



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4031

ISSN: 1809-4309

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

Stetsenko, Anna

Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação*

Práxis Educativa, vol. 18, e21106, 2023

Programa de Pós-Graduação em Educação - Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21106.005>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89474557003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Tradução

**Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à
agência relacional e implicações para a educação *****Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational
agency and implications for education****Agencia radical transformadora: continuidades y contrastes en relación con
la agencia relacional e implicaciones para la educación**

Anna Stetsenko **

<https://orcid.org/0000-0003-0960-8875>

Resumo: Os estudos recentes sobre agência são principalmente centrados em torno de uma abordagem relacional (também conhecida como situacional, contextual, distributiva e ecológica) que chama atenção para o fato de a agência estar situada em um contexto próprio e dependente de interatividades socioculturais e dinâmicas. Meu argumento central é que há um hábito de passividade nessas concepções. Ilustrativo disso são os trabalhos de Biesta e demais colaboradores que analiso aqui, a fim de revelar falhas conceituais que precisam ser abordadas. Para superar essas falhas, é importante reconstruir nada menos do que as premissas básicas sobre o desenvolvimento humano, contexto/realidade e ensino-aprendizagem para colocar em primeiro plano uma visão mais radical de agência que conduza ao combate às desigualdades e às injustiças na educação. Na abordagem alternativa, denominada Posicionamento Ativista Transformador, o desenvolvimento humano é posicionado como sendo não apenas totalmente imerso no mundo e em sua dinâmica contextual, mas também, de modo mais crítico, realizado pelas contribuições de cada indivíduo para as práticas comunitárias, por meio das quais essas práticas são mudadas como um todo sempre que uma pessoa age como um membro ativo da comunidade. A ênfase está no nexo de as pessoas mudarem o mundo e serem mudadas nesse processo de mudar o mundo – como dois polos de um mesmo objeto, bidirecional e recursivo, promovendo a co-constituição de pessoas e do mundo em uma realização simultânea de si e do mundo. As pessoas nunca só reagem ou respondem ao que existe, mas agem ativamente

* Esta é uma tradução do artigo *Radical-Transformative Agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education*?, originalmente publicado em *Frontiers in Education*, v. 4, p. 1-13, 2019 (DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>). A permissão para a tradução e a publicação foi concedida por Clémentine Blachère (*Senior Review Operations Specialist*). Tradução de Roberto de Andrade Lota (Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/Uerj)). Revisão técnica de Elizabeth Macedo (Proped/Uerj).

** The Graduate Center, The City University of New York, Nova York (Estados Unidos da América). E-mail: <AStetsenko@gc.cuny.edu>.

na correalização tanto do mundo quanto de si mesmas. A agência tem um papel formativo nos processos de correalização tanto do desenvolvimento humano, da dinâmica sócio-histórica geral, quanto do próprio mundo. É importante ressaltar que o desenvolvimento da agência depende do acesso a ferramentas culturais que precisam ser fornecidas pela sociedade e adotadas ativamente por cada indivíduo. Existem conjecturas e implicações sociopolíticas fortemente contrastantes voltadas às questões das desigualdades e das injustiças na educação. A noção de uma agência radical-transformadora é empregada para expor e superar ideologias de adaptação passiva e aquiescência com a ordem existente das coisas e do mundo como presumivelmente “é”.

Palavras-chave: Ativismo. Posicionamento ativista transformador. Vygotsky. Teoria da atividade histórico-cultural. Ethos sociopolítico. Ontoepistemologia. Mudança social.

Abstract: The recent scholarship on agency is mostly centered around a relational (also known as situative, contextual, distributed, and ecological) approach that draws attention to agency being situated in context and contingent on sociocultural interactivities and contextual dynamics. My central argument is that there is a residue of passivity in these conceptions. Illustrative of this are the works by Bietsa and colleagues which I analyse to reveal conceptual flaws that need to be addressed. To overcome these flaws, it is important to reconstrue no less than the very basic premises about human development, context/reality, and teaching-learning to foreground a more radical view of agency conducive to combatting inequalities and injustices in education. In the alternative approach, termed the Transformative Activist Stance, human development is posited to be not only fully immersed in the world and its contextual dynamics but, more critically, realized by each individual's agentive contributions to communal practices, whereby these practices are changed as a whole every time a person acts as an active member of community. The emphasis is on the nexus of people changing the world and being changed in this very process of them changing the world—as two poles of one and the same, bi-directional and recursive, co-constitution of people and the world in a simultaneous self- and world-realization. People never merely react or respond to what exists but agentively act in co-realizing both the world and themselves. Agency in this account is accorded with a formative role in the processes of co-realizing both human development, the overall sociohistorical dynamics, and the world itself. Importantly, agency development is contingent on access to cultural tools that need to be provided by society and agentively taken up by each individual. There are starkly contrasting sociopolitical conjectures and implications geared to the issues of inequalities and injustices in education. The notion of a radical-transformative agency is deployed in order to expose and overcome ideologies of passive adaptation to, and acquiescence with, the existing order of things and the world as it presumably “is.”

Keywords: Activism. Transformative activist stance. Vygotsky. Cultural-historical activity theory. Sociopolitical ethos. Onto-epistemology. Social change.

Resumen: Los estudios recientes sobre agencia están principalmente centrados en un enfoque relacional (también conocido como situacional, contextual, distributivo y ecológico) que llama la atención sobre el hecho de que la agencia está situada en un contexto propio y dependiente de interactividades socioculturales y dinámicas. Mi argumento central es que hay un hábito de pasividad en estas concepciones. Ilustrativo de eso son los trabajos de Bietsa y demás colaboradores que analizo aquí, con el fin de revelar fallas conceptuales que necesitan ser abordadas. Para superar estas fallas, es importante reconstruir nada menos que las premisas básicas sobre el desarrollo humano, el contexto/realidad y la enseñanza-aprendizaje para poner en primer plano una visión más radical de agencia que conduzca al combate contra las desigualdades e injusticias en la educación. En el enfoque alternativo, llamado Posicionamiento Activista Transformador, el desarrollo humano es posicionado como siendo no solo totalmente inmerso en el mundo y en su dinámica contextual, sino también, de modo más crítico, realizado por las contribuciones de cada individuo a las prácticas comunitarias, por medio de las cuales esas prácticas son cambiadas como un todo toda vez que una persona actúa como un miembro activo de dicha comunidad. El énfasis está en el nexo de reciprocidad, en el que las personas cambien el mundo y sean cambiadas en ese proceso de cambiar al mundo – como dos polos de un mismo objeto, bidireccional y recursivo, promoviendo la co-constitución de personas y del mundo en una realización simultánea de sí y del mundo. Las personas nunca solo reaccionan o responden a lo que existe, sino que actúan activamente en la co-realización tanto del mundo como de sí mismas. La agencia tiene un papel formativo en los procesos de co-realización tanto del desarrollo humano, la dinámica sociohistórica general, así como del mundo mismo. Es importante resaltar que el desarrollo de la agencia depende del acceso a herramientas culturales que deben proporcionadas por la sociedad y adoptadas

activamente por cada individuo. Existen conjeturas e implicaciones sociopolíticas fuertemente contrastantes en torno a las cuestiones de las desigualdades e injusticias en la educación. La noción de una agencia radical transformadora es empleada para exponer y superar las ideologías de adaptación pasiva y aquiescencia al orden existente de las cosas y del mundo como supuestamente “es”.

Palabras clave: Activismo. Posicionamiento Activista Transformador. Vygotsky. Teoría de la actividad histórico-cultural. Ethos sociopolítico. Ontoepistemología. Cambio social.

Introdução

Agência é um tópico que tem sido, há décadas, vigorosamente contestado e debatido nas Ciências Sociais, inclusive na Psicologia e na Educação (para uma revisão recente do campo, ver ETELÄPELTO *et al.*, 2013). Recentemente, fizeram-se incursões nas teorias da atividade sociocultural e histórico-cultural, e, nesse ponto, há uma onda de interesse em como entender a agência dentro dessas perspectivas (ver, por exemplo, EDWARDS, 2005; KUMPULAINEN; KAJAMAA; RAJALA, 2018; SANNINO; ENGSTRÖM; LEMOS, 2016). É ótimo ver a reunião de interesses e de esforços para enfrentar essa importante questão, cuja relevância é especialmente óbvia hoje, no contexto de uma crise sociopolítica e econômico-estrutural global do capitalismo predatório em estágio avançado e desigualdades e injustiças associadas na educação. Em muitos trabalhos, a dominante continua a ser a abordagem relacional (também conhecida como situacional, contextual, distribuída e ecológica), que chama atenção para a agência situada no contexto e contingente às interatividades e dinâmicas socioculturais. Isso está de acordo com o que é considerada a conquista mais importante dos últimos anos – o foco na aprendizagem e no desenvolvimento humano sendo incorporado em contextos e práticas sociais. De fato, Sawyer (2007), por exemplo, afirma, na introdução do *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, que a realização mais influente

[...] por um grupo de abordagens inter-relacionadas, incluindo as abordagens socioculturais, situacionais de cognição distribuída... [consistiu] na constatação de que todo comportamento inteligente era realizado em um ambiente complexo, repleto de ferramentas e de máquinas, mas também um ambiente profundamente social com colaboradores e parceiros.

[...]. Esta pesquisa revelou que, fora da escolarização formal, quase todo *aprendizado ocorre em um ambiente social complexo*, e o aprendizado é difícil de entender se for pensado como um processo mental que ocorre dentro da cabeça de um aprendiz isolado. (SAWYER, 2007, p. 9, grifo nosso).

Esse grupo de abordagens inter-relacionadas, de fato, fornece muitos *insights* sobre a natureza do desenvolvimento humano e da aprendizagem, incluindo a agência. No entanto, em meus trabalhos nos últimos anos (por exemplo, STETSENKO, 1999, 2005, 2008, 2012; STETSENKO; ARIEVITCH, 1997, 2004) tentei chamar atenção para a necessidade de superar limitações significativas nas abordagens relacionais da agência que, hoje, dominam suas discussões. Meu argumento central tem sido que há um hábito de passividade em todas as grandes concepções de desenvolvimento e agência e que, para superar esse hábito, é importante reconstruir nada menos do que as premissas básicas sobre o desenvolvimento humano. Essas premissas incluem ideias sobre como somos e como podemos ser no mundo, o que constitui a humanidade, o que é realidade e, mais criticamente, o que poderia ser uma sociedade humana e justa, na qual essa humanidade seja possível, em relação ao um conjunto de valores e de compromissos que, embora próximos – e mesmo íntimos –, não são coincidentes. O que é necessário, em outros mundos, para abordar a agência e seu papel no desenvolvimento humano, é uma revisão filosoficamente fundamentada; de fato, uma revisão das principais suposições sobre o desenvolvimento humano, a mente, a natureza do conhecimento e, em última análise, a própria realidade – longe de suposições de passividade, acomodação, quietismo e adaptação ao *status quo*.

