

A Teoria Social Cognitiva e a escola democrática: diálogos com a realidade educacional

Social Cognitive Theory and the democratic school: discourses on the educational context

La Teoría Social Cognitiva y la escuela democrática: dialogos con la realidad educacional

Soely Aparecida Jorge Polydoro¹

<https://orcid.org/0000-0003-4823-3228>

Camila Alves Fior²

<https://orcid.org/0000-0002-4789-6137>

¹ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: soelypolydoro@gmail.com.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: cafior@unicamp.br.

Resumo

O sistema educacional brasileiro vivencia desafios para a construção da escola democrática. Além da ampliação do acesso, é urgente que a permanência e a educação de qualidade para todas as pessoas que hoje ingressam na rede pública de ensino sejam impulsionadas. Dada a importância da Psicologia na interlocução com a realidade educacional, o objetivo do presente artigo é apresentar diálogos entre a teoria social cognitiva (TSC) e a construção da escola democrática, considerando o contexto brasileiro. Para tanto, por meio do resgate de bases teóricas da TSC, destacam-se: a) o princípio da reciprocidade triádica e das mútuas influências entre os aspectos ambientais, os quais também incluem as questões históricas, culturais e políticas, os aspectos pessoais e os comportamentais; e b) os conceitos de agência individual e coletiva que são as bases para o estabelecimento de uma educação emancipadora e para o desenvolvimento profissional de todos os agentes educativos. O artigo é finalizado com reflexões sobre as pontes a serem edificadas entre os fundamentos teóricos da teoria social cognitiva e a construção da escola inclusiva e de qualidade, com destaque para a formação de professores.

Palavras-chave: Teoria Social Cognitiva. Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Psicologia educacional.

Abstract

The Brazilian educational system deals with challenges in fostering a democratic school. Beyond expanding access, it is crucial to ensure persistence and provide quality education for all individuals who were admitted to the public educational system. In view of the significant



role Psychology plays in addressing the complexities of the educational context, this article aims to explore the intersections between Social Cognitive Theory (SCT) and the development of democratic schools, in the Brazilian context. To this end, the theoretical foundations of SCT are revisited, highlighting: a) the principle of triadic reciprocity and mutual influences among environmental aspects—which also encompass historical, cultural, and political issues— intrapersonal aspects, and behavioral issues; and b) the concepts of individual and collective agency, which constitute the foundational pillars for the establishment of emancipatory education and the professional development of all educational staff. The article concludes with a discussion on the links that need to be established between the theoretical framework underlying Social Cognitive Theory and the advancement of an inclusive and high-quality educational system, with a specific emphasis on teacher education.

Keywords: Social Cognitive Theory. Teacher education. Professional development. Educational psychology.

Resumen

El sistema educacional brasileño enfrenta desafíos en la construcción de una escuela democrática. Además de ampliar el acceso, es urgente que se impulsen que la permanencia y la educación de calidad para todas las personas que hoy ingresan a la red pública de enseñanza. Dada la importancia de la Psicología en la interlocución con la realidad educacional, el objetivo del presente artículo es presentar diálogos entre la teoría social cognitiva (TSC) y la construcción de la escuela democrática, considerando el contexto brasileño. Para ello, a través del rescate de las bases teóricas de la TSC, se destacan: a) el principio de reciprocidad triádica y de las influencias mutuas entre los aspectos ambientales, los cuales también incluyen factores históricos, culturales y políticos, los aspectos personales y los aspectos conductuales; y b) los conceptos de agencia individual y colectiva que constituyen las bases para el establecimiento de una educación emancipadora y para el desarrollo profesional de todos los agentes educativos. El artículo finaliza con reflexiones sobre los puentes a construir entre los fundamentos teóricos de la teoría social cognitiva y la construcción de una escuela inclusiva y de calidad, con un énfasis en la formación de profesores.

Palabras clave: Teoría Social Cognitiva. Formación de profesores. Desarrollo profesional. Psicología educacional.

1 Introdução

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, houve o reconhecimento da educação como um direito social e a garantia de sua gratuidade a todas as pessoas (Brasil, 2016). Como impacto direto da Carta Magna, constatam-se, nas últimas décadas, esforços bem-sucedidos em prol da universalização no acesso ao ensino fundamental (Brasil, 2024). Por sua vez, apesar de a Emenda Constitucional 59/2009 firmar a obrigatoriedade da educação às pessoas entre quatro e 17 anos, pontua-se a existência de dificuldades na universalização no acesso e na permanência no ensino médio, último nível da educação básica (Brasil, 2024).

Para além do ingresso, os baixos níveis de aprendizagem de estudantes brasileiros, publicizados por meio de resultados de avaliações de larga escala, indicam desafios ao processo de democratização da educação nacional. De acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), divulgados no ano de 2022, cerca de 75% dos estudantes brasileiros com idade de 15 anos não alcançaram o nível de conhecimento básico em matemática e 50% não reportavam o estágio básico de leitura (OCDE, 2023). Tais dados reafirmam que, além do acesso, é urgente a atenção às políticas educacionais, aos projetos desenvolvidos no interior das instituições, às condições e à qualidade da educação oferecida aos jovens e às crianças que hoje frequentam as instituições nacionais.

Uma recente investigação realizada a partir dos resultados do rendimento de estudantes da rede pública de ensino da cidade de São Paulo no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontou que, ao final do quinto ano do ensino fundamental, as crianças que apresentavam rendimentos mais elevados, pela ordem eram: “meninas brancas, meninas pardas, meninos brancos, meninos pardos, meninas pretas e meninos pretos” (Ernica; Rodrigues, 2020, p. 1). Esses resultados denunciam as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro, com impactos na trajetória escolar de crianças e de jovens em função de suas características étnico-raciais, sociais, de gênero, entre outros aspectos (Ernica; Rodrigues, 2020).

