

---

**TRADUÇÃO<sup>1</sup>**

---

**PIAGET, A PSICOLOGIA E SUAS APLICAÇÕES**  
**Sobre o artigo de Piaget “Para o estudo da psicologia”<sup>2</sup>**

---

Silvia Parrat-Dayan<sup>3</sup>  
Arquivos Jean Piaget, Genebra

**Resumo**

Por meio deste artigo buscamos delimitar a posição de Jean Piaget sobre a pedagogia. Com efeito, se ele pode dizer “não tenho opinião sobre pedagogia” a análise do artigo *Para o estudo da psicologia* (1928), esquecido e republicado aqui, assim como a análise de alguns textos piagetianos dos anos 1930 sobre a educação, sublinham o interesse de Piaget pelo problema pedagógico. Procuramos evidenciar que o ponto de vista de Piaget sobre a pedagogia constitui uma parte de sua psicologia: o aspecto funcional.

---

<sup>1</sup> Tradução para a língua portuguesa de Luciana Pinto Rangel. Bacharel em Letras (Tradutor Português- Francês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Francês Língua Estrangeira (FLE). E-mail: [lu.rangel@gmail.com](mailto:lu.rangel@gmail.com) / [orcid.org/0000-0002-0276-339X](https://orcid.org/0000-0002-0276-339X)  
Revisão técnica de Maria Luiza Rheingantz Becker. Psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Dra. em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [beckermarialuiza@gmail.com](mailto:beckermarialuiza@gmail.com) / [orcid.org/0000-0003-0447-6738](https://orcid.org/0000-0003-0447-6738)

<sup>2</sup> Nosso agradecimento a Dominique Vallée dos Arquivos J.J. Rousseau pela calorosa colaboração na disponibilização de documentos. O texto do qual tratamos neste artigo foi encontrado por meio da leitura da revista *Pour L'Ere Nouvelle*, pertencente ao Fundo Ferrière. Estes agradecimentos se estendem também a François Conne, que aceitou ler atentamente este manuscrito.

<sup>3</sup> PIAGET, LA PSYCHOLOGIE ET SES APPLICATIONS. A propos de l'artículo de Piaget “Pour l'étude de la psychologie”. Artigo publicado em *Archives de Psychologie*, 1997, 63, 247-263. A cópia, em papel, foi disponibilizada pela autora, que releu e autorizou a tradução atual e a publicação pela Schème – Revista de Psicologia e Epistemologia Genética.

---

## Summary

This article aims at studying Piaget's attitude towards pedagogy. Piaget claimed to have "no opinion in educational matters". Nevertheless, an analysis of his hitherto unknown 1928 article *Pour l'étude de la psychologie* (which is reprinted hereafter) and his other 1930s writings on education highlights Piaget's concern with pedagogical questions. Finally, we suggest that Piaget's point of view on pedagogy constituted the functional aspect of his own psychological theory.

## Zusammenfassung

In diesem Artikel wird die Position von Jean Piaget in Bezug auf die Pädagogik untersucht. In der Tat, Piaget sagte gewöhnlich er habe "keine Meinung in pädagogischen Fragen". Die Analyse des bis jetzt unbekanntes und hier abgedruckten Artikels aus dem Jahr 1928 mit dem Titel *Pour l'étude de la psychologie* sowie seiner anderen Schriften auf diesem Gebiet aus den Jahren 1930, machen sein Interesse an pädagogischen Fragen deutlich. Wir versuchen aufzuzeigen, dass der Standpunkt von Piaget in Bezug auf die Pädagogik einen wichtigen Teil seiner psychologischen Theorie ausmacht, nämlich den funktionellen Aspekt.

Em 11 de fevereiro de 1928, no primeiro número de *La Nouvelle Semaine artistique et littéraire* de Neuchâtel, Piaget publica *Para o estudo da psicologia*, artigo que apresentamos e reimprimimos abaixo. Trata-se de um texto não catalogado e conseqüentemente desconhecido ou esquecido atualmente pelo público.

A publicação do artigo em uma revista artística e literária parece insólita à primeira vista. Contudo, como os editores expressam em seu prefácio *A nossos leitores*, eles não tomam nenhum partido prévio, nem reivindicam para si uma tendência exclusiva. Eles gostariam de representar todos aqueles que, na Suíça romanda, têm um pensamento original a expressar, seja ele no domínio da arte, da literatura, da política ou da ciência. "Nosso desejo mais intenso é fazer desta revista uma das moradas da vida intelectual suíço-romanda", escrevem

nesse prefácio. Por fim, a revista é percebida pelos redatores como um espaço de confronto de ideias onde o espírito de estima recíproca é desejado.

O tema do artigo suscita um interesse duplo. De um lado, por Piaget tentar delimitar o campo da psicologia enquanto ciência; de outro, por abordar suas aplicações, aspecto esse menos conhecido de sua obra. É essa questão que possibilitará a ele formular suas ideias sobre as relações entre psicologia e pedagogia, e é essa questão que será nosso principal foco de interesse no presente artigo.

### **A psicologia**

Piaget vê a delimitação de um domínio do saber, a psicologia científica, tanto como um esforço de reorganização do conteúdo quanto como uma mudança de método. Do ponto de vista do conteúdo, trata-se de um esforço de reorganização de uma pluralidade de domínios, cujo espírito filosófico e histórico é a síntese<sup>4</sup>. Do ponto de vista do método, “a observação e a experiência (devem) substituir toda dedução a priori, toda síntese verbal e pessoal” (p.12).

Este breve texto é organizado em torno da metáfora da luta e do triunfo. Piaget retoma uma ideia do século XVIII e a atribui à sua época, a saber, a importância da constituição da psicologia como ciência<sup>5</sup>. No século XVIII, e

---

<sup>4</sup> Vidal (1994) observa que, nas reflexões de Piaget sobre o círculo das ciências, a psicologia ocupa uma posição chave no sistema das ciências, pois, diz ele citando Piaget, nenhuma ciência é possível sem uma “coordenação lógico-matemática” que se constrói por meio das atividades do organismo sobre os objetos-atividade, cujo desenvolvimento é estudado somente pela psicologia. (p.348)

<sup>5</sup> Notemos que a ideia ainda parece nova. No início do século XX, Henri Bergson havia anunciado que aquele seria o século das ciências do espírito assim como o XIX foram o das ciências da vida. A ascensão da psicologia confirmou esse prognóstico, segundo afirma, por sua vez, H. Lesage (1969).