Neste artigo, apresento os principais contornos de uma abordagem de agência que é baseada em uma visão de mundo transformadora – uma estrutura geral para conceituar o desenvolvimento humano como um processo relacional e, também, se estendendo além da relacionalidade com seu *ethos* de adaptação passiva ao que existe (para uma discussão extensa, ver STETSENKO, 2016). Na visão de mundo transformadora, a realidade é reconcebida como aquilo que está sendo constantemente transformado e realizado (literalmente tornado real) pelas próprias pessoas – e, mais importante, por pessoas não como entidades isoladas e autônomas, mas como atores agentivos ou agentes ativos de práticas sociais. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento humano é postulado não apenas totalmente imerso em práticas colaborativas, porém, mais precisamente, co-constituído pelas contribuições ativas de cada indivíduo para essas práticas, em que a dinâmica do que existe é alterada como um todo a cada vez que uma pessoa age. A ênfase está no nexo de reciprocidade, em que as pessoas mudam o mundo e são mudadas por ele – como dois polos de um mesmo objeto, bidirecional e recursivo, promovendo a co-constituição de pessoas e do mundo em um processo simultâneo. Essa abordagem implica que as pessoas nunca apenas reagem, nem respondem ao que existe, mas agem ativamente na cocriação tanto do mundo quanto de si mesmas além do “dado” do presente. Neste relato, a agência tem um papel central, formativo (ou constitutivo) nos processos de desenvolvimento humano, na dinâmica sócio-histórica geral e na própria materialidade do mundo. Além disso, e de forma bastante crítica, o desenvolvimento da agência depende do acesso a ferramentas e a recursos culturais que a possibilitem, um acesso que precisa ser fornecido pela sociedade e, também, ativamente assumido pelos indivíduos. Portanto, as discussões sobre agência estão imediatamente relacionadas a como as sociedades permitem sufocar a agência e, portanto, a questões fundamentais de igualdade social e de justiça.

Um ponto crítico a ser articulado neste artigo é que os seres humanos não podem ser considerados como existindo separadamente e de forma autônoma, não apenas de outras pessoas mas também da realidade – como se eles pudessem meramente reagir ao que está simplesmente “lá fora”, de algum modo dado antecipadamente e existindo na forma de um *status quo* presumivelmente fixo e estável para nós, como se simplesmente respondessem aos desafios e aos problemas que o mundo de alguma forma nos coloca (ou nos apresenta). Esse ponto não é explicitamente abordado em relatos relacionais e ecológicos de agência que normalmente permanecem (implícita ou explicitamente) com a premissa de que as pessoas meramente reagem ao mundo. Minha proposta é que é hora de superar as abordagens ecológicas e relacionais em sua ênfase nos modos reativo/responsivo de agência – enquanto preservam seus importantes *insights* – e ir em direção a explicações mais claramente políticas e ativistas de agência que desafiam o *status quo* e que são urgentemente necessárias hoje em nosso mundo em estado de profunda crise e turbulência. Ao longo do caminho, é fundamental considerar como não estamos apenas “no” mundo, mas somos nós mesmos “o” mundo, porque estamos diretamente implicados em sua dinâmica como seus cocriadores. Essa premissa aparentemente simples é, na verdade, bastante generativa e será explorada em suas implicações para a educação. Essa abordagem é ilustrada de forma contrastante por uma análise cuidadosa da abordagem ecológica da agência oferecida em obras influentes de Gert Biesta e seus colaboradores para revelar as lacunas que precisam ser abordadas.

O passo necessário hoje, a meu ver, é expandir dialeticamente a relacionalidade por meio da noção de que o desenvolvimento humano é um projeto ativista que não está apenas imbuído de dialogismo, ética e inter-relação, mas também, e mais criticamente, fundamentado em ações colaborativas, propositais, e contribuições responsáveis (ações) por atores agentes de práticas sociais e, portanto, inelutavelmente coloridos por visões e compromissos com projetos particulares de transformação social.

Abordagem relacional-ecológica da agência: trabalhos de Gert Biesta e colaboradores

Uma linha de trabalhos sobre agência que é claramente relacional e diretamente engajada com questões de educação merece algum escrutínio por causa de seus importantes e interessantes desenvolvimentos, bem como por suas lacunas. Sobre esse último, recomendam-se os prolíficos escritos de Gert Biesta e seus colaboradores (por exemplo, BIESTA; PRIESTLEY; ROBINSON, 2015; BIESTA; TEDDER, 2006, 2007; PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015). Essa linha de trabalho argumenta contra a separação dos humanos de seu mundo e, em vez disso, presta atenção ao papel da interatividade (interação e relação) na gênese da agência e insiste em que a agência não seja algo que as pessoas têm, mas algo que elas fazem. Nessa abordagem, “[...] em vez de ver a agência como algo que reside nos indivíduos como uma propriedade ou capacidade, a visão ecológica da agência vê a agência como um fenômeno emergente das condições ecológicas por meio das quais ela é representada” (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015, p. 22). Desse modo, a agência é tomada para denotar “[...] uma ‘qualidade’ do engajamento de atores com contextos relacionais-temporais para ação, não uma qualidade dos próprios atores” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 136). Portanto, “[...] esse conceito de agência destaca que os atores sempre agem por meio de seu ambiente e não simplesmente em um ambiente” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 137). Assim, “[...] a conquista da agência sempre resulta da interação de esforços individuais, recursos disponíveis e ‘fatores’ contextuais e estruturais à medida que se reúnem em situações particulares e, em certo sentido, sempre únicas” (BIESTA; TEDDER, 2007).

Embora concorde, em geral, com esses pontos e sua orientação geral longe do foco em indivíduos isolados, especialmente com ênfase no caráter interativo e situado da agência, também acho importante observar o seguinte. Neste relato, a noção central é que a agência diz respeito à capacidade dos atores de moldar suas respostas (responsividade) a situações problemáticas que são apresentadas em suas vidas e contextos. Nessa ênfase, esses autores baseiam-se no influente artigo de Emirbayer e Mische (1998), no qual a agência está relacionada ao

[...] engajamento temporalmente construído por atores de diferentes ambientes estruturais – os contextos relacionais-temporais de ação – que, por meio da interação de hábito, imaginação e julgamento, tanto reproduz como transforma essas estruturas em resposta *interativa aos problemas colocados por situações históricas em mudança*. (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998, p. 970, grifo nosso).

Em concordância com essa posição, Biesta e Tedder (2007) associam agência, desde o início e com ênfase ao longo de seu trabalho, à capacidade de resposta ao mundo, ao mesmo tempo em que localizam a agência “[...] na capacidade de moldar nossa capacidade de *resposta* aos... contextos” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 133, grifo nosso). Ao mesmo tempo em que se concentra na “[...] interação dinâmica das dimensões iterativas e prático-avaliativas, que leva em consideração como essa interação varia em diferentes contextos de ação” (BIESTA; TEDDER, 2007), os autores atribuem capacidade de resposta à agência com um papel central e formativo na agência. Nesse sentido, Biesta e Tedder (2007, p. 138, grifo nosso) enfatizam especificamente que “[...] a conquista da agência está inextricavelmente ligada às maneiras pelas quais as pessoas estão ‘*no controle*’ de suas *respostas*”. Ao explicar melhor sua posição, Biesta e Tedder (2007) chamam atenção para o ponto de que Emirbayer e Mische “[...] não apenas equiparam agência com as maneiras pelas quais respondemos a eventos em nossa vida, mas destacam a importância da ‘habilidade de os atores moldarem criticamente sua própria capacidade de *resposta* a situações problemáticas’” (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998 *apud* BIESTA; TEDDER, 2007, p. 971, grifo dos autores).

A capacidade de resposta ao contexto como uma capacidade de responder aos desafios que ele apresenta está em primeiro plano ao longo de toda essa abordagem, com os autores trazendo-o repetidamente. Esse é o caso quando eles estão escrevendo sobre a *responsividade* de uma de suas

participantes “aos problemas particulares” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 143, grifo nosso), ela sendo “*responsiva* às oportunidades que surgiram para ela durante sua vida” para que ela

[...] exiba um nível de controle sobre as maneiras pelas quais ela pode *responder às situações problemáticas que encontra*. Marie se encontra em situações em que novas oportunidades surgem e *respondem* intuitivamente, e tal intuição está firmemente enraizada em suas experiências anteriores, embora sempre restrita ao contexto de seu capital material e cultural. (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 143-144, grifos nossos).

Espera-se que esse e outro participante sobre o qual os autores escrevem “*respondam* às situações que encontram em sua vida” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 144, grifo nosso); além disso, “[...] sua habilidade em moldar suas próprias *capacidades de resposta* aos problemas e às questões que encontram em suas vidas” também é observada (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 144, grifo nosso). Os autores afirmam que, “[em] ambos os casos, há evidências de que eles [os dois participantes] estão cientes e, até certo ponto, no controle das formas como *respondem* e lidam com as questões e os problemas que encontram” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 144, grifo nosso). A mesma ênfase fica evidente quando os autores argumentam, ainda, “[...] que a agência não está simplesmente preocupada com as maneiras pelas quais nos envolvemos com nossos contextos para ação, mas tem a ver com a capacidade de moldar nossa *capacidade de moldar nossa responsividade às situações que encontramos em nossas vidas*” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 146, grifo nosso). A mesma conotação surge mais uma vez na formulação de que “[...] atores individuais podem ressignificar a composição de suas contribuições agentivas de modo a mudar sua *responsividade* a situações problemáticas particulares” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 147, grifo nosso).

Finalmente, ao resumir sua abordagem, Biesta e Tedder (2007) conectam sua posição sobre agência a um processo estrutural mais amplo que eles veem como sendo atualmente focal em nossas sociedades; em outras palavras, “[...] sob as condições sociais atuais, os indivíduos são cada vez mais ‘forçados’ a assumir o controle de suas vidas. A abordagem apresentada neste artigo, pelo menos, indica um tipo de aprendizado que poderia apoiar as tentativas dos indivíduos de alcançar a agência *sob tais condições*” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 147, grifo nosso). Esse enquadramento maior revela características importantes da abordagem geral dos autores, inclusive em suas dimensões político-ideológicas. Voltarei a esse ponto depois de abordar os pressupostos centrais do relato de agência de Biesta e seus colaboradores.

