

# Compreendendo o sujeito em desenvolvimento na Psicologia Cultural da educação

Shuangshuang XU<sup>1</sup>  0000-0002-3830-542X

Aruna WU<sup>2</sup>  0000-0001-6458-4138

Xiaowen LI<sup>3</sup>  0000-0002-8382-8940

## Resumo

A psicologia cultural da educação se esforça para compreender a posição do indivíduo em desenvolvimento. Este artigo procura interpretar a missão e a visão da psicologia cultural da educação no contexto da sociedade moderna, tendo em perspectiva uma tendência social individualizada e tecnomecanista. O conceito de “indivíduo contextualizado” é proposto como um aporte para conceituar a dependência relacional e contextual do sujeito em desenvolvimento. O artigo também reinterpreta Li e Xu “Pesquisa em psicologia do desenvolvimento baseada na prática educacional na China” de 2018, como um exemplo para explorar de que modo é possível utilizar a estrutura do “indivíduo contextualizado” para orientar pesquisas educacionais e estudos de intervenção, possibilitando generalizações teóricas em um ambiente educacional local.

**Palavras-chave:** Psicologia cultural; Desenvolvimento; Educação; Modernidade; Subjetividade.

Há mais de dez anos, nosso grupo de pesquisa em Xangai se encontrou pela primeira vez com Jaan Valsiner e a equipe de psicologia cultural chefiada por ele. Desde aquela época, temos enfrentado a questão de como traçar generalizações teóricas a partir de nossas pesquisas empíricas centradas na realidade educacional da sociedade chinesa. Com o apoio e o auxílio de Valsiner, começamos nossas incríveis e frutíferas jornadas pela psicologia cultural. Além do desenvolvimento dessa jovem área, muitos esforços têm sido feitos para cultivar e facilitar diálogos e cooperação entre as diferentes culturas e países. O Centro de Excelência “Ideias para a Educação Básica do Futuro” (*Ideas for the Basic Education of the Future*) em Aprendizado Inovador, Ambientes de Ensino e Práticas (IBEF) nasceu dessa jornada. A rede do IBEF se concentra nas atuais tendências e nos possíveis caminhos para o futuro da educação básica no mundo e, por isso, forjou relações conectando China, Brasil, Itália, Dinamarca, Noruega e Luxemburgo. O propósito da rede não é buscar respostas para

▼ ▼ ▼ ▼ ▼

<sup>1</sup> Aalborg University, Faculty of Humanities, Department of Communication and Psychology. Teglgårds Plads 1, 9000 Aalborg, Denmark. Correspondência para: S. XU. E-mail: <shuangsh\_xu@163.com>.

<sup>2</sup> Shanghai Normal University, School of Education, Department of Psychology. Shanghai, China.

<sup>3</sup> East China Normal University, Institute of Developmental and Educational Psychology, Department of Psychology and Cognitive Science. Shanghai, China.

Apoio: Funded by the Ministry of Education of the Humanities and Social Science project (Grant n° 18YJC880090) and China Scholarship Council (n° 201808310229).

▼ ▼ ▼ ▼ ▼

Como citar esse artigo

Xu, S., Wu, A., & Li, X. (2022). Compreendendo o sujeito em desenvolvimento na Psicologia Cultural da educação. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 39, e200184. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200184>



problemas pré-determinados, mas se posicionar continuamente na construção de diálogos abertos – por vezes, até “perigosos” –, desafiando as premissas dadas e buscando novas possibilidades.

O presente artigo também é um esforço de iniciar diálogos nessa linha, voltados a uma melhor compreensão de uma psicologia cultural da educação. Ele aborda as seguintes questões: como o processo educacional é percebido na sociedade moderna? Qual é a missão e a visão da psicologia cultural da educação? Como caracterizar um sujeito em desenvolvimento, do ponto de vista da psicologia cultural da educação? Como conceituar o desenvolvimento dos estudantes a partir dos contextos escolares locais? Nesse artigo, apresentamos esforços exploratórios da equipe de pesquisa liderada por Xiaowen Li em Xangai. Longe de responder às perguntas propostas acima, o artigo abre mais lacunas e possibilidades para diálogos futuros.