como reação contra a metafísica do século anterior, inicia-se uma nova busca sobre o espírito humano, apoiada na observação deste último em sua origem. O Século das Luzes aparece assim como o século da psicologia. Se a influência de Locke é importante na constituição da psicologia, assinalemos com Vidal (1994) que é a interdisciplinaridade que caracteriza esse século e que aspira à constituição de uma ciência do homem. A partir da segunda metade do século XVIII, a psicologia aparecerá como a ciência das ciências. No século XIX, o discurso da psicologia ainda evoca a liberação da metafísica. Na França, Ribot diz que a nova psicologia não será nem materialista, nem espiritualista, mas sim experimental. Sua ambição é desvincular o estudo dos fatos psicológicos do campo metafísico. Wundt, principal artífice da institucionalização da psicologia na Alemanha, anuncia que a psicologia apenas progredirá sendo praticada em laboratório e sendo experimental. Assim, ele funda o primeiro laboratório de psicologia experimental em Leipzig no ano de 1876. Os fatos psíquicos poderão ser estudados como fatos naturais<sup>6</sup>. No século XX, Piaget retoma, ao mesmo tempo, as imagens da liberação da psicologia em relação à metafísica e da constituição da psicologia como ciência. Desde o início ele prevê a vitória.

“O século XX talvez seja visto pelos futuros historiadores das ciências como o século da psicologia” (p.12). Mas para atingir esse objetivo ainda se deve lutar. Como luta, Piaget especifica “o imperialismo” da psicologia que “sonha em apropriar-se, em companhia da sociologia, de tudo o que cabia ou ainda cabe no estudo da filosofia [...]” (p.12). No entanto, o tom é mais político do que belicoso.

---

<sup>6</sup> No entanto, deve-se assinalar que Wundt continua a estudar a consciência, que dificilmente se adequa à observação e à experimentação diretas (cf. Parot e Richelle, 1992).

Efetivamente, o autor sinaliza que o resultado do triunfo implicaria uma “mudança de programa” e não de “governo”, indicando também que a observação e a experiência constituem o princípio fundamental desse triunfo.

Além do espírito biológico, a psicologia traz uma síntese do que existe de melhor no espírito filosófico e histórico. Da filosofia, Piaget conserva o espírito de reflexão que se descobre “disciplinado” graças aos fatos psicológicos. Da história, ele toma o interesse por todos os fatos humanos e pela particularidade do indivíduo ou do acontecimento único. Mas diferentemente do historiador que se interessa pelo “homem factual”<sup>7</sup> e pelos documentos escritos; a psicologia, que é também uma história, traz o sentido “genético”. Esse último permite relativizar tanto o indivíduo quanto a sociedade pela demonstração da variabilidade das estruturas sociais e pelas mudanças do indivíduo ao longo de seu desenvolvimento filogenético, ontogenético e sociogenético.

Piaget anuncia, assim, o programa que concebeu e que está instituindo. Em 1925, durante a aula de abertura da cátedra de *Filosofia das Ciências em Neuchâtel* (Piaget, 1925), ele já havia se questionado sobre as relações existentes entre a psicologia, a filosofia das ciências e o método histórico-crítico. Ao longo dessa aula, Piaget explica que a psicologia genética possibilita transformar os problemas filosóficos e históricos em questões de fato.

---

<sup>7</sup> Théodore Flournoy e Edouard Claparède, por exemplo, afirmam, no prefácio da revista *Archives de Psychologie* (1902), que “a psicologia é uma ciência que alcança tudo, pois é a ciência de nosso próprio ser e que, por conseguinte, nada que é humano poderia lhe permanecer exterior” (p.Vi e VII). Lembremos, no entanto, que Piaget concede à psicologia uma posição-chave no sistema das ciências.

## A pedagogia

Partamos às suas aplicações. Trata-se de um problema interessante, não apenas por ele constituir um domínio um pouco menos conhecido da obra de Piaget, mas pelo sentido que ele parece lhe atribuir. O autor se indaga sobre o problema das aplicações da psicologia, principalmente à pedagogia.

Tendo afirmado, bem mais tarde , “não tenho opinião no domínio da pedagogia” (Bringuier, 1977, p.194), Piaget preocupa-se ou, ao menos, interessa-se pelo problema pedagógico. E não por acaso. A partir de 1921, o teórico suíço frequenta o Instituto Jean-Jacques Rousseau, onde é acolhido em um primeiro momento como diretor de pesquisas. Em 1929, ele é chamado novamente a Genebra como diretor adjunto do Instituto (Bovet, 1937, p.177). Nesse mesmo ano, ele assume também o cargo de diretor do Escritório Internacional de Educação (EIE). O Instituto Jean-Jacques Rousseau, que, reanexado à Faculdade de Letras da Universidade de Genebra, torna-se Instituto das Ciências da Educação, é reconhecido como centro de pesquisas psicológicas e pedagógicas. O EIE, instituição criada em 1925 pelo Instituto Rousseau, tem como principal objetivo promover a paz e a compreensão internacional para a educação. Tanto o Instituto quanto o EIE eram o reflexo da Escola Nova, cujas tendências aspiravam à construção de uma sociedade melhor, ao mesmo tempo solidária e pacifista. De fato, os partidários da Escola Nova se propunham, por meio da educação, a contribuir à formação de cidadãos livres, solidários, com capacidade de cooperação e de respeito mútuo.

Piaget vive em um meio no qual a educação é uma problemática fundamental. A propósito, como o salienta Vidal (1988, p.65), ele é “um pioneiro do estudo do desenvolvimento moral e um conferencista eloquente a favor dos ideais do EIE”. Munari (1994), mesmo que, como o próprio Piaget, considere que os

escritos pedagógicos piagetianos não eram “científicos”, afirma que Piaget era comprometido com o campo da educação. Foi o que “o levou a reconhecer, no princípio da participação ativa do aluno, o caminho privilegiado rumo à abordagem científica na escola” (p.322). Delval (1996) indica também que mesmo o interesse de Piaget pela educação sendo sempre periférico, ele esteve envolvido no funcionamento de diversas instituições educativas. Enfim, apesar de não escrever uma obra geral sobre o problema da educação<sup>8</sup>, dedicará vários de seus artigos à reflexão pedagógica. Que a educação se apresentava como um problema para Piaget, não há dúvidas. No entanto, qual era seu ponto de vista a respeito?

Quando escreve *Para o estudo da psicologia*, sua posição é clara: é a psicologia que deve conferir uma base científica à pedagogia<sup>9</sup>. O que supõe não apenas que essa última não a possuía, mas também que existia uma “ciência consagrada” que poderia oferecê-la. Isso supunha, sobretudo, que a pedagogia deveria ser construída a partir da observação da criança e não da atividade do professor, nem da matéria a ser ensinada.