Observe como a formulação da agência como uma capacidade de moldar nossas respostas a situações problemáticas imediatamente, ainda que tacitamente, ergue um muro entre a pessoa e o mundo, apesar de todas as formulações em favor da situacionalidade ecológica da agência. Para ver isso, é necessária uma leitura atenta da argumentação dos autores e as citações diretas anteriores se destinam a servir a esse propósito. Olhando de perto para essas formulações, pode-se notar que, quando a agência é postulada para moldar respostas a situações problemáticas, então, inevitavelmente, se segue que o mundo primeiro apresenta situações problemáticas e só então, no “segundo ato” que se segue, as pessoas moldam suas respostas a essas situações.

De fato, uma resposta é obviamente sempre algo que segue eventos ou entradas anteriores – é uma reação a condições antecedentes, isto é, uma reação a algo que a precede. Diante disso, se operamos com a noção de resposta e responsividade, então o que o mundo (ou contexto) nos apresenta – como problemas e desafios ou como oportunidades e chances etc. – é inevitavelmente entendido como temporária e conceitualmente *separado*, como condições antecedentes, de nossas respostas. Nesse caso, nossas respostas apenas seguem com o que primeiro nos é dado (ou apresentado), e nosso papel é apenas agir após o fato de sermos apresentados à situação. Ironicamente, pode-se ouvir ecos das velhas e experimentadas noções behavioristas da infame fórmula “estímulo-resposta” neste relato.

É bastante certo que Biesta e seus colaboradores rejeitariam veementemente qualquer fidelidade ao behaviorismo, e minha afirmação não é que eles se apaixonem por todas as coisas behavioristas. Afinal, o behaviorismo foi (e continua sendo, como ainda está vivo e bem vivo hoje) uma tentativa programática de reduzir todo o comportamento humano a interações essencialmente mecanicistas e algébricas entre estímulos e respostas. Essa escola influente desenvolveu sua própria linguagem exótica para descrever interações mecanicamente compreendidas, como reforço, força do hábito, inibição, oscilação comportamental, evocação de resposta, tendências de resposta e inibições. O behaviorismo é famoso por sua orientação declaradamente mecanicista, antimentalista e antissubjetiva que reduz toda a diversidade da vida humana a formas e fórmulas descritas como leis empíricas. Seu principal pressuposto clássico era (como expresso por HULL, 1943, p. v, grifo nosso) que “[...] todo comportamento, individual e social, moral e imoral, normal e psicopata, é gerado a partir das mesmas leis primárias; que as diferenças nas manifestações comportamentais objetivas se devem às *diferentes condições sob as quais* os hábitos são estabelecidos e funcionam”. Nenhuma dessas suposições específicas se aplicam aos trabalhos de Biesta e seus colaboradores.

Ainda, na minha opinião, certos *ecos* do behaviorismo, relacionados à passividade geral postulada dos seres humanos, reverberam tacitamente em Biesta e em muitas (senão em todas) outras abordagens relacionais e ecológicas, inclusive no marxismo (para detalhes, ver STETSENKO, 2019b). Isso ocorre em virtude dessas abordagens entenderem o mundo como algo que é “dado” e, como tal, que coloca problemas para (por) nós, independentemente de nossa própria participação e contribuição para como o mundo é e o que ele pode ou não representar, ou apresentar para nós, em primeiro lugar! Não é que a suposição sobre tal participação e contribuição seja explicitamente refutada. O problema com as abordagens relacionais, para ser muito específica, é que elas postulam (mais ou menos explicitamente) que o mundo pode nos apresentar algo, por exemplo, como uma situação problemática, *sem, fora ou antes do nosso engajamento com o que é apresentado*. Trata-se de apresentar as coisas para nós como um processo que é, temporal e substantivamente, relativamente independente (embora de alguma forma coordenado) com o que nós mesmos estamos fazendo e lutando. Nessa visão da agência e do lugar dos humanos no mundo que serve de base para conceituar a agência, o processo de o mundo apresentar situações problemáticas aos humanos aparentemente acontece por si só, independentemente de quem é, e *para quem* a situação pode ser ou não problemática, de quem a pessoa é, e o que essa pessoa está fazendo, contra o que se está lutando, esperando e aspirando.

Da mesma forma, se a suposição é que os indivíduos tentam alcançar a agência *sob determinadas condições* (como mencionado várias vezes em BIELTA; TEDDER, 2007), então, presume-se que o mundo e suas condições existam “como são”, como algo que é dado, estabelecido e fixado – um reino estático que está acima (e além) dos próprios seres humanos, uma vez que agimos *sob* suas condições. Isso é novamente indicativo de uma posição de que as pessoas são relativamente passivas, pelo menos no que diz respeito ao nosso escopo limitado de agência e de capacidade de agir, uma vez que presumivelmente não estamos envolvidos em como as condições “sobre” as quais agimos são estabelecidas antes de nós mesmos obtermos uma chance de agir sobre eles.

Não é minha intenção minar o trabalho de Biesta e colaboradores que são, para reiterar, bastante prolíficos e, também, investigam profundamente muitas questões e problemas importantes na educação e até mesmo além dessa área. Precisamente porque seu trabalho é forte e influente, estou chamando atenção para as falhas conceituais em sua abordagem, especificamente para a agência, a fim de transmitir quão complexa e não trivial é a tarefa de teorizar a agência, de maneiras que não separem as pessoas do mundo e, assim, retratá-los como, em última análise, inevitavelmente impotentes, na verdade (para elaboração adicional, ver STETSENKO, 2020). Uma coisa é assumir noções sobre a agência ser situada e ecológica, sobre sua interatividade inerente,

sua inserção no contexto e outros pontos semelhantes (e bastante importantes), mas outra coisa é extrair completamente implicações e fundamentos para uma abordagem que rompe resolutamente com todos os pressupostos tácitos passivos, mecanicistas (incluindo behavioristas), preconceitos e premissas profundamente arraigadas que ainda postulam os seres humanos como essencialmente autônomos, isolados e separados do mundo – como é o caso sob a visão geral de que as pessoas simplesmente reagem ao mundo.

Em um ponto relacionado, acredito que não seja coincidência que a abordagem de Biesta e seus colaboradores à agência, embora expressa em termos política e eticamente neutros, está, na verdade, associada a um tipo particular de política e ideologia. Como mencionado no início desta seção, Biesta e Tedder (2006, 2007) conectam sua posição sobre agência a um processo estrutural mais amplo que eles veem como sendo atualmente focal em nossas sociedades, apontando que “[...] sob as condições sociais atuais, os indivíduos estão cada vez mais ‘forçados’ a assumir o controle de suas vidas” (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 147). Que tipo de condições sociais forçam os indivíduos a assumir o controle de suas vidas? Biesta e Tedder (2007) abordam essa questão de forma bastante breve ao referenciar, entre outros, Anthony Giddens (o autor da chamada doutrina da *Third Way*, que tentou, sem sucesso, inventar uma versão palatável do capitalismo). A resposta deles é que

[...] a erosão das tradições e dos marcos normativos resultou em uma situação em que a vida passou de algo pré-estruturado e dado a algo que se tornou uma tarefa para o indivíduo moderno. Para Giddens, a modernidade “alta” ou “tardia” – a atual fase da modernização – é caracterizada por uma *intensificação da incerteza*. [...] ele sugere que a agência se torna ainda mais necessária, mas ao mesmo tempo também se torna cada vez mais difícil de alcançar. [...] Sob a condição de “modernidade líquida”, há uma lacuna enorme entre o direito de autoafirmação e as oportunidades de controle efetivo “dos cenários sociais que viabilizam tal autoafirmação” (Bauman, 2000, p. 38). De acordo com Bauman, isso se deve particularmente ao desaparecimento da esfera pública [...]. (BIESTA; TEDDER, 2007, p. 133-134).

O que permanece não especificado nessa posição é por que esse tipo de erosão aconteceu e do que se trata, em termos mais concretos do que na apresentação acima. Por exemplo, o que exatamente é característico da sociedade “pós-tradicional” com sua “modernidade líquida” – como em termos de processos socioeconômicos e políticos específicos envolvidos nessas mudanças? O que esses processos e condições têm a ver com o capitalismo em estágio avançado, marcado pelo desenvolvimento do corporativismo, da economia *laissez-faire* e da globalização, nunca é mencionado nessa descrição, exceto por uma vaga referência ao “fim da esfera pública,” como é bastante típico das abordagens neoliberais que evitam a análise estrutural e política. Esse tipo de discurso, focado na noção de “liberdade” para assumir o controle da própria vida por meio da autorregulação, é um conhecido mantra do neoliberalismo, de fato um de seus pilares. Na verdade, desvia a atenção da crescente exploração, hegemonia, desigualdade e racismo decorrentes da dinâmica sociopolítica do capitalismo predatório em estágio avançado. Essas dinâmicas, de fato, tiram as pessoas de sua agência e, em vez disso, fornecem apenas opções escassas por meio de mecanismos ilusórios, como autocontrole, atenção plena, “psicologia positiva” e outras pseudossoluções individualistas.

Um envolvimento mais politicamente orientado e não neutro com essas questões sugeriria uma ênfase nas dinâmicas dramáticas, até mesmo trágicas, e nos efeitos devastadores do capitalismo em estágio avançado nas vidas humanas e na sociedade. Essas dinâmicas incluem opressão e exploração de classe, racial e sexual, com o capitalismo falhando no bem comum ao diminuir a segurança social, diminuindo as oportunidades de emprego que poderiam fornecer salários dignos e empregos estáveis, causando a erosão da democracia, canalizando os recursos do mundo para o poder de uns poucos privilegiados e levando ao desaparecimento geral das sociedades. Isso está

em cima de uma devastadora crise de imigração que atinge a escala de uma catástrofe humanitária e, por último, mas não menos importante, um apocalipse ecológico. Como tem sido repetidamente afirmado por vários autores, “[...] o normal concomitante do livre mercado não é um governo democrático estável. É a política volátil da insegurança econômica... democracia e livre mercado são concorrentes e não parceiros” (GRAY, 1998, p. 213). É esse tipo de capitalismo predatório em estágio avançado que está no modo de criação forçada não apenas de mercados, mas também de indivíduos que agora são cada vez mais responsáveis por seu bem-estar e estão “livres” de apoios socioeconômicos e, portanto, de fato empobrecidos e inseguros (cf. TEO, 2018). É importante ressaltar que essas também são condições que levaram as sociedades capitalistas ocidentais a se tornarem cada vez mais estratificadas por raça e classe social, com graves implicações especialmente para grupos não dominantes (por exemplo, ver LANGER-OSUNA; NASIR, 2016). Como Marx previu, o capitalismo está atualmente criando uma riqueza colossalmente crescente cercada por uma pobreza desastrosamente crescente, ao mesmo tempo em que visa a mercantilização de toda a sociedade e toda a vida, incluindo a educação, desconsiderando a igualdade, o bem-estar e, finalmente, sua própria sobrevivência.

