*RS:* Muitas vezes falamos do “bom” professor quando queremos, na verdade, nos referir a um professor plena e profundamente engajado com a *arte* de ensinar. Isso me faz pensar imediatamente no budismo engajado, que pode ser justaposto ao budismo mais ortodoxo. O budismo engajado enfatiza a participação e o envolvimento, particularmente o envolvimento com um mundo fora de nós mesmos. “Engajada” é um adjetivo maravilhoso para descrever a prática libertadora em sala de aula. Ele nos convida a estar sempre no momento presente, a lembrar que a sala de aula nunca é a mesma. As maneiras tradicionais de pensar na

sala de aula frisam o paradigma oposto — que a sala de aula é sempre a mesma até quando os alunos são diferentes. Conversando com colegas no começo do ano letivo, eles frequentemente reclamam dessa mesmice, como se a sala de aula fosse um lugar intrinsecamente estático. Para mim, a sala de aula engajada está sempre mudando. Mas essa noção de engajamento ameaça as práticas institucionalizadas de dominação. Quando a sala de aula é realmente engajada, ela é dinâmica. É fluida. Está *sempre* mudando. No último semestre, dei um curso que, quando terminou, eu sentia que estava fluando. O curso tinha sido *maravilhoso*. Quando terminou, os alunos sabiam que não precisavam pensar como eu, que não estavam ali para reproduzir a minha pessoa. Saíram com uma noção de engajamento, com uma noção de si próprios como pensadores críticos, entusiasmados pela atividade intelectual. No semestre anterior, eu dei um curso que simplesmente odiava. Odiava tanto que não queria acordar de manhã para dar aula. Não conseguia sequer dormir à noite, pois o odiava tanto que tinha medo de dormir e perder a hora. E começava às 8 da manhã. Não deu certo. Uma das coisas que me fascinaram nessa experiência foi que não conseguimos criar uma comunidade de aprendizado na sala de aula. Não que um ou outro aluno não tenha aprendido muito; mas, no que se refere a criar um contexto comunitário para o aprendizado, foi um fracasso. Esse fracasso me partiu o coração. Foi difícil aceitar que eu não tinha sido capaz de

controlar a direção em que a classe estava caminhando. Eu pensava: “O que posso fazer? E o que poderia ter feito?” E ficava me lembrando de que não podia fazer nada sozinha, que ali também havia quarenta outras pessoas.

RS: Boa parte do que falamos tem relação com nossa noção de tempo e temporalidade na sala de aula. No começo de cada semestre, tenho muita consciência de que esse é um dos momentos mais importantes. Não interessa que seja um ritual para os alunos — também há um entusiasmo genuíno. Bem no começo de cada semestre, tento usar esse entusiasmo para aprofundar e enriquecer nossa experiência na sala de aula. Quero aproveitar esse entusiasmo pelo aprendizado para sustentá-lo, para que ele continue em movimento durante todo o semestre. Os professores engajados sabem que as pessoas tendem a aprender até nas piores circunstâncias. As pessoas tendem a aprender, mas nós queremos mais que o simples aprendizado. É como dizer que, até nas piores circunstâncias, as pessoas sobrevivem; aqui não estamos interessados na simples sobrevivência.

bh: Exatamente. É por isso que “educação como prática da liberdade” é uma expressão que sempre me impressionou. Quer a pedagogia tenha sido engajada, quer não, os alunos sempre saem da aula com alguma informação. Lembro de uma disciplina que fiz com um professor gravemente alcoólatra. Ele era uma figura trágica, que frequentemente chegava atrasado na aula e falava coisas desconexas, mas ainda era pos-

sível extrair algo daquele material. Por outro lado, a experiência foi horrível. Nós nos tornávamos cúmplices da sua dependência do álcool a cada aula, quando não a víamos. Esse exemplo me faz pensar de novo em como vemos o corpo, o “eu” do professor. Embora ele estivesse bêbado, trôpego, dando a mesma aula que dera na semana anterior, nós não falávamos nada porque não queríamos perturbar a autoridade dele, a imagem que ele tinha de si. Não queríamos romper essa negação; éramos simplesmente cúmplices.

