

O lugar da Teoria Psicológica na Educação

The place of Psychological Theory in Education

Elizabeth Tunes¹

RESUMO

Educação é campo de estudo e práticas sociais, culturais e históricas, síntese de saberes. Em torno dela orbita uma multidão de satélites: Psicologia, Sociologia, Antropologia e outras ciências. No presente texto, examinam-se duas possibilidades de se entender a relação da teoria psicológica com a pesquisa educacional, particularmente, com a Educação Especial. A primeira, a perspectiva instrumental, entende o campo educativo como um grande laboratório de aplicação de leis e princípios psicológicos. A segunda – a perspectiva de uma psicologia concreta, conforme a visão de Vigotski –, por entender que a Educação é síntese de saberes, vinculada ao mundo concreto da vida social, vê-a maior que qualquer ciência em particular, o que lhe confere poder para orientar a investigação de suas ciências satélites. Esse segundo modo de pensar a relação entre teoria psicológica e Educação, ao inverter o vetor, permite um alargamento dos horizontes da Psicologia, possibilitando-lhe pisar o chão do mundo dos viventes.

Palavras-chave: Psicologia concreta. Educação. Educação especial.

ABSTRACT

Education is a field of study and of social, cultural and historical practices, a synthesis of knowledges. Around it orbits a multitude of satellites: Psychology, Sociology, Anthropology and other sciences. In the present text, two possibilities of understanding the relationship between psychological theory and educational research, particularly Special Education, are examined. The first, the instrumental perspective, understands the field of education as a large laboratory of application of psychological laws and principles. The second - the perspective of a concrete psychology, according to Vygotsky's vision - understands Education as synthesis of knowledges and linked to the concrete world of social life. As a consequence, it becomes larger than any particular science and has the power to guide the investigation of its satellite sciences. This second way of thinking the relation between psychological theory and Special Education, by inverting the vector, enlarge the horizons of Psychology. So, Psychology can touch the living world.

Keywords: Concrete psychology. Education. Special education.

¹ Psicóloga pela Universidade de Brasília, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora associada da Universidade de Brasília e professora do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB - Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6884-8521>. E-mail: bethtunes@gmail.com.

1.Introdução

No presente texto, são examinadas duas possibilidades de relação da psicologia com a educação. Uma delas, a mais comum e mais difundida entre nós, trata-se do que se poderia denominar de visão instrumental: à psicologia, entre outras ciências, é dado o papel de orientar e conduzir as práticas de educação, admitindo-se que esta seja um dos campos de aplicação daquela.

A segunda possibilidade é deduzida da psicologia histórico-cultural de Vigotski, especialmente de suas formulações teóricas no campo da defectologia e do que entende como psicologia concreta. Partindo da ideia de que a educação é síntese de saberes, procura-se, neste texto, demonstrar que a educação é maior que qualquer ciência em particular e que a psicologia se enriquece ao seguir os seus rastros.

2. Educação: a morada

O lugar de um visitante numa casa depende de muitos fatores: quem são as pessoas que ali fizeram sua morada, quem é o visitante, como são as relações delas com ele, qual o tamanho da casa e assim por diante. Na casa aqui chamada de Educação, acontece uma infinidade de práticas sociais dirigidas a um grupo específico de pessoas: as crianças e os jovens que ali encontraram sua morada. No mesmo compasso, tom e intensidade com que os responsáveis por essas práticas interessam-se e dedicam-se a esses jovens e crianças, também procuram compreender e aprimorar os modos de fazê-las, quiçá pela mesma razão. Por isso, estão sempre a examiná-las e fazem isso sob diferentes perspectivas.

A Educação é um vasto campo de práticas sociais, culturais e históricas dirigidas às crianças e aos jovens e, ao mesmo tempo, um campo de estudo e investigação, em torno do qual orbitam diversas ciências que buscam compreender os desafios que impõe. Pode-se, assim, configurá-la como um campo de **síntese de saberes**, com uma multidão de satélites gravitando em torno dela, dentre eles, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, para citar apenas alguns (TUNES e DOMINGOS, 2018).

A palavra educação provém dos vocábulos latinos - *ex ducere* - que significam conduzir para fora. De uma perspectiva ética, esse significado etimológico pode ser atualizado, entendendo-se Educação como as ações que, dirigidas ao indivíduo, proporcionam-lhe o sair de si mesmo, recusando uma perspectiva egótica e encaminhando-se em direção à primazia da alteridade. De um ponto de vista instrumental, ele pode ser compreendido como o ato de proporcionar ao educando a aprendizagem e o domínio de ferramentas e instrumentos culturais, visando a um resultado. Embora um desses dois modos de compreensão possa prevalecer sobre o outro, é também possível admitir a convivência harmônica e equilibrada dessas duas visões. Neste caso, Educação é o que acontece como assimilação da cultura e ética da resposta pessoal, conforme já afirmado em outro momento (TUNES e DOMINGOS, 2018).