Apesar da inexistência de consenso ou de uma explicação única sobre os motivos pelos quais se perpetuam as exclusões e as desigualdades no sistema educacional brasileiro (Leite, 2022), há de se reconhecer que se está diante de um problema político (Bock, 2003), fruto da confluência de aspectos econômicos, históricos e sociais. E, com a clareza de que a escola não é uma instituição neutra, pois está construída ideologicamente a partir de concepções de homem e de mundo, ela pode ser edificada tanto como um espaço de manutenção e reprodução de ideologias dominantes, como de confronto das ideias e valores em direção à transformação social (Leite, 2022). E distante de atribuir a responsabilidade exclusivamente a um grupo, é prudente que se reconheça a potencialidade dos educadores na construção de práticas que transformem a realidade escolar (Leite, 2022).

Para que os educadores consigam analisar a realidade educacional e realizar ações pedagógicas que viabilizem uma educação que rompa com o histórico papel reprodutivista da escola na manutenção das desigualdades sociais e econômicas, deve ser despendida atenção ao seu desenvolvimento profissional, tanto na formação inicial como continuada, com destaque

aos saberes que permeiam a prática docente. Coerente com as proposições de Tardif (2002), entendemos que os saberes docentes são plurais, construídos por meio de fontes sociais distintas (família, escola, universidade), em tempos sociais diferentes (formação profissional, ingresso na profissão) e edificados na relação com o trabalho. E apesar do reconhecimento de que distintas ciências e saberes têm alicerçado o cotidiano profissional do professor, este texto enfatiza os saberes da Psicologia.

Entende-se que a ciência psicológica pode auxiliar os docentes no exercício da reflexão crítica e na construção de uma prática educacional emancipadora, tendo atenção ao fato de que não se almeja uma aplicação direta dos saberes psicológicos à realidade educacional, mas há a convicção de que os educadores ressignificam tais saberes em função da prática na docência e das relações sociais estabelecidas (Tardif, 2002). Além disso, a Psicologia não busca oferecer receitas prontas aos educadores, mas viabilizar caminhos para sustentar a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as reais e distintas demandas da instituição escolar.

No que diz respeito à ciência psicológica, a sua aproximação com a realidade educacional já foi passível de julgamentos, principalmente pela adoção acrítica de referenciais teóricos e instrumentos de avaliação que não dialogavam com o contexto nacional (Bock, 2003). Como resultado, há de se reconhecer que a Psicologia, historicamente, foi cúmplice na reprodução das desigualdades presentes em distintas sociedades (Bock, 2003). Uma vez que o processo de construção do conhecimento está vinculado às condições concretas e históricas, no caso dos saberes psicológicos, houve contextos nos quais os mesmos se expressaram por meio de modelos naturalizados no que diz respeito ao desenvolvimento humano e ao aprendizado que padronizavam os fazeres e não possibilitavam aos educadores reflexões sobre as suas realidades (Fior; Polydoro, 2021). Como reflexo, tinha-se a imposição de modelos que transmitiam “verdades” com relação ao aprender e ao estudante, utilizadas para justificar as exclusões sociais.

Com o compromisso político de não reproduzir práticas que marginalizam grupos e pessoas, esse texto busca apresentar caminhos para o estabelecimento de um diálogo entre a teoria social cognitiva e a construção da escola democrática, entendida como uma instituição inclusiva e de qualidade para todas as pessoas. Soma-se que esse diálogo pretende ser alcançado a partir da diversidade presente no território nacional e da convicção de que os saberes psicológicos precisam ser contextualizados à luz da realidade educacional brasileira.

Para tanto, o texto centraliza-se em dois dos principais princípios teóricos da abordagem social cognitiva: reciprocidade triádica e agência humana, os quais estarão detalhados a seguir. O manuscrito é finalizado com reflexões sobre as pontes a serem edificadas entre os fundamentos teóricos da teoria social cognitiva e a construção da escola democrática, com destaque para a formação de professores como um dos caminhos para a transformação do cotidiano escolar.

2 O princípio da reciprocidade triádica

Antes da exposição do princípio da reciprocidade triádica, apresentamos breves considerações sobre a teoria em pauta e sobre o seu principal autor. A Teoria Social Cognitiva (TSC) tem Albert Bandura, psicólogo canadense, como o pioneiro nas suas proposições. As suas investigações tiveram início na década de 1950 e enfatizavam a agressão (Azzi *et al.*, 2021). Vale lembrar que Bandura teve uma vida longa e academicamente intensa na Universidade de Stanford. Faleceu com 96 anos de idade, em 2021, período no qual escrevia o livro publicado em 2023: *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature* (Bandura, 2023).

Os pressupostos teóricos da TSC foram formulados a partir de robustas evidências empíricas e estiveram em contínuo processo de aprimoramento. Resgata-se, ainda, a atenção de Bandura ao diálogo dos referenciais teóricos com as demandas sociais emergentes (Bandura, 2001). Cabem considerações ao fato de que tal perspectiva teórica, apesar de ter sido formulada por um filho de imigrantes ucranianos que migrou do Canadá para os EUA com o objetivo de concluir sua formação superior, foi desenvolvida em um país ocidental, situado no Hemisfério Norte e com contextos sociais e culturais distintos do brasileiro. Diante dessa constatação, este texto não pretende trazer uma aplicação direta e linear dessas ideias à realidade nacional, mas auxiliar a leitura dos pressupostos da TSC em diálogo com a realidade educacional brasileira, de forma a apoiar transformações no cotidiano escolar.

Um aspecto importante da TSC está na compreensão da pessoa na sua integralidade, superando o dualismo que historicamente esteve presente nas explicações das ações humanas (Azzi, 2014). O entendimento integrado de ser humano é ilustrado pelo conceito de reciprocidade triádica, ou seja, pelas influências cíclicas e recíprocas entre o contexto ambiental, os aspectos pessoais e o comportamento (Bandura, 1986, 2008a). Isso significa que

a ação humana não é fruto exclusivo dos aspectos biológicos e pessoais, assim como a causa de um comportamento não é resultado unilateral de forças ambientais. Superando visões inatistas e/ou ambientalistas no entendimento do ser humano, Bandura (2023) pactua com uma concepção interacionista para a compreensão dos distintos processos psicológicos, tais como a aprendizagem.