*RS:* A cumplicidade frequentemente acontece porque tanto os professores quanto os alunos têm medo de questionar, porque isso significaria mais trabalho. A pedagogia engajada é fisicamente esgotante!

*bb:* E isso tem um pouco a ver com o número de pessoas. Até a melhor sala de aula, a mais engajada, pode ruir sob o peso de um número excessivo de pessoas. Esse problema me afetou muito na minha carreira de professora. À medida que me tornei mais comprometida com as práticas pedagógicas libertadoras, minhas classes se tornaram grandes demais. Por isso, essas práticas são solapadas pela simples quantidade de gente. Rebelando-me contra isso, tive de insistir em impor limites ao tamanho das classes. A classe superlotada é como um edifício superlotado – a estrutura pode ruir.

*RS:* Aproveitando a metáfora do edifício, digamos que no prédio haja alguém encarregado da manutenção. Essa pessoa é uma excelente trabalhadora e faz tudo

o que deve ser feito, com precisão e responsabilidades. Mas o proprietário está superlotando o edifício a tal ponto que todos os sistemas – o esgoto, os banheiros, a coleta de lixo, tudo – se tornam sobrecarregados. Vai chegar a hora em que aquela pessoa ficará exausta; e, embora esteja fazendo um trabalho excelente, o resultado será um edifício que ainda parece sujo, mal cuidado etc. No que se refere à instituição, temos de perceber que, se estamos trabalhando conosco mesmos para nos tornar mais plenamente engajados, há um limite para o que podemos fazer. No fim, a instituição vai nos exaurir pelo simples fato de não existir um apoio institucional contínuo às práticas pedagógicas libertadoras.

*bb:* Isso tem me perturbado muito. Quanto mais a sala de aula engajada se torna superlotada, mais ela corre o risco de ser um espetáculo, um lugar de diversão. Quando isso acontece, o poder potencialmente transformador dessa sala de aula é minado e meu compromisso com o ensino também.

*RS:* Temos de resistir à tendência de sermos transformados em espetáculos. Isso significa resistir à condição de “astro”, resistir a desempenhar o papel de ator. Eu diria que uma das desvantagens da sua fama talvez seja o fato de você atrair certas pessoas à sala de aula para assistir, não para se engajar. Isso é um problema que diz respeito à nossa cultura em sua relação com a fama, mas cada pessoa pode se recusar a ser simplesmente vista como um espetáculo.

*bh:* Quando temos o *status* de estrela, o *status* de professora icônica, as pessoas param de vir à aula simplesmente porque desejam uma educação participativa. Algumas vêm para ver bell hooks se apresentar. Os alunos que vêm por causa da “estrela” que pensam ser bell hooks costumam aplicar uma espécie de autocensura porque querem me agradar. Ou, senão, vêm para me confrontar. O ideal é que os alunos que querem ser “devotos” sejam transformados pela participação ativa. Mas o projeto de criar uma comunidade de aprendizado como professora já é difícil o suficiente mesmo sem essa complicação adicional! A sala de aula não é lugar para estrelas; é um lugar de aprendizado. Para mim, o *status* de estrela pode ser desmontado pela minha disposição de estar presente em locais onde esse *status* não existe. Vamos falar sobre os modos pelos quais podemos mudar nossa profissão. Acho que nossas práticas de ensino melhorariam se os professores universitários não lecionassem sempre no mesmo tipo de instituição. Embora eu tenha um compromisso radical com o ensino, tive muito medo de mudar meu lugar de lecionar. Tive medo de que, depois de lecionar por tanto tempo em faculdades particulares ricas e de lecionar para alunos que contaram com estruturas educacionais de apoio privilegiadas antes de entrar na faculdade, eu não fosse capaz de trabalhar como professora engajada num ambiente diferente. Vir lecionar no City College, uma instituição pública com tantos alunos de origem subprivilegiada, foi e é um desafio constante.

No começo eu tinha medo. O medo me lembrou da necessidade de mudar meu pensamento, minha noção daquilo que faço como professora. Essa noção pode ser alterada pelo contexto.

