

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Diandra Dal Sent Machado

**AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO:
JEAN-JACQUES ROUSSEAU E JEAN PIAGET**

Porto Alegre

2020

Diandra Dal Sent Machado

**AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO:
JEAN-JACQUES ROUSSEAU E JEAN PIAGET**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Becker

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino.

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Machado, Diandra Dal Sent
Afetividade e desenvolvimento da razão:
Jean-Jacques Rousseau e Jean Piaget / Diandra Dal Sent
Machado. -- 2020.
186 f.
Orientador: Fernando Becker.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Jean-Jacques Rousseau. 2. Jean Piaget. 3.
Desenvolvimento da razão. 4. Afetividade. 5. Ação. I.
Becker, Fernando, orient. II. Título.

Diandra Dal Sent Machado

**AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO:
JEAN-JACQUES ROUSSEAU E JEAN PIAGET**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 26 de agosto de 2020.

Prof. Dr. Fernando Becker – Orientador

Prof.^a Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker – PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Dra. Lia Beatriz de Lucca Freitas – UFRGS

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco - UPF

Dedico este trabalho à memória de minha
nona, Angelina Feltrin Dal Sent.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Becker, por todos os desafios lançados e pelas intervenções precisas; por todo incentivo e pela liberdade com que me permitiu trabalhar; pela dedicação à pesquisa e à Educação, que são fonte de inspiração para quem, como eu, é iniciante nessa jornada.

À Prof.^a Dra. Maria Luiza Becker, à Prof.^a Dra. Lia Freitas e ao Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco, por todas as questões levantadas e pelas tantas preciosas contribuições para esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de modo especial, à secretaria acadêmica, pelo suporte durante todos esses anos.

À CAPES, pelo financiamento que possibilitou esta pesquisa.

Ao Estado brasileiro, pela formação pública, gratuita e de qualidade a que tive acesso desde a graduação.

Aos meus pais, José e Ivete, por todos os sacrifícios que fizeram desde o início de minha trajetória escolar; por terem respeitado e apoiado minhas escolhas; por terem sido fortes, ajudando-me a ser forte, em um dos momentos mais difíceis de nossas vidas, que coincidiu com parte dos anos de escrita desta tese; por todo o amor.

Ao meu irmão, Andrei, pelo incentivo alegre; pelo apoio imprescindível nos momentos de angústia; pelo amor fraternal.

À minha sogra, Cristina, pelos tantos livros emprestados e por todo o carinho.

Ao meu esposo, Leonardo, por toda a compreensão no tempo dedicado para este trabalho; pelo apoio e incentivo constantes; pelas discussões sobre interpretação e pela disponibilidade para a leitura desta tese; pelo projeto de futuro compartilhado; por todo o amor reconstruído a cada dia.

“[...] A] capacidade de começar algo novo [...] tem a ver com o fato de que cada um de nós veio ao mundo como um recém-chegado ao nascer. Em outras palavras, podemos iniciar alguma coisa porque somos inícios e, portanto, iniciantes.”

Hannah Arendt

RESUMO

Nesta tese, elaboramos uma aproximação entre o pensamento do filósofo Jean-Jacques Rousseau e do epistemólogo Jean Piaget, perguntando-nos pelo lugar ocupado pela afetividade em suas propostas acerca do desenvolvimento da razão no sujeito. Trata-se de uma pesquisa teórica, de caráter bibliográfico, e sua análise interpretativa inspira-se na hermenêutica gadameriana. Nela, lidamos com a ideia da relevância e da atualidade de textos clássicos no campo da Educação. Localizando nossos autores como participantes da história das ideias, vinculamos seus pensamentos ao ideário moderno de que o ser humano existe como ser agente. Com esse pano de fundo, apresentamos alguns aspectos das propostas de desenvolvimento da razão formuladas por Rousseau e por Piaget, bem como alguns aspectos de suas ideias acerca da questão da afetividade. Mobilizando perfectibilidade como condição humana, em Rousseau, e organismo como sistema aberto, em Piaget, e os conceitos de ação e de interesse presentes em ambos os autores, elaboramos uma análise interpretativa acerca do lugar ocupado pela afetividade nessas propostas de desenvolvimento da razão. A partir dessa análise e entendendo que há uma afinidade, mas não identidade, no modo como os autores lidaram com a questão, e considerando os limites de nossa pesquisa, propomos que há uma espécie de continuidade do pensamento de Rousseau no pensamento de Piaget; mas continuidade com ampliação.

Palavras-chave: Jean-Jacques Rousseau; Jean Piaget; Desenvolvimento da razão; Afetividade; Ação.

ABSTRACT

In this thesis, we elaborate a comparative study of philosopher Jean-Jacques Rousseau's and epistemologist Jean Piaget's thoughts, while searching for the place occupied by affection in their proposals regarding the development of reason in the subject. It is a theoretical research, bibliographical in scope, and its interpretative analysis is inspired on gadamerian hermeneutics. In it, we deal with the idea of relevance and currentness of classical texts in the field of Educational Studies. Placing our authors as partakers in the history of ideas, we link their thoughts to the modern ideal that the human being exists as an agent being. With that background, we present some aspects of Rousseau's and Piaget's proposals regarding the development of reason, as well as some aspects of their ideas concerning the matter of affection. While mobilizing perfectibility as human condition, in Rousseau, and organism as open system, in Piaget, and the concepts of action and interest found in both authors, we elaborate a interpretative analysis regarding the place occupied by affection in these proposals for the development of reason. From that analysis and understanding that there is an affinity, but not an identity, in the way the authors dealt with the question, and considering the limits of our research, we propose that there is a certain continuity of Rousseau's thought in Piaget's thought; but continuity with expansion.

Keywords: Jean-Jacques Rousseau; Jean Piaget. Development of reason; Affection; Action.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, nous élaborons une rapproche entre la pensée du philosophe Jean-Jacques Rousseau et de l'épistémologue Jean Piaget, en nous interrogeant sur la place qu'occupe l'affectivité dans leurs propositions concernant le développement de la raison dans le sujet. Il s'agit d'une recherche théorique et bibliographique et son analyse interprétative s'inspire de l'herméneutique gadamérienne. Nous y abordons l'idée de la pertinence et de l'actualité des textes classiques dans le champ de l'éducation. En plaçant nos auteurs comme participants à l'histoire des idées, nous attachons à leur pensées à l'idée moderne que l'être humain existe comme être agent. À partir de cette toile de fond, nous présentons certains aspects des propositions de développement de la raison formulées par Rousseau et par Piaget, ainsi que certains aspects de leurs idées sur la question de l'affectivité. En mobilisant perfectibilité comme condition humanine, chez Rousseau, et organisme comme système ouvert, chez Piaget, et les concepts d'action et d'intérêt présents chez les deux auteurs, nous avons élaboré une analyse interprétative à propos de la place occupé par l'affectivité dans ces propositions de développement de la raison. Sur la base de cette analyse et de la compréhension qu'il y a une affinité, mais il n'y a pas d'identité, dans la manière dont les auteurs ont traité la question et considérant les limites de notre recherche, nous proposons qu'il y ait une sorte de continuité de la pensée de Rousseau dans la pensée de Piaget; mais c'est une continuité élargie.

Mots-clés: Jean-Jacques Rousseau; Jean Piaget; Développement de la raison; Affectivité; Action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DO MÉTODO E DAS QUESTÕES QUE O ACOMPANHAM	17
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	17
1.2 JUSTIFICATIVA.....	17
1.2.1 Justificativa interna.....	18
1.2.2 Justificativa externa (Ou: Sobre os clássicos)	19
1.3 ANÁLISE.....	26
2 UMA ESPÉCIE DE AMBIENTAÇÃO	35
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DAS IDEIAS	35
2.2 MODERNIDADE E ESPECIFICIDADE DA AÇÃO.....	42
3 JEAN-JACQUES ROUSSEAU	46
3.1 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA E CONDIÇÃO HUMANA	46
3.2 DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO EM ROUSSEAU.....	49
3.2.1 Da razão.....	49
3.2.2 Da faseologia da razão.....	55
3.2.3 Da explicação para o desenvolvimento da razão.....	68
3.3 AFETIVIDADE EM ROUSSEAU	69
3.3.1 Da afetividade.....	69
3.3.2 Da modificação da consciência (Ou: Do desenvolvimento da afetividade).....	73
3.3.3 Da formação da vontade (Ou: Das relações entre afetividade e razão).....	77
3.4 DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO E DA AFETIVIDADE: COSTURAS ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA	84
4. JEAN PIAGET	88
4.1 POSIÇÃO DO ORGANISMO.....	88
4.2. DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO EM PIAGET.....	94
4.2.1 Da razão.....	94
4.2.2 Explicação e faseologia	100