Acrescenta-se que Bandura (2023) entende que a influência dos aspectos pessoais e ambientais sobre o comportamento não se dá por meio de uma via unidimensional, ou seja, com efeitos diretos do ambiente e dos aspectos pessoais nas ações, nem por meio de uma via parcialmente bidirecional, com influências mútuas e recíprocas entre os aspectos pessoais e situacionais, os quais impactariam o comportamento humano. Bandura (2023) é enfático ao afirmar que a TSC rejeita esses dois modelos e considera uma terceira via: uma concepção interativa das influências. Isso significa que o funcionamento humano é fruto da interação mútua e recíproca entre três classes de influências: os fatores pessoais, os comportamentos nos quais o indivíduo se engaja e as forças ambientais.

No que diz respeito aos aspectos ambientais, inclui os elementos físicos, sociais, históricos e culturais. Bandura (1999, 2005) distingue três tipos de ambiente: imposto, selecionado e criado. O autor considera que há um ambiente físico e socioestrutural que é imposto às pessoas, independente de desejarem ou não pertencer ao mesmo. No cotidiano escolar, há diversas condições que são impostas aos docentes, tais como: número de dias letivos, calendário escolar, turno e horário de funcionamento das aulas, além de aspectos de natureza normativa, pedagógica e curricular. No contexto brasileiro, muitas dessas decisões ocorrem sem o diálogo com professores e estudantes, constituindo, portanto, ambientes mandatários aos membros de uma comunidade escolar. Os professores têm pouco controle no ambiente imposto, mas podem, por meio do exercício da agência – conceito a ser apresentado na sequência –, interpretar e reagir ao mesmo de maneira muito distinta. Não só podem como diariamente o fazem.

A essa possibilidade de destacar novos cenários por meio do ambiente imposto, Bandura explica o que denomina por ambiente selecionado (Bandura, 1999). O autor já mencionava a existência de diferenças entre o ambiente imposto e o que as pessoas realmente experimentam, e o comportamento dos indivíduos impacta a maneira como o ambiente imposto se transforma em contexto selecionado. As escolhas que os professores e os estudantes realizam, as atividades propostas e as vivências diárias no contexto escolar constituem o que se denomina por ambiente

selecionado. Bandura (1999) acrescenta que os ambientes criados não estão postos como uma potencialidade, na expectativa de serem selecionados e ativados. Ao contrário, as pessoas constroem os ambientes sociais e os sistemas institucionais por meio de suas ações, muitas delas, fruto de ações políticas de resistência ao ambiente imposto (Bandura, 1999).

A criação e a modificação dos ambientes ilustram os princípios da reciprocidade triádica, visto que os indivíduos não apenas reagem ao ambiente histórico e cultural, como também criam, preservam, transformam e destroem ambientes (Bandura, 1986). Isso só é possível pela intencionalidade das ações, pela modelação social e pelos aspectos pessoais que impactam a maneira como os agentes educativos, tanto de maneira individual quanto coletiva, lidam com a força do contexto histórico, político e social, afetando e trabalhando na edificação de novos contextos (Bandura, 2008b).

A título de ilustração cita-se que do conjunto de ações voltadas para uma educação antirracista, destaca-se a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira no currículo oficial. Apesar de essa lei caracterizar um ambiente imposto, as ações desenvolvidas no cotidiano escolar são ricas oportunidades de apresentação a toda comunidade de modelos que superem relações de poder e que reproduzem as desigualdades históricas. Daí o papel da comunidade escolar em criar ambientes que, por meio de práticas coletivas, resgatem e valorizem os saberes comunitários e intergeracionais, que vivenciem a diversidade e as diferenças, rompendo com narrativas de inferioridade cultural ou racial. Entende-se que tais ações mudam o ambiente no qual o estudante é exposto, criando situações de respeito e de valorização dos saberes ancestrais e de sua história, o que, certamente, trará impactos para a construção da subjetividade de toda a comunidade escolar. A experiência de promoção de uma educação antirracista desenvolvida junto ao coletivo da comunidade escolar pode ser uma oportunidade direta para o fortalecimento das crenças de professores na sua capacidade de construir uma escola democrática e inclusiva, por meio de ambientes criados intencionalmente.

Ainda sobre o entendimento da TSC a respeito do funcionamento humano, os aspectos pessoais envolvem as questões biológicas e genéticas, as manifestações afetivas, os estados motivacionais e cognitivos, tais como as crenças das pessoas (Bandura, 2023). Uma das mais importantes crenças estudadas por Bandura refere-se à autoeficácia definida como a “crença de um indivíduo em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (Bandura, 1997, p. 3). A autoeficácia não diz respeito às

habilidades que as pessoas possuem, mas se refere às percepções de cada indivíduo no que acredita ser capaz de realizar. Deve-se atentar para o fato de que tal crença de eficácia prediz a forma de atuação das pessoas e, portanto, é influenciada pelo ambiente, mas também pelos sentimentos, pelos pensamentos, pela maneira como as pessoas se automotivam e se comportam. Em síntese, as crenças com relação à competência pessoal carregam a base para a motivação do indivíduo, para o seu bem-estar e para as realizações futuras (Pajares; Olaz, 2008). Isso porque “o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro” (Bandura, 1997, p. 2). As crenças auxiliam os indivíduos a selecionar as tarefas as quais percebem ter mais confiança e capacidade para a execução, o que resulta, consequentemente, em maior persistência para a concretização da mesma (Pajares; Olaz, 2008).

Em 1977, Bandura já identificou que as pessoas desenvolvem percepções sobre si mesmas as quais norteiam os objetivos a serem alcançados e o próprio controle que exercem junto ao ambiente (Bandura, 1977). Posteriormente, Bandura (1986, p. 15) complementou as suas considerações afirmando que “uma teoria que nega que os pensamentos podem regular as ações não consegue explicar comportamentos humanos complexos” e que, nas suas proposições teóricas, os processos cognitivos, além dos aspectos vicários, autorregulatórios e autorreflexivos, têm um destaque. Assim, no contexto escolar, a organização didático-pedagógica deve ser construída de forma a oportunizar aos estudantes experiências diretas e vicárias de fortalecimento da autoeficácia, com impactos nas ações dos aprendizes e dos docentes e, consequentemente, na produção de novos ambientes educativos. Atenta-se, ainda, ao fato de que os estudantes e os professores atuam de maneira individual e coletiva; consequentemente, a autoeficácia é um construto que tem uma dimensão social e pessoal. Nos contextos coletivos, tais como o ambiente escolar, há o desenvolvimento de um sentido de eficácia coletiva, descrita como a crença compartilhada pelo conjunto de pessoas sobre a capacidade de vislumbrar os objetivos e executar as tarefas desejadas. Pajares e Olaz (2008, p. 104) ilustraram que

as escolas desenvolvem crenças coletivas sobre a capacidade de seus estudantes de aprender, de seus professores de ensinar e de melhorar as vidas de seus alunos, e de seus administradores e conselhos de criar ambientes que levem a essas tarefas.

