



## Contribuições de bell hooks à Psicologia da Educação

*Contributions of bell hooks to Educational Psychology*

Fabio Scorsolini-Comin<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6281-3371>  <http://lattes.cnpq.br/5320357141150023>

### RESUMO

A escritora feminista afro-americana bell hooks (1952-2021) sempre defendeu a construção de uma educação engajada e libertadora. O objetivo deste ensaio crítico é refletir sobre as possíveis contribuições de bell hooks para o campo da Psicologia da Educação. Para essa discussão foram recuperados na literatura científica dilemas enfrentados na formação de professores e professoras em cursos de licenciatura no cenário brasileiro. Como resultado, sugere-se um debate no ensino superior capaz de incluir a raça/cor, o gênero e a origem como marcadores sociais. Tal movimento pode orientar o modo como esses professores e professoras participarão do processo formativo de seus alunos. Conclui-se que o conceito de transgressão defendido por hooks pode ser um componente importante, superando um cenário de apatia e de comodismo muitas vezes presente na educação contemporânea, em direção a uma condição de reflexão mais colaborativa.

**Palavras-chave:** Educação libertadora; formação de professores; Psicologia da Educação; bell hooks.

### ABSTRACT

*The African-American feminist writer bell hooks (1952-2021) has always defended the construction of an engaged and liberating education. The aim of this critical essay is to reflect on the possible contributions of bell hooks to the field of Educational Psychology. For this discussion we have retrieved from the scientific literature dilemmas faced on teachers' education in Brazilian undergraduate programs. As a result, we suggest a debate in higher education that includes race/color, gender and origin as social markers. Such movement may guide the teachers through the participation in the formative process of their students. The conclusion is that the concept of transgression defended by hooks can be an important component, overcoming a scenario of apathy and complacency often present in contemporary education, towards a condition of more collaborative reflection.*

**Keywords:** Liberating education; teacher training; educational psychology; bell hooks.

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo – USP, Ribeirão Preto/SP – Brasil. E-mail: [fabio.scorsolini@usp.br](mailto:fabio.scorsolini@usp.br)



## 1. INTRODUÇÃO

No campo da Psicologia da Educação, reconhece-se a importância de grandes teóricos, tais como Piaget, Vigotski e Wallon, apenas para citar três dos maiores expoentes fortemente presentes nos currículos de formação de professores e professoras no Brasil (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992; Scorsolini-Comin, 2019). No entanto, esse campo mostra-se em movimento, o que possibilita a emergência de novos autores e perspectivas, sobretudo que respondam – ou que ajudem a responder – aos desafios sempre renovados desse fazer. É nesse sentido que este ensaio possui como figura central a obra de bell hooks. Embora esta autora não seja uma referência clássica nos estudos da Psicologia da Educação, busca-se, neste estudo, recuperar de que modo a sua produção pode contribuir com essa área.

Falecida em 2021, bell hooks (1952-2021) é uma escritora feminista afro-americana que dialogou de modo muito especial com as proposições de Paulo Freire (1921-1997), alinhando-se à necessidade de construção de uma pedagogia mais participante, crítica e comprometida com a transformação e com a ruptura com a opressão. O mesmo ano de 2021 celebrou o centenário de nascimento desse grande educador brasileiro, ocasião na qual a sua obra esteve em destaque em diversos fóruns educacionais, tanto como forma de reverenciar suas contribuições para o campo da educação como reafirmar o seu compromisso com uma pedagogia crítica. Isso conduz, de modo indiscutível, à necessidade de posicionamento humano e político. Este compromisso também permeia toda a obra de bell hooks e a construção de sua prática como docente em diversas universidades norte-americanas (Scorsolini-Comin, 2023).

Como afirmado anteriormente, bell hooks foi uma grande entusiasta da obra de Paulo Freire. Foi diretamente com ele que pode dialogar sobre as lacunas na obra freiriana no que se refere à crítica feminista e ao posicionamento sexista muitas vezes atribuído ao educador. Freire mostrou-se aberto a acolher as críticas trazidas por hooks, reconhecendo também a limitação de sua teoria quanto a esse aspecto (hooks, 2021). Foi pelo fato de o autor ter se aberto a esse diálogo que hooks o considerou um pensador cuja práxis não se distanciava da sua teoria:

A lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem. Não tem sido fácil para mim fazer o trabalho que faço e me situar na academia (ultimamente me sinto que se tornou quase impossível), mas a gente se inspira a perseverar vendo o exemplo dos outros. A presença de Freire me inspirou. Não que eu não visse um comportamento sexista da parte dele; mas essas condições são abraçadas como parte do processo de aprendizado, parte daquilo que a pessoa luta para mudar – e essa luta, muitas vezes, leva tempo (hooks, 2021, p. 61).

Esse modo de apresentar a relação estabelecida entre hooks e Freire destaca, *a priori*, a importância do diálogo não como um acordo, mas como uma forma de produção, de posicionamento, de aprendizado *com* e *a partir do* outro. Para Freire, o diálogo é uma possibilidade de exercício da crítica, uma possibilidade radical de contato com um



outro – em suas diferenças e em suas semelhanças, permitindo o encontro, o conflito e, com isso, a transformação (Freire, 2010). Não se trata, pois, de uma conversa que visa à concordância absoluta, mas, justamente, da coexistência de posicionamentos distintos que são capazes de se atualizar, de promover transformações um no outro (Scorsolini-Comin, 2014). Essa também seria uma chave importante no sentido de possibilitar o encontro de hooks e Freire, ou seja, o método proposto por Freire, em si, seria uma forma de promover esse encontro sem a necessidade de que concordassem quanto a aspectos de suas teorias.

