

**JEAN-JACQUES ROUSSEAU, ÉDOUARD CLAPARÈDE E JEAN PIAGET:  
APONTAMENTOS ACERCA DA IDEIA DE *EDUCAÇÃO FUNCIONAL***

---

Diandra Dal Sent Machado <sup>1</sup>**Resumo**

Neste trabalho, apresentamos a proposta de educação funcional desenvolvida por Édouard Claparède, considerando a influência da concepção epistêmico-pedagógica de Jean-Jacques Rousseau sobre essa proposta. Em seguida, propomos a influência de Rousseau sobre a epistemologia de Jean Piaget, tanto pela influência de Claparède no pensamento piagetiano quanto pelo viés do entendimento de que a razão não está dada como pronta, mas que é algo a ser construído pelo sujeito em suas relações com o meio (objeto), e que essa construção se dá a partir do funcionamento do organismo.

**Palavras Chave:** Jean-Jacques Rousseau; Édouard Claparède; Jean Piaget; educação funcional; razão construída.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, e bolsista CAPES.  
E-mail: [diandra\\_mac@hotmail.com](mailto:diandra_mac@hotmail.com)

---

**JEAN-JACQUES ROUSSEAU, ÉDOUARD CLAPARÈDE E JEAN PIAGET:  
NOTES ON THE IDEA OF FUNCTIONAL EDUCATION**

---

**Abstract**

In this paper, we present the functional education proposition developed by Édouard Claparède, taking into consideration the influence that Jean-Jacques Rousseau's epistemic-pedagogic conception had on this proposition. Thence, we propose the influence of Rousseau on Jean Piaget's epistemology, both by the influence of Claparède on piagetian thought and by the understanding that reason is not a ready product, but something to be constructed by the subject in their relations with the environment (object), and that this construction happens from the functioning of the organism.

**Keywords:** Jean-Jacques Rousseau; Édouard Claparède; Jean Piaget; functional education; constructed reason.

**Considerações iniciais**

Neste trabalho, faremos alguns apontamentos acerca da influência da concepção epistêmico-pedagógica do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) sobre a proposta de *educação funcional* desenvolvida por Édouard Claparède (1873-1940). Em seguida, apontamos para como essa influência de Rousseau sobre o pensamento de Claparède acaba se constituindo também como influência no pensamento de Jean Piaget (1896-1980), levando em conta que aquele foi grande mestre deste. Para além dessa influência indireta, apontamos para a existência de uma continuidade da proposta epistêmico-pedagógica de Rousseau em Piaget, sobretudo pelo viés da ideia de que a razão não está dada como pronta, mas que é algo a ser construído pelo sujeito em suas relações com o meio (objeto), e que essa construção se dá a partir do funcionamento do organismo.

### A proposta de Jean-Jacques Rousseau

Em seu tratado filosófico-educacional, *Emílio ou Da Educação*, publicado em 1762, Rousseau apresenta sua proposta epistêmico-pedagógica por meio da narrativa do processo formativo de um personagem fictício denominado Emílio. Rousseau divide sua narrativa em cinco Livros. Cada Livro trata de uma determinada idade e período do desenvolvimento, cognitivo e moral, de seu aluno imaginário – e sujeito ideal. O tratado rousseauiano contém questões de ordem educacional, epistêmica, moral, política<sup>2</sup> etc. Neste trabalho, interessa-nos a relação entre Epistemologia e Educação presente em *Emílio*, ainda que sem qualquer intenção de esgotar essa questão no âmbito da obra citada, e menos ainda no pensamento rousseauiano em sentido amplo.

Em *Emílio*, Rousseau se contrapõe ao entendimento ainda vigente em sua época de que a criança seria um adulto em miniatura (ARIÈS, 2006). Para Rousseau, a infância tem continuidade no adulto, mas infância e vida adulta são coisas distintas. “Uma criança é menor do que um homem; não tem nem a sua força, nem a sua razão [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 159). As diferenças entre a criança e o adulto não se resumem ao tamanho de seus corpos. O modo de pensar da criança é distinto do modo de pensar do adulto. Para Rousseau, “[a]s diferenças entre o raciocínio das crianças e dos adultos não são meramente quantitativas, são diferenças de qualidade” (FREITAG, 1991, p. 19-18).

No Livro II do *Emílio*, Rousseau afirma que “[a]té que o guio do amor-próprio, que é a razão, possa nascer, é portanto importante que uma criança não faça nada [...] por causa dos outros, mas apenas o que a natureza lhe pede” (2004, p. 95). Sem entrarmos no debate acerca da ideia de natureza em Rousseau, interessa-nos aqui a sua afirmação acerca de um nascimento da razão. Ao apontar para a existência desse nascimento da razão durante o cresci-

---

<sup>2</sup> Nesse aspecto, *Emílio* é complementado pelo *Do Contrato Social*, também publicado em 1762.

mento de Emílio, ou melhor, seu desenvolvimento, uma vez que não se trata de simples maturação, Rousseau se distingue de John Locke (1632-1704), por exemplo. Vejamos.