Como se sabe, logo após nascer, o bebê encontra-se em fase de transição da vida intrauterina e extrauterina e não possui, propriamente, uma identidade, uma vez que se encontra em unidade com sua mãe; é ainda uma forma primitiva de existência individual, um *proto-nós*, como destaca Vigotski (1996a). Para sobreviver, precisa ser sensível ao que se encontra fora dele, ainda que seja apenas no que tange às suas necessidades fisiológicas imediatas. Essa sensibilidade ao que se encontra fora dele é condição *sine qua non* para que possa aprender. Aprender implica, por assim dizer, uma forma de relação com o que se encontra fora de si mesmo. O bebê – isto é, o recém-chegado ao mundo – depara-se com o que já estava aí quando chegou – isto é, o velho. Logo, Educação é o que acontece na fenda entre o passado e o futuro e sempre envolve assimilação. Os dois são conceitos correlatos, embora não equivalentes.

É preciso reconhecer, contudo, que educação é um termo polissêmico e, entre outras razões, sua polissemia, talvez, deva-se ao fato de que o processo de educar é demasiadamente imbricado na vida cotidiana, o lugar por excelência das particularidades, da variação, da diversificação. Sendo assim, os variados significados e sentidos da palavra educar implicam múltiplas e distintas relações com outros conceitos, também eles polissêmicos, por exemplo, o conceito de família, de escola, infância, desenvolvimento psicológico, aprendizagem e trabalho. Tal

polissemia não é, entretanto, um mal a ser combatido. Ao contrário, deve até mesmo ser louvada por denotar a bem-vinda diversidade do pensamento humano e demonstrar a riqueza da nossa cultura, da nossa história e da nossa vida social, mas, ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que esse fato impõe inúmeros desafios ao estudioso da Educação (TUNES e DOMINGOS, 2018), conforme será brevemente apontado a seguir.

Para Hannah Arendt (2005), “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (p. 223, itálicos da autora); a “educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente com o nascimento, com a vinda de novos seres humanos” (p. 234). Por ser renovação, não se pode negar o seu caráter patrimonial, pois mantém viva a nossa cultura e “o que mantém viva uma cultura é exatamente a atualização permanente do sentido de seus bens culturais” (VASCONCELLOS, 2008, p. 8). Por ser renovação, está, sem dúvida, ligada ao passado, ao que “já foi” e, ao mesmo tempo, seu sentido é o futuro, o que “ainda não é”. Importa salientar o duplo caráter da educação: preservar e renovar. Somente é possível renovar o que foi preservado, pois

Sem tradição – que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indica onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo e, portanto, humanamente falando, nem passado nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem. O tesouro foi assim perdido [...] por nenhuma tradição ter previsto seu aparecimento ou sua realidade (ARENDT, 2005, p. 31).

Penso que não se pode dizer que, para o homem, a relação entre passado e futuro seja o fluir contínuo e tranquilo dos ponteiros do relógio. Passado e futuro antagonizam-se devido à presença do homem que se situa no intermédio entre os dois, isto é, no presente: “É a inserção do homem com o seu tempo de vida limitado que transforma o fluxo contínuo da corrente da pura mudança” (ARENDT, 1971, p. 225). Desse modo, há sempre uma tensão entre o passado

e o futuro. Por isso, todo educador vive um drama: ele é responsável pela vida e desenvolvimento da criança e do jovem ao passo em que o é também pela continuidade do mundo. Ser responsável pelo desenvolvimento da criança significa não lhe usurpar o poder de transformar o mundo; ser responsável pelo mundo significa ser guardião de tesouros da tradição, evitando-se a sua destruição pelos recém-chegados. Renovar é o que significa, exatamente, educar: apoiar-se firmemente no passado e, com essa firmeza, abraçar o futuro. Um pé lá atrás e outro lá adiante, no incerto e desconhecido futuro. Entre os dois pés, apenas uma fenda, o presente:

O presente, na vida vulgar o mais fútil e escorregadio dos tempos verbais – quando digo “agora” e aponto para ele, já passou – não é mais do que a colisão de um passado que já não é, com um futuro, que está a aproximar-se e ainda não é. O homem vive nesse intermédio, e aquilo a que ele chama presente é uma luta de uma vida inteira contra o peso morto do passado empurrando-o para a frente com a esperança, e o medo de um futuro (cuja única certeza é a morte), puxando-o para trás para a “tranquilidade do passado” com a nostalgia e a recordação da única realidade de que pode estar certo (ARENDT, 1971, p. 227).