Mas é evidente o modo como a pedagogia crítica e libertadora construída por Freire promoveu ressonâncias na experiência de hooks como educadora e como pesquisadora. Contrapondo-se a uma educação bancária e destacando a importância da transgressão para que o ato educativo pudesse ser, de fato, libertador, a produção da autora tem recebido cada vez mais destaque no contexto brasileiro desde que suas primeiras obras passaram a ser traduzidas e conhecidas por boa parte dos educadores (Mariz, 2021; Moura; Neri; Lobato, 2021).

A pedagogia progressista de Paulo Freire, por meio do diálogo, poderia acolher o questionamento sobre o tom sexista com que, muitas vezes, o autor se posicionava em seus escritos. Também poderia acolher a crítica sobre o autor não ter abordado de forma expressiva a questão racial em seus estudos (hooks, 2021). O seu método de reflexão por meio da práxis permitiria aprofundar esse debate tão enfatizado por bell hooks.

A autora, inclusive, traz importantes menções a Freire em seus estudos, sobretudo em seus primeiros ensaios. Ela conheceu a obra de Freire ao ingressar no ensino superior, encontrando nesse referencial um aporte para pensar o modo como tinha sido ensinada até então e também como a universidade se organizava (hooks, 2021). As leituras de Paulo Freire também foram importantes na construção docente de bell hooks, o que atravessaria de modo profundo toda a vida da autora.

A educação como prática de liberdade, segundo bell hooks (2021), só poderia ser alcançada por meio do diálogo que considerasse não apenas os marcadores de raça/cor, mas também de origem, de gênero, de classe socioeconômica, compreendendo como esses elementos se costurariam para anunciar determinados posicionamentos diante do que se concebe por ensino, diante de quem pode ensinar e de quem pode aprender. Em sua visão, Paulo Freire não desenvolveu suficientemente esses marcadores, posicionando-se, por vezes, de modo sexista e sem se enveredar por uma discussão interseccional. Ao propor essa leitura, bell hooks (2021) ultrapassa boa parte das discussões que orientaram a Psicologia da Educação durante a segunda metade do século XX e também nas primeiras décadas dos anos 2000 (Lefrançois, 2008; Salvador; Mestres; Goñi; Gallart, 2014; Santrock, 2009), permitindo uma visão interseccional que faça avançar a já superada descrição desta área: como aplicação dos conhecimentos da Psicologia ao campo da educação.

Embora bell hooks não se posicione como uma teórica do campo da Psicologia da Educação nem a sua obra se comprometa com discussões nessa área de interstício, suas ideias podem ser importantes no sentido de revisitar posicionamentos mais tradicionais/conservadores que orientaram e ainda têm orientado não apenas o modo como a Psicologia da Educação se apresenta como campo de estudos e pesquisas,



mas como esses conhecimentos podem ser efetivamente aplicados na educação. Ainda, pode dialogar com a prática de diferentes interlocutores, como professores, psicólogos, licenciados, teóricos da educação e da Psicologia. Há que se retomar que bell hooks (2021), inclusive, posiciona-se a favor de um ensino para além das fronteiras epistêmicas, o que, segundo a autora, permitiria as transgressões.

As provocações de bell hooks direcionadas ao modo como o ensino tem se configurado na contemporaneidade podem ser aproximadas da Psicologia da Educação. A chamada transgressão apresentada pela autora ainda ocupa um lugar incômodo dentro de uma Psicologia que, em grande parte, é evocada para pensar o controle sobre o comportamento, a avaliação das diferenças individuais e para contribuir com a medicalização e os diagnósticos que se avolumam tanto na educação básica como na superior (Scorsolini-Comin, 2021). Esse uso da Psicologia não seria em nada transgressor, mas, justamente, normalizador.

Grande parte da Psicologia da Educação ensinada no ensino superior, sobretudo nas licenciaturas de diferentes áreas, ainda é bastante conservadora, incorporando referenciais da Psicologia do Desenvolvimento e de uma tradição que ainda valoriza a periodização do ciclo vital, transpondo esses conhecimentos para cenários da prática educacional de modo superficial, muitas vezes (Scorsolini-Comin, 2021). Assim, a presença da Psicologia nesses cursos acaba enfatizando uma tendência generalizadora, biomedicalizante, individualista e positivista, tal como se o seu papel fosse exclusivamente o de refletir de modo mais científico sobre os fenômenos observados nos ambientes educacionais, nas práticas educacionais e nos sujeitos da educação. Dilemas semelhantes são observados em cursos da área de saúde, permitindo afirmar que a Psicologia pode ocupar diferentes lugares nessas formações (Aragaki; Spink, 2009). A Psicologia, nesse sentido, quer seja da Educação ou do Desenvolvimento, teria uma função específica e pouco comprometida com as discussões trazidas tanto por Paulo Freire como por bell hooks.

Por muito tempo, a Psicologia da Educação esteve fortemente comprometida com uma discussão sobre aprendizagem que valorizava sobremaneira os aspectos cognitivos e as neurociências (Lefrançois, 2008; Santrock, 2009). Embora essa influência ainda seja expressiva, outros posicionamentos também emergiram e influenciaram esse campo, como o foco na interação entre professores e alunos nos espaços educacionais. Quanto a essa segunda tendência, pode-se afirmar que a discussão sobre a interação foi conduzida, em boa parte da produção, sem que tal relação fosse problematizada para além de uma cooperação/colaboração emergente nos processos de troca em sala de aula (Coll, 2000), ou seja, que cotejasse o sujeito que não aprende exclusivamente na escola ou que não aprende apenas pelas interações com seus pares ou mediado pelos seus professores segundo objetivos bem planejados em sala de aula.