4.3 AFETIVIDADE EM PIAGET	121
4.3.1 Da afetividade.....	121
4.3.2 Variância energética: (Ou: Da transformação da afetividade)	125
5 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU E EM JEAN PIAGET	137
5.1 ALGUMAS DIVERGÊNCIAS INTERPRETATIVAS	137
5.1.1 Da interpretação de Piaget sobre Rousseau	137
5.1.2 Da interpretação de Freitag sobre Rousseau e Piaget.....	141
5.2 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO EM ROUSSEAU E EM PIAGET: UMA APROXIMAÇÃO	147
5.3 ROUSSEAU E PIAGET: UMA INTERPRETAÇÃO DE CONTINUIDADE	159
CONCLUSÃO	165
REFERÊNCIAS	173

INTRODUÇÃO

Uma tese busca preencher, mesmo que em parte, algum espaço em aberto dentro de determinado campo de pesquisa. Ao mesmo tempo, sua elaboração encontra possibilidade de realização nos limites da própria formação da pesquisadora ou do pesquisador. É do entrelaçamento desses pontos que surge esta pesquisa no campo da Educação, investigando a seguinte questão: Qual o lugar ocupado pela afetividade nas propostas de desenvolvimento da razão formuladas por Jean-Jacques Rousseau e por Jean Piaget?

Concluí a licenciatura em Filosofia em dezembro de 2012, pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Atuei como ledora para uma colega com baixa visão¹ durante a maior parte da graduação. Fiz algumas disciplinas do bacharelado enquanto cursava as disciplinas da licenciatura e, depois de concluir a licenciatura, optei por continuar matriculada como aluna do bacharelado. O tema de pesquisa com o qual iniciei o bacharelado versava sobre a questão da formação humana no *Emílio ou Da Educação* ([1762]2004), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). No segundo semestre de 2013, transferi residência de Florianópolis, Santa Catarina, para Porto Alegre, Rio Grande do Sul, para cursar o mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Naquele momento, interrompi o bacharelado e iniciei os estudos de mestrado na UFRGS, estudando Jean Piaget (1896-1980) sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Becker.

Estudar Jean Piaget durante o mestrado não foi uma escolha aleatória, tampouco se deu como abandono daquilo que vinha estudando até o momento. Explico. Como requisito para obtenção do grau de licenciada em Filosofia, durante o ano de 2012, estagiei em uma escola estadual localizada no centro de Florianópolis. Nessa escola, atuei em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, com estudantes ouvintes e estudantes surdas/surdos. A atuação junto dessas/desses estudantes e a experiência como ledora me possibilitaram atentar para a questão das estruturas orgânicas envolvidas nos processos de aprendizagem. Na disciplina de Psicologia da Educação, obrigatória para as licenciaturas, tive um primeiro contato com a Epistemologia Genética piagetiana. Depois de concluir o estágio mencionado, optei por estudar um pouco mais de alguns temas da Epistemologia

¹ Conforme a Lei da Acessibilidade (BRASIL. Decreto nº 5.296, 2/12/04), utiliza-se o termo *baixa visão* quando a “[...] acuidade visual [está] entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica [...]”.

Genética. Essa opção se deu no sentido de buscar lidar com as inquietações que se faziam presentes, entendendo que não havia nisso um distanciamento do pensamento de Rousseau.

No início do mestrado, nossa pergunta de pesquisa delineou-se do seguinte modo: Como se dá a construção do sujeito cognoscente dentro da perspectiva teórica piagetiana? Ao longo do primeiro semestre de curso, optamos por modificar o problema de pesquisa, incluindo nele a pergunta sobre o modo como António Damásio (1944-), neurocientista português radicado nos Estados Unidos da América, explica a construção do sujeito cognoscente. Por fim, nossa pesquisa versou sobre a questão de como se dá a construção do sujeito cognoscente em Piaget e em Damásio.²

Mantendo a ideia de que estudar Piaget (e depois Damásio) não se dava como distanciamento do pensamento de Rousseau, passei a me dedicar, após finalizar a dissertação, ao exercício de aproximação entre o pensamento de Rousseau e de Piaget. Esse movimento resultou em um texto intitulado *Jean-Jacques Rousseau e as bases da discussão psicogenética*, apresentado na XV Semana Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC-RS, no segundo semestre de 2015.³ A escrita desse texto auxiliou na delimitação de parte desta pesquisa.

A pergunta de pesquisa que nos orienta nesta tese surge, em alguma medida, como continuidade dos estudos de graduação e dos estudos de mestrado. Ela se dá como continuidade dos estudos de graduação na medida em que voltamos a nos dedicar ao pensamento de Rousseau. Como continuidade dos estudos de mestrado, ela se dá tanto por trabalharmos aqui com a ideia de desenvolvimento da razão em Piaget quanto pela opção de olharmos, agora, para a temática da afetividade em Piaget. A afetividade é questão importantíssima dentro da ideia de desenvolvimento da razão em Piaget. Todavia, na dissertação, trabalhar com a afetividade em Piaget ultrapassava os limites da pesquisa. Destacamos ainda que a discussão sobre afetividade não é menos importante em Damásio. *A estranha ordem das coisas* (2018), livro mais recente do autor, tem o sentimento como tema central. Além de Damásio, podemos dizer que as Neurociências têm posto em voga a discussão acerca das emoções e dos sentimentos. Por exemplo, Cosenza e Guerra (2011, p. 75) afirmam que “[...] as emoções são fenômenos que assinalam a presença de algo

² MACHADO, Diandra Dal Sent. **Epistemologia Genética e Neurociências: Construção do sujeito cognoscente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

³ Nesta tese, reelaboramos uma das afirmações presentes no trabalho mencionado, especificamente no que diz respeito à questão da moralidade em Rousseau que, naquele momento, interpretávamos – inadequadamente – como de ordem inata.

importante ou significativa em determinado momento na vida de um indivíduo.”. Mais que isso, as emoções “[...] se manifestam por meio de alterações na [...] fisiologia [do indivíduo] e nos seus processos mentais e mobilizam os recursos cognitivos existentes, como a atenção e a percepção.” (Ibid.). Os autores ainda afirmam que as emoções “[...] alteram a fisiologia do organismo visando uma aproximação, confronto ou afastamento e, frequentemente, costumam determinar a escolha das ações que se seguirão.” (Ibid.). Por fim, complementam essa ideia dizendo que as Neurociências “[...] têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro” (Ibid., p. 76). Mesmo considerando os diferentes posicionamentos que podem existir em nosso tempo dentro de uma área tão vasta como a das Neurociências, podemos dizer que uma importante proposição neurocientífica é: funcionamento cerebral e emoções estão intrinsecamente ligados (Cf. COSENZA; GUERRA, 2011; DAMÁSIO, 1996; 2018; DOS SANTOS et al., 2015).

No que diz respeito à temática das relações entre razão e afetividade, as descobertas neurocientíficas de nosso tempo são significativas e contribuem para o debate.⁴ Dito isso, é preciso levar em consideração que a abordagem neurocientífica da questão, por mais significativa que seja, trata do olhar de uma área de conhecimento. Com Goldmann (1978, p. 41), entendemos que as abordagens das diferentes áreas de conhecimento se complementam e que juntas podem contribuir para a ampliação de discussões. Goldmann (Ibid.) defende esse argumento utilizando o exemplo da Filosofia, dizendo que a área enriquece suas discussões ao incluir nelas o que é feito nas áreas da Sociologia e da Psicologia. Entendemos que também há um ganho quando se consideram as contribuições neurocientíficas. Sem desconsiderar a enorme contribuição das descobertas neurocientíficas para as discussões das relações entre razão e afetividade, entendemos que o debate não se encerra nessa área.

As discussões envolvendo razão e afetividade (emoções, sentimentos, paixões etc.) precedem o delineamento da área das Neurociências. Tendo isso como horizonte, buscamos olhar, neste trabalho, para a questão a partir de duas outras abordagens: da Filosofia, com Rousseau, e da Psicologia que se desdobrou em Epistemologia, com Piaget.

⁴ Williges (2016, p. 14), ao tratar do que ele chama de duas grandes e conflitivas abordagens no campo da Ética, didaticamente denominadas como *abordagem racionalista* e *abordagem sentimentalista ou emotivista*, afirma o seguinte: “A tradição sentimentalista sempre esteve presente na história da ética, seja através do vocabulário das paixões, dos sentimentos ou emoções. No entanto, são as investigações contemporâneas, especialmente na psicologia moral das emoções, que têm oferecido, em parte devido aos avanços nas ciências cognitivas e na neurologia, as abordagens mais significativas e influentes do sentimentalismo.”