Locke e Rousseau são autores com concepções políticas distintas, e essa diferença também pode ser encontrada em suas concepções epistêmico-pedagógicas. Conforme Rousseau, para Locke, o ser humano é um ser racional desde o momento de seu nascimento, isto é, desde o nascimento o ser humano tem plena capacidade racional. Nesse sentido, não haveria diferença entre raciocinar com uma criança ou com um adulto. Contrapondo-se ao entendimento do empirista inglês, Rousseau afirma:

Raciocinar com as crianças era a grande máxima de Locke. É a mais em moda hoje. Seu sucesso, todavia, não me parece muito capaz de dar-lhe algum crédito. De minha parte, não vejo nada de mais tolo do que essas crianças com quem tanto se raciocinou. De todas as faculdades do homem, a razão, que não é, por assim dizer, senão um composto de todas as outras, é a que se desenvolve com mais dificuldade e mais tardiamente, e é ela que se pretende utilizar para desenvolver as primeiras! A obra-prima de uma boa educação é formar um homem razoável, e pretende-se educar uma criança pela razão! Isto é começar pelo fim, é da obra querer fazer o instrumento (Ibid., p. 89. Grifos nossos.).

A razão não está dada como pronta desde o nascimento da criança, tampouco é algo que precede esse nascimento. “A razão e o juízo vêm lentamente [...]” (Ibid., p. 222). O surgimento da razão vai se dando pouco a pouco, conforme as atividades da criança, entre as quais está a do exercício do corpo, dos sentidos, que, mais adiante, servirão como base para o que Rousseau chama de razão intelectual (ROUSSEAU, 2004, p. 202). “As primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós são os sentidos. São, portanto, as primeiras faculdades que seria preciso cultivar” (Ibid., p. 160). No Livro III de *Emílio*, Rousseau trata da passagem do que seria uma razão mais apoiada nos sentidos para uma razão propriamente intelectual. Ao falar desse momento do desenvolvimento de Emílio, Rousseau diz:

[...] como o mundo intelectual ainda nos é desconhecido, o pensamento não vai mais longe do que os olhos, e o entendimento só se amplia com o espaço que mede. Transformemos nossas sensações em idéias, mas não saltemos de repente dos objetos sensíveis para os objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. [...] Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-la. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente. Se alguma vez substituírdes em seu espírito a razão pela autoridade, ele já não raciocinará e não será mais do que o juguete da opinião dos outros (Ibid., p. 216).

Para Rousseau, a criança tem modos próprios de pensar, e esses modos são distintos conforme sua idade. Em *Emílio*, a idade é um marcador do desenvolvimento da razão, bem como da moralidade. A passagem entre modos de compreensão durante o desenvolvimento do sujeito não se dá abruptamente. A *razão sensitiva* é condição de possibilidade para a *razão intelectual*, isto é, para que esta possa se efetivar, é preciso que aquela tenha sido anteriormente desenvolvida pelo sujeito. A preocupação com a compreensão do sujeito, ou ainda, com as condições para a compreensão, é ponto importante dentro da proposta epistêmico-pedagógica de Rousseau. Considerando isso, Rousseau afirma que é preciso cuidar para que só chegue até a criança aquilo que ela tem condições para compreender. Para o autor de *Emílio*, é preciso “[...] suprimir **as verdades que para serem compreendidas requerem um entendimento já inteiramente formado**, as que supõem o conhecimento das relações do homem que uma criança não pode adquirir [...]” (Ibid., p. 213. Grifo nosso.).

Emílio é o ideal de sujeito moderno: um sujeito ativo e autônomo, cognitiva e moralmente; é dentro desse ideal de sujeito que Rousseau propõe a existência do desenvolvimento da razão. Rousseau é um iluminista, e a razão ocupa lugar privilegiado dentro de sua proposta epistêmico-pedagógica. Mas Rousseau entende a razão como não absoluta, tanto porque pensa a razão como

algo a ser desenvolvido quanto porque não a entende como algo que prescindia da emoção.

Rousseau propõe que existe uma relação intrínseca entre razão e emoção. Para o filósofo genebrino, não é possível pensar o ser humano apenas a partir do conceito de razão. Isso não significa que ele abdique da razão. De modo algum. Como mencionamos anteriormente, a razão ocupa grande espaço em sua obra. Mas, para Rousseau, considerar a razão não significa ter que abdicar da emoção, uma vez que não as concebe como excludentes.

Ao propor o nascimento e desenvolvimento da razão, Rousseau fala também de desejo, e de como é preciso atentar para o desejo dentro desse processo. Mais uma vez contrapondo-se ao pensamento de Locke, o autor de *Emílio* afirma:

Tem-se muito trabalho para buscar os melhores métodos de ensinar a ler; inventam-se escrivatinhas, mapas; faz-se do quarto da criança uma oficina gráfica. Locke pretende que a criança aprenda a ler com os dados. Não é uma invenção bem pensada? Que pena! Um meio mais seguro do que tudo isso é aquele que sempre é esquecido: o **desejo** de aprender. [...] O **interesse** presente, eis o grande motivo, o único que leva com segurança e longe (Ibid., p. 135. Grifos nossos.).