Esses tópicos são pouco abordados por Biesta e Tedder (2007, p. 147, grifo nosso) e, em vez disso, eles concluem seu artigo com uma afirmação otimista de que a “[...] abordagem apresentada neste artigo pelo menos indica um tipo de aprendizado que poderia apoiar as tentativas dos indivíduos de alcançar a agência *sob tais condições*”. Em vez de politicamente neutra, essa é uma expressão clara de uma ideologia de adaptação passiva e aquiescência com o *status quo* – a ordem existente das coisas e o mundo como ele “é”, sob o qual devemos viver sem muita esperança para mudanças radicais. Essa posição de fato evita a necessidade de uma consideração cuidadosa e uma resistência firme aos efeitos catastróficos e expressões do *status quo* capitalista. Essa ideologia é, em última análise, e na melhor das hipóteses, encorajar e apoiar a “agência” meramente individual desconectada das lutas sociais e lutas coletivas por melhores condições de vida – uma forma severamente reduzida de agência (se esse termo é aplicável) que na verdade significa passividade diante de dinâmicas socioeconômicas e políticas assustadoras.

Ao concluir esta discussão, o ponto a ser enfatizado é que ainda há muito trabalho a ser feito para conceituar a agência mais alinhada não apenas com o relacional-ecológico, mas também com o profundamente dialético – e, mais importante, crítico-dialético ou radical-transformador, isto é, premissas política e ideologicamente não neutras. A próxima seção apresenta passos nessa direção, embora, é claro, nenhuma resposta final seja presumida, uma vez que tal resposta não é possível para uma questão como agência que exige muita atenção a mudanças constantes e agora se desdobrando rapidamente com força sem precedentes, e com dinâmica política e socioeconômica.

Agência na transformadora visão de mundo

Uma abordagem alternativa para a agência – uma que leva plenamente em conta os *insights* relacionais e ecológicos, mas também vai além deles para incluir dimensões críticas e reflexivas relacionadas às deliberações sociopolíticas, históricas, éticas e econômicas – podem começar a partir das premissas filosóficas centrais desenvolvidas no marxismo dialético e continuadas, entre outras escolas de pensamento, na teoria histórico-cultural de Vygotsky. A suposição ampla desse fundamento que pode ser utilmente aplicada à discussão da agência é que, de acordo com Marx (por exemplo, MARX, 1978; cf. MARX; ENGELS, 1978), as formas sociais pelas quais as pessoas agem coletivamente no mundo para produzir suas vidas comunitárias constituem um elemento essencial e um fundamento determinante para todas as formas de seu saber, ser e fazer. Assim, o ser humano é uma espécie autocriadora, produzindo sua vida real e sociedade por meio de

atividades e práticas de práxis/trabalho coletivo. Essa noção de prática colaborativa transformadora (práxis) foi avançada no marxismo e retomada na escola de Vygotsky (embora não consistentemente elaborada com detalhes suficientes) contra a compreensão naturalista de que apenas a natureza afeta os seres humanos e que apenas as condições naturais determinam seu desenvolvimento histórico (para detalhes, ver STETSENKO, 2016, 2018a).

Ao desenvolver ainda mais essa abordagem dentro de uma visão de mundo transformadora e ontoepistemológica (ver STETSENKO, 2013a, 2013b, 2014, 2016; para aplicações, ver STETSENKO, 2017; STETSENKO; HO, 2015; VIANNA; HOUGAARD; STETSENKO, 2014; VIANNA; STETSENKO, 2011), o que é colocado no centro do palco é um processo unificado de pessoas transformando colaborativamente as circunstâncias de sua vida e, simultaneamente, *nesse mesmo processo*, de pessoas sendo elas mesmas transformadas e trazidas à realização por suas próprias práticas transformadoras. Essa posição coloca ênfase em uma complexa rede relacional e dinâmica de processos contínuos de práticas sócio-históricas materiais como o nexo de pessoas que mudam propositalmente seu mundo enquanto simultaneamente são mudadas por ele neste mesmo processo de suas próprias práticas transformacionais. Esse nexo dinâmico e mutável de efeitos transformadores circulares é colocado como uma relação primária, especificamente humana, com o mundo (que é mais do que apenas uma relação neutra) – seu modo de existência e modo de ser/tornar-se.

Esse ato destaca a centralidade da agência dentro de uma co-constituição recursiva, sempre em expansão, dialética e transformadora de ambos, *ao mesmo tempo*, a realidade e nós mesmos, que nunca termina e nunca deixa nada no lugar. Esse processo de co-constituição, como forma de encontrar o mundo a meio caminho, entre nós mesmos e a realidade que engloba os dois polos, está sempre no ápice entre o que é e o que pode ser, o que já existe e o que é agora emergente – à beira da novidade e da criação do que ainda não é. Nessa abordagem, nada é resolvido e estabelecido, nada pode ser dado como certo e presumido ficar parado, como de alguma forma já “dado”, como o atual *status quo* em nossas sociedades. Em vez disso, há transformações e transmutações em curso, transições recursivas e interpenetrações de vai e vem – uma mistura em que tudo acontece no encontro, ou reencontro, das pessoas e do mundo que é sempre transformador de ambos os lados, uma vez que estão emaranhados no fluxo de mudanças mutuamente co-constitutivas e correalizadoras.

A nuance importante dessa posição é que, dessa maneira, as pessoas não são mudadas nem pelo mundo *per se*, nem mesmo pelo mundo como foi mudado por elas (como é presumido em muitos relatos tradicionais de Marx e Vygotsky). Em vez disso, a ênfase está nas pessoas sendo transformadas, e de fato realizadas, nesse processo *de elas mesmas* mudarem as circunstâncias de sua vida e de seu mundo. As pessoas e seu mundo são entendidos como coextensivos, coevolutivos, interanimados e interdefiníveis (correalizando um ao outro) *por meio* do nexo das transformações das práticas coletivas e com base na realidade material (o “tecido”) dessas práticas. Aqui estamos lidando não com a realidade do que é dado, mas, sim, com o que é tomado por nós – isto é, como nos envolvemos, co-enfrentamos/confrontamos re-(en)contramos a realidade – enquanto cocriamos, “coautorizamos” e, portanto, percebemos isso com os outros. A “*doação*” da realidade (matéria) é, assim, substituída dentro de atividades humanas propositais, compostas pela dinâmica em constante mudança dos esforços e das lutas transformadoras em curso imbuídas de objetivos, compromissos e posições.

As práticas sociais colaborativas e o desenvolvimento humano (sendo os dois realmente inseparáveis) se desdobram dentro de dinâmicas coletivas no nexo de pessoas e mundo e como situados em contextos, isto é, em algum sentido limitado, “sob” determinadas circunstâncias, embora de forma importante, *apenas transcendendo essas circunstâncias*, e enquanto *criando novos contextos*

e novas circunstâncias. Portanto, o próprio *status* dessas circunstâncias e, assim, do próprio mundo, como algo que é “dado”, é resolutamente contestado. Não há contextos e circunstâncias como tais, apenas “lá fora”, independentemente de nós e nos afetando de modo que só possamos reagir aos seus efeitos após o fato. Em vez disso, esses contextos e circunstâncias são entendidos como *realizados pelas pessoas* nos atos de sua própria agência transformadora (sempre coletiva e individual ao mesmo tempo) e, por conseguinte, nos atos de sua própria autorrealização. Essa percepção é coprodutiva da sociedade, da história, do desenvolvimento humano e do próprio tecido das vidas humanas – estendendo-se e conectando todas as gerações dentro do fluxo dinâmico de práticas coletivas e comunitárias.

As ações de uma pessoa e, até mesmo, a “mera” presença no mundo (que, na verdade, nunca é “mera”), por meio delas contribuindo para práticas sociais colaborativas, como sempre fazem, inevitavelmente criam novas situações ao alterar a totalidade das circunstâncias existentes em que essa pessoa, assim como todos os outros, a partir de agora, devem e podem atuar de novas maneiras – para, assim, mudar novamente essas circunstâncias e condições em um circuito contínuo de transformações incessantes que constituem a própria textura do processo na interseção do mundo e dos seres humanos. Portanto, as ações humanas têm uma presença mais direta e duradoura do que qualquer coisa supostamente mais robusta, de alguma forma mais material e mais tangível, coisas que, de fato, inevitavelmente sempre desaparecem e “derretem no ar”. São as práticas e as atividades, compostas de humanos que transformam o mundo, que são *realmente reais* (para usar a expressão de Rom Harré), porque são os fenômenos mais consequentes de todos – nada menos que “o tecido da realidade humana, a sociedade humana” e o desenvolvimento.

Para um contraste com a posição defendida por Biesta e colegas, a seguinte premissa precisa ser enfatizada. Se nos entendemos como moldando nossas respostas a situações problemáticas, então já estamos, em virtude dessa formulação, tomando essas situações como “dadas”, como algo que existe independentemente de nós e antes de nós, para apenas enfrentá-las, como eles “são”, e só consequentemente adaptamos nossas respostas a essas situações *depois* que elas nos foram apresentadas e causaram um impacto sobre nós. A alternativa é entender que não apenas um “estar no mundo”, mas, sim, um processo de responder a seus problemas, tarefas e desafios – como decorre de muitos paradigmas relacionais-ecológicos influentes como o de Biesta. Sem dissipar completamente essa conotação, um ponto crítico que pode ser feito no avanço do paradigma relacional além de suas limitações atuais é que não estamos simplesmente “no” mundo respondendo a ele, por qualquer meio à nossa disposição, como se o mundo fosse o “lá fora”, o fora de nós, a nos encarar como algo anterior ao nosso próprio ser e agir.

A alternativa é compreendermos que estamos totalmente integrados ao mundo como suas “camadas” ou “energias” essenciais e indispensáveis – isto é, não no sentido mecânico de alguns elementos (entidades) independentes e separados sendo colocados juntos (montados ou agregados) por forças externas em algum tipo de sistema maior. A alternativa é nos entendermos como cocriadores agentivos do mundo, com o último estando constante e continuamente em construção – e não apenas em *qualquer* fazer, como algo que é dinâmico e mutável por si mesmo, mas no *fazer-por-nós-nós mesmos*. Trata-se de nos entendermos como ativos desde o início, de ponta a ponta, como dotados de uma agência inalienável (ainda que sempre em processo de desenvolvimento) que é, no entanto, plenamente deste mundo, fundamentada na própria base de nossa existência e, essencialmente, implicada no modo de nossa vida. Nessa visão, a agência é colocada em primeiro plano como formadora e constitutiva da vida e do desenvolvimento humano, e de modo recursivo, formadora e constitutiva do próprio mundo. Há uma distinção importante em dizer que encontramos o mundo no meio do caminho (como em “encontrar o universo no meio do caminho”, ver BARAD, 2007), na interseção do mundo e de nós mesmos *versus* dizer que agimos sob determinadas condições e responder a problemas e a desafios de alguma forma preexistentes.

