

JEAN PIAGET: KANTISMO EVOLUTIVO E INFLUÊNCIA ROUSSEAUNIANA

JEAN PIAGET: EVOLUTIVE KANTISM AND ROUSSEAU'S INFLUENCE

*Diandra Dal Sent Machado*¹

Resumo: O presente artigo apresenta as influências de Jean-Jacques Rousseau e de Immanuel Kant sobre o pensamento de Jean Piaget. No campo epistêmico, o posicionamento de Piaget diz respeito, sobretudo, à defesa da ideia de que o ser humano se constrói como sujeito cognoscente, isto é, como alguém capaz de conhecer. Ele propõe que existe um desenvolvimento do sujeito cognoscente e esse desenvolvimento está atrelado ao movimento de interação. Neste artigo, defende-se a Epistemologia Genética de Piaget como um kantismo evolutivo, ao passo que propõe o sujeito como capaz de modificar suas estruturas cognitivas conforme sua própria atividade. Nesse mesmo sentido, faz-se também a defesa de que o kantismo evolutivo de Piaget só se fez possível como herdeiro do pensamento de Rousseau, sobretudo quanto à ideia de desenvolvimento da razão.

Palavras-chave: Jean Piaget. Epistemologia Genética. kantismo Evolutivo. Jean-Jacques Rousseau. Desenvolvimento. Razão Construída.

Abstract: The present paper presents Jean-Jacques Rousseau's and Immanuel Kant's influence on Jean Piaget's thought. As far as epistemics are concerned, Piaget's position is related, most of all, to the defense that the human beings build themselves as learning subjects, *i.e.*, as someone capable of knowing. He proposes that there is a development of the learning subject and that that development is tied to the movement of interaction. In this paper, Piaget's Genetic Epistemology is construed as an evolutive kantism, while it is proposed that the learning subject is capable of modifying its learning structures according to its activity. In the same way, we defend that Piaget's evolutive kantism was only possible to come to being as an heir of Rousseau's thought, mainly in what regards the idea of the development of reason.

Keywords: Jean Piaget. Genetic Epistemology. Evolutive Kantism, Jean-Jacques Rousseau. Development. Developed Reason.

* * *

1. Considerações iniciais

De acordo com o filósofo e sociólogo francês Lucien Goldmann (1913-1970), em *Epistemologia e Filosofia Política*, o conhecimento jamais é produzido por um único ser humano particular; ele é sempre produzido socialmente. Entretanto, conforme o autor, em

¹ Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: diandra_mac@hotmail.com

alguns momentos encontra-se na figura de sujeitos particulares a possibilidade de síntese de conhecimentos construídos anteriormente por outros sujeitos e em estágios distintos de elaboração. Essa síntese, para que possa ser caracterizada como tal, precisa conter algo que é próprio do sujeito particular em questão – embora os limites daquilo que é próprio de um autor seja algo bastante difícil de ser traçado. Ao assumir que o conhecimento é produzido socialmente, pode-se afirmar que na história do pensamento são muito raros, se é que existem, aqueles que nada devem de sua obra a outros.

Em termos de síntese dialética (aos moldes do hegelianismo), a produção do conhecimento pode ser entendida como uma construção que comporta novidade, ao mesmo tempo em que a possibilidade dessa novidade se deve também a outros seres humanos e seus modos de pensar determinadas questões.

Jean Piaget (1896-1980), epistemólogo genebrino, não é exceção no que concerne à produção de conhecimento nos termos acima assinalados. Sua produção intelectual está fortemente atrelada ao pensamento de diversos autores e, portanto, aos conhecimentos anteriormente construídos por outros seres humanos. Nessa relação, funda-se a própria possibilidade de desenvolvimento de sua Epistemologia Genética: seja identificando-se, divergindo ou (re)construindo o seu próprio pensamento a partir de um certo conjunto de ideias anteriormente elaboradas.