## **Cultura da educação: o processo educacional no pano de fundo da modernidade**

A influência do capitalismo e da tecnologia nos processos educacionais ganhou mais espaço à medida em que estes tornaram-se, gradativamente, os dois princípios centrais de organização da vida social. Ao conduzir e teorizar sobre práticas educativas, observamos a proeminência de tendências voltadas ao individualismo, ao instrumentalismo e ao utilitarismo (Marsico, 2017, 2018), que penetram todos os níveis escolares, até mesmo a pré-escola (He, 2018). Com isso, processos de ensino e aprendizado dinâmicos e vivos foram reduzidos à acumulação e aquisição lineares de conhecimentos pré-moldados e habilidades a serviço de notas mais altas e otimização do desempenho acadêmico. Adicionalmente, na psicologia educacional corrente, os aprendizes são analisados a partir de uma perspectiva individualista, que relaciona os resultados do aprendizado a dimensões psicológicas como atenção, resiliência e regulação emocional, para nomear apenas alguns (Tateo, 2019).

A situação atual do processo educacional é situada no contexto mais amplo da vida social (Tateo, 2018). Mais especificamente, os fenômenos mencionados são relacionados e têm a sua própria origem relacionada à modernidade da presente sociedade. Assim, para compreender nosso tema de forma mais aprofundada, é preciso examinar cuidadosamente a condição da sociedade moderna, revisitando trabalhos e ideias clássicas. Dentre estes, merece especial atenção o trabalho de Georg Lukács. Em seu livro mais conhecido, *História e consciência de classe*, Lukács capturou de forma sensível a tendência tecno-mecanicista da modernidade em vários espaços da vida social (Wu, 2002). Embora ele não mencione diretamente o processo educacional, sua excelente análise do trabalho é inspiradora para nossa pesquisa. Como apontado por Wu (2002), essa análise leva em conta vários dos elementos dessa tendência tecno-mecanicista: abstração, formalização e racionalização, que quebram as características orgânicas, fluidas e holísticas do trabalho humano:

Neither objectively nor in his relation to his work does man appear as the authentic master of the process, on the contrary, he is a mechanical part incorporated into a mechanical system. He finds it already pre-existing and self-sufficient, it functions independently of him and he has to conform to its laws whether he likes it or not. As labor is progressively rationalized and mechanized his lack of will is reinforced by the way in which his activity becomes less and less active and more and more contemplative [...]. In this respect, too, mechanization makes of them isolated abstract atoms whose work no longer brings them together directly and organically; it becomes mediated to an increasing extent exclusively by the abstract laws of the mechanism which imprisons them (Lukács, 1968/1971, p. 89).

Partindo do trabalho de Lukács, podemos inferir que a computabilidade do processo educacional na área educacional está desintegrando a parte orgânica e artística da educação e que os processos de ensino e aprendizado estão se tornando cada vez mais rígidos. Com o aprofundamento da divisão social do trabalho, são dificultadas a integração e a cooperação interdisciplinares. Estudantes e alunos não se veem como responsáveis pelo processo educacional e são, ambos, reduzidos a partes mecânicas integradas a um

sistema mecânico. Os alunos, sujeitos do processo de aprendizado, são vistos como indivíduos atomizados e categorizados por meio de rótulos abstratos forjados de acordo com determinadas regras de avaliação (tais como o *homo economicus* de Boll, 2018), rótulos estes empregados por pesquisadores de educação para lidar com enormes grupos de estudantes. Quando se deparam com indivíduos que não se encaixam nessas categorias, como os que possuem necessidades especiais, traços psicológicos inatos são empregados para racionalizar a situação, tornando praticamente impossível qualquer avanço em pesquisas voltadas a intervenções educacionais.

## A psicologia cultural da educação na sociedade moderna

Entendemos a psicologia cultural da educação como um conjunto de esforços contínuos realizados por pesquisadores para se contrapor à tendência tecno-mecanicista. Em vez de tentar abstrair os indivíduos, tornando-os átomos em interações aleatórias, a psicologia cultural da educação busca restaurar a dependência contextual e interpessoal dos indivíduos. Como colocado por Marsico em seu manifesto para a psicologia cultural da educação, “It is a process through which individuals become human” (Marsico, 2017, p. 765). Considerando as configurações de uma versão da pesquisa educativa próxima à psicologia cultural, Marsico sugeriu duas principais bases teóricas: (1) a ênfase de Bruner na relevância da investigação cultural na pesquisa psicológica, buscando compreender os recursos culturais como promotores e cerceadores do desenvolvimento humano; (2) a psicologia cultural da dinâmica semiótica, de Valsiner, para abordar os aspectos subjetivos da experiência humana. Esforços teóricos e práticos se voltaram ao progresso do manifesto e de sua agenda. Por exemplo, Marsico e Tateo (2018) propuseram o conceito de “*Self* educacional” para investigar como o *self* que emerge e se desdobra dinamicamente em contextos educacionais. Eles se concentram em como o discurso social funciona por meio de recursos simbólicos no processo subjetivo e dialógico de autodefinição do aluno.