Em todas as épocas e em todas as culturas, as crianças aportam num mundo velho, num mundo que já estava ali quando chegaram. Seu crescimento e desenvolvimento cultural acontecem na dinâmica de assimilação do passado e constituição do futuro, na fenda a que chamamos presente. É a inserção do ser humano com seu tempo de vida limitado no processo de mudança perene - que repartimos nos tempos verbais passado, presente e futuro – o que transforma o fluxo contínuo de mudança no tempo tal como o sabemos (ARENDT, 1971, p. 225).

2. Psicologia: o visitante

É muito comum afirmar que a ciência é supervalorizada em nossa sociedade, o que aponta para a importância de examinar o modo como se manifesta tal supervalorização. Simone Weil (2017) apresenta uma contribuição esclarecedora para o exame dessa questão. Para ela, as pessoas acreditam nos resultados obtidos

pela ciência moderna sem possuir ou buscar quaisquer informações sobre **os métodos empregados para obtê-los e, assim, o conhecimento científico assume a condição de dogma**. Diz ela:

A ciência é hoje um monopólio, não em função de uma organização deficiente da instrução pública, mas pela sua própria natureza; os profanos têm acesso apenas aos resultados, não aos métodos, o que equivale a dizer que apenas lhes é possível a crença, não a assimilação (WEIL, 2017, p. 14).

Sabe-se que o método empregado pela ciência define o campo de validade do conhecimento que ela produz. Por essa razão, quando os métodos da ciência não são levados em conta, não é de se estranhar que o conhecimento científico seja assimilado como verdade absoluta e universal, negando-se, assim, seu caráter histórico. Daí decorre, com toda ligeireza, o seu emprego como definidor de ações dos indivíduos e, portanto, um eficaz instrumento de controle social.

Esse modo social de absorção da ciência também se manifesta na relação da Psicologia com a Educação, criando-se uma associação verticalizada que confere à ciência psicológica o poder de orientar rumos e definir práticas no campo educacional. Trata-se de uma visão tecnicista, instrumental, segundo a qual a Psicologia – e várias outras ciências – é entendida como um dos fundamentos e, diga-se de passagem, dos mais importantes, da prática educacional. Muitos que adotam essa visão costumam acreditar que, comandada pelas ciências que a orbitam, a Educação reveste-se de caráter científico. Todavia, não percebem que, de fato, ao fazerem isso, destituem-na de sua identidade por compreendê-la apenas como cumpridora dos cânones das ciências que a governam.

Conforme já foi dito, Educação é, ao mesmo tempo, preservação e renovação. Logo, educar liga-se tanto ao passado quanto ao futuro. A ciência, por sua vez, ocupa-se do estudo do que já aconteceu, ou seja, seu foco encontra-se no passado. Ainda que se admita que também se interessa pela previsão do futuro e procura realizá-la, é forçoso reconhecer que isso é sempre efetuado com base no que se conhece sobre o fato já ocorrido, havendo sempre um campo de manifestação do imprevisível, pois

... a imprevisibilidade decorre diretamente da história que, como resultado da ação, se inicia e se estabelece assim que passa o instante fugaz do ato. O problema é que, seja qual for a natureza e o conteúdo da história subsequente [...] seu pleno significado somente se revela quando ela termina. [...] a luz que ilumina os processos da ação e, portanto, todos os processos históricos, só aparece quando eles terminam (ARENDT, 2001, p. 204).

A atuação de um investigador criminal serve bem como ilustração e analogia para o que se está a dizer: ele investiga o crime já cometido e, por mais que seja possível estabelecer ações preventivas de combate ao crime com base no que se conhece sobre as condições em que ocorre, há que se levar em conta a engenhosidade e o poder de criação dos seres humanos, o que são capazes de aprender e desenvolver, ainda que seja para fins socialmente condenáveis.

A educação, além de campo do saber, é esfera de ação com enorme poder de criação e renovação. Um dos seus vetores aponta sempre para o futuro. A ciência psicológica, assim como o investigador criminal, segue-lhe o rastro que indica os fatos a serem investigados.