O desejo é impulsionador. A criança age porque deseja, ou ainda, porque há nela um interesse em agir, e é agindo que ela pode se desenvolver, e desenvolver a própria razão. Ao falar dos progressos de Emílio, Rousseau utiliza a geometria para exemplificar o modo como entende esse entrelaçamento entre desejo (ou ainda, interesse) e conhecimento. Segue:

Seus progressos [de Emílio] na geometria poderiam servir-nos de prova e de medida certa para o **desenvolvimento de sua inteligência**; mas, assim que ele consegue distinguir o que é útil do que não é, importa usar de muita cautela e de arte para conduzi-lo aos estudos especulativos. Por exemplo, se quereis que ele busque uma média proporcional entre duas linhas, começai por agir de tal modo **que ele sinta necessidade** de achar um quadrado igual a um retângulo dado; se se tratasse de duas médias proporcionais, seria preciso primeiro **tor-**

nar interessante para ele o problema de duplicação do cubo, etc. Vede como nos aproximamos aos poucos das noções morais que distinguem o bem e o mal. Até agora não conhecemos outra lei que não a da necessidade; agora nos deparamos com o que é útil; logo chegaremos ao que é conveniente e bom (Ibid., p. 214. Grifo nosso).

A necessidade, o interesse, é o que moverá o sujeito no sentido de seu desenvolvimento intelectual. Sem interesse, ou ainda, como dito anteriormente, sem desejo, o sujeito não conhecerá por si, mas se valerá do conhecimento de outro. Formar um sujeito que não seja capaz de se valer do próprio conhecimento, mas do conhecimento de outro, está nas antípodas do propósito epistêmico-pedagógico de Rousseau.

Rousseau se preocupa com a criança enquanto criança, isto é, entendendo a criança como um ser em desenvolvimento e com determinadas capacidades que, por sua vez, também podem ser desenvolvidas. Em *Emílio*, Rousseau sistematiza a ideia de desenvolvimento (orgânico, intelectual e moral), e vincula-o com as possibilidades da aprendizagem.

O entendimento de Rousseau sobre o aprender se distingue do entendimento de Locke sobre essa temática. Para o filósofo genebrino, aprender está distante de qualquer passividade em relação ao que o meio oferece. Para o autor de *Emílio*, só é possível aprender na medida em que existe um sujeito ativo; o que não é o mesmo que abrir mão da ação educativa. Neste momento, cabe frisarmos que a ideia de *educação negativa*, em Rousseau, não propõe qualquer espontaneísmo; mas que cabe ensinar ao sujeito aquilo que ele tem condições para aprender, nada além disso. “Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e esquecer o que somente nós lhes poderíamos ensinar” (ROUSSEAU, 2004, p. 71). Para o filósofo genebrino, é absolutamente necessário que exista um sujeito ativo para que se dê aprendizagem, ao mesmo tempo em que a ação educativa, como aquilo que é ofertado pelo meio, tem seu espaço dentro do processo for-

mativo. A proposta epistêmico-pedagógica de Rousseau conclama tanto um sujeito ativo quanto a ação educativa. Todavia, essa ação educativa não chega ao sujeito como impressão direta, tal como poderia sugerir uma proposta empirista. Daí a importância de conhecer a criança para então pensar sua educação.

Dentro da proposta rousseuniana, é preciso pensar a educação a partir das condições de aprendizagem da criança, ou ainda, de seu funcionamento. “[S]e começardes a agir antes de saber o que é preciso fazer, agireis ao acaso. Sujeito a vos enganardes, será preciso voltardes atrás. Estareis mais afastado do fim do que se tivésseis sido menos apressado para atingi-lo” (Ibid., p. 98).

Considerando que a emoção está intrinsecamente vinculada à razão dentro da proposta rousseuniana, é preciso também levá-la em conta ao tratar de questões de aprendizagem. Em suma, de acordo com Rousseau, um projeto educacional deve considerar tanto a razão quanto a emoção. Do contrário, estaríamos agindo contra o próprio funcionamento do ser humano. É dentro dessa concepção que considera o funcionamento do ser humano como ponto de partida para fundamentar concepções educacionais que trataremos da influência de Rousseau na ideia de *educação funcional* desenvolvida por Claparède. Em seguida, nosso esforço será o de apontar para como essa influência sobre Claparède acaba se constituindo como influência sobre o pensamento de Piaget, e, mais do que como influência, buscaremos apontar para como a proposta rousseuniana encontra na obra piagetiana uma continuidade.

### **Èdouard Claparède e Jean Piaget**

No ano de 1912, em Genebra, Claparède fundou junto com Pierre Bovet (1878-1965) e Adolphe Ferrière (1879-1960) o Instituto Jean-Jacques Rousseau. O projeto do Instituto era voltado para a Educação, mas o grupo chamado para constituir esse espaço era formado por pesquisadores de diversas áreas do



conhecimento que colaboravam entre si. O nome escolhido para o Instituto não foi aleatório. Aquilo que foi desenvolvido por Rousseau como criação literário-filosófica passou a ser investigado no Instituto dentro daquilo que se entende como pesquisa científica, e desenvolvido teoricamente em patamares cada vez mais complexos.