Como Piaget contorna o problema? Em um breve artigo de 1928, o autor retoma a metáfora do triunfo (da psicologia), para falar do “benefício” que poderiam obter dela as ciências aplicadas. Efetivamente, supondo que a psicologia prevalece sobre a filosofia, o triunfo teria repercussões em diversos domínios. Esses representam justamente as aplicações da psicologia. Assim, diz Piaget, a pedagogia, “esse templo dos ‘ídolos da tribo’ tem tudo a ganhar ao ver-se a criança como ela é” (p.12). Piaget se refere ao espírito de igreja dos pedagogos que

---

<sup>8</sup> É verdade que encontramos na Bibliografia Jean Piaget o título de duas obras sobre a educação: “Psicologia e pedagogia (Denoël, 1969) e Para onde vai a educação? (Denoël/Gonthier, 1972). No entanto, ambas constituem uma coleção de artigos já publicados por Piaget.

<sup>9</sup> Notemos que a maioria de seus colegas, representantes do movimento da Escola Ativa, defendiam a constituição da pedagogia como ciência. Assim, o tema fundamental de Claparède poderia se formular desta forma: educar é explorar as tendências naturais da criança.



respeitam mais a autoridade do que a experiência<sup>10</sup>. Como Francis Bacon, Piaget critica todo dogmatismo autoritário e acredita que a pedagogia ganharia ao recorrer à experiência. Finalmente, o autor salienta também que toda técnica humana (as aplicações) tirará proveito da ascensão da psicologia: a medicina da mente, a organização do trabalho, a criminologia, a cura da alma.

### **O ponto de vista de Piaget sobre a pedagogia: uma hipótese a analisar**

O destino que Piaget concede às aplicações da psicologia é ambíguo, sobretudo no caso da pedagogia. Ao ponto de se questionar se essa última realmente existe. O fato de ter reservado à psicologia o privilégio de “estudar tudo sem pressa e sem utilitarismo” (p.12), possibilita a Piaget afirmar sua superioridade. As aplicações, que se limitam “às questões cujo estudo conduz a uma aplicação imediata” (p.12), tornam-se, desta maneira, dependentes ou subordinadas, o que é apoiado pela afirmação “Toda aplicação supõe uma ciência consagrada” (p.12). No entanto, quando Piaget escreve que “a verdadeira ‘aplicação’, aquela da qual não se corre risco algum ao pesquisá-la por si mesma, é o método que ela impõe ao espírito” (p.12), ele parece aceitar lhe trazer uma liberação. De fato, as ciências aplicadas se beneficiariam da reflexão que, ainda segundo Piaget, deveria tratar concomitantemente de aspectos biológicos, filosóficos e históricos. Seria essa a contribuição da psicologia para a pedagogia. Ademais, ela importaria ao espírito o método de observação e de experiência.

---

<sup>10</sup> O autor faz alusão aos “ídolos” de Francis Bacon. Os ídolos são ilusões que impedem de alcançar uma imagem adequada da realidade. Bacon distingue quatro ídolos ou ilusões: as ilusões da caverna, da tribo ou da espécie, do foro e do teatro. Esses quatro ídolos são deformações da experiência e podem ser corrigidos por ela.



Como acabamos de ver, Piaget pretende constituir o campo da psicologia científica pela apropriação de uma pluralidade de domínios e pela reelaboração do método. Onde estaria então o lugar da pedagogia? Ou Piaget se apropria ainda do domínio da pedagogia, transformando-o em uma parte da psicologia, ou a pedagogia teria uma especificidade ainda a definir. A respeito disso, o artigo *Os procedimentos da educação moral*, que Piaget escreve dois anos mais tarde, em 1930, é totalmente esclarecedor. A escolha desse texto entre os numerosos artigos que Piaget dedica à educação não é um acaso. Trata-se aqui de educação moral, domínio no qual o conteúdo a ensinar e a forma de ensino se sobrepõem. A particularidade desse domínio, que é diferente do da física, da matemática ou da gramática, permite enxergar o problema da melhor forma. Efetivamente, o domínio da educação moral representa, como os outros domínios, um conteúdo particular (a solidariedade, a responsabilidade, a disciplina), e, ao mesmo tempo, um método, que resulta justamente do desenvolvimento moral e que repercute sobre todos os domínios. “A educação moral não é um ramo especial do ensino, mas um aspecto particular do conjunto do sistema” (p.202). Como consequência, a criança que trabalha “ativamente” qualquer um dos ramos desenvolve condutas de ajuda mútua, de respeito na discussão, de desprendimento e de objetividade. Piaget pode assim deixar de lado o problema do conteúdo escolar em prol do método.

Nesse artigo de 1930, Piaget explicará novamente que a pedagogia deve se basear na psicologia, “sem uma psicologia precisa das relações morais das crianças entre elas mesmas e da criança com o adulto, toda discussão sobre os procedimentos da educação moral é inútil”. Deve-se então “elucidar a pedagogia moral pela psicologia da moral infantil” (p.183). Por quê? O que falta à pedagogia é a ciência. A psicologia, por sua vez, representa “a ciência correta”. É novamente mostrar sua superioridade. A linguagem empregada por Piaget no

artigo para caracterizar a psicologia é eloquente. A psicologia (ou o psicólogo), “observa sistematicamente”, “interroga”, “descreve”, “classifica”, “analisa”, “mostra”, “realiza pesquisas e investigações”, “coleta dados”, “verifica”, “experimenta”, “controla”, “confirma resultados”, encontra “experiências cruciais”<sup>11</sup>. Por meio dessa linguagem, Piaget aspira situar a discussão pedagógica em um terreno “suficientemente objetivo e psicológico”. Ao fazê-lo, ele suprime o problema dos valores, inerente a qualquer problema educativo. Como dizia Durkheim (1963), a educação é um processo de socialização que os adultos exercem sobre os jovens para adaptá-los à sociedade em que vivem. Os partidários da Escola Nova afirmam também que a pedagogia deve considerar o projeto de sociedade rumo ao qual é necessário orientar a ação educativa. Seja uma adaptação dos jovens à sociedade atual ou a uma sociedade futura, trata-se ainda de aderir a um sistema de valores.

Situar o discurso da pedagogia no terreno da psicologia permite a Piaget eliminar o problema da finalidade da educação. Ele pode então afirmar que “todos, sejam quais forem os fins que se propõem atingir, (podem) utilizar nossas análises” (1930, p.191). A partir desse momento, a pedagogia<sup>12</sup> pode ser tratada como um domínio puramente factual, ao menos que ela se reduza apenas a uma escolha de finalidade.

Vejamos, segundo Piaget, qual é a “realidade da criança” a partir da qual a pedagogia deve ser elaborada. Um dos dados essenciais da psicologia é

---

<sup>11</sup> Essa última expressão é a única que não está presente no artigo *Os procedimentos da educação moral*. Nós a encontramos em Piaget (1935).