A nós, parece que essas origens teóricas ecoam a divisão entre as perspectivas “hermenêutico-historicista” e “fenomenológico-existencialista” propostas por Cornejo (2007). Na análise de Cornejo, essas duas tradições de pesquisa representam duas conceituações diferentes de sentido. A perspectiva “hermenêutica-historicista” se concentra nos processos macrossociais e suas palavras-chave são objetividade, construção social e o indivíduo como um receptor de sentido. Na perspectiva “fenomenológica-existencialista”, por outro lado, o processo microssocial recebe mais atenção e é centralizada a dimensão subjetiva e contextualmente dependente da experiência individual como provedora de sentido em primeira pessoa (Cornejo, 2004). Conforme as duas orientações são destacadas, o vazio entre elas inevitavelmente aparece. Assim, como indicou Cornejo, a questão central passa a ser como “generate a framework which describes the variability and creativity of human action while assuming the intrinsically social nature of the person” (Cornejo, 2007, p. 249).

Se levarmos a sério o problema da cultura na psicologia, nos depararemos com esse desafio em diferentes modalidades. É possível discuti-lo como o relacionamento entre indivíduo e sociedade (Xu, 2019), a encarnação da subjetividade em atividades sociais (Li, 2009), a tensão e coordenação entre a “‘generality’ of the social-cultural context”, e a “‘particularity of individual development” (Marsico & Tateo, 2018, p. 3) e o processo de “tornar-se humano” em uma forma mais genérica (Marsico, 2017). O dualismo entre objeto e sujeito levanta preocupações não apenas na psicologia, mas também na filosofia. Em suas Teses sobre Feuerbach, Marx oferece uma análise precisa:

The chief defect of all previous materialism (that of Feuerbach included) is that things (Gegenstand), reality, sensuousness are conceived only in the form of the object, or of contemplation, but not as sensuous human activity, practice, not subjectively. Hence, in contradistinction to materialism, the active side was set forth

abstractly by idealism – which, of course, does not know real, sensuous activity as such (Marx & Engels, 1998, p. 569).

Uma questão relacionada à nossa investigação no trabalho de Marx é que ele motiva armadilhas potenciais na análise da relação entre indivíduo e cultura. Segundo Marx, a armadilha pode ser analisada em duas linhas: (1) quando se define a cultura como um sistema objetivo de referências, recursos, ou como uma caixa de ferramentas, incorre-se no risco de tomar os objetos como dados, construídos previamente, aguardando que o sujeito os processe e sintetize. Podemos ignorar sua construção histórica na prática individual, o fato de que o objeto é construído historicamente e que seu sentido para o sujeito depende de sua conexão e relação com o indivíduo específico, e que estas evoluem ao longo da prática cotidiana do indivíduo; (2) como damos muita atenção à subjetividade do indivíduo em desenvolvimento, Marx nos lembra da possibilidade de ignorarmos suas raízes profundas no contexto social e cultural e de desenvolvermos o aspecto ativo da subjetividade apenas de formas abstratas ou aleatórias. Essa ideia nos leva à expressão de Gadamer sobre a “alienação da própria consciência”: Consciousness and self-consciousness do not give unambiguous testimony that what they think they mean is not perhaps a masking or distorting of what is really in them” (Gadamer, 2008, p. 116).

## O indivíduo contextualizado como abordagem potencial de integração

Com o avanço das pesquisas na psicologia cultural, o segundo problema se torna mais saliente do que o primeiro, uma vez que o processo construtivo de formar sentido já é bastante conhecido. Como teorizar a subjetividade com sua “natureza social intrínseca” quando enfatizamos sua função criativa e construtiva em uma orientação fenomenológica? Vários empreendimentos teóricos se deram nesse sentido, tomando o problema emergente da subjetividade como exemplo (Cornejo, 2008). Além da dimensão relacional do *self*, Marsico (2015, 2017) também indicou que a dependência contextual dos humanos merecia atenção especial. Ela nos lembrou que o contexto não deveria ser restrito ao “aqui e agora”, e sim pensado mais amplamente, entre vários espaços sociais. Dessa perspectiva, o sujeito é visto como um indivíduo em desenvolvimento que migra entre e através de limites de várias instituições sociais, tais como a família, a escola e a comunidade, já que vários espaços sociais co-constróem o contexto imediato para o seu desenvolvimento.