A Genebra de Rousseau, e, posteriormente, do Instituto, é o cenário em que Claparède e Piaget constroem seus pensamentos. Mas uma Genebra ainda mais movimentada cientificamente do que aquela que possibilitou o surgimento do pensamento rousseauiano, uma vez que o próprio desenvolvimento científico era outro.

Claparède é herdeiro de uma Genebra em que o apreço pela Ciência, sobretudo natural e experimental, era bastante forte. Seu tio, que também se chamava Édouard Claparède, era zoólogo e darwinista. Com a influência do tio e de outros homens de ciência, Claparède se constituiu como psicólogo e pedagogo. Foi como psicólogo e pedagogo que ele desenvolveu o conceito de *educação funcional*.

Em *Educação Funcional* (1931), Claparède propõe aquilo que marcará todo o seu pensamento: a ideia de que o ser humano é uma realidade viva cujo funcionamento lhe caracteriza enquanto tal. Claparède define educação funcional como “a educação que se propõe desenvolver os processos mentais considerando-os não em si mesmos, e sim quanto à sua significação biológica, ao seu papel, à sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida” (1958, p. 1).

Há forte influência do pensamento de Rousseau na ideia de educação funcional desenvolvida por Claparède. O pensamento de Rousseau é marco do pensamento pedagógico moderno, e sua influência é importantíssima para o

surgimento do movimento da *Escola Nova*, em que se destacam tanto o Instituto Jean-Jacques Rousseau quanto a própria obra de Claparède.

A Escola Nova tem como lema a ideia de que a criança deve estar no centro do processo educativo. A ideia de sujeito ativo, marco da Filosofia Moderna, é incorporada por esse movimento, e se faz fortemente presente no pensamento de Claparède. Assim como Rousseau, Claparède entende que a atividade do sujeito é movida por suas *necessidades e interesses*.

Necessidade e interesse formam os pilares da educação funcional de Claparède. Para o autor, “[a] educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela” (Ibid.).

Do ponto de vista funcional, Claparède fala em algumas leis da conduta. Entre essas leis estão a *Lei da necessidade* e a *Lei do interesse*. Antes de falar dessas leis propriamente ditas, Claparède define o que entende por vida, ou ainda, por organismo vivo. Conforme o autor,

*[t]odo organismo vivo é um sistema que tende a conservar-se intacto. Desde que se lhe rompa o equilíbrio interior (físico-químico), desde que comece a desagregar-se, efetua os atos necessários à própria reconstrução. É o que os biólogos chamam de auto-regulação. Se essa auto-regulação não se pode realizar, o organismo perece. Pode-se, pois, definir a vida como o perpétuo reajustamento de um equilíbrio perpetuamente rompido. Toda reação, todo comportamento, tem sempre por função a manutenção, a preservação ou a restauração da integridade do organismo (Ibid., p. 40).*

Vida, portanto, é essa atividade constante de busca pelo equilíbrio. Essa busca coloca o organismo em movimento. O organismo vivo, centro de uma perspectiva funcional, existe enquanto funciona, e funciona porque é sempre necessário recuperar um estado de equilíbrio. Quando há ruptura de equilíbrio (Ibid., p. 41), restaurá-lo se insere como necessidade. O organismo age no

sentido de satisfazer a necessidade de restauração de equilíbrio. A vida depende disso.

Após definir o que é vida, Claparède elucidou a Lei da necessidade nos seguintes termos: “Toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-la. Seu corolário é: A atividade é sempre suscitada por uma necessidade” (Ibid.). Em *Educação Funcional*, Claparède faz um adendo sobre utilizar a expressão “tende a provocar” no lugar de “provoca”. A utilização da expressão “tende a provocar” se dá porque a geração de necessidade não garante que ocorram ações no sentido de satisfazê-la, uma vez que a existência dessas ações depende de diversos fatores, como, por exemplo, a interferência de outras necessidades.

Claparède aponta para a existência de uma dinâmica das necessidades. Vejamos: a satisfação da necessidade cessa a atividade, mas o organismo funciona justamente porque está em constante atividade; assim, mesmo que uma necessidade tenha sido satisfeita, em seu lugar logo haverá outra; ademais, algumas necessidades não se satisfazem por elas mesmas, mas na dependência da satisfação de outras necessidades. É nesse sentido que Claparède distingue necessidades primárias de necessidades derivadas. Conforme o autor, “[u]ma necessidade primária, com suas derivadas, forma um vasto sistema de *encaixe*. Cada necessidade derivada só tem como razão de ser a satisfação da necessidade precedente” (Ibid., p. 47). Essa dinâmica da necessidade é entendida como uma lei biológica, e não psicológica. Contudo, em Claparède, da Biologia ela se estende para a Psicologia, e desta para a Educação.

A Lei do interesse, por sua vez, diz respeito à conduta propriamente dita. Psicologicamente falando, a conduta é movida pelo interesse (Ibid., p. 56). O interesse, podemos dizer, surge como um aspecto mais geral e também mais psicológico da necessidade (Ibid.). Claparède formula a Lei do interesse do se-

guinte modo: “Tôda conduta é ditada por um interesse. Isto é: Tôda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado” (Ibid.). O interesse é um aspecto da necessidade, que também tem como objetivo a obtenção de determinados fins, mas cujo direcionamento da ação é de teor psicológico.