Frente a esse panorama, o objetivo deste ensaio crítico é discutir as possíveis contribuições de bell hooks para a Psicologia da Educação. Para tanto, serão recuperados dilemas enfrentados na formação de professores e professoras em cursos de licenciatura no cenário brasileiro. Como será abordado a seguir, amparados no pensamento da autora, abre-se a necessidade de que a experiência da universidade seja cada vez mais movida por um debate que realmente incluía a raça/cor, o gênero e a origem como marcadores sociais. Esses elementos não devem apenas orientar o



modo como esses professores e professoras se habilitam para a docência em termos epistemológicos, mas como participam do processo formativo de seus alunos e como constroem novos caminhos para uma escola e para uma universidade verdadeiramente comprometidas com uma educação libertadora.

## 2. A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO DEBATE ATUAL

A Psicologia da Educação comprometida com os processos de ensino e aprendizagem sustentados em mecanismos da memória, da atenção, da transmissão e da reprodução dizem muito pouco sobre o ato educativo, funcionando para reforçar o argumento que justifica a necessidade de uma educação bancária (Freire, 2010). Essa educação bancária, na contemporaneidade, não emerge apenas por meio da burocracia que orienta o ato educativo e o seu planejamento nas diferentes instituições de ensino – da educação infantil ao ensino superior –, mas de como uma educação realmente libertadora se apequena diante da medicalização do ensino, do esmaecimento da autonomia do estudante e do modo como a sua inserção social é apartada do seu pertencimento no processo educativo.

Há que se retomar que a Psicologia da Educação surgiu após a emergência da Psicologia como ciência, ao final do século XIX (Lefrançois, 2008; Santrock, 2009). Essa Psicologia da Educação “científica” assentava-se, portanto, na necessidade de ruptura com ideias e conceitos que não podiam ser mensurados. Tratava-se, pois, de uma Psicologia da Educação fortemente baseada na Psicologia Experimental e na Psicologia das Diferenças Individuais, interessando-se nos estudos de processos como os de aprendizagem, inteligência, memória, atenção, retenção, transmissão, de avaliação das diferenças individuais, de estabelecimento de medidas para avaliação do comportamento e para a definição do que era considerado, à época, normal ou não (Scorsolini-Comin, 2019).

Essas premissas orientaram de modo importante a apropriação da Psicologia da Educação nas escolas e nas universidades na segunda metade do século XX (Lefrançois, 2008; Salvador *et al.*, 2014). Embora a avaliação desses elementos tenha trazido contribuições inequívocas, por exemplo, para a exploração da aprendizagem em sala de aula, permitiram a emergência de uma Psicologia da Educação fortemente comprometida com a necessidade de trazer para o espaço educativo um conhecimento externo a ele, em um discurso, por vezes, bastante próximo da clínica e da intervenção para a mudança de algum comportamento do estudante (Szymanski; Cury, 2004). Assim, não se tratava de pensar uma Psicologia emergente nesse contexto de referência, mas uma Psicologia de base biomédica, medicalizante e desconectada dos problemas reais que adentram a escola e que não são exclusivos desse sistema. Outro problema decorre do fato dessa Psicologia da Educação ter sido forjada no contexto europeu, primeiramente, e depois no cenário norte-americano, permitindo, por exemplo, a generalização de comportamentos esperados dentro da escola sem a adequada contextualização histórica, econômica, social e cultural. A necessidade, pois, de uma Psicologia da Educação decolonial, já se apresentava desde o início. No entanto, esse debate tem se fortalecido apenas mais recentemente, sendo o presente ensaio um esforço nesse sentido.





Mesmo com o advento de ideias mais progressistas e que colocavam a interação como um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, como as chamadas correntes sócio-históricas e sócio-construtivistas, nas décadas de 1980 e 1990, o foco nos aspectos cognitivos ainda se impunha como uma condição, o que marca profundamente os estudos desse campo até os dias de hoje, bem como do modo como a pedagogia foi se apropriando dessas tendências e as reproduzindo nos diferentes cursos de formação de professores (Coll, 2000). Trata-se, pois, de uma Psicologia da Educação focada naquilo que o aluno pode desenvolver diante das condições que lhe são apresentadas, em contextos específicos e com foco no indivíduo e em suas capacidades – por isso o amplo investimento na avaliação de suas características individuais e cognitivas, tanto das suas potencialidades quanto dos seus déficits.

Este paradigma continua ativo nas escolas e nas universidades. O modo como a Psicologia da Educação tem contribuído para esse cenário ainda é expressivo. Assim, não se posiciona, necessariamente, como uma área disposta a construir um embate com tendências acríicas, mas apropria-se de ideários que, embora possam anunciar alguma mudança, visam a reforçar estereótipos outrora questionados. É o caso, por exemplo, do foco nas habilidades individuais, contemporaneamente assumidos como premissas de programas de treinamentos de habilidades sociais, de desenvolvimento socioemocional, de inteligência emocional, de construção de projetos de vida, entre outros, aspectos esses materializados na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2018), documento de caráter normativo para a educação básica no Brasil. Tais programas apartam o sujeito de seus marcadores sociais e visam a imprimir neste educando a fantasia de que a responsabilidade pelo seu desenvolvimento é exclusivamente uma questão de orientação pessoal ou de mérito, desconsiderando seu contexto, sua coletividade e seu pertencimento.