A dimensão relacional e contextual do *self* impõe que os pesquisadores examinem de perto a vida real de cada indivíduo para investigar a emergência e a elaboração do *self* subjetivo e suas raízes profundas (Wu & Xu, 2020). Nesse *paper*, sugerimos que o trabalho de Marx oferece um caminho para um “indivíduo contextualizado” e encarnado, que pode ser usado como esquema para integrar as duas dimensões da ontologia social da subjetividade:

That is to say, not of setting out from what men say, imagine, conceive, nor from men as narrated, thought of, imagined, conceived, in order to arrive at men in the flesh; but setting out from real, active men, and on the basis of their real life-process demonstrating the development of the ideological reflexes and echoed of this life-process. The phantoms formed in the brains of men are also, necessarily, sublimates of their material life-process, which is empirically verifiable and bound to material premises (Marx & Engels, 2007, 42).

Um homem “realmente ativo” é um homem contextualizado e vivendo seu processo de vida material. Marx deu destaque ao aspecto material do processo de vida pois somente por meio das relações e interações sociais (aspectos tão materiais quanto o trabalho para ele) o indivíduo é conectado à natureza de uma forma cultural, verifica sua existência social presente e pode mesmo construir a natureza. O processo de vida material constitui o contexto essencial para o desenvolvimento humano.

Retomando o espaço educativo, o capitalismo, enquanto aspecto material da vida moderna, produziu a tendência tecno-mecanicista na educação escolar. Note-se, aqui, que os contextos devem ser considerados pela perspectiva das atividades dos sujeitos: o contexto social e cultural dado é um resultado das atividades

prévias dos indivíduos e continuará a ser o pré-requisito para sua próxima prática, ao mesmo tempo em que a transforma (Wang, 2002). Compreender o contexto pela perspectiva da atividade também indica a possibilidade de intervenção educativa: o contexto pode ser modificado por meio das práticas dos indivíduos. Além disso, há uma dimensão objetiva e relacional na subjetividade ativa do indivíduo contextualizado, a qual emerge do constante processo de negociação de sentido: os indivíduos estão sempre envolvidos em formas de interação social e a transcendência subjetiva deriva da consciência de suas próprias práticas sociais com outros indivíduos. As relações sociais confirmam a existência social histórica do indivíduo contextualizado e mediam o processo bidirecional de internalização <> externalização entre o indivíduo contextualizado e a cultura.

Nesse artigo, propomos usar o conceito de “indivíduo contextualizado” para salientar as duas dimensões de dependência contextual e relacional do indivíduo em desenvolvimento. Pode-se abordar esse problema da seguinte forma: a dependência contextual se apresenta como um poderoso pré-requisito que inclui todas as formas de localidade para as atividades dos indivíduos, tais como valores e recursos culturais e hierarquias de ordens sociais, das quais emergem certas possibilidades e constrangimentos para o desenvolvimento individual. A dimensão relacional salienta que é por meio de indivíduos (e não de um indivíduo único) que sempre podem confiar e cooperar uns com os outros em certas formas de interação social, que uma pessoa se torna apta a herdar, avançar, se contrapor e transformar o poder de estágios de desenvolvimento anteriores.

## **A psicologia cultural da educação ancorada nas práticas educacionais chinesas**

A psicologia cultural da educação se recusa a simplesmente seguir a presente ideologia de “a child should be” (Marsico & Tateo, 2018, p. 6). De que forma deveríamos revelar as capas ideológicas e abordar o real processo de vida do indivíduo contextualizado, analisando seu “desenvolvimento real”? A próxima parte usa o artigo “Pesquisa em psicologia do desenvolvimento baseada na prática educacional na China”, de Li e Xu (2018), como um exemplo de reinterpretação do trabalho de Li e seus colegas sobre o sistema educacional chinês pela perspectiva do “indivíduo contextualizado” discutida acima. No trabalho de Li, podemos ver uma forma de investigar o desenvolvimento do *self* subjetivo, entendido como a transcendência contínua de contextos por meio de relações sociais travadas no ecossistema cultural da escola.