É importante considerar que, além de essas abordagens se darem em áreas de conhecimento distintas, elas foram elaboradas em momentos históricos também distintos. Além disso, elas também se distinguem do momento histórico em que as Neurociências emergiram com força considerável no campo científico e no espaço social em sentido mais amplo, mais especificamente na década de 90 do século XX, considerada a “década do cérebro” (CASTORINA; CARRETERO, 2014, p. 117) e no século XXI.

Reconhecendo que as ideias têm história, neste trabalho, não pretendemos fazer uma genealogia da discussão acerca das relações entre razão e afetividade. Assim como essa discussão não se esgota nas contribuições neurocientíficas, ela está longe de se resumir ao pensamento de Rousseau e de Piaget. Ainda assim, por considerar o pensamento de ambos como uma contribuição relevante para a discussão, buscamos analisar, neste trabalho, como os autores pensaram a temática, levando em conta suas áreas de atuação e suas possibilidades de pesquisa. Conforme mencionado, dentro dessa temática, perguntamo-nos nesta pesquisa pelo lugar ocupado pela afetividade nas propostas de desenvolvimento da razão formuladas por Rousseau e por Piaget. Para responder a essa questão, elaboramos uma análise interpretativa com inspiração na hermenêutica gadameriana.

Esta tese está dividida em cinco capítulos. No capítulo 1 discutimos as questões de método da pesquisa. No capítulo 2, lançamos algumas considerações sobre a história das ideias, localizando nossos autores nesse terreno. Ainda no capítulo 2, como propedêutica aos capítulos seguintes, indicamos alguns aspectos da Modernidade e das contribuições desse período para uma nova compreensão acerca da posição ocupada pelo ser humano e pela ação humana no mundo. No capítulo 3, partindo da concepção de história e da ideia de condição humana em Rousseau, apresentamos alguns aspectos da proposta rousseuniana acerca do desenvolvimento da razão e de seu entendimento sobre a questão da afetividade. No capítulo 4, partindo do entendimento piagetiano de que o organismo é condição necessária para a construção do sujeito, apresentamos alguns aspectos da proposta de Piaget acerca do desenvolvimento da razão, seguida de algumas de suas elaborações sobre a afetividade. No capítulo 5, contando com os capítulos anteriores, elaboramos uma análise interpretativa sobre o papel ocupado pela afetividade nas propostas de desenvolvimento da razão formuladas por Rousseau e por Piaget. Antes disso, como suporte para essa análise interpretativa, apresentamos algumas divergências de interpretação no que diz respeito ao pensamento de nossos autores, posicionando-nos frente a isso. A partir de nossa posição nessas disputas interpretativas, elaboramos nossa análise,

mobilizando principalmente os conceitos de perfectibilidade, em Rousseau, e de organismo como sistema aberto, em Piaget, bem como os conceitos de ação e de interesse presentes em ambos os autores. Entendendo que há uma afinidade, mas não identidade, na compreensão acerca do papel ocupado pela afetividade em suas propostas acerca do desenvolvimento da razão, e considerando os limites da pesquisa aqui empreendida, propomos que há uma espécie de continuidade do pensamento de Rousseau nas pesquisas e construções teóricas de Piaget; mas continuidade com ampliação.

1 DO MÉTODO E DAS QUESTÕES QUE O ACOMPANHAM

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Nosso problema de pesquisa se configura a partir da pergunta: Qual o lugar ocupado pela afetividade nas propostas de desenvolvimento da razão formuladas por Jean-Jacques Rousseau e por Jean Piaget?

Considerando o problema formulado acima, nosso objetivo geral é o de analisar em textos de Rousseau e de Piaget qual o lugar ocupado pela afetividade em suas propostas de desenvolvimento da razão.

Para responder ao objetivo geral mencionado, lidamos com os seguintes objetivos específicos: i) apresentar⁵ as propostas de desenvolvimento da razão elaboradas por Rousseau e por Piaget; ii) apresentar o entendimento de Rousseau e de Piaget acerca da afetividade; iii) analisar como Rousseau e Piaget entendem a relação entre afetividade e razão e qual o lugar ocupado por aquela no desenvolvimento desta.

1.2 JUSTIFICATIVA

A justificação de nossa pesquisa está dividida em dois momentos, um de justificação interna e outro de justificação externa.

No primeiro momento, justificamos nossa pesquisa por sua contribuição para aquilo que identificamos como um espaço em aberto na temática. No segundo momento, justificamos a relevância dessa contribuição para a área da Educação, levando em consideração o tempo-espaço em que vivemos. Para tanto, apresentamos nosso posicionamento acerca do que entendemos como clássicos. A inserção dessa discussão acerca dos clássicos nesse segundo momento se explica por trabalharmos com Rousseau e Piaget como autores clássicos da Educação, embora seus trabalhos não tenham sido produzidos desde a área da Educação, mas nas áreas da Filosofia e da Psicologia e Epistemologia.

⁵ Esta apresentação não tem a pretensão de dar conta da totalidade das propostas, e se circunscreve dentro das escolhas e recortes feitos neste trabalho.

1.2.1 Justificativa interna

Existem diversos trabalhos que tratam de Rousseau, assim como existem muitos trabalhos que tratam de Piaget. Entre esses trabalhos, há os que tratam da questão da afetividade e da razão em Piaget, bem como há trabalhos que tratam dessa mesma questão em Rousseau.⁶ Há, todavia, um número menos expressivo de trabalhos que tratam de Rousseau e de Piaget de modo conjunto, independente do viés dessa aproximação. É justamente este o nosso enfoque: trabalhar em sentido aproximativo com os pensamentos de Rousseau e de Piaget.

Buscando, no *Repositório da Capes*, pelos descritores “Rousseau Piaget”, e considerando trabalhos avaliados por pares nas áreas de Artes & Humanidades, Ciências Sociais e Psicologia, sem inserir limite para a data de publicação, encontramos dez trabalhos, sendo o mais antigo de 1966. No *ERIC (Institute of Education Sciences)*, usando os mesmos descritores, encontramos 14 resultados, também sem inserirmos limite para a data de publicação. No *Google Acadêmico*, também utilizando os descritores “Rousseau Piaget”, encontramos aproximadamente 193 resultados. Pela extensão de resultados, buscamos por publicações feitas entre 2013 e 2017, encontrando 62 trabalhos. As buscas foram feitas em português, francês, espanhol e inglês, e se estenderam até março de 2018. No caso do *Google Acadêmico*, não utilizamos filtro de idioma. Todavia, para esta pesquisa, consideramos apenas os trabalhos nas línguas mencionadas.

Das buscas feitas até março de 2018, encontramos trabalhos cujo enfoque se dá, sobretudo, nos seguintes temas: (i) estádios de desenvolvimento cognitivo, (ii) pedagogia de projetos, (iii) relevância dos autores para a Pedagogia ocidental, (iv) vínculo de Piaget com o Instituto Jean-Jacques Rousseau e (v) continuidade do pensamento de Rousseau no pensamento de Piaget. Destacamos alguns dos trabalhos encontrados nessas buscas: *O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade* (2002), de João Francisco Lopes de Lima; *Infância e Educação: um questionamento sem fim?* (2004), de Carlos Alberto Magalhães Gomes Mota e Maria Gabriel Moreno Bulas Cruz; *Primeira*

⁶ Citamos alguns: (i) sobre Rousseau: *A questão Jean-Jacques Rousseau* (1999), de Ernst Cassirer; *Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau* (2007) e *Ambiguidade do amor-próprio e formação virtuosa da vontade* (2015), de Claudio Almir Dalbosco; *O fundamento antropológico da vontade geral em Rousseau* (2013), de Marisa Alves Vento; (ii) sobre Piaget: *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget* (1988) e *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget* (1994), de Zélia Ramozzi-Chiarottino; *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado* (2003), de Lia Freitas; *Jean Piaget* (2008), de Thomas Kesselring; *Educação e Construção do Conhecimento* (2012), de Fernando Becker; *O pensamento de Jean Piaget* (1976), de Antônio Battro.

infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança (2007) e *Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau)* (2012), de Cláudio Almir Dalbosco; *Experiência e observação: de Rousseau ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (2011), de Sueli Soares dos Santos Batista; *Introducing Piaget: A Guide for Practitioners and Students in Early Years Education* (2014), de Ann M. Halpenny & Jan Pettersen; *Metaphor, Paradigm and Education* (2017), de Stanley D. Ivie.