Esse parece ser um conjunto de programas que visam, em suma, descolar o sujeito de sua consciência de classe, da consciência de pertencimento a um grupo e aos elementos que compõem essas camadas, como o gênero, a origem, a raça/cor, entre outros. É, em outras palavras, a reafirmação de uma nova forma de educação igualmente bancária e que em nada contribui para a prática da liberdade justamente pelo fato de reforçar, a todo momento, os mecanismos de opressão. Ora, se o sujeito não consegue construir o seu projeto de vida, opta-se por uma investigação desse sujeito buscando mobilizá-lo, motivá-lo. Mas esse processo ocorre sem que o seu contexto de referência – e crucial para qualquer projeto de vida –, seja, de fato, cotejado e problematizado. Assim, o projeto torna-se algo individual e de responsabilidade única de um sujeito cada vez mais capturado pela ideologia da meritocracia, da resiliência e da gratidão, dissociando-se de sua realidade e de qualquer possibilidade de reagir a esse movimento.

Posicionando-se como mulher negra, feminista e de origem trabalhadora ligada ao sul dos Estados Unidos, tipicamente agrário em boa parte do século XX, bell hooks dialoga a todo o momento com essa sua inscrição. Uma das principais críticas da autora é que, justamente, a educação acaba sendo pensada sem que esses elementos – de raça/cor, gênero e origem – sejam recuperados no itinerário do estudante. Ao não possuir consciência desse pertencimento, opera-se uma educação que não pode ser



transgressora, mas que deve sempre reafirmar os posicionamentos impostos por uma sociedade opressora. Reforça-se, desse modo, um ciclo no qual a educação não se coloca a serviço de questionar, de pensar criticamente a sociedade, mas, sim, a reproduzir as suas forças, reassegurando ao opressor o poder sobre o oprimido e promovendo neste a ilusão de não estar sendo vítima desse processo.

É no esteio dessa discussão que se assentam alguns movimentos observados contemporaneamente na educação brasileira. A mencionada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem produzido como efeito, entre outros, o convite para que o estudante possa, por si só, transformar-se em um empreendedor, inserindo-se no mercado de trabalho e afastando-se da produção do conhecimento e até mesmo da possibilidade de ingresso na universidade (Brasil, 2018). O incentivo ao ensino técnico em substituição ao ensino médio também se posiciona na mesma direção, reafirmando que a universidade não é lugar para todos. Em outras palavras, o que se opera é que determinados sujeitos, com todos os seus marcadores sociais, acabam se afastando da possibilidade de ingressarem na universidade como um plano para o próprio desenvolvimento pessoal e de carreira.

Não se critica, no presente ensaio, a inserção no mercado de trabalho e a importância desse processo inclusive para o amadurecimento desse jovem, mas, justamente, o modo como o ensino médio passa a ser uma “fôrma” que prepara pessoas para um determinado mercado, excluindo qualquer possibilidade de adoção de outro itinerário – ou mesmo que possibilite a crítica a esse itinerário. Obviamente esse incentivo não é direcionado a todos, mas a pessoas que tradicionalmente foram excluídas da universidade. Pobres, negros, periféricos e pessoas oriundas das classes trabalhadoras é que seriam as depositárias primeiras dessas políticas, reforçando a condição de subalternidade e de opressão, mas agora vislumbradas diante de um paradigma neoliberal.

Também a universidade passa a ser um *locus* cada vez mais comprometido exclusivamente com o mercado. É esse mercado que direciona o que será estudado, de que modo, por quem, por quanto tempo e com base em quais marcadores. O capital privado encontra nesse cenário cada vez mais penetração para poder encravar-se no bem público, o que se processa sob o verniz do progresso, da tecnologia, da modernização da universidade diante do neoliberalismo. Nessa formação tecnicista, não há espaço para que o sujeito se posicione, para que ele se legitime, para que possa pensar a sua atuação futura tendo como referência seus elementos identitários (Sousa; Coimbra, 2021). Aprofunda-se, com isso, uma educação bancária que aparta o sujeito da possibilidade de se reconhecer e de se posicionar.

As políticas de ações afirmativas existentes no contexto brasileiro promoveram e têm promovido importantes mudanças no acesso ao ensino superior público. Mas o modo como a universidade ainda as corporifica acaba não trazendo essa questão para o debate (Aguiar; Piotto, 2018). É como se a existência de ações afirmativas, por si só, apagasse a necessidade de uma discussão racial dentro da universidade, nos espaços formativos, no modo como os estudantes negros, oriundos de escolas públicas e de camadas pobres poderão usufruir automaticamente desse espaço outrora totalmente excludente a esse público (Gaia; Vitória; Pereira; Scorsolini-Comin, 2021).



Um exemplo mostra-se patente: estudantes que têm direito às ações afirmativas estão ingressando no ensino superior, mas o debate sobre a permanência dos mesmos nesse sistema tem diminuído gradativamente, imputando exclusivamente a esses estudantes a responsabilidade pelos seus itinerários dentro da universidade, reforçando uma perspectiva desenvolvimental individualista. Trata-se, portanto, de uma nova forma de apresentação da educação bancária que reforça, em linhas gerais, a exclusão, a assimetria e o não comprometimento do sistema educacional com uma formação libertadora.