A obra de Piaget faz jus à proposta de Goldmman de que o conhecimento é sempre construção social. O próprio epistemólogo genebrino, em *Estudos Sociológicos*, afirma (1973, p.17) que: “[...] o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos”.

Piaget trouxe diversas novidades para aquilo que é próprio da discussão epistêmica, tanto quanto naquilo que incide desse campo sobre áreas tais como a Psicologia e a Educação, entre outras. Entretanto, nos termos que assinalamos, essas novidades trazidas por Piaget foram possibilitadas também pelas contribuições de outros seres humanos. São muitos os autores que contribuíram para que a Epistemologia Genética, de Piaget, fosse possível. Sua formação como biólogo e seu interesse pela Epistemologia fez com que autores dessas diferentes áreas, entre outras, tivessem parte em suas elaborações futuras. Não podemos deixar de mencionar outros grandes contribuintes na construção de

sua obra: seus parceiros de pesquisa dentro do Instituto Jean-Jacques Rousseau e da Universidade de Genebra, bem como os diversos sujeitos participantes de suas pesquisas.

A partir do quadro acima apresentado, neste artigo, deter-nos-emos naquilo que diz respeito à contribuição do pensamento de dois filósofos sobre a elaboração da obra piagetiana. São eles: o genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e o alemão Immanuel Kant (1724-1804). Antes disso, faremos uma breve incursão naquilo que constitui o cerne da proposta piagetiana em Epistemologia.

2. A epistemologia piagetiana

A problemática central da obra piagetiana consiste em: como é possível passar (ou como se passa) de um conhecimento mais simples para um mais complexo? Ou ainda: como se forma um conhecimento? Em suma, o cerne de sua obra diz respeito à problemática do desenvolvimento do sujeito cognoscente. Para responder a essas questões que são próprias da Epistemologia, Piaget faz uso de instrumentos próprios de sua Psicologia Genética.

A Psicologia Genética foi pensada como ferramenta para auxiliar na busca por entender o modo como os sujeitos, desde o nascimento, desenvolvem seus conhecimentos, como forma ou conteúdo. Ela foi pensada no sentido de fornecer bases experimentais – mais aproximadas das exigências científicas modernas – para a Epistemologia Genética.

Tendo crianças como sujeitos de pesquisa, e fazendo uso de sua Psicologia Genética, Piaget passa a investigar a hipótese central de sua epistemologia: os seres humanos não nascem prontos naquilo que se refere aos seus modos de conhecer o mundo e a si mesmos; ao contrário, eles constroem essa capacidade ao passo que se desenvolvem no tempo e por meio de suas atividades, bem como na dependência do entorno como desafiador nesse processo.

A utilização da criança como objeto de estudo, e não do adulto, por exemplo, funda-se na necessidade de acompanhamento do sujeito que se desenvolve no tempo como sujeito cognoscente. O fato de sua pesquisa ter como enfoque a criança e o adolescente coloca-se, tão somente, a serviço de uma fundamentação experimental para sua

epistemologia. Nesse sentido, podemos afirmar que sua Psicologia Genética sempre esteve a serviço de sua Epistemologia Genética.

Tendo isso por horizonte, apresentamos, a seguir, parte da influência de Jean-Jacques Rousseau, por meio de seu *Emílio ou Da Educação* (1762), e de Immanuel Kant, por meio de sua *Crítica da Razão Pura* (1781), na proposta epistemológica piagetiana.²

3. A influência rousseauniana na Epistemologia Genética

O período em que Jean-Jacques Rousseau viveu e elaborou sua obra é denominado modernidade. Na modernidade, a questão da infância passa a ser ponto de discussão em diversas áreas do conhecimento, desde as Artes à Filosofia, além de prenunciar a vinda de uma Psicologia.