Li tem uma experiência de quase trinta anos de práticas educativas e pesquisa como psicóloga do desenvolvimento. Trabalhando em proximidade com professores e participando semanalmente de um programa de reforma a longo prazo, a Nova Educação Básica, Li e seus colegas acadêmicos tiveram a oportunidade de atuar na prática, romper conceituações normativas e ideológicas acerca do desenvolvimento dos estudantes e participar diretamente de práticas escolares cotidianas. Seu incessante trabalho empírico e pensamento teórico fez com que seu foco de pesquisa se movesse gradualmente para o “potencial de crescimento dos estudantes, a completude de seu desenvolvimento e ecossistema educacional” (Li & Xu, 2018, p.341). Podemos analisar seu trabalho em duas linhas: (1) O estudo das características de cada série como base do desenvolvimento potencial dos estudantes, com o potencial de desenvolvimento inferido por uma análise convergente das condições de vida escolar específica dos estudantes em cada série; (2) Um estudo de intervenção educacional que constrói o ecossistema cultural da escola, alterando e construindo diretamente as relações sociais dos estudantes em seu contexto de vida para melhorar e facilitar seu desenvolvimento psicológico.

## **Da pesquisa empírica à análise sintética: o potencial de crescimento dos estudantes**

Em contraposição à tendência desconstrutiva na pesquisa psicológica, que coloca ênfase excessiva no aspecto ativo da subjetividade individual, os achados de Li em relação às características das séries aportam

uma dimensão de objetividade interpessoal – como ela coloca, “Interestingly, from teachers in different schools, we often got similar information about the students of the same grade” (Li & Xu, 2018, p. 346). Os comportamentos “problemáticos” dos alunos, por exemplo, parecem ser distribuídos por séries, mais do que por idades. Tal objetividade interpessoal é derivada do espaço social real da escola e das práticas educativas. Pode-se dizer, até certo ponto, que o contexto institucional produziu os problemas e possibilidades específicas dos estudantes, de modo que as características reveladas no contexto educacional chinês não podem ser aplicadas diretamente para outros espaços educacionais distintos. Ao revelar a existência objetiva de características por séries, o trabalho de Li passou por três etapas: (1) entrevistas com os professores para coletar informações sobre o fenômeno da transição dos estudantes e formar hipóteses sobre suas tendências de desenvolvimento; (2) pesquisas empíricas acerca de temas derivados das hipóteses sobre as tendências de desenvolvimento; e (3) a convergência dos achados das entrevistas com pesquisa empírica para inferir e verificar a lógica das tendências de desenvolvimento dos estudantes. Esses três estágios se alternam, com diferentes níveis de generalização sobre o assunto em pauta – isto é, entre a tendência geral de desenvolvimento e o fenômeno comportamental mais concreto.

Li aplica um conceito central, o de “potencial de crescimento”, para facilitar o trabalho sobre o desenvolvimento subjetivo dos estudantes. O conceito significa que “students of each stage (mainly characterized by grade) develop certain self-identity tendencies that could be viewed as a value orientation of self-positioning” (Li, 2012, p. 920). Essa tendência pode funcionar como uma força vaga e não consciente que toma formas flexíveis para se realizar e abre todo um mundo para que novos sentidos sociais possam emergir. Por exemplo, ela pode se apresentar por meio dos comportamentos problemáticos dos estudantes, se não for apropriadamente apoiada e direcionada. Li emprega a ideia de um desenvolvimento gradual da identidade própria orientada por valores de “espiral modal de constrangimento-impulsividade” para representar o processo de emergência e formação do potencial de crescimento dos estudantes: quando eles entram em novas formas de relações sociais, seus comportamentos serão impulsivos, pois eles estão experimentando formas diferentes e pessoais de alcançar e internalizar ativamente os valores sociais nesse novo contexto. Conforme eles se familiarizam e aplicam os recursos e formas da relação social, eles enrijecerão valores prévios e precisarão romper constrangimentos para transcender a si mesmos (Li & Xu, 2018). Por exemplo, quando alunos do quarto ano se acostumam a se identificar por meio de grupos de colegas, é comum vê-los recusar a interação e o auxílio a estudantes mais fracos, como se sua própria reputação e posição fossem arruinadas por esse contato (Li, 2011). Nesse caso, o valor dos grupos de colegas se torna tão rígido que impede que esses alunos sejam amistosos uns com os outros. Novos valores e relações sociais deverão ser construídos, então, para guiar os alunos à transcendência e ao desenvolvimento mais amplo. Quando os alunos entram em um novo nível de desenvolvimento pessoal, é preciso transcender as formas antigas de relações e sentidos sociais e criar novos valores para realizarem a si mesmos. De um modo, essa forma de subjetividade produz uma revolução completa na configuração do *self*, em vez de mudanças segmentadas e isoladas.