Entre esses marcadores destaca-se a questão dos estudantes trabalhadores, por exemplo. Trata-se de um perfil que frequentemente recorre a cursos noturnos para manter o trabalho remunerado nos demais turnos, manhã e tarde. As necessidades desses estudantes trabalhadores nem sempre são consideradas nesses cursos, muitos deles de licenciatura. Estudo realizado em um curso de licenciatura em enfermagem destacou que os modos como as instituições de ensino superior (IES) acolhem ou não os estudantes trabalhadores podem promover dificuldades nas trajetórias acadêmicas, fazendo com que esses universitários se sintam excluídos do espaço educacional ou não se sintam em condições de concluir o curso com as mesmas condições que os estudantes que não trabalham (Prebill; Corrêa, 2021). A origem desses estudantes trabalhadores também deve ser enfatizada: há o predomínio de mulheres que já atuavam como técnicas de enfermagem e que viam na experiência universitária uma possibilidade de ascensão profissional, de modo que o acesso ao ensino superior assume uma dupla importância, tanto para a formação pessoal quanto para a solidificação de uma carreira que já existia antes do ingresso na universidade:

O ingresso da classe trabalhadora, proveniente da educação básica pública, nas IES, precisa ser considerado em um contexto marcado por algumas dimensões como: o modo como essas instituições vêm sendo organizadas, nas últimas décadas, com avanço significativo da lógica neoliberal, imprimindo mudanças nas formas de trabalho docente e no foco da formação; os limites concernentes à formação dos professores universitários para a docência; o esvaziamento da perspectiva crítica de educação a favor da lógica instrumental. Trata-se de dimensões fundamentais que precisam ser refletidas e analisadas nas suas relações mais amplas com a estrutura social do país, com a estrutura dual do sistema educacional, com as políticas de educação superior (Prebill; Corrêa, 2021, p. 457).

O que essas autoras enfatizam é a necessidade de que a experiência universitária possa também ser compreendida de modo plural, a fim de abarcar diferentes trajetórias. Essa pluralidade pode ser explorada pelos professores em debates, em reflexões, mas deve permitir, sobretudo, que essas estudantes se posicionem diante desses diferentes pertencimentos. Essas estudantes trabalhadoras, por exemplo, já possuem uma série de experiências profissionais dentro do fazer em enfermagem, de modo que esse percurso pode contribuir não apenas para discussões mais aprofundadas do ponto de vista da administração de técnicas e procedimentos, por exemplo, mas das potencialidades que esses diferentes lugares podem evocar, sobretudo quando entram em diálogo com outras experiências e visões de mundo.





Além disso, é importante que o debate racial possa ser efetivado no ensino superior, sobretudo quando se analisa que alguns cursos, mesmo com as ações afirmativas, continuam sendo mais frequentados por alunos brancos e de camadas médias ou mais abastadas. Esse processo reforça a tradição de algumas carreiras consideradas mais elitizadas, fazendo com que o acesso de estudantes negros, de camadas pobres e periféricos a esses espaços ainda seja difícil e, em alguns casos, utópico (Aguiar; Piotto, 2018). Esse quadro modifica-se quando se acessa o perfil de estudantes que ingressam em cursos de licenciaturas e em algumas profissões de saúde como a enfermagem, predominando nesses espaços estudantes mais pobres, mulheres negras, estudantes que precisam trabalhar para permanecer na universidade, mesmo quando acessam o ensino superior público (Prebill; Corrêa, 2021).

É importante que a universidade esteja mais engajada nesse debate, o que passa também pela ampliação do foco da Psicologia da Educação. Quando são analisadas as trajetórias de estudantes negros na universidade frente às ações afirmativas, por exemplo, pode-se priorizar a comparação com os estudantes brancos como forma de reforçar estigmas ou, em contrapartida, refletir sobre como a universidade tem se mobilizado para permitir a experiência desses estudantes nesse espaço historicamente elitista e excludente.

Algumas iniciativas de investigação podem ser inspiradoras no sentido de renovar o olhar da Psicologia da Educação diante dessa temática. Rosa e Alves (2020), em um projeto de escuta desenvolvido com universitários negros, destacam que a permanência desses estudantes na universidade envolve a possibilidade de resistência e de enfrentamento à violência racista que se apresenta de diferentes modos ao longo do percurso no ensino superior. As autoras sugerem a existência de mais espaços de encontro entre esses estudantes, a composição de coletivos negros e o acolhimento psicológico como formas de contribuir para a permanência do estudante negro na universidade.

O perfil dos estudantes que acessam determinados cursos também parece ser uma pauta emergente. Na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, bell hooks (2021) destacou que a mulher negra poderia ter três destinos possíveis: tornar-se empregada doméstica, dona de casa ou, ainda, professora de educação básica. Isso nos autoriza a pensar que o modo como a educação brasileira se apresenta parece direcionar determinados corpos para determinadas profissões. Assim, é premente que esse debate possa ser realizado: por que os cursos que formam futuros professores e determinados profissionais de saúde são predominantemente voltados a mulheres negras? Por que esse debate racial e feminista ainda é tão frágil nas universidades brasileiras?

Essas reflexões são exemplos de como é possível e necessário incluir esses marcadores para que não se reduza a experiência na universidade a um lugar automatizado: às mulheres negras cabem as profissões menos concorridas, a elas pode interessar o exercício de um magistério cada vez menos valorizado e mal remunerado no Brasil, a elas pode ser interessante tornarem-se profissionais de saúde menos reconhecidas e pior remuneradas dentro da hierarquia das ciências médicas. A literatura científica tem apontado que, proporcionalmente, há menos negros em cursos mais concorridos e valorizados (Ferreira, 2020), sendo que as minorias tendem



a ingressar em carreiras consideradas de menor prestígio social (Carvalhaes; Ribeiro, 2019).