Claparède afirma que o interesse não existe como qualidade objetiva, mas na medida em que há relacionamento do objeto com a necessidade. Para o autor, interesse é “aquilo que põe em atividade certas reações. Essa causa não é somente a necessidade; também não é o objeto apenas: é o objeto em sua relação com a necessidade” (Ibid.). Em suma, nem a necessidade por si só nem o objeto de modo isolado podem suscitar interesse. É na relação entre ambos que o interesse se dá, uma vez que depende de ambos para vir a ser. Nas palavras de Claparède, “[a] reação efetiva é a resultante da ação combinada da necessidade com o meio ambiente (excitações externas). É a essa síntese causal que damos o nome de ‘interêsse’” (Ibid., p. 56-57). Notemos que Claparède utiliza o termo síntese para marcar o interesse como resultante de um processo que se dá entre dois polos: organismo e meio. Uma síntese só é possível a partir de um movimento que contenha em si dois outros momentos distintos e anteriores, cuja relação pode gerar um terceiro momento, que é continuidade daqueles dois momentos anteriores, mas, ao mesmo tempo, também é superação, pois ultrapassou os momentos anteriores. Só é possível falarmos em interesse na medida em que acontece essa síntese.

Em 1905, no Congresso Internacional de Psicologia de Roma, Claparède afirmou que “o interêsse é o princípio fundamental da atividade mental” (Ibid., p. 57). Claparède fala do interesse como móvel da conduta, como aquilo que impulsiona nossas escolhas entre a gama dos possíveis. Ele afirma que “[é] absolutamente impossível encontrar um ato que não seja ditado pelo interêsse” (Ibid.). De modo geral, o autor entende o interesse como a causa ou

“coordenação de causas que provocam a conduta predominante num dado momento” (Ibid.). Claparède destaca que não entende o interesse como uma “entidade inteligente” (Ibid.) ou alguma “enteléquia (alma, espírito, etc.) que viesse governar nossas reações e adaptá-las às necessidades” (Ibid.). Dito de outro modo, de acordo com seu pensamento, o interesse não tem qualquer origem metafísica. Com a proposta de que o interesse se dá pela relação entre organismo (isto é, necessidade) e objeto, Claparède defende que o interesse também não se dá como algo pronto, mas como algo que depende dessas relações. Portanto, o interesse não é algo pré-determinado, e seu vir a ser depende de diversos fatores.

Como vimos, a Biologia é uma influência importante na obra de Claparède. Para o autor, o próprio pensamento é entendido como atividade biológica. A psicologia de Claparède é uma psicologia biológica (Ibid., p. 4). Ela se erige em contraposição tanto à psicologia dita racional quanto à psicologia introspectiva, que é “unicamente descritiva, [e] para a qual o espírito parece ter existência independente e viver, de certo modo, para e por si mesmo” (Ibid., p. 5), e não menos em contraposição “à psicologia fisiológica e mesmo à psicologia experimental, no sentido estreito de que muita vez se têm revestido essas palavras e as coisas que designam” (Ibid.). Para Claparède, a psicologia funcional “coordena os fenômenos sob a perspectiva ‘meio-fim’” (Ibid., p. 34), e, ao coordenar esses fenômenos, o método funcional leva à problemática da gênese. Há nisso o entendimento do organismo “como unidade funcional” (Ibid., p. 38). É porque existe unidade, e não apenas acontecimentos que se sucedem, que podemos falar em gênese.

Em *Educação Funcional*, Claparède trata da concepção funcional da infância presente na obra de Rousseau, e aponta para como o filósofo genebrino já fazia distinção entre estrutura e função (Ibid., 72), bem como para sua interde-

pendência, entendendo a própria função como “uma das condições de formação da estrutura” (Ibid.). Isso porque Rousseau já entendia o desenvolvimento como algo que depende da atividade para acontecer, isto é, depende de um funcionamento, que, por sua vez, depende tanto do sujeito quanto de sua relação com o entorno. Não esqueçamos que Rousseau opta por um espaço específico para ser palco da narrativa de formação de Emílio, pois era ciente de que o desenvolvimento não se dá de modo independente do meio externo. Do ponto de vista funcional, Claparède afirma que “[a] atividade psíquica, com efeito, nunca deve ser isolada das condições de meio que a determinam” (Ibid., p. 73).

A posição funcionalista de Claparède se estende da Psicologia para a Pedagogia. De modo geral, sua proposição psicopedagógica consiste na defesa de que a ação educacional precisa levar em conta o funcionamento do ser humano para poder ser efetiva. Assim como em Rousseau, para que isso seja possível, é preciso, antes de qualquer coisa, conhecer o sujeito envolvido na atividade educacional. Conhecendo o sujeito, é possível – e imprescindível dentro da proposta de Claparède – respeitar seu desenvolvimento em sentido amplo.

Claparède resume o que seria a ideia de uma educação funcional do ponto de vista de sua aplicação prática ao afirmar que “[a]plicado à criança, o método funcional nos faz interpretar-lhe os atos com referência não a uma medida estranha à sua mentalidade própria, mas às necessidades que esses atos têm por fim satisfazer” (Ibid., p. 73). Muito próximo do que afirmou Rousseau em seu *Emílio*, Claparède diz ainda: “Antes de ensinar, é preciso criar uma necessidade intelectual que a criança tenderá por si mesma a satisfazer” (Ibid., p. 83). Aqui, mais uma vez, faz-se fundamental a ideia de sujeito ativo.