Ainda, no que concerne aos aspectos pessoais, a TSC reconhece o suporte biológico subjacente às ações humanas e entende que as funções psicológicas mais complexas, tais como a consciência, são atividades cerebrais emergentes, com controle superior. Enfatiza que as experiências que ocorrem nos contextos sociais e culturais influenciam o desenvolvimento das estruturas neurais, criando conexões entre regiões que, inicialmente, se apresentavam como independentes. Assim, os aspectos biológicos são condições importantes para o desenvolvimento, mas não estão prontos e não são estáticos. Ao contrário, são moldados em função das vivências sociais e culturais (Bandura, 2023).

E a partir da compreensão cílica e recíproca de influências entre os aspectos pessoais, comportamentais e ambientais, a TSC entende que o contato com práticas culturais modifica os aspectos biológicos dos indivíduos (Bandura, 2023), o que pode ser ilustrado, por exemplo, pela aquisição das habilidades de leitura e escrita, as quais modificam as conexões neurais dos indivíduos. Esse é um aspecto crucial a ser trabalhado no desenvolvimento profissional de professores, visto que, na sociedade contemporânea, há o crescimento nas explicações sobre o não aprender e/ou na classificação de comportamentos das pessoas tendo por referências aspectos biológicos e psicopatológicos, pactuando com movimentos de medicalização e de marginalização de grupos (Scarin; Souza, 2020). A TSC, ao compreender as influências mútuas e recíprocas entre o ambiente e a pessoa, possibilitará aos professores refletir sobre o impacto do contexto social, incluindo a relevância da prática pedagógica no desenvolvimento das crianças, a fim de superar um olhar biologizante sobre o processo de aprender.

Em síntese, no cenário recíproco de influências entre os aspectos pessoais e comportamentais, entende-se que os fatores pessoais impactam a maneira com a qual os indivíduos escolhem os ambientes, percebem os contextos nos quais se encontram e atuam nos mesmos. Além disso, o comportamento dos indivíduos altera as condições ambientais e também é afetado pelas mudanças ambientais que foram criadas. Nas interações recíprocas entre os determinantes contextuais e pessoais, as influências do contexto, seja por meio da modelação social, da instrução direta ou de outros modos de persuasão social, afetam o desenvolvimento das características pessoais, as quais, uma vez desenvolvidas, impactam as ações futuras (Bandura, 2023). O autor enfatiza que as pessoas afetam o contexto mesmo quando não fazem nada, o que é considerado uma ação. Isso pode auxiliar na explicação da perpetuação de distintos estereótipos no contexto escolar, por exemplo, na relação do gênero e o desempenho acadêmico em determinadas áreas do conhecimento ou, ainda, na manutenção de intolerâncias

com relação às diferenças de gênero e com relação à sexualidade. Os postulados da TSC inspiram a pensar na construção de novas formas de mediação pedagógica que transformem os ambientes e possibilitem aos estudantes reconstruírem as crenças que têm com relação a si e ao outro, com impactos diretos na promoção de uma convivência ética no contexto escolar.

Das múltiplas e recíprocas influências, é prudente pontuar que todo comportamento gera uma reação no ambiente, e essa reação social desencadeada pelo comportamento afeta a percepção que a pessoa constrói de si e de outros. Isso significa que os impactos naturais ou extrínsecos das ações desempenhadas pelas pessoas influenciam os estados afetivos e a cognição. Essa dinâmica pode ser muito útil no entendimento de diversas vivências no contexto escolar e possibilitam compreender que as situações de fracasso ou insucesso não têm causas únicas, mas são sínteses de múltiplas determinações e trazem impactos na construção da subjetividade das pessoas, podendo resultar em exclusões do(no) contexto escolar. Por sua vez, considerando o contínuo movimento entre o ambiente, o comportamento e a pessoa, o rearranjo de situações pode fomentar mudanças nas cognições e nas motivações, com impactos diretos nas ações dos indivíduos e de grupos, que trarão implicações para o contexto escolar.

No que diz respeito à reciprocidade triádica, nas proposições de Bandura (1986, 1997) está manifesta a menção ao determinismo recíproco. No Brasil, há de se considerar que a palavra determinismo pode vir carregada de um conjunto de representações negativas e que historicamente estiveram presentes nas aproximações entre a psicologia e a educação. A título de ilustração, pode-se citar o velho dilema entre determinismo ambiental ou biológico/genético na explicação do desenvolvimento humano. Por isso, é prudente resgatar que o termo determinismo na TSC significa

a produção de efeitos por eventos, em vez do sentido doutrinário de que as ações são completamente determinadas por uma sequência prévia de causas independentes do indivíduo. Em decorrência da complexidade dos fatores que interagem, os eventos produzem efeitos probabilisticamente, e não inevitavelmente (Bandura, 2008a, p. 44).

Essa ressalva é importante para serem evitadas interpretações equivocadas da teoria que podem ser geradas por problemas de tradução ou pela ausência de adaptações culturais dos termos e/ou expressões. É fundamental que se supere uma lógica causal e unilateral na explicação da ação humana, mas se traga uma compreensão mais dinâmica, cíclica e interdependente entre o ambiente, o comportamento e a pessoa. Esse olhar é imprescindível

para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, as quais não deveriam ser analisadas desconsiderando-se as condições de ensino.