Esses lugares devem ser tensionados na universidade por parte dos estudantes, dos professores e dos gestores, mas também podem ser motes assumidos pela Psicologia da Educação. Não se trata de uma mudança de objeto da ciência psicológica, mas da consideração de uma Psicologia socialmente engajada e que não se coloca apartada da realidade na qual busca intervir. Esse reconhecimento pode mobilizar uma mudança no modo como esse campo tem olhado para o fenômeno educativo e para os sujeitos dessa educação, representando avanços importantes no caminhar para uma educação libertadora, como problematizado a seguir.

### **3. POR ONDE ANDA A EDUCAÇÃO LIBERTADORA NOS DIAS ATUAIS?**

Para bell hooks (2021), é impossível pensar em uma educação libertadora se esse debate não é sequer proposto na universidade ou se ele se coloca como um tema já esgotado. É importante considerar que esse debate não deve ser fomentado apenas nos espaços fora da sala de aula, como em seminários, reuniões e colegiados, mas dentro dos componentes curriculares. Quando se pensa na Psicologia da Educação, por exemplo, componente obrigatório nas licenciaturas de diferentes áreas, é importante que esse debate possa encontrar espaço entre os conteúdos considerados mais tradicionais ou clássicos. Não se discute a importância que os estudantes entrem em contato com autores responsáveis pela construção desse campo e dos processos cruciais a esse fazer, como a aprendizagem, mas é mister que esses conceitos-chave possam ser reaquecidos por reflexões cada vez mais urgentes e com operadores outrora negligenciados, como vem sendo conduzido pelas perspectivas decoloniais.

Ao refletir, por exemplo, como o processo de aprendizagem em uma determinada corrente teórica é ensinado aos estudantes, não se pode perder de vista que a prática com a qual esse estudante se deparará em seu cotidiano não terá, muito provavelmente, as mesmas condições que orientaram a construção desse referencial. A perspectiva piagetiana, por exemplo, não pode ser aplicada em quaisquer contextos apenas por meio das etapas desenvolvimentais propostas pelo autor - e produzidas em um contexto eurocêntrico, com um método essencialmente clínico (Scorsolini-Comin, 2019).

Nessa leitura, posiciona-se os estudantes dentro de determinados parâmetros externos e estranhos a esses sujeitos e que respondem exclusivamente a uma teoria considerada clássica, respeitada e valorizada no meio científico. Mas o que essas etapas desenvolvimentais teriam a dizer, por exemplo, em uma sala de educação básica de uma periferia? Seriam esses aspectos cognitivos os marcadores mais relevantes para a compreensão do fenômeno educativo neste cenário? A tarefa de uma Psicologia da Educação crítica e socialmente engajada parece ser a de visitar esses referenciais teóricos diante dos enquadres contemporâneos, recusando-se a uma postura de aplicação acrítica e descontextualizada.

Quando se operacionaliza a atuação docente exclusivamente por meio dessa adoção acrítica de uma determinada teoria, desconsidera-se importantes marcadores que fazem ou que permitem uma criança aprender - e é nesse ponto que são apagados



elementos como a origem, a raça/cor, o gênero, as condições de vida, os operadores socioeconômicos, os significados da escola e do aprender, o papel do professor, a formação desse professor e todo o significado que a educação assume para esse educando nesse seu contexto. Ao avaliar um estudante apenas por meio de um determinado crivo, são excluídas todas as outras possibilidades, podendo ampliar o risco de reproduzir ideias que reforçam a exclusão: o aluno não aprende, o aluno precisa de apoio psicopedagógico, o aluno carece de medicação, o aluno possui determinado diagnóstico. Produz-se, portanto, descrições que sustentam o não-saber e aplacam a ansiedade, mas que cristalizam o sujeito em um determinado discurso que o afasta da possibilidade de reconhecer a si mesmo, de refletir sobre a sua existência.

Outro exemplo é quando é proposto aos estudantes o contato com diferentes referenciais teóricos dentro da Psicologia da Educação e esses apresentam como crítica a dificuldade de transposição dessas ideias para os sujeitos concretos com os quais entram em contato nos espaços dos estágios e de imersões na prática. Quando os estudantes destacam essa primeira dificuldade revelam algo muito importante para que o trabalho continue: as teorias não se mostram cristalizadas e não devem ser corporificadas de modo apartado de discussões mais complexas que se referem, por exemplo, à origem, à raça/cor e ao gênero. Assim, uma atividade que busca avaliar em qual etapa do desenvolvimento está cada aluno segundo a perspectiva de Piaget ou que tenta apreender a zona de desenvolvimento proximal de cada aluno só revela uma lacuna na leitura desses teóricos, ou melhor, revela que a Psicologia da Educação e a universidade, muitas vezes, têm assimilado esses referenciais como verdades incontestáveis, sobrepujando a experiência concreta desses universitários, muitas vezes pertencentes ao mesmo território no qual tentam aplicar esses conhecimentos.

Assim, é importante que o debate possa se orientar pela possibilidade desse universitário se reconhecer, primeiramente. Reconhecer as suas condições de vida, seu território, sua origem, seu gênero, sua raça/cor. Que possa resgatar ou recuperar o modo como construiu seu itinerário na escola, como era a sua escola, como se deu a sua escolha pela licenciatura, como compreende a sua futura inserção profissional como professor. Ao possibilitar esse espaço, compromete-se com uma educação que visa a romper com o pragmatismo do que é bancário: constrói-se, em contraposição, uma possibilidade libertária quando o sujeito pode se reconhecer no espaço educativo, como educando e futuramente como educador.