Segundo o historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), em *História social da criança e da família*, é exatamente nesse momento da história ocidental que a infância é inventada como categoria. Antes disso, isto é, no medievo, a infância era entendida como um período de transição a ser logo ultrapassado. A preocupação com a criança como algo digno de ser pensado em suas especificidades surge nesse momento bastante específico da história: a modernidade. Esse surgimento está vinculado às intensas mudanças que ocorriam na vida prática dos seres humanos, bem como em diversos campos do pensamento. Por exemplo: o desenvolvimento científico da época, distinto daquele encontrado no medievo, permitiu uma diminuição da taxa de mortalidade infantil. Assim, diferentemente do que acontecia em períodos anteriores, a morte prematura das crianças já não era mais algo quase provável. As crianças passaram a existir de modo mais presente nas famílias; isso passou a ser notado e teorizado.

Rousseau é um dos primeiros pensadores a dar papel de destaque para a questão da infância. O autor faz isso por meio de seu tratado filosófico educacional: *Emílio ou Da Educação*. Em termos de teoria, é, sobretudo, a partir de *Emílio* que a criança passa a ser entendida como diferente do ser humano adulto. A criança passa a ser entendida como um

² Kant foi um leitor de Rousseau. Conforme nos lega a historiografia oficial, a única vez em que o filósofo alemão atrasou seu passeio diário por Königsberg foi quando estava lendo o *Emílio*, de Rousseau. O pensamento rousseauniano certamente influenciou as elaborações teóricas kantianas. Contudo, essa influência não será aprofundada neste artigo.

ser com especificidades e necessidades próprias, cujos cuidados também diferem daqueles endereçados a um ser humano adulto. Nesse sentido, também difere a condução de sua formação educativa – mais no sentido de uma *paidéia* grega do que propriamente nos termos das instituições escolares atuais. Rousseau desenvolve a noção de que a criança é alguém que tem continuidade no adulto e que sua formação, como criança, prevê cuidados próprios àquele momento mas que repercutirão no adulto futuro. Com isso, Rousseau rompe com a ideia medieval de que a infância é um período a ser logo ultrapassado para que, então na vida adulta, a verdadeira formação tenha início.

O filósofo genebrino também se coloca contrário à ideia hegemônica e medieval da criança como um adulto em miniatura. Ele se coloca contrário à ideia de que basta crescer em tamanho para que a criança se torne um adulto plenamente desenvolvido em suas capacidades. Para Rousseau, o que existe é a possibilidade do desenvolvimento dessas capacidades. Dito de outro modo, crescer em tamanho não é condição suficiente para que essas capacidades, tal como a razão humana, sejam desenvolvidas. O desenvolvimento orgânico surge como condição necessária de possibilidade para esse desenvolvimento cognitivo, mas não como condição suficiente.

Emílio apresenta o percurso formativo do personagem Emílio, desde sua mais tenra idade até a idade adulta. Nesse percurso, Rousseau faz a defesa de que a razão de Emílio vai sendo desenvolvida no decorrer de sua formação. Junto da proposta rousseauiana do desenvolvimento da razão ainda está presente a ideia de natureza previamente dada no que diz respeito a uma espécie de sentimento moral. Ao contrário de Rousseau, Piaget pensa uma moralidade que é construída em estreita ligação com o desenvolvimento das estruturas cognitivas. Se o epistemólogo genebrino se afasta do filósofo genebrino quanto à proposta de uma moralidade, aquele se aproxima deste no que diz respeito à questão do desenvolvimento da razão. Para ambos, a razão não é entendida como uma faculdade inata. O filósofo e o epistemólogo em questão entendem a razão como capacidade que pode ou não ser desenvolvida e seu desenvolvimento depende tanto das atividades do sujeito quanto das demandas do entorno.

Em *Emílio*, existe a defesa de que as solicitações do meio, entre elas as orientações do preceptor, influem sobre a formação do sujeito. Rousseau coloca-se favorável à ideia de uma formação que busca propiciar o desenvolvimento de capacidades a partir da própria

ação do sujeito. Ao mesmo tempo, o autor destaca que esse desenvolvimento também depende das solicitações do ambiente em que o sujeito em formação está inserido.