As noções fixas do ensino como um processo são continuamente postas em xeque num contexto de aprendizado em que o corpo discente é realmente diversificado, em que os alunos não partilham os mesmos pressupostos sobre o aprendizado. No último semestre, no City College, eu tinha quinze alunos negros na minha classe de literatura. Só um deles era afro-americano. Os outros eram afro-caribenhos de diversas origens. Por isso, tive de mudar certos pressupostos que eu tinha acerca da experiência negra. O fato de a maioria desses alunos ter um lar fora dos Estados Unidos, para onde sentiam que podiam voltar – outras culturas, outros locais de origem –, realmente afetava sua maneira de ler os textos. Um modelo fabril do processo educacional não teria estimulado uma mudança nas práticas de ensino.

*RS:* Estávamos falando sobre as desvantagens de ser famoso. Mas um dos benefícios de ter um certo tipo de reconhecimento, de fama dentro da profissão, é que você pode mudar de instituição para instituição, enquanto a maioria dos professores permanece no mesmo lugar.

*bh:* É por isso que eu estava propondo que seria ótimo criar uma estrutura de educação em que *todos* pudessem mudar. Vejo a possibilidade de mudar de local

como um elemento essencial para que os professores conservem o entusiasmo pelo trabalho.

*RS:* Exatamente. A maior parte das pessoas não é famosa. A maioria de nós leciona na obscuridade. Mas mesmo assim existem jeitos de mudar. Simplesmente temos de trabalhar nisso de maneira diferente. Se você é professor efetivo, por exemplo, com estabilidade no emprego, pode tirar uma licença e, embora não vá ganhar o mesmo dinheiro, pode escolher um trabalho diferente, num ambiente diferente.

*bb:* Outros tipos de trabalho em ambientes diversos podem aumentar nossa capacidade de ensinar. E, se coubesse a mim reformar nosso sistema educacional, isso seria possível.

*RS:* Mesmo dentro do contexto de uma única universidade, a pessoa – o professor – pode se perguntar: “O que mais posso fazer?” Um lugar como o Queens, onde dou aula, uma comunidade de 17.000 pessoas, é maior que muitas cidades norte-americanas.

*bb:* Tem o dobro do tamanho do Oberlin!

*RS:* São 17.000 pessoas, provindas de diversos lugares, que falam 66 línguas. São muitas pessoas vivendo muitas vidas diferentes. Mas muitos professores dizem: “Bem, se eu pudesse, faria algo diferente.” Isso levanta a questão de saber o que significa prestar um serviço. Há outras maneiras pelas quais o professor pode trabalhar fora da sala de aula mas dentro do contexto universitário: ser liberado de um curso, por exemplo, ou reduzir o número de cursos, e elaborar programas diferentes. As universidades têm de co-

meçar a reconhecer que a educação de um aluno não se resume ao tempo passado na sala de aula.

A maior parte dos nossos alunos trabalha de 20 a 40 horas por semana. Não estão simplesmente ganhando uma renda suplementar para comprar roupas ou fazer uma viagem. Por isso, a sala de aula é apenas um dos momentos e lugares onde os professores podem se engajar com os alunos. Mas existe todo um *campus* e toda uma comunidade, fora do *campus*, à qual esses alunos pertencem. O professor pode fazer muitas coisas diferentes, se engajar de diferentes maneiras.

*bb:* Exatamente. Estou pensando nos grupos de apoio que criei para os alunos fora da sala de aula.

*RS:* Há muitas maneiras pelas quais podemos ajudar a estabelecer uma comunidade de aprendizado. No Queens, por exemplo, houve muito mal-estar na época dos incidentes de Bensonhurst e Howard Beach, ambos os casos em que afro-americanos foram assassinados por brancos. No Queens há alunos de Howard Beach e Bensonhurst. Parecia adequado que um diálogo começasse. O que aconteceu foi que um bando de alunos, alguns dos quais não tinham aula comigo mas eram amigos de pessoas que tinham, se sentou em torno de uma mesa na lanchonete e começou a debater. A coisa cresceu a um ponto em que realizamos uma mesa-redonda de um ano sobre o tema da raça no Queens College; falávamos de violência, de respeito, de como os homens tratam as mulheres – todas as questões importantes. Acho que isso ajudou