Incluimos aqui dois outros artigos que são importantes para a discussão mobilizada neste trabalho e que, por suas datas de publicação, escaparam das buscas anteriormente mencionadas. São eles: *Escolas democráticas e epistemologia genética* (2019), de Adrian Oscar Dongo-Montoya, e *Rousseau, le Copernic de la pédagogie? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012)* (2012), de Rita Hofstetter. O artigo de Dongo-Montoya foi publicado no segundo semestre de 2019; o de Hofstetter, em 2012. Ambos escaparam do recorte de período estipulado por nós: produções publicadas entre 2013 e 2017. Nosso contato com esses trabalhos se deu via busca não sistemática. Os dois trabalhos, cada um a seu modo, entram na discussão acerca de uma continuidade ou não-continuidade do pensamento de Rousseau no pensamento de Piaget.

Finalizando nossa justificativa interna, citamos um trabalho bastante importante para a discussão que buscamos desenvolver nesta tese. Trata-se do capítulo intitulado *Rousseau e Piaget: afinidades eletivas*, escrito por Bárbara Freitag em seu *Piaget e a Filosofia* (1991). Nesse capítulo, Freitag não trata especificamente do lugar ocupado pela afetividade nas propostas de desenvolvimento da razão de Rousseau e de Piaget, mas aborda a temática da razão e da afetividade nos dois autores, fazendo uma aproximação entre as ideias de um e de outro.

1.2.2 Justificativa externa (Ou: Sobre os clássicos)

Para a área da Educação, qual a relevância de trabalharmos hoje, no Brasil do século XXI, com o pensamento de autores que escreveram nos séculos XVIII e XX? O que o diálogo com os textos desses autores pode nos oferecer?

Entendemos os textos de Rousseau e de Piaget como clássicos da Educação. Dito isso, para que possamos responder às questões elencadas acima, antes, vamos nos deter sobre esta outra questão: O que estamos entendendo como clássicos?

Com Calvino (1993), entendemos que são clássicas as obras que abrem tantas possibilidades para discussão que acabam se tornando uma espécie de âncora para muitas outras obras e pensamentos, reforçando ou se contrapondo ao que é dito por elas. São consideradas clássicas as obras que, de certo modo, permitem algum tipo de continuidade de si no tempo. Calvino (1993, p. 14) afirma que o termo clássico pode ser empregado “[...] tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural.”. Antunes (2018, p. 24), no texto que antecede sua tradução da tragédia *Édipo Tirano*, de Sófocles, afirma o seguinte sobre o que ele chama de um “acúmulo de significações” que acompanha um texto considerado clássico:

[...] cada leitura, cada análise, cada tradução de uma obra de arte contribui para uma coletânea de possibilidades de significação. A *Ilíada*, para nós, não é mais apenas o texto grego de Homero (em suas tantas edições do texto grego, diferentes já entre si no texto de partida): ela é também um acúmulo de significações que vem desde os próprios gregos antigos, passando pelas primeiras traduções e resumos latinos, os escólios alexandrinos, as interpretações dos filósofos neoplatônicos e cristãos, as primeiras traduções para as línguas modernas, as muitas experiências tradutórias que se seguiram desde o romantismo, culminando em adaptações e transcrições ousadas como as de Christopher Logue.

Os textos de Rousseau e de Piaget são mais recentes do que a *Ilíada* de Homero, que remonta ao século VIII a.C. Todavia, assim como a *Ilíada*, esses textos agregam um *corpus* de leitura e interpretação em torno de si, ocupando, nos termos de Calvino, seus lugares numa continuidade cultural.

Trazendo o que é dito por Antunes (2018) para o terreno desta pesquisa, podemos dizer que o *Emílio* não é para nós apenas – e não que isso seja pouca coisa – o *Emílio* de Rousseau. Ele também é, por exemplo, o livro que marcou profundamente o pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804).⁷ Via Kant, tantos outros autores e outras autoras tiveram influência de, pelo menos, parte do pensamento rousseauiano.⁸ De acordo

⁷ Sobre a influência de Rousseau na Alemanha, ver: *A questão de Jean-Jacques Rousseau*, de Cassirer (1999, p. 91).

⁸ Há quem opte por utilizar o termo *apropriação* no lugar do termo *influência*, por entender que dizer influência inverte o protagonismo da ação. Por exemplo, dizer que Kant foi influenciado por Rousseau apagaria o protagonismo da ação de Kant no sentido de se apropriar do pensamento de Rousseau ao seu modo. Alguns autores que fazem a crítica ao uso do termo influência são Michael Baxandall, em *Produções de intenção: a explicação histórica dos quadros* (2006), Roger Chartier, em *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude* (2002), e Michel Foucault, em *A arqueologia do saber* (2008). Entendemos que essa crítica ao uso do termo é pertinente. Ao mesmo tempo, amparados em Burke (1997, p. 98), optamos por ainda fazer uso do termo influência no decorrer deste trabalho. Todavia, entendemos que dizer influência não apaga a atividade daquele ou daquela que se volta sobre autores ou autoras, ideias e teorias com o intuito de buscar auxílio para lidar com as problemáticas em que se encontra envolvido/envolvida. Entendemos que a influência não se dá de modo independente daquele ou daquela que lida com ela. Ser influenciado demanda atividade por parte de quem recebe a influência. O receber não é passivo. Desse modo, podemos dizer que a influência de Rousseau em Kant é muito distinta da influência de Rousseau em Piaget, por exemplo. Isso

com Boto (1996, p. 22), “[...] o debate educacional da Ilustração francesa no século XVIII é inevitavelmente tributário de Rousseau. O *Emílio* tornou-se mais do que um emblema, quase um paradigma do novo olhar lançado para a educação.”. O *Emílio* também inspirou o movimento da Escola Nova⁹ (Cf. CAMBI, 1999; LUZURIAGA, 1980), que se difundiu predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos da América (Cf. CAMBI, 1999, p. 514), chegando ao Brasil ainda na primeira metade do século XX. Édouard Claparède (1873-1940), Maria Montessori (1870-1952), Adolphe Ferrière (1879-1961) e Ovide Decroly (1871-1932) na Europa, e John Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos da América são alguns dos nomes que fizeram parte desse movimento e que também são, por sua vez, clássicos da Educação. Citamos esses nomes, mas tantas outras pessoas compuseram esse movimento que talvez seja mais bem compreendido como movimento das “escolas novas”, como o faz Cambi (1999). Ao mesmo tempo que hoje existem como parte de nossa tradição pedagógica (Cf. CAMBI, 1999), os nomes mencionados compõem aquilo que Antunes (2018) chamou de acúmulo de significações, neste caso, em torno do pensamento de Rousseau. O acúmulo de significações em torno da obra de Rousseau não se reduz ao que acabamos de mencionar. Mas não nos alongaremos em demasia nesses exemplos.

Vimos que Rousseau influenciou o movimento das escolas novas. Ligada a esse movimento está a denominada *Escola de Genebra*, em que Piaget se tornou figura relevante. Assim como no caso de Rousseau e embora tenha sido produzida mais recentemente, a obra de Piaget também traz consigo um acúmulo de significações.

As áreas da Educação e da Psicologia, mais especificamente, o campo da Psicologia do Desenvolvimento, foram fortemente marcadas pelo pensamento de Piaget. Para além dessa marca, também é notável a marca deixada por autoras e autores que tiveram seu pensamento como uma influência, entre os quais citamos o psicólogo norte-americano

porque a ação de influenciar não depende tão somente daquele que influencia. Dito isso, enfatizamos nossa opção por insistir no uso do termo influência, embora consideremos de alguma pertinência a crítica que sugere sua substituição pelo termo apropriação. Ao dizermos influência estamos entendendo que não se trata de uma recepção passiva de algo pronto; trata-se de uma influência que é, em si, atividade de apropriação. Ademais, a ideia de recepção passiva não condiz com a interpretação do pensamento de Rousseau e de Piaget que trazemos neste trabalho.

⁹ Em 1915, Adolphe Ferrière escreveu uma lista contendo trinta princípios do movimento das escolas novas. Esses princípios compõem o Prefácio da obra *Uma escola nova na Bélgica* ([1915]2015), de António de Sena Faria de Vasconcellos. Nessa lista encontramos exemplos bastante contundentes da influência do pensamento de Rousseau sobre o movimento das escolas novas.

Lawrence Kohlberg (1927-1987).¹⁰ Kohlberg se dedicou aos estudos no campo do desenvolvimento moral. Sobre os estudos de Piaget e de Kohlberg, Williges (2013, p. 4) afirma:

[A] psicologia moral foi, durante boa parte da história humana, objeto da atenção quase exclusiva dos filósofos. Com o avanço científico e tecnológico, verificado a partir do início do último século, novas alternativas de conhecimento do comportamento moral foram desenvolvidas e a ciência da psicologia passou a dar atenção ao tema, investigando, através de observação e experimentos, como o comportamento moral desenvolve-se em seres humanos. As pesquisas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg desenvolvidas nos anos 40 e 50 foram pioneiras na abordagem empírica do comportamento moral.