Dessa forma, o feitiço ainda poderoso do behaviorismo e os modos de pensamento adaptativo-relacionais associados, segundo os quais os humanos simplesmente habitam o mundo e respondem (ou seguem com) seus ditames, sob suas condições predadas, são resolutamente desmascarados.

Nessa ênfase, a Posicionamento Ativista Transformador (TAS, em inglês) sugere que os seres humanos não são antecedentes às práticas transformadoras comunitárias que os moldam (premissa compartilhada com muitas abordagens socioculturais e críticas); no entanto, em um movimento que rompe com as noções ortodoxas do marxismo canônico (e muitas abordagens socioculturais e relacionais), o mundo também é colocado como não antecedente a essas práticas, como se a realidade estivesse simplesmente “lá fora”, pré-definida e definitivamente organizada antes que as pessoas o decretem e executem em suas próprias buscas, lutas e esforços ativistas e, assim, tragam-no, e simultaneamente a si mesmos, em correalização.

Nessa abordagem, para resumir, a agência é conceituada como uma habilidade situada e coletivamente formada das pessoas, enquanto agentes das práticas sociais, da história e do próprio mundo – cada pessoa como um membro pleno da comunidade que, ao mesmo tempo, está agindo de uma posição e de uma postura única sobre as dificuldades e os conflitos de uma determinada comunidade – correalizar o mundo e a si mesmos, desafiando o *status quo* existente e contribuindo para as práticas sociais da humanidade com horizontes particulares de possibilidades à vista. É importante ressaltar que essa habilidade depende do domínio das ferramentas culturais para a ação transformadora e o ativismo por meio da participação e da contribuição para os processos e as práticas inerentemente sociais e coletivas das comunidades humanas.

A partir da posição do TAS, as pessoas são agentes não apenas para quem “as coisas importam”, mas também *que importam* na história, na cultura e na sociedade e, além disso, que se tornam indivíduos únicos por meio de seus atos ativistas, ou seja, por meio e na medida em que se posicionem sobre questões de relevância social e se comprometam a fazer a diferença, contribuindo para mudanças nas práticas sociais em curso. Isso significa que não há como nos retirarmos desse engajamento ativista – nunca podemos assumir uma postura neutra de observadores desinteressados não envolvidos no que está acontecendo. Um ser humano que para ser precisa agir no mundo social que está em constante mudança e, mais ainda, que está *mudando por meio de seus próprios atos*, não pode ser neutro ou incerto porque tal agir (diferentemente de reagir ou habitar passivamente) pressupõe saber o que é certo ou errado, e qual direção se quer e precisa seguir, para o benefício de si mesmo e das práticas da comunidade.

Nesse sentido, a agência é uma característica inalienável do saber-ser-fazer humano – embora não seja um “dado” e, em vez disso, tenha a ver com as formas socialmente transformadoras, praticamente produtivas e colaborativamente inventivas de como a vida humana é organizada dentro da dinâmica sócio-histórica das comunidades humanas. Assim, a agência é fundamental para a vida humana, mas, no entanto, tem que se desenvolver à medida que desenvolvemos nossas capacidades de participação e contribuição para a vida da comunidade com a ajuda de ferramentas culturais inventadas coletivamente adequadas para o saber-ser-fazer agentivo. Neste relato, há um espaço conceitual para reconhecer diversas formas de agência e multiplicidade de suas expressões, ao contrário daquelas abordagens que concedem agência a apenas algumas de suas manifestações, especificamente aquelas que são eficazes dentro do *status quo* (como tipicamente descrito em uma pesquisa de autoeficácia, para, por exemplo, alcançar resultados específicos como *status social*, resolver problemas para ganhos ou lucros específicos etc.) e que exigem ser notados, aprovados e finalmente sancionados pela sociedade e seus detentores de poder.

De fato, as formas de agência não precisam ser pintadas com o mesmo pincel e faz sentido adotar uma abordagem heterogênea para conceituá-la (cf. BIERRIA, 2014), inclusive para destacar

dimensões importantes da agência e seus papéis variados na vida humana e na dinâmica social. Uma escala na qual as formas de agência podem ser utilmente distinguidas, retomando Bierria (2014), é a de suas modalidades insurgentes *versus* hegemônicas. Essas modalidades de agência situam-se nos polos opostos definidos pelo posicionamento social dos agentes que exercem a agência em relação às estruturas de poder e dominação. Em um polo está uma *agência hegemônica* – termo sugerido por Bierria (2014) – que tipifica o exercício da agência por aqueles que estão no poder, com *status* privilegiado na sociedade. No caso da agência hegemônica (para expandir a explicação de Bierria), as pessoas operam no interesse do *status quo* e, portanto, muitas vezes agem agentivamente para capitalizar seus privilégios e *status* enquanto frustram ou subvertem a mudança social e a agência de outros, especialmente aqueles que são marginalizados e oprimidos. Estes não são exclusivamente atos de opressão direta, embora este seja claramente o mais ultrajante e bastante comum de agência hegemônica hoje, uma vez que a dominação e a opressão são predominantes e primordiais em nossa sociedade, constituindo realidades diárias para pessoas desprivilegiadas, especialmente pessoas não brancas, como na brutalidade policial e na discriminação no local de trabalho. No entanto, mesmo atos “comuns” de desconhecimento diário, rotulagem errônea e percepção errônea daqueles que são desprivilegiados, incluindo minorias étnicas, imigrantes e pobres – por membros comuns da comunidade que são privilegiados por cor, classe ou *status* social, ou estão em posição de poder em contextos particulares, como professores em suas salas de aula – também pode ser visto como uma agência hegemônica (sem reivindicar equivalência entre gradações dentro dessa agência). Exemplos de tal agência incluem o tratamento diferenciado dos professores aos alunos com base em estereótipos raciais (o que é bastante comum, ver TENENBAUM; RUCK, 2007), incluindo a rotulação preconceituosa de alunos como incapazes de aprender com base em testes de desempenho que são inerentemente tendenciosos e fundamentalmente inadequados para capturar qualquer coisa significativa sobre o potencial de aprendizagem dos alunos. Além disso, acredito que as ações cotidianas absolutamente comuns dos privilegiados que seguem a normatividade e as regras dos cânones sociais estabelecidos – como estar “em paz” com as desigualdades, a discriminação e a opressão e não as desafiar – também podem ser consideradas como pertencem à agência hegemônica. Isso inclui, no que diz respeito a ambientes educacionais (tal qual a academia), que canalizam, em vez de resistir, “[...] ideologias dominantes e representações que normalizam/racionalizam a guerra, a violência do Estado, a supremacia branca, o capitalismo e a injustiça, até mesmo dentro do cânone psicológico” (FINE, 2018, p. 431).

No outro polo das modalidades de agência, está uma agência insurgente – novamente, o termo introduzido por Bierria (2014) e poderosamente ilustrado em seu trabalho. Como ela escreve, a *agência insurgente* pertence a

[...] atos de resistência empregados por agentes desprivilegiados que não são necessariamente projetados para transformar ou transcender a opressão, mas, sim, manipular e manobrar essas condições para alcançar fins que são estruturados como inatingíveis. Esses atos têm o potencial de corroer elementos de dominação estrutural enquanto ainda operam dentro das violentas restrições do poder [...]. [A agência insurgente] temporariamente desestabiliza, circunvaga ou manipula essas condições para alcançar fins específicos. (BIERRIA, 2014, p. 140).

O que o termo *agência radical-transformadora* destaca, além disso, como sugiro, é que as formas finais de agência insurgente são especificamente sobre a superação da acomodação ou da adaptação e aquiescência ao *status quo* existente de uma estrutura política neoliberal com seus desequilíbrios de poder, exploração, opressão e violência. A agência radical-transformadora não significa ser capaz de efetuar mudanças que são apenas estreitamente eficientes para os objetivos de assumir o controle da própria vida, alcançar o sucesso e outras buscas interesseiras e egoístas centradas em indivíduos, cada um por si, encaixando-se com o atual regime do neoliberalismo. Em outras

palavras, esse tipo de agência não trata da eficácia e da eficiência dos indivíduos tomados como entidades autônomas. Em vez disso, a agência radical-transformadora trata de lutas contra a desigualdade, a opressão econômica, o racismo e outras formas de injustiça, pois estão operando dentro de comunidades locais, incluindo escolas, mas também porque inevitavelmente fazem parte da dinâmica histórica e politicamente contingente geral, em conexão com contextos mais amplos da luta histórico-mundial. Essa luta histórico-mundial, em suas expressões e encenações atuais (como eu a vejo, em sincronia com muitos estudiosos críticos) é primordial e centralmente contra o regime socioeconômico e político neoliberal-capitalista que hoje é o desafio central e o principal desafio histórico e político, força contingente que precisa ser resistida e combatida.

Assim, o ponto crítico é que a agência radical-transformadora ocorre como um confronto com o *status quo* em suas principais contradições, injustiças e deficiências atualmente dominantes (e sempre historicamente particulares) que definem esse *status quo* em um determinado momento histórico e lugar. Essas contradições, injustiças e deficiências precisam ser destiladas, identificadas, nomeadas e enfrentadas de frente por professores e alunos, como parte de sua luta por um mundo melhor coincidente com seu próprio devir – tornando-se agentes da história e do mundo em construção.