Apesar de Bandura apresentar um modelo dinâmico, de influências recíprocas, isso não significa simultaneidade das mediações. Bandura (1986) já indicava que as múltiplas influências entre os aspectos pessoais, ambientais e comportamentais operam em cursos temporais distintos, estando na dependência da natureza da atividade a ser executada e das diversas circunstâncias do contexto. Além disso, a força de tais influências não é igual, tendo que reconhecer que, na realidade educacional brasileira, há desequilíbrios nessa tríade, com vistas, por exemplo, ao apagamento ou silenciamento da pessoa, ilustrada tanto na figura do professor como na do aprendiz.

Por sua vez, a TSC considera a pessoa agente no contexto, já que “os indivíduos são produtos e produtores do ambiente social onde vivem” (Azzi, 2014, p. 29). Tais explicações possibilitam compreender que a escola democrática será construída a partir de movimentos em direções recíprocas entre a pessoa, o comportamento e o contexto social (Azzi, 2014). E que, portanto, a pessoa não é apenas influenciada pelo ambiente que a modela e a orienta, nem movida exclusivamente pelos impulsos internos. A TSC considera o papel ativo do indivíduo e o descreve como alguém que tem uma atuação direta na relação triádica envolvendo os aspectos pessoais, ambientais e comportamentais. Para a compreensão do papel da pessoa, individualmente ou no coletivo, na perspectiva da reciprocidade triádica, é prudente que sejam feitas considerações sobre o conceito de agência, a ser desenvolvido no próximo tópico.

3 As agências individuais e coletivas

Segundo Bandura (2008b, p. 69), “ser agente significa fazer as coisas acontecerem de maneira intencional, por meio dos próprios atos”. É por meio da agência que se torna possível aos indivíduos exercerem um papel ativo nos seus contextos de vida e nos ambientes que os cercam.

No decorrer de sua obra, Bandura (2001, 2008b) descreve quatro características principais da agência: intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão. Nas suas publicações mais recentes (Bandura, 2018, 2023), o autor menciona três propriedades centrais da agência, descrevendo as intenções como um atributo da antecipação. Dada a relevância da intencionalidade para o entendimento do conceito de agência, optou-se, neste texto, por

descrever as características separadamente considerando que essa propriedade não foi excluída, mas reorganizada visando um melhor entendimento dos conceitos. Na sequência, cada um dos atributos está detalhado.

O exercício da agência diz respeito a ações que são desempenhadas de maneira intencional, sendo que o propósito se refere a uma representação ou a uma ideia de alguma ação futura a ser desempenhada (Bandura, 2023). A intenção é uma forte preditora da ação, visto que envolve elementos motivacionais e o estabelecimento de um conjunto de metas e de planos de ação, mesmo que ainda não estejam totalmente desenvolvidos. No contexto educacional, há de se reconhecer que as práticas pedagógicas deveriam ser pautadas na intencionalidade e no planejamento, o que sugere a importância da agência dos docentes no cotidiano escolar. Uma das características presentes na escola, como já descrito na seção anterior, é o aspecto coletivo das práticas pedagógicas, o que envolve intenções compartilhadas entre professores, coordenadores e estudantes, com a fusão dos diversos interesses pessoais a fim de ser atingido um objetivo comum.

A agência também pressupõe antecipação. Isso significa que além de planejar, as pessoas fazem a previsão de consequências de suas ações, mas também das dificuldades e dos desafios, além de buscarem se reorganizar na intenção de superá-los (Bandura, 2023). Segunda Bandura (2008b, p. 75), “uma perspectiva antecipatória proporciona direção, coerência e significado para a vida do indivíduo”, visto que as perspectivas futuras se convertem em elementos motivadores e reguladores do comportamento atual, ou seja, moldam, coordenam e autodirecionam a ação atual a fim de atingir um objetivo futuro. No contexto escolar, a antecipação viabiliza aos professores coerência no estabelecimento de metas, na condução das atividades e no trabalho para superar os obstáculos eventualmente presentes.

Por sua vez, apresentar um plano de ação é um passo importante, mas ele necessita ser colocado em prática, executado. Esse processo descreve outra característica importante da agência: a autorreatividade. Para tanto, os processos autorregulatórios, sejam da motivação, do afeto, da cognição ou da ação, estão envolvidos, visto que proporcionam não apenas o monitoramento, mas também as reorganizações e os ajustes necessários a fim de serem alcançados os objetivos previamente estabelecidos, principalmente diante da execução dos planos de ação (Bandura, 2018). No contexto educacional, não basta o professor perceber, por exemplo, que não houve alinhamento entre os objetivos propostos, as experiências de aprendizagem conduzidas e os resultados do processo avaliativo. A autorreatividade implica

em uma mudança de rota no que foi anteriormente previsto no planejamento inicial, uma nova atuação quanto às condições de ensino de forma que viabilizem o processo de aprendizagem.

E, por fim, outra característica ímpar da agência humana é a autorreflexão. Isso se dá por meio das habilidades metacognitivas que possibilitam às pessoas refletirem sobre as próprias ações, sentimentos e pensamentos (Bandura, 2008b). A reflexão é um dos eixos principais sobre os quais deve se constituir o trabalho docente, superando uma prática prescritiva, padronizada, mas que caminhe em direção à realidade e às demandas das crianças e de jovens brasileiros. Para tanto, refletir sobre o contexto educacional, sobre as pessoas que hoje constituem a comunidade escolar, sobre as características das práticas pedagógicas e sobre o conjunto de forças que atuam na realidade escolar e, a partir disso, trabalhar na proposição de novas ações exemplifica o exercício da agência direcionada para a construção da escola democrática, ou seja, inclusiva e de qualidade para todas as pessoas.

Ao se analisar as características da agência, entende-se que elas só são viabilizadas por meio do conjunto de habilidades cognitivas, com destaque para a simbolização. Tais capacidades possibilitam as pessoas transcenderem o seu ambiente imediato e moldarem o contexto ao seu redor e as circunstâncias de sua vida (Bandura, 2023). Entre as habilidades de simbolização destacam-se a linguagem, o pensamento abstrato, as habilidades cognitivas de autorregulação e a consciência. Lembremos que todas essas habilidades cognitivas superiores têm uma base biológica, mas não estão prontas ou pré-definidas. Ao contrário, o desenvolvimento delas ocorre em função do ambiente físico e social no qual as pessoas estão inseridas e, portanto, o exercício da agência acontece de acordo com os princípios da reciprocidade triádica.