Cabe aqui uma observação: Piaget não se dedicou ao estudo do comportamento moral, mas do juízo moral (Cf. PIAGET, [1932]1994). Ao falarmos do acúmulo de significações que acompanha a obra de Piaget, faz-se importante mencionar a contraposição frequentemente feita entre o pensamento de Piaget e do psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky (1896-1934).¹¹ Essa contraposição movimentou e ainda movimenta muitas discussões tanto no campo da Psicologia quanto no da Educação. Estamos longe de compreender que há uma oposição absoluta entre os autores, embora existam diferenças importantes entre o pensamento de um e de outro. Entendemos ainda que essas discussões não se encerram no trabalho de contraposição entre o pensamento dos autores.¹² Todavia, ainda que as discussões girassem apenas em torno da contraposição entre eles, essa atividade também seria suficiente para manter vivo o pensamento de ambos, garantindo a continuidade destacada por Calvino (1993). Para nós, a ação de manter vivo o pensamento dos autores acontece mesmo quando a contraposição se dá entre seus herdeiros e suas herdeiras e não apenas pelo confronto direto entre os textos dos autores. Isso porque, embora organizem a discussão para além desses autores, conservam pontos cruciais herdados dos autores em questão. Com Arendt (2016), notamos que o que é

¹⁰ Há quem entenda que Kohlberg se distancia de Piaget em alguns aspectos, tendo elaborado um projeto próprio. Esse entendimento pode ser encontrado, por exemplo, em Killen e Smetana (2015, p. 706), ao abordarem o projeto de Kohlberg.

¹¹ Lourenço (1998, pp.533-534) inclui como parte de uma interpretação padrão a contraposição entre os pensamentos de Piaget e de Vygotsky que se dá tomando “[...] o primeiro como um biólogo e psicólogo de cariz ‘individualista’, e o segundo como um socioculturalista de cariz ‘colectivista’ [...]”. Trabalharemos adiante com essa ideia de interpretação padrão.

¹² Sobre essa questão, ver: *Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas* (2013), de Adrian Oscar Dongo Montoya; *Dialética e Psicologia do Desenvolvimento – o pensamento de Vygotsky e de Piaget* (2008), de José Castorina e Ricardo Baquero; *Constructivismo piagetiano e interaccionismo vygotkiano. Sus aportes a una concepción de los aprendizajes y de la formación* (2007), de Jean-Paul Bronckart.

herdado não permanece em quem herda tal como existia quando em mãos daquele que repassa algo para as próximas gerações.

Encerrando esse ponto de nossa resposta à questão “O que estamos entendendo como clássicos?”, trazemos mais uma vez Calvino (1993, p. 13), quando diz que o que uma pessoa toma como sendo “[o] ‘seu’ clássico é aquilo que não pode ser-lhe indiferente [...]”. Estendemos essa ideia para a constituição de uma validação social do que é um clássico, destacando que a ação de se opor é também uma ação de não-indiferença. Por fim, cabe ainda mencionar que

[o] clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência (Ibid., p. 12).

A ideia de que o contato com o clássico não nos ensina necessariamente algo que não sabíamos está atrelada a uma outra ideia: a dos clássicos como constitutivos daquilo que somos como sociedade, indivíduos ou mesmo como áreas de conhecimento. Entendendo esse papel constitutivo dos clássicos, compreendemos, ao mesmo tempo, que aquilo que somos é o que permite o nosso olhar sobre eles como clássicos. Há nisso um movimento que não se dá em uma só direção; um movimento que comporta mútua constituição. É por isso que discordamos da afirmação de Calvino (1993, p. 12) de que os clássicos “se revelam” por si mesmos e “[...] que o texto tem [algo] a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários [...]” (Ibid.). Para nós, não existir intermediários é tarefa impossível. Calvino está se referindo aos textos de comentadores quando fala desses intermediários. Ainda assim, entendemos que não há como fazer qualquer leitura de qualquer texto, considerado clássico ou não, sem contar com intermediários, pois o que constitui aquele que lê já cumpre, necessariamente, uma função de mediação. Retomaremos essa discussão no subcapítulo Análise (1.3).

Dito isso acerca do que estamos entendendo como clássicos, cabe lembrarmos das outras duas questões com que iniciamos essa segunda parte de nossa justificativa. São elas: Para a área da Educação, qual a relevância de trabalharmos hoje, no Brasil do século XXI, com o pensamento de autores que escreveram nos séculos XVIII e XX? O que o diálogo com os textos desses autores pode nos oferecer? Para responder a essas duas questões incluiremos aqui a ideia de diálogo, já contida na última das duas perguntas.

Falamos em diálogo por entender que há algo que surge entre o texto e quem o lê. Lidar com o texto clássico hoje é lidar com ele por meio do olhar de alguém situado neste

tempo, com inquietações que são próprias do momento e das circunstâncias globais e regionais presentes nessa atividade. Quem lê está situado. Sua leitura, portanto, também se encontra situada. Entre o texto e o olhar situado acontece algo. Esse algo não se resume nem ao texto, nem a quem o lê, mas é produto do encontro entre ambos.

Recorrendo mais uma vez a Calvino (1993, p. 16) quando diz que os clássicos são constitutivos daquilo que somos, compreendemos que o movimento de nos voltarmos sobre eles também pode permitir que nos entendamos um pouco melhor como sociedade, indivíduos e áreas de conhecimento. O exercício de olhar para o passado – por meio daquilo que esse mesmo passado permitiu como constituição de um presente que agora lhe olha – pode nos auxiliar na elaboração de outros modos de pensar questões que temos como nossas e que são, tantas vezes, questões próprias do viver em sociedade para os humanos de diferentes épocas e localidades. Não pretendemos defender aqui uma redução unificadora das questões humanas, mas pautar que há questões que se estendem no tempo, ainda que variando em suas especificidades. Nesse sentido, Boto (1996, p. 17) afirma que “[i]dentificar no passado o que nos soa contemporâneo pode significar estratégia apropriada para retomar para nós algumas bandeiras nele deflagradas.”. Ao dizer isso, Boto (Ibid.) chama a atenção para o risco de recair numa espécie de “ilusão das origens”; ao mesmo tempo, sublinha a importância de não renegar uma tributação do presente para com o passado. Acerca do pensamento de Rousseau, Cassirer (1999, p. 39) afirma: “[a]s questões levantadas por Rousseau em seu século não são, ainda hoje, de modo algum obsoletas; também para nós elas não estão simplesmente ‘resolvidas’.”. Estendemos essa ideia para o pensamento de Piaget.

Nosso olhar sobre o pensamento de Rousseau e de Piaget não se dá apenas como interesse histórico, ainda que isso também seja defensável. Nosso olhar sobre o pensamento de ambos se dá com o anseio de buscar aporte para pensar questões que nos envolvem hoje. Olhamos para eles com os olhos dos herdeiros de que fala Arendt (2016), relançando-os adiante, junto conosco. Nesse movimento, o texto que é jogado adiante não é mais apenas o texto que recebemos, mas também aquilo que produzimos e inserimos neles a partir de nosso encontro. A ideia de criar a partir do encontro diz um pouco a respeito de nossa intenção neste trabalho. Com isso, entramos no âmbito de um para quê voltar-se sobre esses textos clássicos. Trata-se de um para quê que comporta a intenção de contar com essa herança que, atravessada pelo nosso olhar, pode nos ajudar a lidar com problemáticas que nos preocupam na atualidade.

Estamos de acordo com Todorov (2008, p. 10) quando afirma que um retorno ao passado é tanto impossível quanto indesejável. Sua afirmação se dá no sentido de que os textos desses autores a quem nos remetemos não saberiam resolver os problemas que nos assolam hoje, dadas as particularidades das épocas e de suas situações concretas. Aqui, mais do que a questão dos clássicos, trata-se de considerar também a especificidade do trabalho teórico. No nosso caso, trata-se de considerar a especificidade de um trabalho teórico em Educação. Com Freitas (2002a, p. 21), chamamos a atenção para a ideia de que a teoria não pode ser simplesmente transposta para a realidade concreta. Pensando nosso trabalho, não se trata de defender uma simples transposição do que é escrito por Rousseau e por Piaget para situações concretas da área da Educação no Brasil de hoje. Todavia, ainda conforme Freitas (Ibid.), o domínio rigoroso da teoria pode contribuir para aquilo que a autora, citando Piaget ([1969]2013), denomina como “realizações originais”. Nesse contexto, a autora entende como “realizações originais” as realizações feitas por aqueles que, utilizando-se da teoria, conseguem ampliar possibilidades naquilo que é comumente entendido como âmbito da prática. Em sentido complementar, destacamos o que Paviani (1988, p. 23) diz sobre a relação entre teoria e prática: “Quando afirmamos que não nos interessam as teorias por serem abstratas, ignoramos que este modo de pensar também deriva de uma posição teórica [...]”. Paviani (Ibid.) ainda acrescenta que “[a] pretensão de agir [...] sem nenhuma teoria, sem nenhum modelo, implica em ser conduzido cegamente por uma espécie de teoria implícita [...]”.