Como fica claro a partir da discussão em curso, a agência radical-transformadora provavelmente será realizada por aqueles que são “[...] marginalizados, tornados ilegíveis e falados pela geopolítica contemporânea da colonialidade capitalista” (para emprestar de MOTTA; ESTEVES, 2014, p. 1), enquanto agentes emancipados que são “acionistas” do poder social e institucional (BIERRIA, 2014), especialmente nos escalões mais altos do poder, provavelmente resistirão a ele (embora alguns possam potencialmente se juntar à luta). Esse tipo, ou modalidade, de agência nem sempre depende totalmente de uma afirmação social explícita, ou de uma aceitação social imediata, e não é necessariamente contingente em seus efeitos em termos de um impacto diretamente “mensurável” no mundo – como também argumenta Bierria (2014) em sua astuta análise de várias modalidades de agência. Como sugere Bierria (2014, p. 135), “[...] há uma dimensão social chave para a agência que é vulnerável a ser corrompida pela opressão”, como quando não há aceitação social e validação de ações e seus efeitos no mundo. Bierria, além disso, sugere que os atores desprivilegiados podem conseguir agência com o apoio de um público alternativo, como os movimentos sociais. Eu acrescentaria a este relato que as ações dos desprivilegiados muitas vezes desafiam *de facto* o *status quo* e, portanto, servem como formas radicais e insurgentes de agência que subvertem os poderes opressores. Isso acontece, por exemplo, quando os alunos abandonam a escola, prejudicando efetivamente o funcionamento do sistema educacional, como se lançasse luz (muitas vezes com um grande custo para eles mesmos) sobre o quão disfuncional e opressivo esse sistema realmente é (cf. FINE, 1991). Existem inúmeros exemplos de pesquisas que destacam “oportunidades de momento a momento como uma forma de ativismo do dia a dia”, como ensinar para aumentar a consciência, em uma luta para mudar as escolas urbanas de fluxo branco como parte de ser Ativista Chicana(o) (URRIETA, 2007); apoiar a agência dos alunos dentro de “[...] rachaduras e espaços de rastreamento em estruturas sociais existentes” (CARLONE; JOHNSON; SCOTT, 2015), e documentar como a agência pode se acumular ao longo do tempo, como pequenos eventos servindo como teatros para forças sociais maiores que interrompem a opressão na sala de aula (VARELAS; TUCKER-RAYMOND; RICHARDS, 2015; cf. GUTIÉRREZ; CALABRESE BARTON, 2015).

Agência radical-transformadora: implicações para ensino-aprendizagem

A proposta neste artigo é focar no processo de pessoas se engajando de forma transformadora e, assim, correalizando o mundo em formação e a si mesmas por meio de

contribuições únicas – embora sempre coordenadas, sociais e coletivas – a esse propósito, a partir da interatividade dinâmica e em constante mudança do mundo. Esse processo é colocado no cerne do desenvolvimento humano, dos processos societários e da própria materialidade do mundo, conforme sugerido aqui em consonância com uma abordagem marxista-vygotskiana ampliada. Por implicação, esse mesmo processo pode ser colocado também no centro dos processos de ensino-aprendizagem entendidos como intrínsecos à dinâmica global do mundo. Isso ocorre porque esses processos não podem ser pensados como de alguma forma autônomos e retirados do mundo e de suas dinâmicas e interatividades gerais. As escolas são espelhos diretos de nossa sociedade – uma encarnação viva de sua dinâmica em todos os seus pontos fortes e fracos, incluindo mais criticamente suas desigualdades e injustiças. De fato, como foi observado antes, existem apenas fronteiras fluidas ou um “fluxo de fronteiras” (cf. GREENE, 1974) entre escolas e sociedades. Assim, como o ensino-aprendizagem é uma parte imediata e inerente da dinâmica geral e dos processos da vida humana e da sociedade, suas determinações centrais não são distintas dessa dinâmica geral. Se olharmos bem de perto, com ferramentas conceituais-analíticas relevantes, poderemos ver tanto as dinâmicas sociopolíticas quanto as do ser/devir humano em cada ato de ensino-aprendizagem, incluindo cada interação em sala de aula e cada aspecto da escolarização.

Sob esse prisma, o processo de ensino-aprendizagem – como todos os processos da dinâmica social e humana – trata da luta de professores e alunos por se tornar (sempre coletivo e individual ao mesmo tempo, ou seja, “coletivo-individual”, ver STETSENKO, 2013a), na verdade, por meio do envolvimento transformador do mundo via contribuições únicas e autorais para sua dinâmica em constante mudança. Trata-se de esforços e de lutas por uma participação agentiva e, mais criticamente, contribuição para as práticas comunitárias e, portanto, para o mundo em formação de natureza profundamente ativista. Como tal, o ensino-aprendizagem é *uma arena de luta humana e luta ativista* que é imanente e inerentemente infundida, em seu núcleo, com ética e política por um lado, e com emoções, paixões, sentimentos, valores, medos, dores, esperanças e interesses – por outro (cf. STETSENKO, 2010, 2016).

Essa posição implica que o ensino-aprendizagem sempre precisa se conectar e estar fundamentado no processo de alunos e professores desenvolvendo *seus próprios projetos* de participação e importância nas práticas da comunidade, por meio da visão de seus futuros possíveis e de seus eus para ser de uma certa maneira, assumir compromissos dessa forma e trabalhar para que esses compromissos se concretizem. Cada ato de ensino-aprendizagem, sob essa luz, é um empreendimento complexo, contestado e não neutro, carregado de significado humano e significado pessoal, incluindo dimensões como emoções e paixões. Nesse esforço, muito está em jogo e ele próprio está em jogo de muitas maneiras e em muitos aspectos da vida, muito além do contexto imediato dentro dos muros da sala de aula. Os objetivos e as aspirações de professores e de alunos para o futuro, como eles imaginam o horizonte de possibilidades e pelo que lutam, de fato colorem e moldam a dinâmica de ensino-aprendizagem no presente. Embora sejam profundamente pessoais, esses processos não são sobre algumas buscas idiossincráticas e personalizadas confinadas a indivíduos isolados e definidas em termos de dinâmicas supostamente só separadas do mundo maior. Em vez disso, o ensino-aprendizagem e o conhecimento são inextricavelmente partes e parcelas nos processos dinâmicos de um ativo e agentivo, de fato ativista, lutando por sua autenticidade, coautoria e lugar no mundo *compartilhado de práticas comunitárias*.

Embora reconheça o valor de todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem desenvolverem suas próprias e únicas formas de contribuir para as práticas comunitárias, esse processo é, ao mesmo tempo e em última análise, sempre sobre o desenvolvimento de “[...] uma consciência compartilhada de opressão, levando a um senso compartilhado de conhecimento e um compromisso compartilhado para encontrar [um] caminho para a libertação” (JACKSON, 1997, p. 464). Note-se que a noção de contribuição individual única para as práticas coletivo-comunitárias

supera a ultrapassada separação e a cisão nociva entre as dimensões individual e social das dinâmicas socioculturais.

A partir dessa posição, a agência é primordial para o ensino-aprendizagem se este for entendido como um saber-ser-fazer significativo, ativo e apaixonado pelas pessoas como atores da história e agentes do mundo em formação. Não há lugar nesse processo para transmissão passiva de conhecimento, memorização fiel ao teste, processamento de informações desapaixonado, processamento de dados “neutro” e outros tipos de atividades puramente cognitivas e essencialmente neutras e, portanto, *a-pessoais e a-significativas*. Como tem sido afirmado por muitos estudiosos, o ensino-aprendizagem envolve o desenvolvimento de identidades sociais associadas a práticas e a discursos comunitários (LAVE; WENGER, 1991). Ao levar esse pensamento adiante, sugiro que consideremos que, para ensinar e aprender de maneira significativa e duradoura, precisamos estabelecer conexões com a busca de objetivos, agendas, significativos e ativistas e projetos fundamentados em visões e imaginações de um futuro desejado que, no caso de agência radical-transformadora, pressupõe desafiar e mudar o *status quo*. São essas buscas e lutas ativistas que vêm para decretar o ensino-aprendizagem de maneiras profundamente significativas e profundamente pessoais e, portanto, duradouras e socialmente significativas; eles são o processo abrangente dentro do qual o ensino-aprendizagem significativo e transformador é unicamente possível. A pedra angular do ensino-aprendizagem, em outras palavras, é formada por um compromisso com a transformação social que posiciona os alunos – e os professores igualmente – para ver *o que* é através do prisma de como as situações e condições presentes *vieram a ser* e, também, à luz do futuro imaginado e procurado – do que eles *acreditam que deveria ser*. Nela, verifica-se a historicidade e a situacionalidade do conhecimento ao lado do foco em sua inelutável fusão com uma postura ativista como orientação para o futuro.

Nessa abordagem, o ensino-aprendizagem, sendo incorporado e derivado de práticas sociais e lutas de vir a ser, é mais criticamente fundamentado e constituído por atividades não apenas no “aqui e agora”, no mundo e suas circunstâncias como se eles fossem de alguma forma simplesmente “dados” (o que na verdade eles nunca são). Em vez disso, o ensino-aprendizagem cruza-se com o futuro e coloca em primeiro plano a imaginação, a ousadia e o movimento para além do *status quo*. Imaginar um mundo diferente (assim como imaginarmo-nos a nós mesmos diferentes), comprometer-se a realizá-los e lutar para alcançá-los equivale a criar o futuro no presente – afirmar o futuro por vir e, assim, realizá-lo no aqui e agora. Esse é o processo de *inventar o futuro*, em vez de apenas esperar ou antecipar sua chegada “automática”.

O constituinte crítico do ensino-aprendizagem (e de todas as formas de saber-ser-fazer), portanto, é assumir posições e reivindicar eventos em andamento em vista dos propósitos, dos objetivos, dos compromissos e das aspirações para o futuro. Nesse sentido, a expressão comum “decida-se”, que normalmente é tomada como um apelo para formar uma opinião ou um ponto de vista *além* dos processos cognitivos em andamento (supostamente desinteressados, neutros), pode ser interpretado como uma estipulação geral de que a mente se desenvolve enquanto nós literalmente *a inventamos*. Isto é, em vez de meramente “ter” (ou possuir) mentes, estamos sempre no processo de inventá-las – porque as mentes são literalmente “feitas” nas práticas e buscas colaborativas e, também, porque são formadas e encenadas durante o processo e como o processo de tomada de posições e *posicionamentos* ativistas. Assumir posições ativistas são realmente vitais para poder agir, ser e saber – *under-stand* (posicionar-se sobre). A implicação imediata para o processo de ensino-aprendizagem é que seu objetivo tem a ver com ajudar os alunos a desenvolver sua capacidade de tomar suas próprias posições e reivindicar suas próprias reivindicações sobre o que está acontecendo no mundo e em suas comunidades, incluindo seu lugar e papel nesses processos, enquanto *aprendem a importar-se*, ou seja, imaginar e comprometer-se com um futuro que eles acreditam que vale a pena lutar.