Um aspecto do conceito de “potencial de crescimento” deve ser destacado a partir do modelo do “indivíduo contextualizado”: o potencial de desenvolvimento dos alunos não é um dado prévio, mas resulta da participação em interações sociais em atividades contextuais. Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo de “dialética sensual” (Wang, 2013), o que significa que os recursos e as condições de desenvolvimento originais positivos podem ser transferidas e experimentadas como restrições ao processo de desenvolvimento individual. O conceito de “sensual” indica que novos potenciais e necessidades de desenvolvimento emergem dos processos da prática social. Na ciência do desenvolvimento, a “dialética” normalmente se concentra no movimento de síntese baseado na negação e na dupla negação entre A e não-A. Uma dialética sensual difere nesse ponto, enfatizando que é no processo de desenvolvimento de A que seu potencial de auto transcendência como não-A cresce. A é negado a partir de seu próprio curso de desenvolvimento, e não pelas forças externas de um não-A pré-configurado. Pode-se dizer que uma dialética sensual tem foco e tenta

investigar o processo dinâmico e local da vida dos indivíduos para responder à pergunta sobre como eles desenvolvem novas esperanças, expectativas e desejos em relação ao desenvolvimento próximo. O resultado dessa dialética sensual pode ser abstraído teoricamente após uma lógica dialética entre A e não-A, tal como o modelo de modal espiral de contenção-impulsividade de Li teoriza o desenvolvimento dos estudantes. Mas, para compreender e capturar a manifestação local desse modelo dialético em diferentes etapas, em um contexto específico, como esperança, expectativa e desejo intensos dos estudantes, os pesquisadores precisam adotar uma dialética sensual para entrar e compreender profundamente os processos de vida vívidos e atuais dos estudantes.

Do ponto de vista dessa dialética sensual, a auto transcendência dos estudantes é derivada de sua ativa prática social em suas relações sociais, e requer a transcendência do modelo relacional original e seu desenvolvimento em novas formas de relações sociais. O desenvolvimento é uma revolução no sentido que, se os estudantes não podem transcender a si mesmos, não apenas eles não continuam seu desenvolvimento, mas também suas realizações prévias serão destruídas. O fenômeno visto no exemplo dos alunos de quarto ano que não queriam ajudar os mais fracos é raramente visto entre alunos de séries anteriores, o que pode ser interpretado como um rompimento, na quarta série, que se manifesta como rigidez, contenção e necessidade de transcendência para o próximo nível de desenvolvimento. Grupos de colegas podem facilitar o desenvolvimento dos estudantes no começo, mas, nessa fase, apresentar um poder de restrição oriundo, justamente, de suas práticas de interação social. Desse ponto de vista, podemos ver claramente o sentido e o objetivo de uma intervenção educacional.

## **O ecossistema cultural da escola: usando redes relacionais para apoiar o potencial de desenvolvimento dos estudantes nas atividades escolares**

A dimensão de objetividade do potencial de crescimento determina que a intervenção educativa pode guiar o desenvolvimento dos alunos apenas de acordo com suas próprias tendências, como Li evidenciou com o termo “Shunshi”, que significa seguir, agir sobre e explorar a tendência de desenvolvimento de uma situação (Li & Xu, 2018, p.345). Além disso, intervenções educativas podem ser efetivas apenas se forem a fundo na prática social escolar dos estudantes, construindo formas alternativas de relações sociais conforme o indivíduo transcende o nível de desenvolvimento prévio enquanto parte da pluralidade dos “indivíduos contextualizados” nas relações sociais. No estudo de intervenção educacional de Li, esses dois insights são trazidos à prática na construção do ecossistema cultural da escola. Segundo Li:

The school needs to pay close attention to the grade characteristics of students’ self-identity when constructing a developmental culture. Based on the particular tendency of self-identity, it is possible to activate students’ inner pursuing power for a particular tendency, to propose evaluating principles and to design cultural activities aimed at problems (Li, 2011, p. 230).