Bandura (2018) descreve a existência de três modos distintos de manifestação da agência: individual, delegada e coletiva. A agência individual está relacionada ao desenvolvimento de ações que estão sob o controle do indivíduo. Tomamos como exemplo a atuação do gestor educacional ao lidar com suas atribuições e gerenciar o cotidiano da escola, o seu papel ativo no estabelecimento de objetivos, na antecipação de possíveis estratégicas de enfrentamento e de obstáculos, na autorreação e na autorreflexão sobre sua prática e sobre o contexto, associado à tomada de decisões e coordenação de ações institucionais que melhor possibilitem a coesão da comunidade escolar e atendimento da função da escola (Guerreiro-Casanova, 2014). Entende-se que tais processos são ímpares na edificação de um ambiente mais inclusivo e democrático.

Por sua vez, parece ser um consenso que em muitas das esferas do funcionamento humano, principalmente aquelas envolvidas no contexto escolar, os indivíduos não possuem controle direto sobre os aspectos sociais e, também, de práticas institucionais que afetam o seu funcionamento diário. Nestas situações tem-se o envolvimento das agências socialmente mediadas (Bandura, 2018). Uma delas refere-se à agência delegada, ou seja, quando o exercício da agência opera por meio da influência de outras pessoas que possuem recursos, conhecimentos e poder de ação a fim de serem atingidos os objetivos desejados (Bandura, 2018). Bandura (2017, p. 140) acrescenta que a agência delegada “introduz outros participantes e espaços de tempo entre os objetivos e intenções de alguém e na realização dos resultados dos comportamentos desejados”. No cotidiano escolar, a agência delegada pode ser ilustrada por meio da gestão dos recursos financeiros. Nos contextos educativos caracterizados pela autonomia financeira de diretores, os professores e os estudantes não fazem a gestão direta do recurso atribuído à escola, mas podem viabilizar condições, por exemplo, por meio da participação em instâncias de representação estudantil e colegiados, nas quais são discutidas prioridades na utilização dos recursos, que são administrados pelos responsáveis. Ainda nas redes de ensino nas quais os diretores não têm autonomia no uso do recurso, exercem a agência delegada por meio da mediação com os gestores das secretarias estaduais e municipais de educação.

Uma vez que as pessoas não vivem isoladamente e de maneira independente, diversos objetivos somente são alcançados pelos esforços envolvendo ações recíprocas, por meio da agência coletiva. Esse conceito mostra a atenção da TSC aos princípios da reciprocidade triádica e acena para a possibilidade de diálogo entre a perspectiva teórica e as culturas ou práticas culturais que são orientadas coletivamente (Bandura, 2017). Na agência coletiva, as pessoas necessitam constituir uma unidade de empenho para uma causa comum e coordenar as funções a serem executadas pela diversidade de indivíduos (Bandura, 2017). O contexto escolar é um sistema social que pressupõe o trabalho coletivo e que envolve a interação, a coordenação e o alinhamento de ideias e ações em busca de se atingir os objetivos comuns, ou seja, uma vivência cotidiana da agência coletiva. A experiência da agência coletiva ganha vida, por exemplo, quando as instituições organizam assembleias entre os membros da comunidade escolar, como parte das ações voltadas à promoção da convivência ética. As assembleias são momentos coletivos que viabilizam o pleno exercício da cidadania, pela construção e reelaboração de regras, momentos nos quais os conflitos são discutidos e soluções são negociadas, valendo-se da presença, do respeito mútuo e da participação de todas as pessoas

em prol de um objetivo comum do grupo (Tognetta; Vinha, 2007). Ao superar uma perspectiva autoritária na resolução de conflitos, as assembleias, inseridas dentro de um conjunto amplo de ações voltadas à convivência ética, têm oportunizado transformações positivas no clima escolar, nas relações interpessoais e no desenvolvimento de pessoas autônomas (Tognetta; Vinha, 2007).

Independentemente da organização social a qual o indivíduo faça parte, as três formas de agência são necessárias para o enfrentamento das situações cotidianas. E como já reportado, a agência humana está vinculada ao entendimento da reciprocidade triádica. Nos aspectos pessoais, um dos mais centrais para a agência refere-se às crenças de autoeficácia, sendo a base para a agência humana (Bandura, 2018). Se as pessoas acreditarem na capacidade de produzir intencionalmente impactos no ambiente, por meio de ações diretas ou mediadas, em busca de se atingir os resultados que desejam, e evitar as consequências prejudiciais, terão incentivos mínimos para agir ou persistir diante das dificuldades. Especificamente nas situações que envolvem a agência coletiva, a eficácia coletiva, ou seja, a crença compartilhada pelos indivíduos em seu poder coletivo para conduzir os resultados almejados, é ímpar (Bandura, 2008c). Deve-se atentar que a eficácia coletiva não se refere à soma das eficácia pessoais, mas é uma nova propriedade que emerge das interações (Bandura, 1997). Ilustra-se o papel da agência coletiva junto ao movimento secundarista de jovens do estado de São Paulo, no ano de 2015, contrários a um projeto de reorganização do sistema escolar estadual proposta pelo governo, o qual traria impactos negativos diretos aos estudantes, aos professores e à educação pública paulista (Groppo *et al.*, 2023). Os jovens, no coletivo, organizaram uma grande mobilização política, inclusive com a ocupação das escolas e que envolveu todo o estado. A eficácia coletiva, ou seja, a crença do grupo na sua capacidade de se organizar para atingir os objetivos do movimento foi um dos elementos cruciais para que os estudantes tivessem êxito no atendimento às pautas reivindicadas pelo movimento.