Dito isso, trazemos, a seguir, dois exemplos de temáticas que têm ocupado algum espaço na área da Educação no Brasil de hoje. Em nenhum dos casos há questões totalmente novas. Trata-se muito mais de questões que, como afirmou Cassirer (1999, p. 39) ao falar de Rousseau, ainda não estão resolvidas. Acrescentamos que essas questões também comportam algumas especificidades de nosso tempo e localidade.

A primeira dessas temáticas diz respeito a quem caberia a “educação em valores” (Cf. DANI & FREITAS, 2017) das crianças e adolescentes em idade escolar. O movimento Escola sem Partido,¹³ concretizado via projetos de lei de mesmo nome, põe no espaço público, a seu modo, um pouco dessa temática. O segundo debate não está muito distante do primeiro, se olharmos para eles com Rousseau e Piaget. Referimo-nos à temática da presença dos interesses discentes quando se fala em educação escolar e em itinerários formativos. Utilizamos o termo itinerário formativo de modo proposital, pois, no Brasil,

¹³ Página oficial do movimento Escola sem Partido no Brasil, em que constam informações sobre as pautas defendidas pelo movimento: <http://escolasempartido.org/>. Acessado em: 02 de janeiro de 2020.

passamos recentemente por uma Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)¹⁴ que inclui, também a seu modo, a ideia de interesse.

Como já referido, essas temáticas não são exatamente novas. Mas são atuais e continuam em aberto. Mencionadas essas duas temáticas, ressaltamos que não é propósito deste trabalho discuti-las. De nossa parte, importa-nos chamar a atenção para a atualidade do pensamento de Rousseau e de Piaget na medida em que podem nos ajudar a lidar, por exemplo, com aspectos cruciais das temáticas mencionadas acima. Voltar-se sobre as obras de Rousseau e de Piaget, especificamente no que diz respeito às relações entre afetividade e desenvolvimento da razão e do que disso toca na questão da moralidade e dos interesses, pode nos auxiliar a lidar com esses tipos de temática tanto dentro da academia e das instituições escolares quanto fora delas, isto é, nas discussões que se espraiam pelos diversos espaços da sociedade. Entendemos que essa pode ser uma das contribuições de nos voltarmos ainda hoje sobre os pensamentos de nossos autores, nossos clássicos. Observamos ainda que as possíveis contribuições de seus pensamentos não se encerram nos exemplos que trouxemos aqui.

Dito isso, destacamos que o entendimento de que Rousseau e Piaget podem nos ajudar a pensar debates do cenário educacional brasileiro atual está ligado a uma compreensão específica sobre os clássicos de que falamos anteriormente, bem como à questão da posição do leitor como intérprete, que indicamos no decorrer desta justificativa externa sem aprofundá-la. Faremos isso no subcapítulo a seguir.

1.3 ANÁLISE

Amparados em Paviani (2013, p. 62), entendemos que o método da pesquisa precisa ser construído nos limites da própria pesquisa. Considerando nosso problema mobilizador, esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica e sua elaboração é feita por meio de uma análise interpretativa inspirada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002).

A análise interpretativa exige um movimento de tomada de posição do intérprete frente ao texto, pautado na intenção de dialogar com esse texto (Cf. SEVERINO, 2007). No diálogo, abre-se espaço para que a interpretação resulte do encontro entre intérprete e

¹⁴ Página oficial do Ministério da Educação (MEC) do Brasil, em que constam informações sobre a Reforma do Ensino Médio: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acessado em: 02 de janeiro de 2020.

texto, com tudo aquilo que cada um dos dois traz consigo. Há trabalhos bibliográficos que buscam superar qualquer traço de subjetividade que possa se fazer presente na interpretação. De nossa parte, optamos por um modo de lidar com o texto que valoriza o papel da atividade interpretativa. Arendt (2016, p. 79) afirma que a “[...] confusão quanto ao problema da ‘objetividade’ consistia em pressupor que pudesse haver respostas sem questões e resultados independentes de um ser formulador de questões.”. A autora defende que a pretensão de objetividade, visão pura e precisão absoluta que por muito tempo acompanhou sobretudo as Ciências Naturais não se sustenta mais. Isso, pelo menos, desde o momento em que entra em cena “[...] o experimento, que verifica processos naturais sob condições prescritas, e com o observador, que ao observar o experimento se torna uma de suas condições, introduz-se um fator ‘subjetivo’ nos processos ‘objetivos’ da natureza.” (Ibid., p. 78). Sobre isso, acrescentamos ainda o que afirma Febvre (1989, p. 63) quando diz que “[...] qualquer fato científico é <<inventado>> – e não um dado bruto que se apresenta ao sábio.”. Explicando essa afirmação, Febvre (Ibid.) segue dizendo “[q]ue a velha distinção entre observação, essa fotografia do real, e experimentação, essa intervenção no real, é de rever inteiramente. Que em nenhum caso a observação proporciona algo em bruto. Que se trata de construção.”. Em poucas palavras, o dado existe como um posto. Mas esse posto não é qualquer posto. É um posto que se torna possível pelo encontro entre o observador e o que é observado.

A opção por reconhecer a presença da subjetividade no momento da análise está ancorada em uma compreensão específica de ciência, a saber: a compreensão de que a ciência tem “[...] um caráter histórico, social e antropológico.” (PAVIANI, 2013, p. 13) e que “[o] conhecimento científico, com suas características racionais específicas, é igualmente um produto cultural.” (Ibid. p. 15). Para Paviani (2013, p. 16), compreender a ciência em suas múltiplas dimensões – lógica, antropológica e histórica –, evita “[...] o perigo de se cair numa concepção determinista de ciência, como se ela fosse uma entidade predeterminada, uma substância, e não aquilo que os cientistas fazem e as comunidades de cientistas aprovam como sendo científico.”. Dentro dessa discussão, o autor ainda acrescenta que “[o]s modos básicos de conhecer estão em conexão com os modos de linguagem e as concepções de realidade.” (Ibid., p. 64). É compartilhando dessa ideia que demarcamos nossa opção de análise. Dito de outro modo, essa opção de análise é também uma opção (i) por determinado uso da linguagem, (ii) por uma concepção de realidade e, como já explicitado, (iii) por certa compreensão de ciência.

Nosso “núcleo básico” (PAVIANI, 2013, p. 75) de análise tem inspiração na hermenêutica filosófica de Gadamer. Falamos em termos de inspiração por nos ancorarmos nos seguintes pontos:

(i) o texto é, antes de qualquer coisa, um produto humano (Cf. DALBOSCO, 2017, p. 9);

(ii) o intérprete é um ser histórico, e a sua condição humana delinea sua atividade interpretativa e suas possibilidades de compreensão (Cf. DALBOSCO, 2017, p. 6-7);

(iii) é da relação entre texto e intérprete que emerge o sentido como reconstrução, ou ainda, que se faz possível certa compreensão. Daí surge a ideia do intérprete como um “tradutor de sentidos” (DALBOSCO, 2017, p. 4). O sentido se dá no meio do caminho entre o texto e o intérprete. Aqui entra em jogo o que Gadamer ([1960]1998) chama de *fusão de horizontes*. De acordo com Gadamer (Ibid., p. 262), do mesmo modo que “[...] o ser da obra de arte é um jogo, que só se cumpre na sua recepção pelo espectador, pode-se dizer, dos textos em geral, que somente na sua compreensão se produz a retransformação do rastro de sentido morto, em sentido vivo.”.

(iv) a ideia de adequação ganha destaque no âmbito do trabalho interpretativo (Cf. DALBOSCO, 2017, p. 11-13). Ao lidar com a pergunta de pesquisa, o intérprete busca uma resposta adequada para ela, sem almejar ou entender como possível que a questão se dê por encerrada. Essa ideia está vinculada ao que mencionamos no início deste subcapítulo: a compreensão do conhecimento e da própria ciência como produtos humanos, que leva ao reconhecimento dos limites e da provisoriedade de ambos (Cf. DALBOSCO, 2017, p. 13; PAVIANI, 2013, p. 85);

(v) respeitando a ideia de adequação, a atividade interpretativa se esforça para ir além do texto (Cf. DALBOSCO, 2017, p. 12-13). Esse esforço se faz possível a partir da própria relação dialógica que se estabelece entre texto e intérprete.