A ênfase na mudança social e nas pessoas transcendendo o *status quo* por meio de suas contribuições agentivas para as práticas sociais implica agência/ativismo, na conotação de imaginação, novidade e criatividade, como características centrais do ser-saber-fazer humano (ver STETSENKO, 2019a). Trata-se de trazer novas e expansivas práticas antiopressivas – como reflexão crítica e participação cidadã em práticas comunitárias e atividades cívicas, incluindo resistência, ativismo social e tomada de decisão orientada para a comunidade – diretamente na escola, enquanto as enredam com questões acadêmicas no processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo dessa estratégia pode ser encontrado no estudo de ensino-aprendizagem com meninos adolescentes em uma casa comunitária (parte do sistema de acolhimento familiar americano; para detalhes sobre esse projeto, ver VIANNA, 2009; ver também VIANNA; STETSENKO, 2011, 2014, 2019). Uma das estratégias empregadas nesse trabalho foi convidar os participantes a explorar as dimensões ético-políticas do conhecimento em conexão com o próprio universo temático dos meninos, obrigando-os a se posicionar sobre questões sociais e acadêmicas em suas próprias vidas, em suas comunidades e na sociedade em geral. Um dos tópicos para uma discussão extensa foi o da evolução humana. Esse tópico foi escolhido como uma oportunidade para examinar criticamente suposições errôneas associadas a uma versão reducionista da teoria evolucionista que promove a visão falaciosa e racista, e bastante difundida, de que a desigualdade social baseada na raça é biologicamente determinada (cf. STETSENKO, 2011, 2017, 2018b; VIANNA; STETSENKO, 2017). Essa foi uma visão que alguns dos meninos articularam, aparentemente retomada de discursos e práticas sociais em seu entorno.

Uma oficina sobre evolução, liderada por Eduardo Vianna como parte de um projeto colaborativo transformador que ele realizou na casa do grupo (em colaboração com a presente autora), proporcionou um fórum para os meninos discutirem seus pontos de vista sobre questões tão controversas como classificação social e supostas desigualdades no potencial humano ao confrontar estereótipos ultrajantes sobre a chamada “inferioridade negra”, e se as noções de evolução apoiam ou desafiam tais pontos de vista. É importante ressaltar que os alunos foram convidados a tomar uma posição, ou postura ativa, sobre os enigmas envolvidos, inclusive questionando suas próprias visões e possíveis vieses. A estratégia não consistia em impor algumas afirmações de conhecimento “finalizadas” como cânones que não podiam ser contestados. Muito pelo contrário, os alunos receberam as ferramentas teórico-críticas para explorar o conhecimento e suas premissas e implicações ético-políticas subjacentes, para que eles mesmos pudessem reivindicar uma posição, ainda que preliminar e em construção, sobre os principais enigmas envolvidos. Uma dessas ferramentas era o conhecimento de que todas as teorias e os conceitos carregam consigo bases, preconceitos e implicações ético-políticas específicas (tipicamente profundamente enraizadas) (ver STETSENKO, 2015, 2018a, 2018b). Conforme descrito em Vianna e Stetsenko (2019), auxiliados por ferramentas teórico-críticas de agência, a visão dos meninos sobre as relações raciais e as práticas institucionais como intratáveis e fixas deu lugar a um desejo de melhor analisar tais práticas para transformá-las. À medida que os meninos desenvolveram sua postura ativista transformadora, mudanças drásticas em si mesmos e em sua instituição começaram a se desenrolar. Esses novos entendimentos estimularam o compromisso dos meninos de combater os estereótipos raciais e mudar suas práticas comunitárias ao longo das linhas de solidariedade e justiça social – com tais mudanças ocorrendo logo em seguida, com resultados positivos dramáticos nos níveis pessoal e comunitário na instituição.

No que diz respeito ao combate à desigualdade na educação, uma parte importante para alcançar esse objetivo, a partir da posição aqui delineada, é superar as noções de passividade, incluindo a dos professores como “condutores do conhecimento”. Um ingrediente indispensável

para combater a desigualdade, o racismo e o quietismo em nossas escolas tem a ver com a criação de espaços onde professores e alunos possam se livrar das expectativas de cumprir o *status quo* (tanto no conhecimento quanto na participação da comunidade) para, em vez disso, seguir seus próprios caminhos e projetos de exploração crítica do mundo e de si mesmos, ao mesmo tempo em que se comprometem com suas próprias visões de futuro e encontram suas próprias respostas sobre como alcançar esse futuro. Trata-se de fornecer condições e espaços para que professores e alunos despertem para a vida seus próprios projetos ativistas e agência radical-transformadora, para ousar mudar o mundo para melhor. Tal abordagem não é sobre doutrinação. Em vez disso, trata-se de professores e alunos juntos, envolvendo grandes e complexas questões sobre nós mesmos e nossa sociedade, incluindo desigualdade, justiça social e nosso papel no mundo. “Quais são os acordos tácitos que criam riqueza obscena para alguns, enquanto empobrecem progressivamente o resto da humanidade? e “Que sistemas interligados de poder nos subordinam ao mesmo tempo em que criam uma economia que usa a Terra como casa e esgoto?” O que está em jogo, em outras palavras, é a educação que trata de professores e de alunos *realizando o trabalho duro para se afirmar na atualização de seu próprio potencial via ter importância no mundo compartilhado com os outros*.

Em vez de conclusões: implicações sociopolíticas

A explicação da agência radical-transformadora – baseada na noção de indivíduos que buscam fazer contribuições para práticas comunitárias baseadas em seus próprios compromissos com um futuro melhor, desafiando e indo além do *status quo* (como conceituado aqui) – não é universal, proposta atemporal que poderia ser colocada em prática e tida como certa “para todos os tempos”. Na verdade, ela mesma está intimamente ligada às realidades presentes de nosso tempo e lugar históricos, altamente conflituosas, turbulentas e necessitadas de formas de agência radicais e até mesmo disruptivas-insurgentes. Na minha opinião, os compromissos dos pesquisadores sobre como essas realidades podem ser coautoras e percebidas por nós hoje (segundo minha interpretação, no que se refere à necessidade de combater desigualdades e injustiças gritantes do capitalismo em estágio avançado e deste próprio sistema) é um parte importante da agência de teorização. Essa proposta se esforça para ser congruente com a essência transformadora e revolucionária, de fato rebelde, do projeto de Vygotsky, tal como surgiu inicialmente durante o tempo da revolução anticapitalista, embora essa essência não tenha sido diretamente articulada pelos criadores desse projeto (e, infelizmente, gradualmente esmagado com o avanço do totalitarismo).

Hoje, em uma era de conflito social global e desigualdade recorde, que concentra riqueza e poder cada vez maiores nas mãos de uma classe dominante corrupta, acompanhada por uma sangrenta crise de imigração e desastre ecológico, é óbvio que o capitalismo está gradualmente se desintegrando no caos e nas guerras que estão causando estragos em todo o mundo. Portanto, é hora de um conjunto de estudos ativistas e radical-transformadores, especialmente no tópico da agência, baseado em compromissos com um *ethos* sociopolítico escolhido – como argumentado aqui, o de uma igualdade fundamental, solidariedade e potencial infinito de todos os seres humanos que só podem ser alcançados em uma sociedade pós-capitalista. Nas palavras de Kohn (2015, n.p.), “[...] precisamos ser transparentes sobre nossas premissas e objetivos [incluindo, centralmente, os políticos]. Se não os trouxermos à tona e os defendermos, outros tomarão seu lugar por padrão”. Como Kohn (2015, n.p.) continua, “[...] mostre-me uma escola onde as pessoas alegremente anunciam que fazem ‘tudo o que funciona’ e eu lhe mostrarei um lugar tacitamente definido pelo behaviorismo [...]”. Parafraseando Kohn, eu diria – mostre-me uma concepção de agência que opera com a noção de responder ao mundo e fica longe de política, e mostrarei um terreno conceitual tacitamente definido pelo behaviorismo e pelo neoliberalismo.

Como educadores e pesquisadores da agência, precisamos “dançar a dança” e ser agentes em nossas buscas acadêmicas de teorizar e explorar a agência. A menos que definamos nossa busca por um futuro melhor (pelo menos em linhas gerais como tentamos aqui) e situemos nossa pesquisa dentro de tal busca, como parte integrante da luta contra o *status quo* definido em termos políticos concretos, permaneceremos sob o feitiço de behaviorismo e outras abordagens impregnadas de herança colonial e racista. O objetivo, a meu ver, é romper resolutamente com a legitimação tácita do *status quo* por essas abordagens, em que a agência se limita a ser apenas uma resposta que acomoda o que é erroneamente percebido como um *status quo* inalterável e imutável. Ao prosseguir nessa abordagem, a necessidade é conectar-se à rica tradição de teorias críticas de resistência e consciência de oposição – como teorias da raça crítica, abordagens decoloniais e filosofia da libertação, no espírito de estratégias de construção de alianças para globalizar a resistência de baixo para cima, como colocado por Davis (2000). A estratégia inclui conectar-se a obras clássicas não apenas de Marx e Vygotsky, mas também de W. E. B. Du Bois, Frantz Fanon, e a obras contemporâneas de Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval, Audre Lorde e Angela Davis, entre muitos outros.

Para concluir, eu gostaria de usar as palavras de Angela Davis dirigidas aos leitores do livro *Methodology of the Oppressed*, de Chela Sandoval (DAVIS, 2000). Como escreve Davis (p. xii-xiii), o livro trata de “[...] entender como efetuar a dissidência dentro das condições culturais do século XXI” para trabalhar no sentido de “[...] criar um lugar para intervenções significativas no mundo social [...] como um prolegômeno que examina criticamente as condições e possibilidades para os movimentos radicais contemporâneos nesta era do capitalismo global”. A isso, humildemente acrescento, ao me solidarizar com essa linha de trabalho, que efetivar a dissidência (inclusive em desafiar cânones de passividade e behaviorismo na psicologia e na educação) de fato também significa ir além de nossas condições atuais para criar possibilidades radicais de transformação social. De fato, precisamos de todos os recursos para uma agência solidária e radical-transformadora, incluindo aquelas fornecidas por teorias ativistas de agência, para avançar e superar os cânones e as estruturas sociais estabelecidos que apenas parecem ser intransigentes quando, na verdade, já estão derretendo no ar diante de nossos olhos.

Contribuições da autora

A autora confirma ser a única colaboradora deste trabalho e o aprovou para publicação.

Referências

- BARAD, K. **Meeting the universe halfway**: quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, NC: Duke University Press, 2007.
- BAUMAN, Z. **Liquid Modernity**. Cambridge: Polity Press, 2000.
- BIERRIA, A. Missing in action: violence, power, and discerning agency. **Hypatia**, [s. l.], v. 29, n. 1, p.129-145, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1111/hypa.12074>
- BIESTA, G.; PRIESTLEY, M.; ROBINSON, S. The role of beliefs in teacher agency. **Teachers and Teaching**, [s. l.], v. 21, n. 6, p. 624-640, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>

BIESTA, G.; TEDDER, M. How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. **Learning lives: learning, identity and agency in the life course**. Working paper 5, 2006. p. 1-40.