Ao falar sobre Rousseau e seu entendimento acerca da infância e do desenvolvimento em sentido amplo, Claparède afirma que o autor de *Emílio* respondeu essas questões de modo tão satisfatório “que as respostas de hoje só

têm desenvolvido e tornado preciso, graças às novas luzes da ciência contemporânea, o esboço que, numa extraordinária intuição de gênio, êle traçara com mão de mestre” (Ibid., p. 71).

Por convite de Claparède, entre os anos de 1921 e 1932, Piaget assumiu a diretoria do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Além da relação administrativa, Claparède e Piaget tinham uma relação de mestre e discípulo, respectivamente. Como vimos, Rousseau influenciou enormemente o pensamento de Claparède. Considerando que Claparède foi, em algum sentido, mestre de Piaget, podemos dizer que, pelo menos indiretamente, há em Piaget influência do autor de Emílio.

Piaget foi um pensador de muitas influências. Entre essas influências é notória a do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804). Kant, por sua vez, foi fortemente influenciado pelo pensamento de Rousseau, embora haja entre eles diferenças cruciais, e mesmo grandes distanciamentos no que tange a determinadas questões. Kant se insere como influência importantíssima dentro da epistemologia piagetiana, mas existem distinções importantes entre a epistemologia kantiana e a piagetiana. A concepção piagetiana de que a razão é tanto estruturada quanto estruturante é influenciada pela epistemologia kantiana ao mesmo tempo que se distancia dela, sendo denominada como um “kantismo evolutivo” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 29). Neste ponto, Piaget se aproxima mais da proposta epistêmico-pedagógica rousseauiana. Em *Biologia e Conhecimento*, no item “O desenvolvimento psicogenético”, Piaget afirma:

Foi Rousseau o primeiro que, em 1762 [data de publicação do Emílio], [...] contestou que a criança fosse um ‘adulto em miniatura’, como se disse mais tarde, e que por conseguinte **suscitou a hipótese da epigênese da inteligência**. Mas foi preciso esperar os trabalhos do século XX para demonstrá-la e pôr em evidência os aspectos da organização progressiva que esse desenvolvimento encerra (1973, p. 102. Grifo nosso).

Piaget afirma que a hipótese da epigênese da inteligência se encontra em Rousseau. Mas essa epigênese se encontra em Rousseau como criação literário-filosófica. É nesse sentido que o desenvolvimento científico do tempo de Claparède e de Piaget, aqui, de modo especial o desenvolvimento da Biologia e da Psicologia, permitiu certa continuidade do pensamento de Rousseau, na medida em que possibilitou que as ideias de Rousseau no âmbito da Epistemologia e da Educação fossem desenvolvidas e precisadas com base em novos métodos, considerando o “plano da observação objetiva e da experiência” (PIAGET, 2013, p. 126-127). Esse outro cenário científico permitiu que Piaget traçasse a gênese da razão nos seguintes termos:

[... 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 morfogenética e biológica em geral (1973, p. 96).

É nesse sentido que Barbara Freitag afirma que “Rousseau descreve intuitivamente ‘as formas de agir e de pensar’” (1991, p. 18) de Emílio, enquanto Piaget e seus colaboradores realizaram “observações sistemáticas e experiências controladas com crianças suíças em diferentes faixas etárias, procurando descrever e explicar a estrutura cognitiva específica dos diferentes ‘estágios’ encontrados” (Ibid.). Apoiado nessas experiências e observações sistemáticas, Piaget entende que a razão é algo que se desenvolve no tempo e na dependência da atividade do sujeito.

Embora a demonstração da proposta rousseauiana do desenvolvimento da razão só tenha sido possível no século XX, Piaget afirma que Rousseau atentou para a questão de que as diferenças entre a “razão adulta” (1973, p. 101) e o modo de pensar da criança não eram apenas “diferenças quantitativas” (Ibid.), mas também “diferenças qualitativas” (Ibid.). “Sem dúvida, ROUSSEAU



percebeu que ‘cada idade tem suas capacidades’, que ‘a criança tem maneira de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias’”, afirma Piaget (2013, p. 126). Mais que isso, no âmbito da discussão acerca de como se dá o funcionamento do ser humano, Piaget afirma que “ROUSSEAU atingiu, por essa via imprevista [a da criação literário-filosófica], a ideia de que [...] o desenvolvimento mental pode ser regulado por leis constantes” (Ibid.).

Assim como Claparède, Piaget é fortemente influenciado pela Biologia, sua área de formação. O sujeito, em Piaget, só pode ser pensado a partir de um organismo biologicamente constituído. Para Piaget, o organismo vai se tornando, pouco a pouco, sujeito. Isso só é possível por meio das interações entre organismo e o meio. Na medida em que o organismo vai se constituindo como sujeito, o meio vai sendo constituído por esse sujeito como objeto. O organismo é ponto de partida; ou melhor: a ação do organismo, seja sobre o meio seja sobre si mesmo, entendidas em Piaget, respectivamente, como assimilação e acomodação, e, se combinadas, como interação.