Dito isso, é preciso notar que existem diferenças entre o pensamento de Gadamer, que nos inspira na condução de nossa atividade interpretativa, e o pensamento de Rousseau e de Piaget, que são os autores dos textos sobre os quais nos debruçamos neste trabalho. Não desconsideramos essas diferenças quando firmamos nossa opção interpretativa. Cientes disso, nosso comprometimento com a hermenêutica gadameriana no âmbito da análise interpretativa se alinha com as propostas de desenvolvimento da razão de Rousseau e de Piaget pelo menos no que diz respeito ao entendimento dos autores sobre razão e

sujeito.¹⁵ A compreensão de Rousseau e de Piaget sobre razão e sujeito será apresentada no decorrer deste trabalho.

Complementando o que foi apresentado até o momento, utilizaremos, nesta pesquisa, a divisão entre fontes primárias e fontes secundárias proposta por Eco (1977) para trabalhos bibliográficos. Nossas fontes primárias serão os textos de Rousseau e de Piaget.¹⁶ Nossas fontes secundárias serão os textos de comentadoras e comentadores de Rousseau e de Piaget, dicionários específicos sobre os autores e suas obras, textos que tratam da história das áreas em que Rousseau e Piaget desenvolveram seus pensamentos etc. De acordo com Eco (1977), é considerado fonte secundária tudo aquilo que não faz parte das fontes primárias de um trabalho bibliográfico.

Antes de citarmos cada título que compõe nossas fontes primárias e justificarmos nossas escolhas dentro do conjunto da obra dos autores, assinalamos quatro observações.

Primeira observação: Não tivemos contato com todas as obras de Rousseau e de Piaget. As obras com que tivemos contato até o momento, por *n* motivos, constituíram nosso horizonte de escolhas, do qual emergiu o apanhado de obras mencionado abaixo.

Segunda observação: Dentro desse horizonte, orientamo-nos pelo critério de que, no conjunto das obras escolhidas, contássemos com elementos das concepções epistemológicas, psicológicas, ético-morais e educacionais de nossos autores. Esse critério se justifica na medida em que esses aspectos são cruciais para lidarmos com nosso problema de pesquisa.

Terceira observação: Salientamos, mais uma vez, que lidar com a interpretação de textos exige alguns posicionamentos por parte de quem interpreta. Nossos posicionamentos são manifestados no decorrer deste trabalho. Todavia, já neste momento, destacamos que a escolha por algumas obras de Rousseau e de Piaget, junto daquilo que mencionamos nas duas observações precedentes, também se deve ao nosso modo de interpretar o pensamento dos autores. Outra seleção e enfoque poderia resultar em uma interpretação diferente da nossa em alguns de seus aspectos.

Quarta observação: No que diz respeito à escolha das obras de Piaget, pautamo-nos pela interpretação que entende sua obra como sendo constituída por descontinuidades (ou rupturas) e também por continuidades (Cf. LOURENÇO, 1998; MONTANGERO &

¹⁵ Sobre esse posicionamento em Gadamer, ver: *Filosofia da educação e formação do sujeito pesquisador*, de Dalbosco (2017, p. 2); *Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico*, de Paviani (2013, p. 85).

¹⁶ Neste trabalho, as obras de Rousseau e de Piaget serão referenciadas no seguinte formato: entre colchetes constará a data da primeira publicação da obra; em seguida, e fora dos colchetes, a da data de publicação da edição que estamos utilizando neste trabalho.

MAURICE-NAVILLE, 1998; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988). Com isso em mente, bem como considerando as três observações anteriores, selecionamos obras de Piaget que representam os quatro períodos de sua obra (Cf. MONTANGERO & MAURICE-NAVILLE, 1998).

Referidas as quatro observações, destacamos que, nos quadros abaixo, optamos por dispor as obras dos autores por ordem cronológica de publicação.

Obras de Jean-Jacques Rousseau:

Título	Ano de publicação	Ano de publicação da edição citada ao longo da tese	Algumas características da obra que justificam sua presença entre as fontes primárias desta pesquisa ¹⁷
<i>Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens</i> (<i>Segundo Discurso</i>) ¹⁸	1754	1973	Apresenta um diagnóstico da sociedade em que vive, realçando as mazelas dessa sociedade e dos indivíduos que vivem nela.
<i>Do Contrato Social Ou Princípios do Direito Político</i>	1762	1973	Apresenta um prognóstico para a vida em sociedade, a partir de uma proposta que comporta outro modo de organização político-social.
<i>Emílio ou Da Educação</i>	1762	2004	Apresenta uma proposta educativa para os seres humanos, alinhada com a proposta política apresentada em <i>Do Contrato Social</i> . É sobretudo no

¹⁷ Não se trata de um resumo dessas obras de Rousseau.

¹⁸ O *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* também é conhecido como *Segundo Discurso*. É como *Segundo Discurso* que iremos nos referir a ele ao longo deste trabalho.

			<i>Emílio</i> que Rousseau apresenta sua teoria epistemológica e ético-moral.
--	--	--	---

Obras de Jean Piaget:

Título	Ano de publicação	Ano de publicação da edição citada ao longo da tese	Algumas características da obra que justificam sua presença entre as fontes primárias da pesquisa ¹⁹
<i>O juízo moral na criança</i>	1932	1994	Apresenta um estudo acerca de como se dá a elaboração de regras pelos seres humanos, entendendo a ideia da construção da regra como problema fundamental no âmbito da discussão moral e dando destaque para a questão da afetividade nesse movimento de elaboração.
<i>O nascimento da inteligência na criança</i>	1936	1987	Traz uma apresentação pormenorizada da proposta de construção do conhecimento (como forma, capacidade ou estrutura) a partir do acompanhamento de crianças em seus primeiros anos de desenvolvimento.
<i>Psicologia da Inteligência</i>	1947	1967	Aborda a questão da afetividade e de sua relação com a cognição.
<i>Para onde vai a educação?</i>	1948	2011	Indica aplicações pedagógicas de algumas correntes psicológicas, entre as quais está a Psicologia Genética. Destaca o importante papel da educação

¹⁹ Não se trata de um resumo dessas obras de Piaget.

			no desenvolvimento do sujeito dentro de uma proposta construtivista. Faz menção a Rousseau, apresentando aspectos de sua interpretação acerca do pensamento do filósofo.
<i>Introduction à l'épistémologie génétique: la pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique</i> ²⁰	1950		Lida com os âmbitos biológico, psicológico e sociológico que, entre outros, fazem parte do desenvolvimento do sujeito cognoscente. Explicita alguns aspectos de sua interpretação acerca do pensamento de Rousseau.
<i>Relações entre a Afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança</i>	1954	2014	Resultando de um conjunto de materiais de aula elaborados por Piaget, em que o autor discute as relações entre afetividade e inteligência, traz explicações de outros autores sobre a questão e apresenta sua própria concepção acerca dessas relações.
<i>Seis estudos de Psicologia</i>	1964	1989	Lida com a indissociabilidade entre as dimensões da afetividade e da cognição no decorrer do desenvolvimento do sujeito.
<i>Sabedoria e Ilusões da Filosofia</i>	1965	1978	Traz seu posicionamento interacionista em epistemologia e explica os motivos de não se considerar um autor positivista.
<i>Biologia e Conhecimento:</i>	1967	1973	Atenta para a questão do desenvolvimento cognitivo do ser

²⁰ Não utilizamos versão em português da obra *Introduction à l'épistémologie génétique: la pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique*. As citações retiradas dessa obra foram traduzidas por nós para serem utilizadas neste trabalho.

<i>ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos</i>			humano como continuidade da vida orgânica em suas relações com o meio ambiente. Traz alguns aspectos de sua interpretação acerca do pensamento de Rousseau.
<i>O Estruturalismo</i>	1968	1979	Lida com a questão da estrutura e apresenta especificidades do estruturalismo piagetiano.
<i>Psicologia e Pedagogia</i>	1969	2013	Indica algumas implicações pedagógicas da Psicologia Genética, vinculando-as aos chamados métodos ativos. Nisso ele faz menção a Rousseau, e apresenta aspectos de sua interpretação em relação ao pensamento do filósofo.
<i>A Epistemologia Genética</i>	1970	1978	Apresenta sua proposta epistemológica, com detalhamento das etapas do desenvolvimento cognitivo (estádios do desenvolvimento).
<i>Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento</i>	1970	1978	Apresenta distinções e complementaridades entre Psicologia e Epistemologia Genéticas, e destaca os quatro fatores do desenvolvimento.
<i>Problemas de Psicologia Genética</i>	1972	1978	Aborda os quatro fatores do desenvolvimento, como em <i>Psicologia e Epistemologia</i> (1970), e fala das relações entre afetividade e cognição.
<i>Les formes elementaires de la dialectique²¹</i>	1980		Apresenta mais detalhadamente aspectos dialéticos da explicação da construção do conhecimento, com destaque para o sentido dialético da

²¹ Não utilizamos versão em português da obra *Les formes elementaires de la dialectique*. As citações retiradas dessa obra foram traduzidas por nós para serem utilizadas neste trabalho.

			equilíbrio.
<i>Sobre a Pedagogia</i> ²²	1998	1998	Traz algumas reflexões educacionais elaboradas por Piaget. Destacamos, sobretudo, o texto intitulado <i>Os procedimentos da educação moral</i> , de 1930.