BIESTA, G.; TEDDER, M. Agency and learning in the lifecourse: towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults**, [s. l.], v. 39, p. 132-149, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>

CARLONE, H.; JOHNSON, A.; SCOTT, C. Agency amidst formidable structures: how girls perform gender in science class. **Journal of Research in Science Teaching**, [s. l.], v. 52, n. 4, p. 474-488, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21224>

DAVIS, A. Y. Foreword. In: SANDOVAL, C. (ed.) **Methodology of the oppressed**. Minneapolis: University of Minnesota, 2000. p. xi-xiii.

EDWARDS, A. Relational agency: learning to be a resourceful practitioner. **International Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 43, n. 3, p. 168-182, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>

EMIRBAYER, M.; MISCHKE, A. What is agency? **American Journal of Sociology**, [s. l.], v. 103, n. 4, p. 962-1023, jan. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1086/231294>

ETELÄPELTO, A. et al. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 10, p. 45-65, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

FINE, M. **Framing dropouts: notes on the politics of an urban high school**. Albany: State University of New York, 1991.

FINE, M. Bear left: the critical psychology project in revolting times. In: HAMMACK, P. L. (ed.) **The Oxford handbook of social psychology and social justice**. New York: Oxford University, 2018. p. 429-440. DOI: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199938735.001.0001>

GRAY, J. **False dawn: the delusions of global capitalism**. New York: The New Press, 1998.

GREENE, M. **Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age**. Belmont: Wadsworth, 1974.

GUTIÉRREZ, K.; CALABRESE BARTON, A. The possibilities and limits of the structure-agency dialectic in advancing science for all. **Journal of Research in Science Teaching**, [s. l.], v. 52, n. 4, p. 574-583, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21229>

HULL, C. L. **Principles of Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.

JACKSON, S. Crossing borders and changing pedagogies: from Giroux and Freire to feminist theories of education. **Gender and Education**, [s. l.], v. 9, p. 457-468, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540259721196>

KOHN, A. To change what we do, consider what we believe. **Psychology Today**, [s. l.], 20 out. 2015. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-homework-myth/201510/change-what-we-do-consider-what-we-believe>. Acesso em: 10 set. 2022.

- KUMPULAINEN, K.; KAJAMAA, A.; RAJALA, A. Understanding educational change: agency-structure dynamics in a novel design and making environment. **Digital Education Review**, [s. l.], v. 33, p. 26-38, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.26-38>
- LANGER-OSUNA, J. M.; NASIR, N. S. Rehumanizing the “other”: race, culture, and identity in education research. **Review of Research in Education**, [s. l.], v. 40, p. 723-743, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X16676468>
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University, 1991.
- MARX, K. Economic and Philosophical Manuscripts. In: TUCKER, R. C. (ed.) **The Marx-Engels reader**. 2. ed. New York: Norton, 1978. p. 66-125.
- MARX, K.; ENGELS, F. The German Ideology. In: TUCKER, R. C. (ed.) **The Marx-Engels reader**. 2. ed. New York: Norton, 1978. p. 146-200.
- MOTTA, S. C.; ESTEVES, A. M. Reinventing emancipation in the 21st century: the pedagogical practices of social movements. **Interface**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 1-24, maio 2014.
- PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. J. J.; ROBINSON, S. **Teacher agency**: an ecological approach. London: Bloomsbury, 2015.
- SANNINO, A.; ENGSTRÖM, Y.; LEMOS, M. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. **Journal of the Learning Sciences**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 599-633, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>
- SAWYER, K. Introduction: the new science of learning. In: SAWYER, K. (ed.) **The Cambridge handbook of the learning sciences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 1-18.
- STETSENKO, A. Social interaction, cultural tools, and the zone of proximal development: in search of a synthesis. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (ed.) **Activity theory and social practice**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 235-253.
- STETSENKO, A. Activity as object-related: resolving the dichotomy of individual and collective types of activity. **Mind, Culture and Activity**, [s. l.], v. 12, p. 70-88, 2005. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_6
- STETSENKO, A. From relational ontology to transformative activist stance: expanding Vygotsky's (CHAT) project. **Cultural Studies of Science Education**, [s. l.], v. 3, p. 465-485, maio 2008. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9111-3>
- STETSENKO, A. Teaching-learning and development as activist projects of historical becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy. **Pedagogies**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 6-16, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/15544800903406266>
- STETSENKO, A. Darwin and Vygotsky on development: an exegesis on human nature. In: KONTOPODIS, M.; WULF, C. H.; FICHTNER, B. (ed.) **Children, Culture and Education**. New York: Springer, 2011. p. 25-41.
- STETSENKO, A. Personhood: an activist project of historical becoming through collaborative pursuits of social transformation. **New Ideas Psychol**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 144-153, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.11.008>

STETSENKO, A. The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: “collectivindual” dialectics from a transformative activist stance. **Outlines Critical Practice Studies**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 7-28, 2013a. DOI: <https://doi.org/10.7146/ocps.v14i2.9791>

STETSENKO, A. Theorizing personhood for the world in transition and change: reflections from a transformative activist stance. *In*: MARTIN, J.; BICKHARD, M. (ed.). **The psychology of personhood: philosophical, historical, social-Developmental, and narrative perspectives**. New York: Cambridge University, 2013b. p. 181-203. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139086493.013>

STETSENKO, A. Transformative activist stance for education: the challenge of inventing the future in moving beyond the status quo. *In*: CORCORAN, T. (ed.) **Psychology in education: critical theory practice**. Rotterdam: Sense, 2014. p. 181-198. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3_12

STETSENKO, A. Theory for and as social practice of realizing the future: Implications from a transformative activist stance. *In*: MARTIN, J.; SUGARMAN, J.; SLANEY, K. L. (ed.) **The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: methods, approaches, and new directions for social sciences**. New York: Wiley, 2015. p. 102-116. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118748213.ch7>

STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky’s approach to development and education**. New York: Cambridge University, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1017/9780511843044>

STETSENKO, A. Putting the radical notion of equality in the service of disrupting inequality in education: research findings and conceptual advances on the infinity of human potential. **Review of Research in Education**, [s. l.], v. 41, p. 112-135, jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X16687524>

STETSENKO, A. Research and activist projects of resistance: the ethical-political foundations for a transformative ethico-onto-epistemology. **Learning, Culture and Social Interaction**, [s. l.], v. 26, p. 1-8, set. 2018a. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.002>

STETSENKO, A. Confronting biological reductionism from a social justice agenda: transformative agency and activist stance. **Literacy Research Association**, [s. l.], v. 67, p. 44-63, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1177/2381336918787531>

STETSENKO, A. Creativity as dissent and resistance: transformative approach premised on social justice agenda. *In*: LEBUDA, I.; GLAVEANU, V. (ed.) **The Palgrave handbook of social creativity**. London: Springer, 2019a. p. 431-446. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-95498-1_26

STETSENKO, A. Hope, political imagination, and agency in Marxism and beyond: explicating the transformative worldview and ethico-ontoepistemology. **Educational Philosophy and Theory**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 726-737, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1654373>

STETSENKO, A. Personhood through the lens of radical-transformative agency. *In*: SUGARMAN, J.; MARTIN, J. (ed.). **A humanities approach to the psychology of personhood**. New York: Routledge, 2020. p. 65-83

- STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. Constructing and deconstructing the self: comparing post-Vygotskian and discourse-based versions of social constructivism. **Mind Culture and Activity**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 160-173, 1997. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327884mca0403_3
- STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. The self in cultural-historical activity theory: reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. **Theory & Psychol**, [s. l.], v. 14, n. 4, p. 475-503, ago. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354304044921>
- STETSENKO, A.; HO, P.-C. G. The serious joy and the joyful work of play: children becoming agentive actors in co-authoring themselves and their world through play. **International Journal of Early Childhood**, [s. l.], v. 47, n. 2, p. 221-234, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0141-1>
- TENENBAUM, H. R.; RUCK, M. D. Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. **Journal of Educational Psychology**, [s. l.], v. 99, n. 2, p. 253-273, 2007. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.253>
- TEO, T. Homo neoliberalus: from personality to forms of subjectivity. **Theory & Psychology**, [s. l.], v. 28, n. 5, p. 581-599, set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354318794899>
- URRIETA, L. Identity production in figured worlds: how some Mexican Americans become Chicana/o activist educators. **Urban Review**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 117-144, mar. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0050-1>
- VARELAS, M.; TUCKER-RAYMOND, E.; RICHARDS, K. A structure- agency perspective on young children's engagement in school science: Carlos's performance and narrative. **Journal of Research in Science Teaching**, [s. l.], v. 52, n. 4, p. 516-529, mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21211>
- VIANNA, E. **Collaborative transformations in foster care**: teaching-learning as a developmental tool in a residential program. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2009.
- VIANNA, E.; HOUGAARD, N.; STETSENKO, A. The dialectics of collective and individual transformation: transformative activist research in a collaborative learning community project. *In*: BLUNDEN, A. (ed.). **Collaborative projects**. Leiden: Brill, 2014. p. 59-87.
- VIANNA, E.; STETSENKO, A. Connecting learning and identity development through a transformative activist stance: application in adolescent development in a child welfare program. **Human Development**, [s. l.], v. 54, n. 5, p. 313-338, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1159/000331484>
- VIANNA, E.; STETSENKO, A. Research with a transformative activist agenda: creating the future through education for social change. **Teachers College Record**, [s. l.], v. 116, n. 14, p. 575-602, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811411601412>
- VIANNA, E.; STETSENKO, A. Expanding student agency in the introductory psychology course: transformative activist stance and critical-theoretical pedagogy. *In*: OBEID, R. *et al.* (ed.). **How we teach now**: the GSTA guide to student-centered teaching. [S. l.]: Society for the Teaching of Psychology, 2017. p. 252-269. 2017. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/02y31kbe62zt5sk/gstaebook.pdf?dl=0>. Acesso em: 12 set. 2022.
- VIANNA, E.; STETSENKO, A. Turning resistance into passion for knowledge with the tools of agency: teaching-learning about theories of evolution for social justice among foster youth.

Perspectiva, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 864-886, out./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e61082>

Conflito de interesses: A autora declara que a pesquisa foi realizada na ausência de quaisquer relações comerciais ou financeiras que possam ser interpretadas como um potencial conflito de interesses.

Copyright © 2019 Stetsenko. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da *Creative Commons Attribution License* (CC BY). O uso, a distribuição ou a reprodução em outros fóruns é permitido, desde que a autora original e o(s) proprietário(s) dos direitos autorais sejam creditados e que a publicação original nesta revista seja citada, de acordo com a prática acadêmica aceita. Não é permitido nenhum uso, distribuição ou reprodução que não esteja em conformidade com esses termos.

Autorização para tradução e publicação recebida em 06/07/2021

Tradução recebida em 31/08/2022

Revisão da tradução finalizada em 16/09/2022

Publicado online em 16/09/2022