O potencial de desenvolvimento dos estudantes pode ser incubado e plenamente explorado no ecossistema cultural dinâmico da escola. A noção de um “indivíduo contextualizado” em relação às duas dimensões de dependência contextual e relacional demandou que intervenções educacionais efetivas e duradouras canalizassem esforços para a construção dos contextos locais dos estudantes por meio da organização de atividades sociais com recursos culturais ricos e várias formas de interação social. No trabalho de Li, o ecossistema cultural da escola pode construir uma rede dinâmica e complexa ao integrar as unidades organizativas em diferentes níveis: grupos dentro de uma classe, a própria classe, classes em séries, séries em toda a escola (Li, 2011, p. 221):

Students’ interaction, including inner-class, inter-class and inter-grade interaction, contains rich sources for constructing the school ecological system. From low to high level of organization, there are cooperation

activities inside a group in a class, activities of being hosts of a class crossing groups, interest group crossing classes, “Big hands with small hands” crossing grades. The school organizes and constructs activities according to students’ developmental characteristics of abilities and social interacting tendency, which in actual constructs a relational network adapting to students’ developing potential.

A forma do ecossistema cultural da escola pode ser vista como uma “relação” e seu conteúdo pode ser compreendido como “atividades culturais”. Diferentes níveis de relação implicam em diferentes possibilidades e restrições para as atividades. Ao deslocarmos-nos dos grupos para a escola como um todo, descobriremos que as posições dos alunos na rede se tornam mais ricas e mais amplas, e eles se tornam mais competentes na integração de recursos culturais. Como um ecossistema dinâmico, cada nível da organização funciona a partir do pano de fundo de outras organizações, também constituindo o pano de fundo dessas organizações (Li, 2011). Assim, os alunos de diferentes níveis também são sujeitos ativos de seu próprio desenvolvimento e, ao mesmo tempo, são objetos de interação para estudantes cujo desenvolvimento está em outros níveis. Por exemplo, na atividade “Mãos grandes com mãos pequenas”, os estudantes das séries mais altas deveriam ajudar novos alunos a se familiarizar com as novas normas e se ajustar ao contexto escolar. Nesse caso, tanto os alunos de séries mais altas como os da primeira série são sujeitos ativos e objetos uns para os outros. Dessa forma, os alunos se tornam sujeitos ativos com objetos reais para verificar e efetivar seu desenvolvimento no contexto escolar. O ecossistema cultural da escola permite que eles dependam e criem uns para os outros. Nesse ecossistema, a dependência relacional da subjetividade requer a provisão de formas de interação social ricas e flexíveis, que permitam que os estudantes integrem os recursos culturais presentes e transcendam seus níveis de desenvolvimento prévios. A dependência contextual da subjetividade predeterminou que certos valores culturais deveriam ser integrados às atividades para permitir que os estudantes construíssem sentidos e incorporassem seus sistemas mediação semiótica.

Em suma, o problema do contexto é essencial na investigação do desenvolvimento individual (García-Palacios et al., 2018). Realizar pesquisas sobre desenvolvimento e educação a partir do modelo do “indivíduo contextualizado” significa levar em conta as duas dimensões da dependência contextual e relacional do indivíduo ativo em desenvolvimento. O trabalho de Li ofereceu um caminho para generalizar teoricamente o desenvolvimento subjetivo de estudantes situados no contexto específico da educação chinesa. Como o contexto é relativamente estável, há uma dimensão específica de intersubjetividade nomeada “características de série”. Identificar a intersubjetividade objetiva e contextualizada permite que os pesquisadores a empreguem como uma referência para guiar e construir práticas de intervenção educacional. O esquema do “indivíduo contextualizado” também requer a construção da intervenção educativa como uma rede ecológica cultural com várias formas de interação social e atividades para cultivar, promover e realizar o potencial de desenvolvimento dos estudos em diferentes níveis. Em vez mecânicas, fragmentadas e impostas de fora, intervenções educativas teorizadas dessa forma são orgânicas, dinâmicas, artísticas e conectadas às tradições culturais dos estudantes.

## Conclusão

No contexto da sociedade moderna, que inclui tendências à individualização e ao tecno-mecanicismo, a configuração da educação escolar é experimentada cada vez mais como um poder externo, com seus próprios objetivos e destino, como se possuísse uma subjetividade própria. Como um esforço contínuo para restaurar um indivíduo pautado na cultura e na sociedade, a psicologia cultural da educação pede diálogos e cooperação interdisciplinares e internacionais. Trata-se de uma ciência jovem com uma grande missão. Nessa visão, importam não apenas a riqueza de práticas educacionais em diferentes países, mas também a variedade de tradições culturais que devem ser convidadas e integradas no esforço conjunto de cultivar novas possibilidades para o futuro da educação.