<sup>12</sup> Notemos que Piaget trata de forma parecida o problema da crença religiosa. Se ele se permite falar sobre os valores, é por tratá-los de maneira científica. Isso supõe que ele (ou a ciência psicológica) nada tem a prescrever (cf. Vidal, 1987).

ter mostrado a existência de duas morais na criança: a da coação, baseada no respeito unilateral, e a da cooperação ou da reciprocidade, baseada no respeito mútuo entre iguais - essa última sendo mais avançada do ponto de vista do desenvolvimento. Ambas morais caracterizam não apenas a criança, mas também as sociedades. Assim, a moral da coação corresponde à das prescrições e das proibições rituais das sociedades ditas primitivas, enquanto a moral da cooperação é um produto relativamente recente da diferenciação social e do individualismo que é próprio de nossas sociedades civilizadas. Essa observação possibilitará a Piaget criticar os educadores da época que, ao mesmo tempo que pretendem adaptar as crianças à sociedade, utilizam métodos que são estranhos a elas. “Toda nossa educação escolar tradicional repousa sobre o processo social que nossa sociedade adulta precisamente tende a eliminar de seu ideal, entenda-se, sobre a coação em oposição à colaboração.” (1933, p.483).

A observação sistemática e o questionamento bem conduzido permitem a Piaget mostrar a existência de dois tipos de regras, que são acompanhadas de dois respeitos: a regra exterior ou heterônoma e a regra interior ou autônoma. São as pesquisas psicológicas que permitem a Piaget afirmar que a regra interior, decorrente do acordo mútuo, é “mais eficaz” que a regra exterior, aceita pelo respeito unilateral. Se ela é mais eficaz, é por representar o ápice da socialização, isto é, a personalidade, o eu disciplinado ou o eu submisso às normas da razão. De fato, a regra interior constitui a razão e suas normas impessoais.

Ao encaixar o discurso pedagógico no terreno da psicologia, Piaget elimina o problema dos valores, que é impossível de ser evitado na educação. Mas, como Chapman (1988) destaca, para Piaget as questões de valor podem ser investigadas cientificamente em termos de formas de equilíbrio. Se a cooperação é mais avançada do ponto de vista do desenvolvimento, é por ela representar

uma forma mais estável de equilíbrio. O desenvolvimento da sequência que separa coação e cooperação parece ter servido a Piaget de critério para indicar o grau de avanço das sociedades. Contudo, não se trata de uma questão de fato se as sociedades primitivas se caracterizam por uma coação gerontocrática, é a presença da coação que revela a sociedade como mais primitiva, o que é uma questão de valor. Colocando-se no lugar do pedagogo, Piaget afirma que a regra interior “supõe um conjunto de condições funcionais, toda uma atmosfera de atividade e de interesse que apenas o self-government pode realizar” (1930, p.195).

Aonde conduz, então, essa operação que consiste em situar a discussão pedagógica no terreno da psicologia? Tratar-se-ia de conceder à pedagogia o *status* de ciência, mas como? A problemática dos procedimentos pedagógicos se torna um aspecto da psicologia, mas então qual é a especificidade da pedagogia? A questão não é bem definida por Piaget, que se permite deslizar de um domínio ao outro. Entre a aplicação da psicologia e a “verdadeira aplicação da psicologia” parece ter ocorrido uma transformação. No que ela consiste?

A análise psicológica, tal qual descrita por Piaget, e a análise pedagógica, como a prática dos métodos ativos (o *self-government* e o trabalho em equipes) evidenciou, parecem conduzir aos mesmos efeitos. Seria uma simples convergência? Cremos que não. Pelo contrário, acreditamos que, ao elaborar os dados evidenciados pela Escola Ativa, o próprio Piaget provocou essa convergência. Assim, formulamos a hipótese segundo a qual o aspecto pedagógico constitui, no discurso piagetiano, uma parte de sua psicologia: o aspecto funcional. Tentemos discutir o problema. Tanto em seus escritos psicológicos quanto nos pedagógicos, Piaget sempre caracterizou a inteligência por meio de dois aspectos fundamentais: a estrutura e a função. No momento em que as estruturas mudam, a função permanece invariável. Contudo, é pelo funcionamento que as estruturas

mudam e se constroem. O conceito fundamental a ser sublinhado é o da atividade da criança; Piaget sabia bem que os pedagogos haviam percebido desde Rousseau o caráter ativo da criança e que se questionavam sobre a maneira de torná-la ativa na escola (cf. Hameline, Jornod e Belkaïd,1995). Apenas não se tinha precisado em que consistia o caráter ativo da criança. É o que Piaget tentará fazer, logo após Claparède. A partir de então, seja no domínio psicológico ou no pedagógico, ele não deixará de salientar a importância da atividade da criança. É pelo desenvolvimento desse conceito que ele irá se opor a toda teoria que conceba a criança como um ser passivo e receptivo e que ele desenvolverá seu ponto de vista construtivista e interacionista do conhecimento<sup>13</sup>. Piaget defende a ideia de que o sujeito explora ativamente seu entorno e cria, a partir de suas ações, estruturas internas, que lhe possibilitam conhecer o mundo de forma cada vez mais objetiva e diferenciada. Essa posição é, portanto, relativista e não postula uma separação clara entre o sujeito a realidade a conhecer.

Retomemos a citação acima, quando Piaget indica que a regra interior “supõe um conjunto de condições funcionais” (1930, p.195). Ao referir-se a essas condições, Piaget parece, novamente, distanciar-se do problema dos valores. Se a Escola Ativa atribui a si como objetivo o respeito ao funcionamento do sujeito, que é uma questão de valores, Piaget vai nos propor analisar o problema das “condições funcionais”. Por esse viés, e graças à aplicação do “método” psicológico, ele desenvolverá um modelo “estrutural” que vai lhe permitir descrever a “mentalidade” da criança, ou seja, encontrar sua própria norma lógica. No en-

---

<sup>13</sup> Lembremos que, para Piaget, essa atividade é individual e interna, pois é a criança que escolhe, ignora, relaciona, ajusta, integra, verifica, coordena, organiza e reorganiza os dados que pode assimilar.

tanto, esse modelo desencadeia a diferenciação entre os mecanismos de assimilação e de acomodação, o que se explica pois se o sujeito assimilasse sem acomodação, ele inventaria, mas na desordem que caracteriza a atividade imaginativa e livre do indivíduo. É a presença do outro, agindo como contraditor (ou a presença de um objeto, na função de perturbador, como Piaget, 1975, dirá mais tarde), que obriga o sujeito a pensar em função da realidade comum e a coordenar os diferentes pontos de vista. Isso desencadeia, aliás, outras funções, como o estabelecimento de relações, a tomada de consciência, a busca de coerência, o esforço de generalização, de explicação, de verificação, de prova.<sup>14</sup> E é por esse motivo que a cooperação é importante.