Para Piaget, bem como para Claparède e Rousseau, o desenvolvimento tem sentido positivo. Rousseau fala em *perfectibilidade* como a capacidade que o ser humano tem de se aprimorar (Cf. DALBOSCO, 2012). Em sentido aproximado, para Piaget, o desenvolvimento é algo sempre em aberto. Assim como o organismo comporta fechamentos e aberturas para poder funcionar enquanto tal, o sujeito também está sempre em aberto, e assim seu desenvolvimento. Essa abertura é justamente o que abre possibilidade para o aprimoramento. Mas é na dependência da ação do sujeito que esse aprimoramento pode se efetivar. Essa efetivação, entretanto, nunca encerra essa capacidade; enquanto houver vida, ou ainda, organismo, existirá abertura.

A ação ocupa papel crucial dentro da epistemologia piagetiana. É nela que se firma a possibilidade de desenvolvimento do sujeito, e da razão propriamente dita. Para Piaget, existe algo que move a ação: a afetividade.

A afetividade é a energética da ação, ou ainda, é o que permite o funcionamento da cognição (Cf. PIAGET, 2014). Desviando de qualquer espécie de inatismo acerca da afetividade, Piaget esclarece que “[...] há tanta montagem no domínio afetivo quanto no domínio cognitivo” (Ibid., p. 54).

Dentro da perspectiva funcionalista há a importante relação entre estrutura e função. Como vimos anteriormente, Claparède aponta para o fato de que essa relação já está presente em Rousseau, embora não exatamente nesses termos (Cf. CLAPARÈDE, 1958, p. 72). Para Piaget, “[...] não existe estrutura sem energética [...]” (2014, p. 53). Estrutura e função só fazem sentido uma por meio da outra. Nesse sentido é que para Piaget “[...] nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário” (Ibid., p. 43). Dito de outro modo, “[...] todos os objetos são simultaneamente cognitivos e afetivos” (Ibid., p. 94; 141). Ou ainda, a ação do sujeito se dá sempre em “dois sentidos”: como compreensão e interesse, isto é, do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista afetivo (Ibid., p. 100). De modo geral, a epistemologia piagetiana defende que “[...] qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse” (PIAGET, 2013, p. 143), e que “[o] interesse não é outra coisa, senão, o aspecto dinâmico da assimilação” (Ibid.).

De modo geral, é pelo funcionamento, considerando a intrínseca relação entre cognição e afetividade, que se torna possível o progresso desde a organização morfo-genética e biológica em geral até as operações mais complexas do sujeito. É funcionando que a estrutura se modifica, e se complexifica.

Essa perspectiva funcionalista de Piaget é situada por Jacques Montagero e Danielle Maurice-Naville (1998) no que eles denominam como o segundo período da obra do epistemólogo genebrino, que vai de meados dos anos 1930 até por volta de 1945 (p. 76). Algumas das obras desse período são: *Le jugement moral chez l'enfant* (1932); *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936); *La construction du réel chez l'enfant* (1937); *Le développement des quantités physiques chez l'enfant: conservation et atomisme* (1941); *La genèse du nombre chez l'enfant* (1941). De acordo com os autores, nas obras desse segundo período, Piaget “adota finalmente o ponto de vista biológico que, há muito tempo, comprometera-se a aplicar ao estudo do conhecimento” (Ibid., p. 35), recorrendo “a um ponto de vista decididamente funcionalista, no duplo sentido de um estudo dos processos psicológicos e de um interesse pela função das condutas” (Ibid., p. 35-36).

O ponto de vista funcionalista de Piaget marca a profunda continuidade entre os processos biológicos e os processos cognitivos, bem como afetivos. Entendendo a existência dessa continuidade, Piaget também atenta para as necessidades e interesses do sujeito dentro do processo de construção de conhecimento, que é a própria construção de si mesmo como sujeito e do mundo como objeto de conhecimento para si.

Partindo desse entendimento, isto é, de que a razão não é algo pronto nem no sujeito nem no objeto, já que inicialmente não existe nem sujeito nem objeto propriamente dito (Cf. PIAGET, 1978), Piaget compreende, por exemplo, que não faz sentido raciocinar com crianças do mesmo modo que com adultos, pois existe entre eles uma diferença de qualidade que precisa ser considerada. Dentro da proposta epistemológica piagetiana, a criança constrói, pouco a pouco, seus instrumentos cognitivos. Com esses instrumentos, isto é, suas estruturas mentais, ela é capaz de lidar consigo mesma e com o mundo.

É nesse sentido que Piaget afirma: “A educação deveria, portanto, utilizar esse mecanismo [isto é, o funcionamento do ser humano] ao invés de contrariar a sua marcha” (2013, p. 126). Assim como o autor de *Emílio*, o epistemólogo genebrino não concebe uma educação que separe razão e emoção, uma vez que o funcionamento do ser humano se dá a partir dessa relação intrínseca entre elas, desde suas construções mais elementares.