Outro exemplo é o trabalho com seminários nos quais os estudantes se aprofundam em autores selecionados previamente por um docente segundo uma matriz de competências. Esses referenciais podem dizer muito pouco sobre os anseios desses estudantes, não contribuindo para o contato com os educandos nos estágios. Não é raro também encontrar estudantes que concordam com o referencial, embora considerem complexa a sua operacionalização. Essa distância também ocorre em cursos de licenciatura. Autores e referenciais são selecionados pela sua relevância científica, pelo modo como se corporificaram na literatura como referências que devem ser dominadas por todos.

Ainda que se tratem, efetivamente, de autores que podem contribuir com o debate contemporâneo, a exemplo de Paulo Freire, o modo como é apresentado e discutido



junto aos estudantes revela a dificuldade de ruptura com a educação bancária que ainda se faz presente na universidade. Assim, Paulo Freire é, muitas vezes, apresentado como um autor importante, de relevância nacional e internacional, mas o seu método acaba sendo compreendido como utópico na educação brasileira. Não há como falar de Paulo Freire sem pensar no diálogo e na política, por exemplo, mas vive-se sob a égide de um tempo no qual a política tem sido extirpada da universidade, sendo alçada a uma condição de algo que não deve ser incorporado à formação do estudante.

Um curso de licenciatura em enfermagem, por exemplo, que não discuta esses elementos, muito provavelmente, produzirá tecnicistas capazes de prestar o cuidado, mas incapazes de pensar criticamente. Que saberão quem foi Paulo Freire, mas que considerarão muito difícil trazer a sua teoria para a prática. Um curso de licenciatura em letras, muito provavelmente, produzirá professores comprometidos com o ensino formal da língua, lutando para que a língua não se revele, na sala de aula, como um mecanismo de luta, mas apenas de apropriação e de transmissão.

Ao refletir sobre as contribuições de bell hooks para a Psicologia da Educação, os mesmos exemplos podem ser cotejados: como, em uma licenciatura em enfermagem, que recebe um público predominantemente feminino e de camadas pobres, não se aborda o debate sobre raça/cor e gênero? Como esses marcadores não serão tensionados e a enfermagem continuará a ser concebida apenas como uma ciência do cuidado, como se esse cuidado tivesse um compromisso com determinadas classes, com pessoas de determinada cor e gênero? Esse público será tratado apenas em termos de um perfil, sem que o debate sobre o feminismo negro, por exemplo, seja aventado? Em uma licenciatura em letras, partir-se-á apenas da leitura dos chamados cânones literários, desconsiderando a produção literária de mulheres negras e periféricas, reforçando a literatura como um terreno branco, sexista e elitista instaurado por homens? Essas são apenas algumas das questões que emergem de um cenário distópico no qual as licenciaturas, muitas vezes, se situam no contexto brasileiro.

Tentando responder aos desafios teóricos que também povoam o fazer docente, bell hooks (2021) compartilha o entendimento de que o professor pode, em sua prática, promover o diálogo entre diferentes teorias que oportunizem discussões outrora silenciadas por epistemologias consideradas mais tradicionais, produzidas pelos colonizadores e que não podem se fazer notar nos currículos das licenciaturas:

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo as fronteiras, ele possibilitou que eu imaginasse e efetivasse práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parciais que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (hooks, 2021, p. 15).



Os questionamentos promovidos por hooks (2021) em suas práticas como professora operam frente ao diálogo entre perspectivas feministas, críticas e anticolonialistas. Esses referenciais, embora tenham diferenças entre si, não são apresentados pela autora como se devessem se contrapor ou, ainda, operar uma compreensão comum do ato educativo.

Ao afirmar que cada uma dessas perspectivas “ilumina” outras, compreende-se a proposta de uma prática que não se dá com base em uma única voz, mas em ressonâncias produzidas a partir de diferentes vozes, de diferentes autores, de outros tantos educadores e educadoras. Essa proposta também pode se aproximar do estudante de licenciatura em sua formação, de modo que problematize como cada referencial estudado pode iluminar outro referencial, assumindo o compromisso com a adoção de teorias que se movimentam perenemente, haja vista que o processo de iluminação presume diferentes inclinações e ângulos que permitem jogos de luzes, de figura e de fundo.

Esses desafios não se impõem exclusivamente ao ensino de Psicologia da Educação, mas podem e devem ser corporificados nos currículos dessa área frente às reflexões endereçadas no presente ensaio. Os referenciais tradicionalmente selecionados para o ensino de Psicologia da Educação assumem como ponto de vista a necessidade da ciência psicológica dentro de um curso de formação de professores. Esse lugar e esse papel devem ser permanentemente revisitados, a fim de que o saber psicológico não se resuma a um lugar de neutralidade, de avaliação e de diagnóstico, comprometido com as epistemologias dos colonizadores, o que pode contribuir para a reafirmação de uma educação bancária, focada no déficit e que elege como recursos de enfrentamento a valorização do desenvolvimento individual, o mérito de cada estudante e a exclusão de seus marcadores interseccionais.

Assim, a Psicologia da Educação não deve se colocar a favor da (re)produção de preconceitos, de racismo e de sexismo, pelo contrário: deve apresentar ferramentas com as quais educandos e educadores poderão fazer frente aos cenários de instabilidade que caracterizam a educação brasileira cada vez mais assolada pelo neoliberalismo, pelo mercado e pela necessidade de construção de um saber utilitário e tecnicista que reforce a opressão. A pedagogia crítica apresentada por Paulo Freire e que influenciou os trabalhos de bell hooks pode e deve ser um convite para que a Psicologia da Educação também renove suas bases para que possa, efetivamente, colocar-se a serviço da liberdade e não da exclusão, do medo e da opressão.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste ensaio crítico, que teve por objetivo refletir sobre as possíveis contribuições de bell hooks para o campo da Psicologia da Educação, diversos apontamentos puderam ser compartilhados e desenvolvidos. Como resultado da argumentação apresentada, sugere-se que a Psicologia da Educação ensinada nas licenciaturas esteja atenta a essas diferentes reflexões. Não se trata de uma recusa ao ensino e à exploração de obras consideradas clássicas e tradicionais, pelo contrário. Essas teorias precisam ser revisitadas, reconsideradas e refletidas constantemente, contribuindo com a formação



de professores e professoras críticos e que tenham à sua disposição referenciais que, efetivamente, sustentem suas práticas na contemporaneidade.