Ela leva à consciência de si: “é pelo atrito constante com o outro, pela oposição de vontades e de opiniões, pela troca e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que aprendemos todos a conhecer a si próprios”. Dissociando o objetivo do subjetivo, pela estimulação do confronto de pontos de vista e a coordenação de perspectivas, a cooperação é fonte de objetividade. Enfim, ela é também fonte de regulações e de regras nisso que ela “culmina [...] na constituição de toda uma estrutura normativa que aperfeiçoa, sem dúvidas, o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade [...] que por si só conduz ao pensamento racional” (1935, p.188).

Que diferença encontramos quanto às ideias subjacentes aos partidários da Escola Ativa, que se referem à atividade do sujeito, ao *self-government*, ao trabalho em equipe e à tomada de consciência? Poderíamos dizer que, se para

---

<sup>14</sup> O problema da atividade do sujeito sempre será uma preocupação para Piaget. É exatamente para explicar sua dinâmica que Piaget recorrerá a uma série de mecanismos gerais. Assim, a partir dos anos 1970, ele falará das regulações próprias à equilibração, da abstração reflexionante, da tomada de consciência, da generalização. Esses mecanismos devem explicar a construção dos conhecimentos.

eles, a assimilação e a acomodação eram indiferenciadas, ao formar seu modelo estrutural, Piaget é levado a diferenciá-las. Mas a assimilação e a acomodação são mecanismos do desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, dizem respeito ao funcionamento cognitivo. No entanto, podemos dizer que, se do ponto de vista estrutural, a assimilação e a acomodação são dadas sem ordem, no plano funcional, encontra-se uma ordem. O “sujeito ativo” mostra bem a presença da “atividade do sujeito” sobre os estímulos provenientes do exterior, o que leva funcionalmente a pensar a assimilação como primária. O método científico que organiza a observação e possibilita descrever a mentalidade infantil, permitirá a Piaget se desvincular do problema dos valores ligados ao funcional. A partir de então, se as normas e a estrutura normativa da razão conduzem à lógica e à coerência, os valores limitar-se-ão a respeitar as necessidades funcionais. É, portanto, graças ao método psicológico que Piaget poderá diferenciar norma e valor, estrutura e funcionamento. A análise psicológica o dirige rumo a um processo de diferenciação que lhe permitirá, por sua vez, explicar por que a Escola Ativa havia encontrado um método melhor do que o da escola tradicional. O psicólogo pode então se tornar psicopedagogo. Ao falar do *self-government*, Piaget explica “As questões levantadas pela prática do *self-government* atingem o problema central da psicopedagogia<sup>15</sup>: o da ação dos indivíduos uns sobre os outros” (1934, p.100), o que é interessante, pois o domínio pedagógico se torna psicopedagógico.

O que se diz quando se situa a pedagogia no terreno da psicologia? Que se deve encorajar o trabalho em equipe e o *self-government* visto que eles possibilitam a educação da razão. Deixando de lado essa prescrição (deve-se encorajar), o discurso psicológico (em seu aspecto funcional) e pedagógico são iguais. Podemos dizer assim que Piaget fundamenta em teoria os métodos da

---

<sup>15</sup> Grifo nosso.



Escola Ativa, desta forma, operando ele mesmo a convergência discutida. Se a reflexão de Piaget se situa primeiramente mais próxima da pedagogia - suas experiências que levam todas em consideração o funcionamento do sujeito - o método psicológico o levará a separar estrutura e função, norma e valor. Assim que seu ponto de vista é revisado, ele poderá retornar à pedagogia operando, na passagem, a conversão entre os fatos valorizados pelos teóricos da Escola Ativa e os fatos que ele descobre. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que diferentemente dos partidários da Escola Ativa, que levavam em consideração as famosas “condições” de que falava Piaget, mas “sem sabê-lo”, esse as verificará e as fundamentará em teoria. A partir de então, Piaget apresentará como necessária a presença dessas “condições” para que o desenvolvimento possa ocorrer. É pois o modelo estrutural esboçado por Piaget nos anos 1920-1930 que leva a todo um trabalho de diferenciação. Fazendo isso, a concepção de Piaget sobre a pedagogia permanece tributária de uma ambiguidade que, finalmente, poderia ser considerada como necessária ou própria ao desenvolvimento de seu modelo.

Vejamos um exemplo. Depois de uma busca psicológica sobre o nascimento da inteligência na criança (1927), obtém “conclusões pedagógicas” (p.55):

Não se deve falar demais às crianças, deve-se fazê-las agir, fazê-las descobrir por elas mesmas pela experiência, aquilo que queremos ensiná-las. Isso é de conhecimento geral e todo mundo o sabe atualmente. Mas isso não é o bastante. Uma segunda conclusão se impõe: deve-se levar a criança a tomar consciência corretamente dos resultados de sua ação. E isso é ainda mais difícil do que fazê-la agir. Com efeito, para tomar consciência do que se têm no espírito, deve-se saber falar. No entanto, não se faz as crianças falarem nas escolas tradicionais; fazem-nas escutar! (PIAGET, 1927, p.55).

O papel da escola seria então de acostumar as crianças a falarem entre si, livremente. O que isso quer dizer? Que se deve deixar à criança a liberdade de se desenvolver ou que se deve criar estratégias de colaboração entre crianças?

Nos dois casos, trata-se sempre de valorizar o polo funcional do pensamento. Mas entre a prescrição pedagógica e a constatação psicológica as diferenças se atenuam, visando-se ainda a liberação da criança do egocentrismo, que impede a construção dos novos instrumentos espirituais, dentre os quais o mais importante, para Piaget, é a lógica das relações. Como ele próprio diz, na medida em que a criança é egocêntrica é que ela não pode pensar corretamente do ponto de vista lógico.

Enfim, sublinhemos ainda que os pedagogos acolhem favoravelmente as ideias de Piaget quando as compreendem do ponto de vista funcional (Parrat-Dayan, 1993), o que iria no sentido de nossa hipótese.