Assim, o entendimento de que a Educação é síntese de saberes vincula-a, de algum modo, ao mundo concreto da vida social e cultural, tornando-a maior que qualquer ciência em particular e, acima de tudo, conferindo-lhe o enorme poder criativo de orientar a investigação psicológica ou a pesquisa de qualquer de suas ciências satélites.

Ao mesmo tempo, ao deixar-se guiar pelos rumos e desafios propostos pela Educação, a Psicologia abre-se para o mundo concreto da vida social, ganhando força e vitalidade. Parece, então, que esse segundo modo de pensar o lugar da teoria psicológica na pesquisa em Educação, ao inverter o vetor, permite um alargamento dos horizontes da Psicologia, possibilitando-lhe pisar o chão do mundo dos viventes, conforme se verá a seguir. O modo instrumental de ver a relação entre a Psicologia e a Educação é hegemônico em nossa sociedade e decorre da representação dogmática da ciência psicológica e do desconhecimento do seu caráter histórico.

3. Um visitante atencioso

Embora prevaleça na sociedade, de um modo geral, o modo instrumental de entender a relação entre a Psicologia e a Educação, há entre eminentes estudiosos e teóricos aqueles que se guiaram por outra visão. Esse é o caso de Lev Semionovitch Vigotski, hoje, já bastante conhecido entre nós.

Dentre as inúmeras ideias, conceitos e postulados por ele elaborados, amplamente conhecidos e divulgados, alguns serão destacados, começando-se pela afirmação que se segue. Ela diz respeito ao processo comumente denominado de internalização sobre o qual muito se fala e, por vezes, pouco se compreende: *“a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo”* (VIGOTSKI, 2000, p. 25, *itálicos do autor*). Decorre daí o porquê de entender que o raciocínio é a discussão com outros tornada discussão consigo mesmo; o pensamento é fala com outros tornada fala consigo próprio.

Com essa premissa maior – ou, como ele a denomina, lei geral – e com resultados de seus estudos e pesquisas, ele postulou três estágios do desenvolvimento cultural da criança, a saber, o desenvolvimento **em si**, o desenvolvimento **para outros** e, finalmente, o **para si**. O que se observa em relação ao gesto indicativo ilustra, resumidamente, o que isso significa. Nas suas primeiras manifestações, antes de se tornar gesto indicativo, há somente a tentativa malsucedida de uma ação da criança de segurar, agarrar um objeto; segue-se, contudo, que o adulto o interpreta como indicação do objeto-alvo da ação e, então, a criança começa a indicar. Assim, para Vigotski, tudo o que é interno nas funções psicológicas superiores – isto é, para si – foi, outrora, externo – isto é, para outros ou social. Qualquer função psicológica superior foi uma relação social entre duas pessoas antes de se tornar função; todas *“as formas da comunicação verbal do adulto com a criança tornam-se mais tarde funções psicológicas”*, ou seja, a lei geral é *“qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no plano social, depois, no psicológico”* (VIGOTSKI, 2000, p. 26, *itálicos do autor*; ver também VIGOTSKI, 2018).

Há muitas consequências que podem ser extraídas dessas ideias de Vigotski aqui apresentadas de modo bastante sintético. Destacam-se, a seguir, as que se ligam ao tema em exame. Pelo que se expôs:

1. não faz qualquer sentido procurar no córtex cerebral os centros especiais das funções psicológicas superiores como sua fonte, já que estas são externas, sociais. Não é o cérebro que comanda a pessoa, mas a pessoa que comanda o cérebro. “Em verdade, é impossível entender o funcionamento de qualquer aparelho nervoso sem a pessoa”; o cérebro é o cérebro de um homem; a mão é a mão de um homem (VIGOTSKI, 2000, p. 32);
2. as funções psicológicas superiores não são estruturas naturais, mas construções culturais;
3. sendo social a natureza de qualquer função psíquica superior, ela não pode ser deduzida da psicologia individual. Ao contrário, as funções individuais devem ser deduzidas das formas coletivas de vida;
4. o sentido do desenvolvimento não é a socialização, mas a individuação das funções sociais, o que é o mesmo que dizer: o sentido do desenvolvimento cultural é a “transformação das relações sociais em funções psicológicas” (VIGOTSKI, 2000, p. 29);
5. o homem é, então, a personalidade social, “*o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo* (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (VIGOTSKI, 2000, p. 33). Em última instância, pode-se até mesmo dizer: “Eu sou a relação social *de mim* para comigo mesmo” (VIGOTSKI, 2000, p.34, *itálicos do autor*).