Rousseau opta por educar Emílio no campo, e faz isso por entender que sua formação não aconteceria de mesmo modo se o ambiente ao seu entorno fosse a cidade. Campo e cidade são espaços diferentes e com ofertas distintas para o sujeito, portanto, com possibilidades de construções também distintas. Essa indicação rousseauiana reaparece em Piaget com a elaboração dos fatores do desenvolvimento. São eles: *maturação, experiência, transmissão social e equilíbrio*. Examinaremos aqui apenas um desses fatores, o fator de equilíbrio, e o faremos por meio do conceito de *interação*.

O conceito de interação é central para a Epistemologia Genética. Por meio das interações o ser humano se constrói como sujeito capaz de conhecer o mundo e a si mesmo, assim como capaz de construir conhecimentos desde os mais básicos aos mais complexos. Essas interações dependem tanto das atividades do sujeito quanto dos objetos constituintes do entorno. Vejamos porquê.

Para Piaget uma interação é constituída de ações em dois sentidos: como *assimilação* e como *acomodação*. A ação assimiladora, ou assimilação, dá-se sempre que o sujeito age sobre o objeto e, agindo, retira qualidades desse objeto e as incorpora em suas *estruturas*. A explicação para a ação assimiladora do sujeito se dá tal como para um organismo qualquer – para Piaget, o ser humano é primeiramente, e sempre, um organismo. A assimilação cognitiva ocorre sempre no sentido de retirar características de algo do entorno e acrescentá-las à sua *organização*. Por sua vez, a ação acomodadora, ou acomodação, dá-se quando a assimilação não logra efeito. Melhor dizendo, a acomodação acontece (ou tende a acontecer) quando as estruturas do sujeito não conseguem dar conta de assimilar as características do objeto. Quando isso acontece o sujeito entra em uma espécie de desequilíbrio. Esse desequilíbrio se dá entre as suas estruturas de organização de si e do mundo e a realidade exterior. Em função dessa situação de desequilíbrio, o sujeito age sobre si mesmo na tentativa de retomar aquele antigo estado de equilíbrio. Mas, ao agir sobre si mesmo ele reconstrói suas estruturas. Ao reconstruir suas estruturas, o sujeito se coloca em um novo patamar estrutural, sempre mais qualificado do que o patamar anterior. Nisso, o sujeito jamais retorna ao antigo estado de equilíbrio mas se constrói em estados cada vez mais qualificados.

A interação entre o sujeito e o mundo, como objeto, é o que possibilita o desenvolvimento do sujeito, na medida em que, agindo, se constrói em patamares sempre superiores. Desse modo, o sujeito é posto como um sujeito ativo, uma vez que sua atividade é construtora de si tanto quanto de mundo, pois na medida em que amplia suas estruturas ele também amplia seus modos de organizar o mundo. Essa proposta piagetiana confronta as defesas que compreendem o sujeito como apenas maturando aquilo que ele já “é” por natureza, conforme uma espécie de apriorismo; assim como confronta a defesa de um sujeito meramente passivo e que apenas internaliza as informações do meio, sem transformá-las a partir de suas próprias estruturas cognitivas (que são orgânicas), conforme um empirismo estrito.

Desse modo, e com Piaget, podemos entender que campo e cidade proporcionarão diferentes possibilidades de interação entre o sujeito e o objeto em questão, e, portanto, diferentes vias de desenvolvimento para o sujeito. Assim, justifica-se, mais uma vez, a opção de Rousseau por um ou outro ambiente, e dessa escolha como atrelada ao seu projeto formativo.