Sem dúvida, a psicologia tal qual Piaget a concebe oferece à pedagogia o benefício da reflexão. Mas entre psicologia e pedagogia as diferenças permanecem imprecisas. Piaget assinala a importância da ativação do polo funcional da razão. Essa afirmação, que pode ser considerada como o conselho pedagógico fundamental, reforça a ideia de que a pedagogia constitui, no discurso de Piaget, o aspecto funcional de sua psicologia. Entretanto, como havíamos ressaltado, é a análise psicológica que permitirá a Piaget chegar a essa solução. Assim, ele pensa ter eliminado o problema dos valores, próprio aos pedagogos. Era uma maneira de contornar o problema. Uma observação interessante, quando, em 1939, Piaget analisa a relação entre os princípios da educação e os dados psicológicos, ele segue uma única estratégia que consiste em opor a escola tradicional à nova escola - e não psicologia e pedagogia, o que é outra maneira de contornar o problema. Enfim, já havíamos notado (Parrat-Dayan, 1994) que, em alguns artigos, "Piaget se mantém em uma expectativa que pode, tanto ser considerada como uma melhor forma de conceber o processo educativo, quanto constituir um convite ao estudo psicológico pelo pedagogo" (p.173).

As conclusões de Piaget correspondem bem às proposições da Escola Nova. É verdade que os partidários da escola ativa falaram de *self-government*, de trabalho em equipe, da importância da atividade da criança e da tomada de consciência. Trata-se de simples convergências, como Piaget o sustentava? Dever-se-ia dizer preferivelmente que ele se inspirava em diferentes conceitos que “flutuavam” ao seu redor para elaborar sua psicologia? Mas não podemos ignorar a influência de seu entorno imediato; mas desenvolvendo seu modelo, Piaget descreve detalhadamente o pensamento infantil e fornece, ao mesmo tempo, as provas científicas que indicam em que aspecto ele se difere do pensamento do adulto. Além disso, fazendo do discurso pedagógico o aspecto funcional de sua psicologia, Piaget se insere em um contexto epistemológico que permite dar-lhe sentido.

Como explicado por Chapman (1988), toda a polêmica de Piaget contra a coação social é um argumento epistemológico contra o empirismo moral. Contrariamente à opinião da maioria dos educadores da moral, Piaget diz que o verdadeiro sentido do que é correto não pode ser imposto do exterior por meio de instrução. A criança não adquire o conhecimento moral de forma passiva, pela experiência externa. As noções de justiça e de reciprocidade são descobertas no contexto da relação com os outros. Piaget transporta o problema da epistemologia para a psicologia. Se de um ponto de vista epistemológico a reciprocidade representa a norma que regula o raciocínio moral, no nível psicológico, a norma da reciprocidade pode ser descrita como uma forma de equilíbrio, um equilíbrio ideal. Como diz Piaget (1930) “O respeito mútuo é um tipo de forma limite do equilíbrio em direção da qual tende o respeito unilateral, e pais e mestres devem fazer de tudo, acreditamos, para se constituírem como colaboradores iguais à criança assim que possível” (p.196).

Retomando nossa hipótese, poderíamos distinguir nessa frase uma primeira parte mais descritiva, que partiria do discurso pedagógico (VIDAL, comunicação pessoal). No entanto, pensamos que apenas o discurso aparente de Piaget permite diferenciar psicologia e pedagogia, a pedagogia implicando um conjunto de julgamentos de valor e a psicologia se limitando ao domínio dos fatos. A análise da série de textos pedagógicos piagetianos possibilita delimitar um discurso pedagógico mais fundamental, no qual o pedagógico corresponde ao aspecto funcional de sua psicologia. Voltando à frase citada acima, podemos dizer que a primeira parte se refere ao aspecto “estrutural” da psicologia piagetiana, sendo a reciprocidade concebida como um patamar de equilíbrio. Quanto à segunda parte dessa mesma frase, diremos que ela representa um conselho pedagógico e corresponde, simultaneamente, ao polo funcional de sua psicologia, pois a colaboração entre iguais é ao mesmo tempo uma descrição do mecanismo que permite evoluir e conseqüentemente um conselho pedagógico subjacente. As diferenças entre o discurso psicológico, em seu aspecto funcional e pedagógico parecem então bem amalgamados.

Entretanto, é importante ressaltar que o discurso em torno da especificidade da escola não foi levado em consideração por Piaget. Sua preocupação em diferenciar psicologia e pedagogia, isto é, questões de fato e de valor, e sua recusa evidente em pensar em pedagogia, respondem ao desejo de construir um projeto científico que apenas a psicologia poderia assegurar. O discurso pedagógico implícito, no qual psicologia funcional e pedagogia são dificilmente distinguíveis, seria responsável pelas oscilações que o discurso piagetiano por vezes apresenta. Assim, por exemplo, Piaget acredita que não cabe à psicologia pronunciar-se sobre qual seria o tipo de indivíduo a formar, autônomo ou submisso; sendo sua tarefa simplesmente indicar o método que permite construir um ou

outro tipo de personalidade (Piaget, 1935). Ou ainda, como afirma adiante: “parece que o *self-government* é suficientemente flexível para ser utilizado em qualquer forma de organização social ou política” (1934, p.107). Mas ele pode também dizer, como o faz diversas vezes, que dever-se-ia colocar o estudante no caminho da autonomia pois é ele que corresponde à imagem diferenciada, democrática e evoluída da sociedade contemporânea<sup>16</sup>.

Um último ponto a salientar. Nesse artigo de 1928, como ainda na maior parte de seus artigos da época, Piaget estima que a psicologia e a sociologia são “*as duas faces de uma mesma realidade, que é o estudo do homem*”. Ele então apresenta a sociologia como uma aliada da psicologia. É talvez essa ideia que aproxima psicologia e pedagogia: a pedagogia se situando do lado das interações sociais e, por consequência, do lado do funcionamento cognitivo. Como atividade essencialmente reguladora, a pedagogia contribuiria para disciplinar a atividade “anárquica” do eu, típica do pensamento egocêntrico, em prol de um pensamento descentrado e objetivo.

## Conclusão

Em conclusão, embora *Para o estudo da psicologia* seja um artigo breve, ele possibilita a Piaget reivindicar a necessidade da psicologia como ciência e colocar o problema da importância das aplicações. O autor descreve a diferença e a semelhança entre psicologia, filosofia e história e apresenta um ensaio propositivo daquilo que poderia ser uma ciência aplicada. Foi esse último ponto que

---

<sup>16</sup> Doise (1991) mostrou como o livro de J. Piaget *O juízo moral na criança* assim como outros escritos da época eram uma tradução no nível científico do ideal democrático, com a ideia de que nem o pensamento egocêntrico, nem a submissão dos indivíduos a uma autoridade social (coação social), podem levar a uma racionalidade de alcance universal. Ao contrário, apenas a cooperação entre iguais é fonte de razão. Uma sociedade democrática é, desta forma, condição e causa do desenvolvimento.

tentamos discutir em relação à pedagogia e às ideias pedagógicas de Piaget nos anos 1930. Seria completamente plausível imaginar que, na medida em que sua teoria psicológica se modifica, suas ideias pedagógicas tenham mudado.