Eis alguns dos fundamentos dos postulados teóricos de Vigotski acerca do desenvolvimento cultural da criança como uma “elaboração abstrata da psicologia concreta” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Essas ideias são desdobradas em várias de suas obras. Alguns desdobramentos são apresentados num dos volumes de suas obras escolhidas, intitulado *Fundamentos de Defectología*, composto de textos publicados

pela primeira vez entre 1924 e 1935. Aqui, a referência é feita à edição espanhola, da Editora Visor, Tomo V, publicada em 1997.

4. A título de conclusão: dos fundamentos da Defectologia

Os escritos acerca da Defectologia, entendida esta como um ramo da pedagogia, constituem uma síntese revolucionária de ideias e teorias vigentes à época de Vigotski. Uma das teses principais que apresenta diz respeito ao desenvolvimento cultural da criança com algum defeito biológico. Essa tese constitui o eixo metodológico central de seu projeto e diz respeito à **peculiaridade qualitativa do desenvolvimento psicológico**, conforme diz: “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12). Ao apresentar essa tese, ele marcou o divisor de águas entre o seu pensamento e o que prevalecia à época no âmbito da Psicologia, acentuando como a principal tarefa da Defectologia:

Os processos de desenvolvimento infantil que ela estuda apresentam uma enorme diversidade de formas, uma quantidade quase ilimitada de tipos diferentes. **A ciência deve dominar essa peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade** (VIGOTSKI, 1997, p. 14, *grifos nossos*).

Sabemos que a ciência moderna tem como ponto de partida a identificação de regularidades e de suas causas. Busca-se o atributo essencial que permite agrupar os eventos do mundo humano e da natureza que são, assim, aglutinados por similitude, apesar de haver entre eles inúmeras dessemelhanças. Procura-se o reconhecimento da marca que lhes confere identidade. Tomada como ponto de partida, a identificação do que é comum tem, contudo, um preço: a maior parte dos atributos de cada evento particular

é desconsiderada, de modo que, nesse processo abstrativo, o mundo concreto distancia-se de nós e acaba por escapar de nossas mãos.

A ideia do princípio da variação como intrínseco ao fenômeno humano, isto é, de que os processos de desenvolvimento cultural são qualitativamente peculiares, levou Vigotski a definir como primeira tarefa, como ponto de partida da ciência defectológica a busca do entendimento de como e por que acontece essa variação. Além disso, apoiando-se no materialismo histórico-dialético e em Espinosa, admitiu o caráter histórico do desenvolvimento cultural da criança, entendendo a cooperação social como sua fonte primordial. Esses são princípios fundantes do método que definiu para a construção do que hoje conhecemos como perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento (ver TUNES, 2017).

Desse modo, para ele, as formas concretas singulares de manifestação dos infinitos modos de desenvolvimento cultural encontram-se no âmbito da vida e da cooperação social. Sob a forma do conceito de compensação social, incorporou o conceito de adaptação à sua teoria. Segundo seu pensamento, cada homem luta não apenas por sua sobrevivência como organismo biológico, mas, antes de tudo, por sua **existência social**: “Assim como a vida de todo organismo é orientada pela exigência biológica de adaptação, a vida da personalidade é orientada pelas exigências de seu ser social” (VIGOTSKI, 1997, p. 45) e, uma vez que o conceito de adaptação diz respeito a uma relação (adaptação de algo ou alguém a alguma coisa), a inadaptação social, então, diria respeito à relação entre uma singularidade orgânica e psíquica concreta e suas condições de vida social. Seria uma contradição nos termos afirmar que a inadaptação diz respeito, exclusivamente, a características próprias de uma singularidade, pois trata-se de uma **relação** entre certas condições do indivíduo e certas condições do ambiente social. Por essa razão, do ponto de vista lógico, não se pode atribuir a qualidade de anomalia ou imperfeição a qualquer um dos componentes da mesma (ver TUNES, 2017).