a criar comunidades de aprendizado na sala de aula de um jeito diferente de como seria se o diálogo tivesse nascido de uma estrutura institucional tradicional. Para fazer isso, eu não obtive autorização para criar um curso. A princípio, os alunos não receberam reconhecimento nenhum da instituição. Mas perguntei ao meu departamento: "Podemos fazer um Estudo Independente?" Demos-lhe o nome de "Filosofia da Raça" e o transformamos num Estudo Independente. Ou seja, no primeiro semestre não houve notas, nada; o segundo aconteceu mais ou menos como o primeiro, mas dessa vez os alunos obtiveram reconhecimento institucional por estar pensando nessa questão. E não foi somente mais uma "aula na lanchonete"! Não estou falando da noção de transgressão dos preguiçosos, tipo: "O dia está bonito. Vamos lá fora." Quando criamos espaços para discussões sérias fora da sala de aula, é outra coisa que está acontecendo. Isso significa que o professor não precisa ser famoso, não precisa ser um superastro para fazer coisas diferentes no próprio local onde trabalha. O trabalho dele não se resume a estar na sala de aula, e todos os professores dirão: "É verdade, também temos de corrigir prova, comparecer às reuniões dos professores" etc. Mas *existem* outras coisas. Gostaria de que as instituições compreendessem que os professores precisam se afastar do ensino por certo tempo, e esse tempo de afastamento nem sempre é um ano sabático em que você corre como um doído para escrever um livro. Esse tempo de afastamento

*bh:*

do ensino pode durar dois anos ou três. Com a crise de emprego pela qual estamos passando, penso que, se alguém tem condições de se licenciar por dois ou três anos sem receber salário e outra pessoa que não tem emprego pode pegar esse emprego — por que isso não é estimulado? Muitos professores não se interessam pela pedagogia engajada porque têm medo de "estafar-se". Leciono há quase vinte anos e estou agora no meu primeiro ano de licença — sem vencimentos — mas são as minhas primeiras férias. E sinto que a falta de férias fez mal ao meu ensino. É preciso reconhecer que a queda da economia está suprimindo empregos. É preciso dar mais ênfase à partilha e à troca dos postos de trabalho para criar um ambiente onde a pedagogia engajada possa se sustentar.

Essa ideia assusta muitos professores. Eles não acham que vão ter de fazer um trabalho diferente, com mais entusiasmo e engajamento, mas sim que vão ter de trabalhar mais. Os professores engajados têm consciência da sua vida individual e também do seu envolvimento com as outras pessoas. Mas acho que os professores tradicionais transformam esse mesmo reconhecimento num direito à privacidade, de modo que, quando obtêm a efetivação vitalícia no cargo, acabam se retraindo. A efetivação vitalícia oferece a muitos professores a oportunidade para se esconder. O que nos leva de volta, finalmente, à autoatualização. Se os professores forem indivíduos feridos, lesados, pessoas que não se autoatualizaram, eles busca-

*RS:*

*bh:*

rão na academia um asilo, não buscarão torná-la um local de desafio, crescimento e intercâmbio dialético. Essa é uma das tragédias da educação hoje em dia. Um monte de gente não reconhece que *ser professor é estar com as pessoas*.



## A língua

### Ensinando novos mundos/novas palavras

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo. Foi no primeiro ano de faculdade que li um poema de Adrienne Rich chamado "The Burning of Paper Instead of Chladen" (Queimar papel em vez de crianças). Esse poema, falando contra a dominação, o racismo e a opressão de classe, procura ilustrar de modo claro que pôr fim à perseguição política e à tortura de seres vivos é uma questão mais vital que a censura, que queimar livros. Um verso desse poema que comoveu e perturbou algo dentro de mim: "Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você." Nunca o esqueci. Talvez não conseguisse esquecê-lo nem que tentasse apagá-lo da memória. As palavras se impõem, lançam raízes na nossa memória contra a nossa vontade. As palavras desse poema geraram na minha memória uma vida que eu não pude abortar nem mudar.

Agora, quando me pego pensando sobre a língua, essas palavras estão ali, como se estivessem sempre esperando para me ajudar e me questionar. Pego-me repetindo-as em silêncio com o fervor de uma salmodia. Elas me surpreen-