Não se pode negar que, em outros artigos escritos na mesma época, Piaget considera uma série de problemas práticos que qualquer educador que tente “*aplicar*” a psicologia à pedagogia pode se colocar. Assim, por exemplo, levar em conta o desenvolvimento da criança implicaria que é necessário partir de uma pedagogia da coação em direção a uma pedagogia da responsabilidade? Deve-se acelerar o desenvolvimento? Como apresentar tal ou tal atividade para que seja bem assimilada pela criança? Como explicar as dificuldades que as crianças apresentam em matemática? O que diz Piaget? Por vezes ele dá conselhos, por vezes, ele explica melhor sua teoria, mas, geralmente, ele deixa ao pedagogo, quando ele não tem solução, o encargo de buscá-la.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOVET, P. (1932) *Vingt ans de vie : L'Institut J.J Rousseau de 1912 à 1932*. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé.

BRINGUIER, J. C. (1977) *Conversations libres avec Jean Piaget*. Paris: Laffont. [Conversando com Jean Piaget. Rio de Janeiro: Difel, 1978]

CHAPMAN, M. (1988). *Constructive Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.

DELVAL, J. (1966) *La obra de Piaget en la educación*. Cuadernos de la pedagogia, 244, 56-59.

DOISE, w. (1991). *Coopération et conflit dans une perspective piagétienne*. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 89-23.

DURKHEIM, E. (1963) *Education morale*. Paris: Presses Universitaires de France (1<sup>a</sup>ed.1925) [A Educação Moral]

FERREËRRE, A. *Comptes rendues du livre de J. Piaget: Le jugement moral. Pour L'Ere Nouvelle* 86, 79-82.

HAMELINE, D., JORNOD, A., & BELKAÏD M. (1995). *L' école active. Textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France.

LESAGE H. (1969) *Anthologie des psychologues français contemporains*. Paris: Presses Universitaires de France.

MUNARI, A. (1994). *Jean Piaget (1896-1980). Perspectives (UNESCO-BIE)*, XXIV, 321-337.

PAROT, E., & RICHELLE, M. (1992). *Introduction à la psychologie. Histoires et méthodes*. Presses Universitaire *Archive de Psychologie* s de France.

PARRAT-DAYAN, S. (1993). La réception de l'oeuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930. *Revue Française de Pédagogie*, 104, 73-83.

PARRAT-DAYAN, S. (1993). Piaget dans l'école libératrice: la dialectique de l'autre et du même. *Archive de Psychologie*, 62, 171-186.

PIAGET, J. (1925). Psychologie et critique de la connaissance. *Archive de Psychologie*, 19, 193-210.

PIAGET, J. (1927). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. *Pour l' Etre Nouvelle*, 26, 51-55.

PIAGET, J. (1928). *Deux types d'attitudes religieuses: Immanence et transcendance*. Genève: Labour.

PIAGET, J. (1930). Les procédés de l'éducation morale: rapport. In Cinquième Congrès International d' Education Morale (pp. 182-219). Paris: Alcan. [Os procedimentos da educação moral. In: Jean Piaget. Sobre a pedagogia. Textos Inéditos. Parrat, S. e Tryphon, A. (orgs). Tradução. Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.]

PIAGET, J. (1931). L'égo-centrisme. *L' Ecole Libératrice*, 23. In Parrat-Dayan (1994). Piaget dans l'école libératrice : La dialectique de l'autre et du même. *Archives de psychologie*, 62, 187-189.



PIAGET, J. (1933). L' évolution sociale et la pédagogie nouvelle. In Sixième Congrès Mondial de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle: compte rendu complrt (pp. 474-484). Nice, France.

PIAGET, J. (1934). Remarques psychologiques sur le self-government. In: J. Heller et al., *Le self-government á l' école* (pp. 89-108). Genève: Bureau International d' Education. [Observações psicológicas sobre o self-government. In: Jean Piaget. *Sobre a pedagogia. Textos Inéditos*. Parrat, S. e Tryphon, A. (orgs). Tradução. Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.]

PIAGET, J. (1939). Les methods nouvelles, leurs bases psychologiques. In *Encyclopédie Française T 15: Education et Instructions* (pp. 4-16). Paris: Société de Gestion de l' Encyclopédie Française.

PIAGET, J. (1935). Remarques psychologiques sur le travail par equipes. In: A. Jakiel et al., *Le Travail par equipe à l'école* (pp. 179-196). Genève: Bureau International d' Education. [Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: Jean Piaget. *Sobre a pedagogia. Textos Inéditos*. Parrat, S. e Tryphon, A. (org). Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.]

VIDAL ,F. (1987) Jean Piaget and the liberal protestant tradition. In G. A Mitchell & W. R. Worward (Eds.), *Psychology in twentieth century Thought and Society* (pp. 27-294). Cambridge: Cambridge University Press.

VIDAL, F. (1988) L'Institut Rousseau au temps des passions. *Education et Recherche*, 1, 88, 60-81.

VIDAL, F. (1994). La place de la psychologie dans l'ordre des sciences. *Revue de Synthèse*, J. 327-353.

---

## ANEXO I

---

Artigo de Jean Piaget: Para o estudo da psicologia, publicado em 11 de fevereiro de 1928 no primeiro número da revista *La Nouvelle Semaine Artistique et Littéraire*, 12-13.

### **Para o estudo da psicologia**

O século XX possivelmente será visto pelos futuros historiadores das ciências como o século da psicologia. Não é que outras disciplinas tendam a se imobilizar: pelo contrário, elas marcaram progressos consideráveis ao longo dos últimos anos. Nem que a psicologia tenha nascido em 1900. Mas a psicologia do século XIX era ou metafísica ou tímida, limitando-se à análise dos aspectos secundários do problema da mente (psicofísica ou análise das sensações) não ousando, por assim dizer, encarar seu objeto que é a conduta integral. Hoje a psicologia se afirma e, como as ciências recentes, ela é imperialista; ela sonha em apropriar-se, em companhia da sociologia, de tudo o que cabia ou ainda cabe no estudo da filosofia: análise do pensamento, do conhecimento, dos costumes do homem sob todos os seus aspectos. E ela não concebe essa incorporação como uma mudança de etiqueta ou de direção, mas como uma refundamentação de método, devendo a observação e a experiência substituir toda dedução *a priori*, toda síntese verbal e pessoal.