É importante que o debate não se essencialize em relação a um emprego utilitarista dos referenciais teóricos, como se eles fossem elementos prontos e que os professores pudessem fazer uso segundo uma necessidade específica. O pensamento crítico deve nortear o trabalho de futuros professores e futuras professoras, o modo como organizarão os conteúdos das aulas e, principalmente, como irão permitir que as transgressões se instalem. Os referenciais teóricos precisam ser destituídos de uma posição cristalizada, podendo ser alvo de reflexões e de debates que visem, justamente, a apreender quais as suas contribuições e também limitações diante de um cenário em permanente transformação. Incluir novos referenciais e autores também é um processo importante, sobretudo valorizando vozes historicamente excluídas desse debate predominantemente branco e eurocêntrico, como a das teóricas negras.

Os professores e os sistemas de ensino que buscam transformar o currículo com vistas a não reforçar a dominação parecem estar mais próximos de uma pedagogia engajada e de uma prática de ensino como um foco de resistência. Como discutido, bell hooks não atribui exclusivamente ao professor a tarefa de tornar a sala de aula um lugar de produção e de reflexão que fuja a preconceitos, estereótipos, ao comodismo e à apatia que, muitas vezes, impera na contemporaneidade e também nos espaços formativos. Essa tarefa pertence a todos aqueles envolvidos no ato educativo, de modo que o compromisso com a resistência pode e deve ser assumido por todos esses autores do processo educativo.

Deve permear o modo como esses estudantes e futuros professores se posicionam em sala de aula, nos estágios em escolas e em demais equipamentos que trabalhem com a educação. Na forma como dialogam com a equipe gestora dos cursos de graduação, como reivindicam melhores condições para que continuem trabalhando e estudando, como buscam se inserir no mercado como professores. No modo como podem se sentir mais seguros assumindo suas origens e posicionando-se como mulheres, como periféricos, como estudantes trabalhadores, como mulheres negras, como futuros professores e professoras que também produzirão currículos não apenas comprometidos com saberes cognitivos, mas com valores como a resistência e a transgressão.

É nessa potencialidade que também os saberes educacionais tradicionais como os da Psicologia da Educação podem e devem ser revisitados, em um currículo vivo e igualmente comprometido com essas mudanças em curso. O conceito de transgressão pode ser um componente importante nesse processo de mudança de um cenário de apatia e de comodismo para uma condição de reflexão em que os sujeitos da educação se posicionem de modo a romper, de fato, com os mecanismos de opressão do ensino bancário.





## 5. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C. Desigualdade à brasileira: capital étnico-racial no acesso ao ensino superior. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 478-491, 2018.
- ARAGAKI, S. S.; SPINK, M. J. P. Os lugares da psicologia na educação médica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 13, n. 28, p. 85-98, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil - Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019.
- COLL, C. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- FERREIRA, N. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e227734, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GAIA, R. S. P.; VITÓRIA, A. S.; PEREIRA, J. A. G.; SCORSOLINI-COMIN, F. Ações afirmativas como garantia e direito à educação da população negra no Brasil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, p. e17[2021], 2021.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de M. B. Cipolla. São Paulo: Folha de São Paulo, 2021.
- LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MARIZ, S. F. Paulo Freire, bell hooks e a construção de uma Pedagogia feminista crítica. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 3, p. 51-74, 2021.
- MOURA, A. D.; NERI, I. T. T.; LOBATO, V. L. C. Por uma educação feminista na Amazônia: diálogos entre Paulo Freire e bell hooks. **Revista Amazônica**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2019.
- PREBILL, G. M.; CORRÊA, A. K. O trabalhador estudante em um curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem: trajetórias e desafios. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 435-460, 2021.
- ROSA, E. G.; ALVES, M. C. Estilhaçando a máscara do silenciamento: movimentos de (re)existência de estudantes negros/negras. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, n.especial, e229978, 2020.
- SALVADOR, C. C.; MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O.; GALLART, I. S. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- SANTROCK, J. W. **Psicologia educacional**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.



SCORSOLINI-COMIN, F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 245-265, 2014.

SCORSOLINI-COMIN, F. Implicaciones pedagógicas del concepto de aprendizaje en la asistencia en Enfermería. **Index de Enfermería**, v. 28, n. 1-2, e12002, 2019.

SCORSOLINI-COMIN, F. Para além dos manuais: reflexões sobre o ensino de Psicologia do Desenvolvimento nas ciências da saúde. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 2, p. 147-159, 2021.

SCORSOLINI-COMIN, F. bell hooks e a transgressão pela presença: inquietações mobilizadas no trânsito pandêmico. **Educación**, Lima, v. XXXII, n. 62, p. 204-223, 2023.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. Autonomia, empreendedorismo e competitividade: a universidade na trilha do Future-se. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 2, p. 1053-1070, 2021.

SZYMANSKI, H.; CURY, V. E. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, 2004.

Submetido em: **13/04/2022**

Aceito em: **02/02/2024**