A atuação dos estudantes junto ao movimento secundarista também é coerente com o entendimento de Bandura (2023) de que as pessoas não são indivíduos que exercem uma ação independente do contexto social no qual vivem e se desenvolvem. Ao contrário, o autor resgata a capacidade de as pessoas analisarem as situações, refletirem sobre as suas motivações e sobre o ambiente que as cercam, além de transformarem, recriarem ou destruírem o ambiente. Soma-se que o entendimento da agência, seja individual, delegada ou coletiva, deve ocorrer considerando os princípios que regem a dinâmica das ações humanas. A ausência de atenção

ao movimento recíproco de influências pode levar à compreensão limitada do conceito de agência, podendo incorrer no equívoco de interpretações meritocráticas e individualistas. Temos professores individualmente comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Essas práticas, no entanto, mesmo que bem-sucedidas, podem estar restritas a um grupo de estudantes ou associadas a aspectos específicos, tendo impacto relativo e exigindo grande esforço individual. A integração dessas práticas em uma proposta coletiva de atuação pode exacerbar seus efeitos, ampliando o espectro de interação e reduzindo o custo individual. Considerando que as questões educacionais são multidimensionais e complexas, ações coletivas são muito pertinentes, todavia nem sempre o corpo docente tem o preparo e as condições que propiciem o diálogo, a troca de conhecimento e experiências, em síntese, a construção coletiva.

Ainda sobre a TSC, entendemos que vale ampliar a descrição de algumas das situações apresentadas por Bandura (2018) ao ilustrar o conceito de agência, por meio do resgate da dinâmica de funcionamento social mais amplo. A título de exemplo, citam-se duas experiências pessoais de Bandura (2018) que estão presentes na apresentação do artigo. Na primeira, Bandura resgata o processo de imigração de seus pais, do Leste Europeu para o Canadá, e o papel agêntico que tiveram na transformação do ambiente físico e social, com a edificação de casas, escolas, rodovias, entre outras estruturas físicas fundamentais para a colonização da cidade. Por sua vez, sem desmerecer as dificuldades enfrentadas pelos seus pais na fundação da comunidade, entende-se que os processos de colonização da América do Norte não se pautavam por um caráter exploratório, como os ocorridos na América do Sul, e tais fatores culturais mais amplos também impactaram as crenças de autoeficácia dos seus pais na construção da cidade de Alberta. Assim, abordar a agência dos seus pais exige que as condições concretas de existência sejam levadas em consideração e se reconheça a crença coletiva das pessoas na sua capacidade de edificar um novo ambiente.

Em outro exemplo do exercício da agência individual, Bandura pontua que o seu processo de escolarização em um ambiente rural – lembrando que estudou na única escola presente em sua comunidade – o levou a cursar algumas disciplinas por meio do ensino a distância, que na época acontecia por correspondência (Bandura, 2018). Entender que a busca por tais cursos reflete o exercício da agência por Bandura é um ótimo exemplo para compreender o conceito, mas deve-se atentar que só foi possível cursá-los porque existiam condições materiais, espaciais, logísticas e, também, pessoais, tais como a crença de

autoeficácia na capacidade de aprender por meio de ensino por correspondência e que viabilizaram a busca por esses cursos.

Enquanto pesquisadoras que se debruçam no estudo da TSC, mas também preocupadas em construir um diálogo com a realidade brasileira, o contínuo movimento entre as questões do ambiente físico e social, os aspectos pessoais e o comportamento deve estar na centralidade do entendimento dos conceitos teóricos, especialmente da agência. E como já pontuado, atentando-se ao fato de que tais determinantes não atuam de maneira simultânea e nem com a mesma intensidade. A atenção a tais fundamentos é ímpar para não se incorrer no risco de interpretações individuais às ações realizadas, atribuindo-se, exclusivamente, à pessoa a capacidade de transformações na realidade educacional, desconsiderando-se o desequilíbrio das forças que impactam a ação humana. De maneira similar à vivida por Bandura (2018), muitos jovens brasileiros, devido aos limites da educação formal recebida, buscam outras fontes para a preparação para o acesso ao ensino superior (Fior; Martins, 2021). Por sua vez, tendo como meta a construção de uma escola inclusiva e de qualidade para todas as pessoas, o contato com recursos que possibilitam avançar na escolarização não pode depender da sorte ou de variáveis externas e incontroláveis ao indivíduo. É ímpar que sejam oferecidas condições para todas as pessoas, que assim desejarem, continuem a sua trajetória de escolarização por meio de caminhos que resgatem os princípios da agência individual e coletiva.

Como visto, Bandura (2005) reconhece que o funcionamento humano tem uma raiz social e que a agência pessoal opera dentro de uma rede de influências socioestruturais, e apesar de o ambiente possilitar recursos e estruturas para o desenvolvimento pessoal, há de se reconhecer que ele também pode apresentar limites para o crescimento das pessoas. O exercício da agência está, portanto, na dependência da “natureza e da possibilidade de modificação do ambiente” (Bandura, 2005, p. 18). Por sua vez, isso não significa esperar uma transformação total da estrutura social e econômica como condição para a modificação da realidade escolar. A TSC reconhece e valoriza as pequenas e contínuas mudanças diárias no cotidiano da escola e, ainda, supera um olhar para o ser humano como um indivíduo passivo, determinado exclusivamente pelo ambiente. A teoria considera a potencialidade humana em reagir e atuar junto ao ambiente no qual está inserido, o que é ímpar para a construção da escola democrática e inclusiva. Como pontuado na parte introdatória deste texto, a existência de educadores comprometidos com as contra-ideologias é um dos caminhos para as transformações na realidade educacional (Leite, 2022). Isso exige da comunidade escolar o exercício da agência

individual e coletiva, por meio da qual possam ser planejadas, implementadas e avaliadas ações educativas intencionais que conduzam ao desenvolvimento de uma organização social justa, equitativa e sustentável.

4 Considerações Finais

Os desafios apresentados pelo sistema educacional brasileiro não são simples, nem unidimensionais. Apesar do reconhecimento da educação como um direito social, previsto pela Constituição de 1988, há de se pontuar que os processos de exclusões e de marginalizações de grupos que historicamente acompanharam a realidade brasileira ainda estão presentes no sistema escolar, indicando que a escola inclusiva e de qualidade para todas as pessoas ainda está em construção e carece do envolvimento de toda a nação em defesa por um projeto político de educação pública.

Por sua vez, parece ser um consenso que a instituição escolar não está estática, à espera de mudanças na organização política, social e econômica para que sejam iniciadas as transformações na educação pública. Alterações desencadeadas por pressão de movimentos sociais têm sido edificadas em prol de uma educação inclusiva, com impactos na formulação das políticas públicas. Soma-se, ainda, o papel ativo de toda a comunidade escolar, com o envolvimento dos professores, coordenadores, diretores, estudantes e de suas famílias na defesa e na construção de uma escola democrática para todas as pessoas.