Tem-se o hábito de justificar essas expectativas pela consideração das aplicações que resultariam e já resultam de um tal progresso no método. E, sem dúvida, existe aí um lado negligenciável da questão. A pedagogia, em particular, esse templo dos “*ídolos da tribo*”, tem tudo a ganhar ao ver-se a criança como ela

é, antes de pretender ensiná-la desta ou daquela maneira o conteúdo dos programas; e isso se mantém verdadeiro sejam quais forem os fins que se atribui à educação ou à instrução. A medicina da mente, a organização do trabalho, a criminologia, alguns chegam ao ponto de dizer a cura da alma, toda técnica humana tirará proveito e já tira proveito da ascensão da psicologia. Mas não creio que seja prudente insistir em demasia, ou exclusivamente, nesse aspecto do problema. Toda “*aplicação*” supõe uma ciência consolidada, e a história das ciências mostra que uma ciência não é consolidada senão quando é feita de maneira desinteressada. Limitando-se às questões cujo estudo conduz a uma aplicação imediata negligencia-se àquelas cuja solução seria talvez, como contraponto, indispensável à plena compreensão das primeiras. Com frequência, é em um ou vários séculos após uma descoberta de matemática pura que surgem as aplicações, imprevistas, e elas são cem vezes mais fecundas do que os pequenos resultados práticos pesquisados por si próprios. Deixemos então aos psicólogos o direito de tudo estudar sem pressa nem utilitarismo. A respeito da última obra de J.G. Frazer, sobre “os Deuses do Céu”, um crítico escrevia: “*Nós nos perguntamos aliás se é mesmo útil de se estender tão longamente sobre histórias de tribos negras, que ocupam aqui mais de dois terços do volume, e cuja maioria apenas se repetem entre si com variantes quase insignificantes; isso é realmente levar um pouco longe a mania do detalhe que caracteriza uma certa erudição contemporânea.*”

Mas não! Essa mania do detalhe é somente o escrúpulo pela verdade. É preciso uma ausência total de noção sobre a pesquisa científica para crer que seja simples falar das tribos negras. E o estudo dessas tribos, sem dúvida, permitirá que compreendamos nossas próprias sociedades mais do que o palavreado rápido e qualquer subjetividade de nossos críticos.

Isso me conduz ao ponto central. A verdadeira “*aplicação*” da psicologia, aquela da qual não se corre risco algum ao pesquisá-la por si mesma, é o método que ela impõe à mente. Existe aí um elemento de cultura geral, que, em nosso tempo de crise dos estudos clássicos, é talvez chamado a assumir uma importância de primeiro plano. A formação psicológica traz, cremos nós, além do espírito biológico que está em suas raízes, uma síntese *sui generis* do espírito filosófico e do espírito histórico em seu melhor.

O espírito filosófico é o espírito da reflexão. No qual o senso comum vê apenas os dados últimos, onde o erudito fala de “fatos” ou de “princípios”, o filósofo ainda levanta questões. Ele se questiona de que forma esses dados, esses fatos ou esses princípios se impõem ao espírito. Essa reflexão é salutar, mesmo se, em certos pontos, ela é sem saída. Sem ela, haveria apenas senhores Homais<sup>17</sup>, e se o verdadeiro erudito é sempre filósofo - no sentido preciso da exigência da reflexão - os semieruditos mascaram esse aspecto das coisas aos olhos do público. Somente o filósofo vai frequentemente mais longe. Na medida que a reflexão se libera do fato bruto, ele se crê autorizado a reconstruir o mundo por conta própria. Ele substitui a reflexão pela síntese. É aqui que o psicólogo o abandona. O psicólogo deve muito à reflexão filosófica: ela o ensinou a participação da mente na elaboração dos “fatos”. Mas o psicólogo não se crê autorizado a reconstruir o espírito. Ele o toma tal qual é. Ele o observa em seu desenvolvimento e o submete à experiência - na medida do possível. E quando se acostuma com esses procedimentos, surpreende-se de perceber o quão foram rápidos os filósofos, e às vezes, pouco escrupulosos, em seus ensaios de síntese. Apropriar-se da filosofia não é

---

<sup>17</sup> Nota do tradutor: Referência ao personagem do romance *Madame Bovary*, de Flaubert.

então, para o psicólogo, uma operação que trará vantagem, senão a todos os filósofos, pelo menos ao espírito filosófico: os fatos psicológicos não são aqueles que abolem a reflexão. Eles a evocam e ao mesmo tempo a disciplinam.

O espírito histórico é o espírito científico aplicado aos fatos humanos. Digamos melhor, o espírito da ciência concreta, o espírito que não negligencia a particularidade do homem individual ou do evento único em prol das generalidades abstratas e ilusórias. É o benefício do método histórico que os partidários dos estudos clássicos opõem, com razão, ao das ciências exatas: não basta ser geômetra para ter o senso da história - muito menos o inverso, aliás. E o senso da história, é o senso das realidades humanas. Mas a psicologia também é uma história. Ela nos ensina a considerar uma criança de dois anos como uma criança de dois anos e não como uma de dez anos ou como um esboço de adulto. Ela desconfia do “espírito humano” dos filósofos, como o historiador desconfia de Bosuet, de Hegel, ou mesmo do “gênio dos povos” de Hippolyte Taine. Muito mais, a sociologia saberia apenas apoiar-se na história: ora, psicologia e sociologia são as duas faces de uma mesma realidade, que é o estudo do homem. Apenas o historiador parece ao psicólogo cometer excessos comparáveis aos do filósofo, mas excessos contrários, por falta de análise filosófica.

Pelo hábito da profissão, o historiador se interessa, com efeito, nos homens apenas pelo que têm de exterior e de público. Bem mais, eles consideram apenas as sociedades cuja história é conhecida ou conhecível por documentos escritos, deixando ao etnógrafo a preocupação com as tribos negras e ao antropólogo, a preocupação com a pré-história. É, então, por definição, o homem factual que é seu objeto. Ninguém poderia se ofender com isso. Mas quando o historiador tende às ideias gerais e visa, particularmente, a definir a importância da his-

tória em pedagogia, esquece isso com facilidade. Ele esquece que o homem desce do macaco. Esquece a existência de selvagens e de crianças. E então, por uma curiosa inversão de valores, ele chega a perder esse sentido que os psicólogos chamam de “genético”: ele crê um pouco demais que o homem é sempre idêntico a si próprio e que a estrutura das sociedades é invariável. É por esse motivo que os filósofos franceses contemporâneos tomam prontamente o termo “historicismo” como sinônimo de conservadorismo.

A síntese do espírito psicológico e do espírito histórico será, então, uma psicossociologia que une as exigências da reflexão à análise dos fatos, mas de todos os fatos humanos sejam quais forem. Não estamos lá. Mas por ora o estudo das questões atualmente feitas pela psicologia e pela sociologia constitui para o espírito uma formação preciosa.

Jean Piaget

Recebido 05/11/2021

Aprovado 13/06/2022