Ainda em *Emílio*, e de acordo com a idade do personagem central, temos a proposta de que a formação deve ser voltada ora mais para algumas questões ora mais para outras questões. Isso se justifica pela ideia de que em certos períodos da vida algumas questões ainda fogem daquilo que podemos chamar de entendimento possível. Com isso, Rousseau apresenta a noção de que uma criança difere de um adulto quanto a seus modos de entender o mundo, posicionando-se como defensor da ideia de que as estruturas cognitivas do sujeito são distintas em distintos períodos de sua vida. Um recém-nascido tem possibilidades distintas de lidar com o mundo e consigo mesmo em relação a uma criança por volta de seus cinco anos de idade. A mesma relação pode ser feita para as diversas idades da vida do ser humano.

Nas reconstruções posteriores feitas por Piaget quanto ao tema, isso deve-se ao fato de que a criança, em torno de seus 4 ou 5 anos, por exemplo, encontra-se em estágio³

³ Piaget é amplamente conhecido por aquilo que denominou estádios de desenvolvimento. Faz-se comum confusão em entender os estádios como caracterizados apenas pela idade dos sujeitos. Mais do que a idade, para que um sujeito esteja em determinado estágio do desenvolvimento, é preciso que ele tenha desenvolvido determinadas estruturas cognitivas que são características de cada estágio. Os estádios configuram etapas dinâmicas e sempre singulares a cada sujeito, pois sua construção não depende apenas da maturação orgânica.

de desenvolvimento cognitivo distinto daqueles que estão nas possibilidades de um bebê. De mesmo modo, a criança difere do adulto em seus modos de aprender, pois os modos de aprender também são próprios de sua idade e estão sempre de acordo com as estruturas cujas interações e demais fatores do desenvolvimento lhe autorizaram construir até aquele momento. Essa proposta piagetiana ancora-se na ideia de que o sujeito estrutura o mundo conforme sua própria organização. É nesse sentido que nos deteremos, a seguir, nessa proposta como um kantismo evolutivo, termo utilizado pelo próprio epistemólogo.

4. O kantismo evolutivo de Jean Piaget

O mote da defesa de toda a Epistemologia Genética é de que o organismo constrói a si mesmo como sujeito cognoscente por meio das interações entre ele e o meio. Por sua vez, o meio vai sendo construído como objeto na medida em que o próprio organismo vai se transformando em sujeito.

O sujeito da Epistemologia Genética é um sujeito ativo frente ao próprio conhecimento e a si mesmo como sujeito capaz de conhecer. Ele não é meramente passivo ao que o meio lhe fornece de informação; ao contrário, ele transforma essas informações de acordo com suas estruturas. De igual modo, e como vimos anteriormente, ele não deve seu desenvolvimento apenas à maturação daquilo que já estava, de algum modo, contido em si.

O sujeito piagetiano ancora-se na ideia de sujeito defendida por Kant. Em sua *Crítica da razão pura*, o filósofo alemão propõe que se faça o exercício contrário ao que o costume indica e que se tente compreender o mundo a partir da noção de que mesmo aquilo que pensamos extrair do mundo está, em última instância, sendo colocado nele por nós, por nosso intelecto. Kant afirma que o sujeito regula os objetos de conhecimento conforme as estruturas que lhe são próprias. Em suma, para Kant, o sujeito organiza o mundo a partir de si. De outro modo, podemos dizer que nossa experiência é inevitavelmente modelada por nosso aparelho cognitivo. Ou ainda: embora existam objetos no mundo, só podemos conhecê-los por meio de nossas estruturas cognitivas. É nesse sentido que podemos denominar a filosofia kantiana como uma filosofia do sujeito, pois tem nele a sua centralidade. Assim como em Rousseau, também existe em Kant a ideia de um sujeito ativo, um sujeito condutor da ação.

A ideia de sujeito ativo ocupa papel importante em parte das filosofias desenvolvidas na modernidade. Essa relevância do sujeito não pode ser entendida de modo separado do período histórico em questão, em que Epistemologia e Política se mostram, mais uma vez, bastante próximas. Mas, essa é uma outra questão. Como vimos, Rousseau concede papel de destaque para a atividade de Emílio naquilo que concerne à sua formação. Por sua vez, e em alguma medida influenciado por Rousseau, Kant dá continuidade à ideia de um sujeito ativo e não é sem cabimento afirmarmos que, em sua obra, o sujeito ganha uma posição tal que não pode ser encontrada nem mesmo em Rousseau. Em Kant, o sujeito conduz a ação e organiza o mundo externo a partir de si. Essa condução da experiência de mundo é feita a partir de certas categorias do entendimento que estão dadas *a priori* no sujeito.