A educação ou, em particular, a educação especial, torna-se, assim, o campo de realização da compensação social. O estudo do desenvolvimento

cultural atípico diz respeito, pois, à busca da compreensão científica das singularidades concretas com que este se apresenta. Eis como Vigotski realiza nesse campo sua proposta de psicologia concreta. Na teoria que elaborou, integram-se as práticas sociais e históricas de educação com a teoria psicológica do desenvolvimento cultural da criança, de tal modo que a história deste venha a constituir a “elaboração abstrata da psicologia concreta” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Como salienta Puzirei (2000), há uma radical superação do “academicismo” da psicologia tradicional:

Isto deveria significar antes de tudo a *rejeição do paradigma experimental de pesquisa*, nos limites do qual o psicólogo em essência tenta criar com ajuda da forma especial da atividade de engenharia o “experimento” – as condições artificiais, nas quais seria possível a realização do prescrito no modelo – do objeto de estudo *ideal e “natural”*, que vive de acordo com as leis, objeto que em relação com os “objetos” reais da prática, seja a prática do ensino ou formação, psicoterapia ou consulta psicológica (“clínica pedológica”), é sempre um tipo peculiar de caso degenerado artificial (de laboratório) remoto da vida. [...] isso significa a transferência para um tipo de pesquisa inteiramente novo, [cujo ...] objeto *histórico-cultural* [...] *está em desenvolvimento* [...]. Este projeto de reconstrução radical da psicologia em toda a história da psicologia posterior permaneceu em essência não realizado (PUZIREI, 2000, p. 43-44, itálicos do autor).

A pergunta-guia da qual parte Vigotski para compor, teoricamente, o sistema que propôs diz respeito à origem da diversificação das formas de desenvolvimento cultural. Orientando-se por essa pergunta-guia, ele caminha pelo chão que pisamos, pela vida concretamente vivida, pavimentando-o com a elaboração abstrata de tal psicologia concreta, ao identificar as regularidades, as leis gerais do desenvolvimento cultural. As leis e princípios que identificou e descreve em toda a sua obra não são, certamente, a palavra final – até porque o conhecimento científico tem um caráter histórico e, concordando com Puzirei, permanece não realizado em sua essência. Eles requerem ainda muito estudo analítico, interpretativo e empírico. Mas, afinal, como o próprio Vigotski (1996b) afirma, é melhor obter uma resposta provisória a uma questão corretamente formulada do que a resposta definitiva a uma pergunta incorretamente proposta.

El lugar de la Teoría Psicológica en la Educación

RESUMEN

La educación es un campo de estudio y de prácticas sociales, culturales y históricas, una síntesis de conocimientos. A su alrededor orbitan multitud de satélites: Psicología, Sociología, Antropología y otras ciencias. En este texto se examinan dos posibilidades para comprender la relación entre la teoría psicológica y la investigación educativa, en particular la Educación Especial. La primera, la perspectiva instrumental, entiende el campo educativo como un gran laboratorio de aplicación de leyes y principios psicológicos. La segunda –la perspectiva de una psicología concreta, según la visión de Vygotsky–, entendiendo que la Educación es una síntesis de conocimientos, vinculados al concretos de la vida social, la ve como superior a cualquier ciencia particular, lo que le confiere poder para orientar la investigación de sus ciencias satélites. Esta segunda forma de pensar la relación entre teoría psicológica y Educación, al invertir el vector, amplía los horizontes de la Psicología, permitiéndole pisar el suelo del mundo de los vivos.

Palabras clave: Psicología concreta. Educación. Educación especial.

Referências

ARENDT, H. *A vida do espírito. Volume 1*. Tradução de João C. S. Duarte. Lisboa: Instituto Piaget, 1971.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUZIREI, A. A. Nota de rodapé 25. In L. S. Vigotski. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educação e Sociedade*, nº 71, p. 43-44, 2000.

TUNES, E. A Defectologia de Vigotski – uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia – *VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais*. Brasília: UniCeub, 67-75, 2017.

TUNES, E. e DOMINGOS, T. P. (2018) Educação e aprendizagem: conceitos equivalentes ou correlatos? In E. Tunes (Org.) *Desafios da Educação para a Psicologia*. Curitiba: CRV, p. 11-26, 2018.

VASCONCELOS, T. Um minuto de silêncio: Ócio, Infância e Educação. In J. J. M. Lopes, e M. B. Mello (Orgs.) *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, p. 83-97, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. Tomo IV. Psicología Infantil*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1996a.

VIGOTSKI, L. S. (1996b). *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996b.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos da Defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor. 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. *Educación e Sociedad*, nº 71, 2000, p. 23-44.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da Pedologia de L. S. Vigotski. In Z. Prestes e E. Tunes (Orgs.) *7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Tradução de Z. Prestes e E. Tunes, p. 17-147). Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2018.

WEIL, S. *Reflexões sobre as causas da liberdade e da opressão social*. Tradução de Fátima Sedas Nunes. Lisboa: Antígona, 2017.

Recebido em agosto de 2024.

Aprovado em outubro de 2024