Assim como Claparède e Rousseau, Piaget entende que a Educação só faz sentido quando parte do funcionamento do sujeito. É partindo do funcionamento do sujeito, isto é, considerando desde o organismo e a relação intrínseca entre razão e emoção, que qualquer projeto educacional tem possibilidades reais de auxiliar o sujeito a se construir em patamares de desenvolvimento cada vez mais elaborados, cognitiva e moralmente. Ao considerar o funcionamento do ser humano como ponto de partida, Piaget afirma que nenhuma proposta educacional poderia se utilizar de “[...] métodos pedagógicos de pura receptividade [...]” (2013, p. 143) para alcançar seus objetivos. Uma proposta educacional que tem como orientação a ideia de que o sujeito precisa ser ativo para que possa conhecer efetivamente não faz nada além de pedir “[...] simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência” (Ibid.). É nesse sentido que a máxima rousseuniana de que é preciso conhecer as crianças para só então pensar a Educação está presente também em Piaget, assim como estava presente em Claparède.

### **Considerações finais**

Rousseau, Claparède e Piaget rompem com a ideia de que o conhecimento está dado como pronto para o sujeito, seja dentro ou fora dele. Dito de outro modo, eles rompem com a ideia de que o ser humano está dado como pronto. Os três autores entendem o ser humano como capaz de aperfeiçoamen-

to, de melhoramento. Esse melhoramento é possível a partir de seu funcionamento enquanto organismo biologicamente constituído e na dependência de sua relação com o meio externo.

A proposta epistêmico-pedagógica de Rousseau, como vimos, erigiu-se como criação literário-filosófica, e, como tal, influenciou no pensamento de Claparède, que, por sua vez, influenciou fortemente o pensamento piagetiano, cujas pesquisas (junto de seus colaboradores) tanto confirmam a proposta epistêmico-pedagógica de Rousseau quanto a ultrapassam, permitindo-lhe certa continuidade, na medida em que explicam, apoiados em experimentação, as transformações que engendram o desenvolvimento da razão em patamares cada vez mais complexos.

Rousseau, Claparède e Piaget adentram o campo educacional a partir de suas concepções acerca do funcionamento do ser humano. A Educação ocupa espaço bastante privilegiado em seus pensamentos. Nas interações – com a licença de utilizar um termo piagetiano neste momento, mas cujo sentido está presente nos três autores –, isto é, naquilo que envolve tanto sujeito quanto objeto (meio), a Educação pode se fazer presente enquanto desafiadora para o sujeito, podendo auxiliá-lo a se construir de modos cada vez mais complexos. Mas sua efetividade, tanto para Rousseau quanto para Claparède e Piaget, só é possível na medida em que o funcionamento do ser humano é considerado. Daí a ideia de educação funcional presente na obra dos três autores.

**Referências**

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BARROS, Gilda Naécia Maciel de. **Platão, Rousseau e o Estado Total**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Tradução: Álvaro Cabral. Campinas: Unicamp, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CLAPARÈDE, Édouard. **A Educação Funcional**. Tradução: J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- COLINVOUX, Dominique; BANKS-LEITE, Luci. E. **Claparède: os primeiros estudos sobre a psicologia das crianças pequenas no Institut Jean-Jacques Rousseau**. In: *Proposições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 217-220, maio/ago. 2012
- DALBOSCO, Claudio Almir. **Perfectibilité e formação humano no pensamento de Jean-Jacques Rousseau**. In: *Rousseau: pontos e contrapontos*. Arlei de Espíndola, (organização). São Paulo: Editora Barcarolla, 2012.
- DAGOGNET, François. **O corpo**. Tradução: Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense, 2012.
- DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau - Educação: a máscara e o rosto**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Da figura do mestre**. São Paulo e Campinas: EDUSP e Autores Associados, 2003.
- ESPINDOLA, Arlei. (Org.). **Rousseau: pontos e contrapontos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2012.
- FREITAG, Barbara. **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Tradução: Antônio Estevão Allgayer, Fernando Becker e Roberto Hofmeister Pich. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia**. Tradução: Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1974.

LA TAILLE, Yves de. **Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 89-119, novembro/2001.

LOCKE, John. Coleção Os Pensadores. Carta acerca da tolerância; Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano. Tradução: Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Tradução: Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwazsko Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. **O Emílio de Rousseau: Uma obra de Pedagogia?** Revista Filosofia e Educação. Vol. 4. Número 2. Outubro de 2012 – Março de 2013.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Tradução: Álvaro Cabral. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1970.

\_\_\_\_\_. **Biologia e Conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. Coleção Os Pensadores. A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. Tradução: Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E. A. Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligencia y Afectividad**. Tradução: María Sol Dorin. Buenos Aires: Aique, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Organização e Tradução: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PLATÃO. **A República. Tradução e organização:** J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

REALE, Giovanni. **Corpo, Alma e Saúde:** o conceito de homem de Homero a Platão. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Paulus, 2002.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **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.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** Tradução: Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre os fundamentos e as origens da desigualdade entre os homens.** Tradução: Lourdes Santos Machado. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

STREK, Danilo Romeu. **Rousseau & a Educação.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.

TODOROV, Tzvetan. **O Espírito das Luzes.** Tradução: Mônica Cristina Córrea. São Paulo: Barcarolla, 2008.