Piaget é amplamente influenciado por Kant e pela ideia de que o sujeito, a partir de suas estruturas, organiza o mundo. Todavia, ao contrário de Kant, Piaget defende que essas categorias do entendimento não estão dadas de modo *a priori* no sujeito, mas que elas são construídas. Em *Biologia e Conhecimento*, Piaget (1973, p. 96) afirma:

[A] própria razão não constitui um invariante absoluto, mas se elabora por uma série de construções operatórias criadoras de novidades e precedidas por uma série ininterrupta de construções pré-operatórias, ligadas à coordenação das ações e remontando eventualmente até a organização morfo genética e biológica em geral.

Conforme as interações, os *reflexos* iniciais vão sendo transformados em *esquemas de ação* cada vez mais complexos e abrangentes. Para Piaget, o sujeito vai se construindo em patamares sempre mais qualificados, ou seja, ele vai ampliando suas ferramentas de estruturação do real, bem como de si mesmo. Assim, ele pode chegar ao ponto em que se torna capaz de agir conceitualmente e de operar sobre o próprio pensamento.

Superando Kant, em sentido dialético hegeliano, Piaget propõe que além de regular os objetos do mundo a partir de si, os sujeitos também constroem esses modos de regular os objetos. O sujeito piagetiano é capaz de modificar sua própria capacidade cognitiva. Segundo o próprio Piaget, seu pensamento tem início em uma espécie de biologismo ingênuo e culmina em um “kantismo evolutivo”, isto é, na ideia de que o pensamento humano é tanto estruturante quanto estruturado. Ele é estruturante pois regula

os objetos e estruturado pois pode ser modificado e reconstruído em patamares cada vez mais qualificados pela própria atividade do sujeito.

Enquanto Kant defende a existência de uma faculdade intelectual que já estaria pronta no sujeito, Piaget abole a noção de faculdade e propõe a noção de uma razão construída. A defesa da Epistemologia Genética, portanto, é pela ideia de uma razão construída que é tanto organizadora de mundo, quanto é organizada (construída) pela atividade do próprio sujeito. Assim, a grande defesa piagetiana consiste na ideia de gênese, ou, sucessivas gêneses da razão. Assim como a razão, o sujeito não está dado como pronto (independentemente se de modo endógeno ou exógeno), mas constrói-se na medida em que (inter)age.

A Epistemologia Genética recusa a noção de razão como faculdade, isto é, como algo estanque, dado como pronto e acabado. Ela abole com a proposta de que o ser humano não participa ativamente da elaboração de seus conhecimentos, bem como de si mesmo como sujeito capaz de conhecer. A problemática piagetiana tem em Kant uma grande influência, mas o ultrapassa na medida em que pensa a razão como construída pelo próprio sujeito. De acordo com Zélia Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 29), podemos entender “[...] a obra de Jean Piaget como uma retomada da problemática kantiana que se resolverá à luz da Biologia e da concepção do ser humano como um animal simbólico”.

5. Considerações finais

Em *Psicologia e Pedagogia*, Piaget reconhece a influência de Rousseau em sua obra. Em alguma medida, Rousseau já lançara mão da ideia de gênese da razão, e Piaget era ciente disso. Mas, o nível de desenvolvimento científico do tempo de Rousseau era bastante distinto daquele do tempo de Piaget. Se a ideia de desenvolvimento lançada por Rousseau foi primordial para que Piaget pudesse firmar sua tese da gênese da razão, somente por ela, o epistemólogo genebrino não teria como elaborar sua Epistemologia Genética tal como ele o fez. É preciso notar que a ideia de desenvolvimento da razão lançada por Rousseau, em Piaget, vai ao encontro de sua formação biológica e de seus estudos acerca da epigênese, desenvolvidos ao lado de C. H. Waddington (1905-1975).