Assim, como já reportado e distante de atribuir a um único grupo a responsabilidade pela edificação da escola pública brasileira, é ímpar que se reconheça que professores, diretores e coordenadores, por meio de ações intencionais, têm implementado, diariamente, ações transformadoras em prol de uma escola democrática e inclusiva. Destaca-se que a proposição de tais ações só é possível por meio do exercício da agência individual e coletiva. Assim, a TSC viabiliza que sejam vislumbrados caminhos para a transformação da realidade escolar e que sejam edificados no interior da própria escola, por toda a comunidade, ou seja, por pessoas que, por meio da agência, criam, transformam e fogem do silenciamento do lugar social ao que lhes são atribuídos, modificando os tempos e os espaços escolares.

E é com esse olhar otimista sobre a potencialidade de os indivíduos construírem uma nova história, por meio de mudanças no ambiente, no comportamento e na própria pessoa, é que propomos a TSC como um referencial teórico que pode contribuir para o desenvolvimento

profissional dos professores, os quais têm um papel ímpar na promoção da escola inclusiva e democrática. Apesar desse texto apresentar dois dos princípios da TSC e sinalizar inícios de um diálogo do referencial teórico com a prática pedagógica, deve-se atentar sobre a impossibilidade de uma aplicação linear dos construtos à realidade educacional. Isso se deve já que os educadores constroem novos significados a tais saberes em função de suas experiências e das relações sociais estabelecidas. Assim, identificar a Psicologia como um saber importante para o desenvolvimento profissional de professores é ímpar. Porém, é essencial que sejam fomentadas reflexões sobre como tais saberes serão apresentados, construídos e reconstruídos pelos futuros professores ou docentes em exercício.

Entende-se que os referenciais teóricos da Psicologia são importantes para o desenvolvimento profissional, mas não se almeja uma aplicação direta dos pressupostos da TSC ao cotidiano escolar, nem se credita à teoria a apresentação de um conjunto de passos, previamente estipulados, como receitas a serem seguidas pelos educadores. O ensino de Psicologia precisa apoiar as discussões, a construção e a reconstrução dos saberes junto à realidade educacional, bem como viabilizar o próprio exercício da agência dos futuros professores, ainda no seu processo de formação inicial. É relevante ainda que sejam oferecidos espaços de escuta e diálogo, de vivências e momentos de trocas de experiências, de aproximações da realidade escolar e de acompanhamento mais direto do cotidiano do professor (Fior; Polydoro, 2021).

Assim, não apenas o que será ensinado, mas o como será ensinado é fundamental. Isso porque os saberes oriundos da Psicologia somente auxiliarão no suporte à construção de uma sociedade inclusiva quando não se restringirem ao acúmulo de informações, mas viabilizarem ao coletivo instrumentos para a reflexão, interpretação e suporte na construção da escola democrática. O que exige, também, que as diretrizes para a formação de professores, os projetos pedagógicos dos cursos, além da formação dos formadores sejam motivos de reflexão, por meio de uma análise do ambiente ao qual os estudantes estão sendo apresentados, resgatando-se os princípios da reciprocidade triádica e de uma perspectiva cílica sobre o conjunto de fatores que influenciam a construção dos fazeres docentes.

A atenção a tais princípios é crucial, visto que o ensino de Psicologia precisa trazer a relevância de tais saberes para o cotidiano escolar, mas também reconstruí-los e atualizá-los em função da realidade nacional. Isso será conseguido por meio da construção de um ambiente que valorize, reconheça e respeite a diferença e a diversidade e oportunize a agência pessoal e

coletiva de estudantes e professores. Assim, poderão ser viabilizados caminhos para o início de diálogo entre a Teoria Social Cognitiva e a construção da escola pública inclusiva e democrática, já que “o valor de uma teoria psicológica não é julgado apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas por seu poder prático para promover mudanças no funcionamento humano” (Bandura, 2005, p. 13).

Referências

- AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, R. G. *et al.* **Introdução à Teoria social cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã, 2021.
- BANDURA, A. A social cognitive theory of personality. In: PERVIN, L.; JOHN, O. (ed.). **Handbook of personality**. New York: Guilford Publications, 1999, p. 154-196.
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 69-96.
- BANDURA, A. O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008c, p. 115-122.
- BANDURA, A. O sistema do *self* no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008a, p. 43-68.
- BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.
- BANDURA, A. **Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2023.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought & action: A social cognitive theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. Teoria social cognitiva no contexto cultural. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G. (org.). **Teoria social cognitiva: diversos enfoques**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017, p. 45-81.

BANDURA, A. The evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; HITT, M. A. (ed.) **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 9-35.

BANDURA, A. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 70-104.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

ERNICA, M.; RODRIGUES, E. C. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 41, 2020.

FIOR, C. A.; POLYDORO, S. A. J. O compromisso social do ensino de psicologia no fomento à promoção da dignidade humana. In: ALMEIDA, N. de B. (org.). **Os direitos humanos e as profissões: diálogos fundamentais**. Campinas: BBCL/Unicamp, 2021, p. 112-130.

GROOPPO, L. A. et al. “Um ato de Liberdade”: movimento de estudantes secundaristas em São Paulo, 2015. **Pro-Posições**, v. 34, p. 1-28, 2023.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Eficácia coletiva escolar: contribuições das crenças de eficácia de docentes e gestores escolares. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 5, n. 2, p. 60-80, 2014.

LAROCCA, P. O ensino de psicologia da educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S.; SADALLA, A. M. F. (org.). **Formação de Professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000, p. 31-45.

LEITE, S. A. da S. A psicologia e a construção da escola democrática. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022.

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**, Paris: OECD Publishing, Paris, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. Acesso em: 5 jan. 2025.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (org.). **Teoria social cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

SCARIN, A. C. C. F.; SOUZA, M. P. R. de Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1-8, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Enviado em: 20/01/2025

Revisado em: 13/04/2025

Aprovado em: 14/04/2025