## Agradecimentos

Os autores agradecem a Pina Marsico e Virginia Dazzani por nos convidarem para contribuir com essa edição especial.

## Contribuições

S. XU e A. WU fizeram a revisão bibliográfica e analisaram os dados de suas pesquisas prévias. S. XU escreveu o original. X. LI supervisionou, revisou e editou o manuscrito. Os dois autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

## Referências

- Boll, T. (2018). Psychologists and neoliberal school reforms: multi-faceted problems calling for multi-faceted interventions. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 425-437. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9419-9>
- Cornejo, C. (2008). Intersubjectivity as co-phenomenology: From the holism of meaning to the being-in-the-world-with-others. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 42(2), 171-178. <https://doi.org/10.1007/s12124-007-9043-6>
- Cornejo, C. (2007). Review essay: the locus of subjectivity in cultural studies. *Culture and Psychology*, 13(2), 243-256. <https://doi.org/10.1177/1354067X07076608>
- Cornejo, C. (2004). Who says what the words say? The problem of linguistic meaning in psychology. *Theory and Psychology*, 14(1), 5-28. <https://doi.org/10.1177/0959354304040196>
- Gadamer, H. G. (2008). *Philosophical Hermeneutics*. California: University of California Press.
- García-Palacios, M., Shabel, P., Horn, A., & Castorina, J. A. (2018). Uses and meanings of "context" in studies on children's knowledge: a viewpoint from anthropology and constructivist psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(2), 191-208. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9414-1>
- He, M. (2018). Creating play atmosphere and time for children in Chinese kindergarten: difficulties and reflection. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 351-365. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9445-7>
- Li, X. W. (2009). Integration of psychological researches under the scheme of subjectivity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 43(4), 301-310. <https://doi.org/10.1007/s12124-009-9103-1>
- Li, X. W. (2012). Peer relations. In J. Valsiner (Ed.), *The oxford handbook of culture and psychology* (pp. 2236-2288). Oxford: Oxford University Press Inc.
- Li, X. W. (2011). *Research on adolescents' development and school cultural ecology Construction*. Beijing: Educational Science Publishing House.
- Li, X. W., & Xu, S. S. (2018). Developmental psychology research based on educational practice in China. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 341-350. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9438-6>
- Lukács, G. (1971). *History and class consciousness: studies in marxist dialectics*. Cambridge: MIT Press (Original work published in 1968).
- Marsico, G., (2017). Jerome S. Bruner: manifesto for the future of education, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(4), 754-781. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>
- Marsico, G. (2015). Striving for the new: Cultural psychology as a developmental science. *Culture and Psychology*, 21(4), 445-454. <https://doi.org/10.1177/1354067X15623020>
- Marsico, G. (2018). The challenges of the schooling from cultural psychology of education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 474-489. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9454-6>
- Marsico, G., & Tateo, L. (2018). Introduction: the construct of educational self. In G. Marsico & L. Tateo (Eds.), *Emergence of self in educational contexts* (pp. 1-14). Cham: Springer.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *The german ideology: including thesis on Feuerbach*. Amherst: Prometheus Books.
- Tateo, L. (2018). Education as "dilemmatic field". *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(3), 388-400. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9429-7>
- Tateo, L. (2019). Introduction: the inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential. In L. Tateo, (Ed.), *Educational dilemmas: a cultural psychological perspective* (pp. 1-21). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315101095-1>

- Wang, D. F. (2002). Let historical materialism itself emerge: an ontological approach to the concept of "actual individual". *Journal of Yunnan University*, 1, 16-23.
- Wang, D. F. (2013). Marx's method of historical criticism. *Philosophical Research*, 9, 11-17.
- Wu, X. M. (2002). Lukács and criticism of modernity: the analytical orientation of "History and class consciousness" and its ontological basis. *Tianjin Social Sciences*, 5, 15-19.
- Wu, A., & Xu, S. (2020). One step further: where to put the subjectivity of human mind in efforts of integrating psychology? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(3), 597-603. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09549-w>
- Xu, S. (2019). Revisiting Bruner's legacy from the perspective of historical materialism. *Integrative Psychology and Behavioral Science*, 53(4), 590-601. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09490-7>

Recebido: agosto 25, 2020  
Versão final: outubro, 5, 2020  
Aprovado: dezembro 14, 2020