Em Kant não há desenvolvimento da razão, nos moldes existentes já em Rousseau, embora ainda em termos de intuição filosófica e literária.⁴ O que impera no pensamento kantiano é a ideia da razão como faculdade. Nesse sentido, Piaget traz de Kant a ideia de que o sujeito regula os objetos do mundo de acordo com suas estruturas cognitivas, mas propõe que essas estruturas não são dadas de modo *a priori*. Para Piaget, as estruturas cognitivas são construídas pelo próprio sujeito em seu processo de desenvolvimento.

Em Piaget temos, portanto, uma espécie de síntese (uma síntese sempre comporta algum grau de novidade) entre a ideia de (i) razão como estruturante de mundo, presente em Kant e entendida ainda como faculdade, e a ideia de (ii) desenvolvimento da razão que se dá como continuidade no tempo, presente em Rousseau. (Acrescente-se a isso sua formação na área da Biologia e suas parcerias com pesquisadores de outras áreas do conhecimento.) Assim, o pensamento de Kant tanto quanto de Rousseau formam parte significativa daquilo que possibilitou o surgimento da proposta piagetiana, isto é, a proposta de uma razão que é estruturante tanto quanto estruturada pelo próprio sujeito, mediante sua própria atividade e em função das demandas do entorno.

O pensamento de Kant e de Rousseau não constituem as únicas influências filosóficas dentro da obra piagetiana, mas certamente figuram entre as mais significantes. De acordo com a ideia de que o conhecimento é construído socialmente (Goldmann), podemos afirmar que sem essas influências, entre outras que se incluem dentro ou fora do escopo da Filosofia, a obra de Piaget provavelmente teria se delineado de outros modos. Ainda conforme aquilo que nos propõe Goldmann, podemos afirmar que embora Piaget seja amplamente influenciado pelo pensamento rousseauiano e kantiano, essa influência não faz com que seu pensamento seja uma cópia fiel das ideias desenvolvidas por esses autores mas muito ao contrário disso.

Por fim – e cientes de que não esgotamos nem de longe a influência de Rousseau e de Kant na obra de Piaget –, notamos que o kantismo evolutivo do epistemólogo genebrino não seria possível sem a influência conjunta da obra de Rousseau. Se Kant forneceu o paradigma de que o sujeito organiza o mundo a partir de si, Rousseau contribuiu, de algum modo, com a possibilidade de pensar o progresso da razão conforme as atividades do sujeito e dentro das possibilidades ofertadas pelo entorno.

⁴ Conforme Barbara Freitag (1991, p. 11).

Referências

- ÀRIES, P. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CASSIRER, E. *A filosofia do Iluminismo*. Tradução: Álvaro Cabral. Campinas: Unicamp, 1992.
- _____. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHIAROTTINO, Z. R. *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU, 1988.
- _____. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- DOZOL, M. de S. *Da figura do mestre*. São Paulo e Campinas: EDUSP e Autores Associados, 2003.
- FREITAG, B. *Piaget e a Filosofia*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- GOLDMANN, L. *Epistemologia e Filosofia Política*. Tradução de: Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 1978.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.
- PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- _____. *Estudos Sociológicos*. Tradução de: Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo XXI, 1978.
- _____. *A epistemologia genética*. In: Piaget. Coleção Os Pensadores. 2ª Edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Vol. LI.
- _____. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1987.
- _____. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- _____. *Development and learning*. In LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Harcourt Brace Janovich. Tradução: Paulo Francisco Slomp. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/desenvolvimento-e-aprendizagem/>.
- ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.
- STREK, D. R. *Rousseau & a Educação*. Belo Horizonte: Autentica 2008.