Fontes secundárias: os títulos que compõem as fontes secundárias desta pesquisa constam na bibliografia. A escolha por essas fontes se deu na medida em que sentimos necessidade de apoio para a compreensão e elaboração de uma interpretação acerca do pensamento de Rousseau e de Piaget, e de aproximações entre os autores em questão.

Dito isso, cabe frisar que trabalhamos com as obras de Rousseau e de Piaget em sentido aproximativo (Cf. FREITAG, 1991). Buscamos destacar, sobretudo, o que compreendemos que há de comum entre os autores no que diz respeito ao lugar ocupado pela afetividade em suas propostas acerca do desenvolvimento da razão.

²² Essa obra é composta por textos de Piaget que foram reunidos por Silvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon.

2 UMA ESPÉCIE DE AMBIENTAÇÃO

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DAS IDEIAS

Compreendendo que a discussão acerca das relações entre razão e afetividade não tem início recente, destacamos o que Lourenço (1998, p. 521) chama de um certo ímpeto por uma “fuga para frente” – isto é, um ímpeto por julgar um tanto apressadamente como ultrapassadas certas ideias e teorias. Em sentido aproximado, Japiassu (2012, p. 15) afirma que “[f]requentemente vivemos na ilusão de inventar e de nos encontrar na novidade, esquecendo-nos facilmente da efetiva contribuição de nossos predecessores.”. O esquecimento de que fala Japiassu, essa espécie de pressa em classificar ideias e teorias como ultrapassadas por serem antigas, alinha-se com o que o Lourenço (1998, p. 521) chama de uma “concepção imaculada (i. e., sem passado)” das ideias.

Extrapolando a crítica de Lourenço (1998), que estava restrita à área da Psicologia, entendemos que as ideias, de modo amplo e independente da área de conhecimento em que estejam mais ou menos circunscritas, não se dão sem uma continuidade no tempo. Com Lourenço (1998), entendemos que não reconhecer o processo genealógico envolvido na produção das ideias contribui para o abandono de ideias e teorias que, muitas vezes, permitiram o próprio vir a ser daquilo que se manifesta no momento presente e que é tomado como absoluta novidade. Também é preciso considerar que atribuir atualidade a algo simplesmente em decorrência de ser uma produção feita em um espaço-tempo que é próximo ao que tomamos como ponto de referência (presente) é atitude que pode ser problematizada.

Entendemos que há uma gênese ou história das ideias.²³ Não se trata de uma gênese das ideias que se dá de modo independente dos modos de vida, dos âmbitos político, econômico e social da vida das sociedades e dos indivíduos, bem como das mentalidades. Compreendemos essa gênese das ideias como algo que se elabora no bojo das imbricações

²³ Estamos nos referindo ao entendimento amplo de uma gênese das ideias no decorrer do tempo, e não à disciplina de História das Ideias pertencente ao campo da História. (Sobre a discussão da História das Ideias como disciplina, ver: *História das Idéias*, de Francisco Falcon, que se encontra em *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Org.: Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. 17 reimpressão.). Neste momento do texto, também não estamos nos referindo a uma gênese das ideias no âmbito do sujeito.

entre esses aspectos constituintes da vida humana socialmente organizada. Nesse sentido, Febvre (1989, p. 62) afirma:

Numa palavra, notemos simplesmente: não, a Ciência não se faz numa torre de marfim, pela actuação íntima e secreta de cientistas desencarnados que vivem, fora do tempo e do espaço, uma vida de pura intelectualidade. A Ciência — e com isso significo a Sociedade das Ciências — a Ciência é feita por historiadores que radicam no meio da sua época: é o mesmo para os matemáticos, os físicos, os biólogos... e os historiadores; o mesmo, e que age sobre todos da mesma maneira, e através do qual se opera a ligação das suas actividades científicas com o conjunto das outras actividades da mesma época. Por outras palavras, a Ciência não é um império dentro do império. Não se separa do meio social em que se elabora. Sofre a sua pressão, o constrangimento de contingências múltiplas que pesam sobre o seu desenvolvimento.

Pautando a atividade de produção das ideias no campo da História, Febvre (1989) defende que não se trata de uma história desencarnada. Podemos dizer ainda: não se trata de uma história das ideias desencarnadas.

Rousseau e Piaget participam dessa história das ideias em pelo menos dois sentidos: o pensamento de ambos (i) traz em si aquilo que foi desenvolvido por tantas outras pessoas e nas mais diversas áreas do conhecimento em momentos anteriores àqueles em que eles se inserem, bem como (ii) dá continuidade nessa história tanto pela influência exercida sobre a elaboração de outros pensamentos quanto pela presença de suas próprias elaborações nas discussões de áreas do conhecimento (p. ex.: Educação) e de campos específicos dessas áreas (p. ex.: Filosofia da Educação e Psicologia da Educação). Em suma: O pensamento desses autores se constituiu no bojo de uma história das ideias ao mesmo tempo em que contribuiu e segue contribuindo para a ampliação dela.

Falar em história das ideias é também falar sobre o tempo. Dizer que há uma história das ideias é dizer que há uma movimentação que se dá no tempo e que permite o surgimento dessas ideias. A ideia de tempo acompanha toda a discussão desta pesquisa. Importa-nos, de modo especial, o tempo que permite que o desenvolvimento do sujeito possa se dar, como veremos adiante. Também nos importa o tempo no sentido de uma periodização da História. Neste momento, vamos nos deter sobre o segundo caso.

Conforme Le Goff (2015, p. 131), enquanto a invenção dos calendários permitiu que os seres humanos dominassem o tempo da vida cotidiana, a invenção da periodização voltou-se sobre o tempo em sua longa duração. Para o autor, a periodização do tempo e da História está carregada não apenas daquilo que apresenta de ruptura, isto é, de diferenciação em relação ao período que lhe antecede, mas também daquilo que apresenta

de continuidade em relação ao período precedente. Quando se fala em periodização do tempo, isto é, no “[...] recorte do tempo em períodos [...]”, fala-se de uma divisão que “[...] não é um mero fato cronológico, mas expressa também a ideia de passagem, de ponto de viragem ou até mesmo de retratação em relação à sociedade e aos valores do período precedente.” (Ibid., p. 12). O tempo de que estamos falando é um tempo que se torna periodizável pela ação humana que lança seu olhar sobre ele (Cf. LE GOFF, 2015). Neste trabalho, esse sentido de tempo se faz importante na medida em que o tempo periodizado existe também como contexto a que estão vinculadas as propostas de Rousseau e de Piaget.

Considerando essa periodização do tempo e da História pela atividade humana, o período-contexto referido acima é o que se consolidou denominar como Idade Moderna. Essa denominação do período em questão como Idade Moderna foi estabelecida no século XVI pela historiografia que se impunha como dominante no Ocidente, estabelecendo também o que passaríamos a chamar de Idade Antiga e Idade Medieval (Cf. LE GOFF, 2003, p. 174).

Para Arendt (2016, p. 54), “[...] a época moderna [...] surge com as Ciências Naturais do século XVII, atinge seu clímax político nas revoluções do século XVIII e desenrola suas implicações gerais após a Revolução Industrial do século XIX [...]”. Não desconsideramos as variações existentes quanto ao estabelecimento do início da Modernidade pela historiografia, bem como a arbitrariedade envolvida na ação de estabelecer esse tipo de demarcação. Le Goff (2015, p. 128), por exemplo, considera como “[...] verdadeiros tempos modernos [a] segunda metade do século XVIII”, entendendo como renascimentos medievais aqueles movimentos que se inserem nos séculos XV e XVI. Cientes disso, neste trabalho, optamos por utilizar a marcação do século XV como ponto de viragem do período da Idade Média para a Idade Moderna. Para tanto, toma-se como marco inicial o movimento que foi cunhado como Renascimento por Jules Michelet (1798-1874) (Cf. LE GOFF, 2015, p. 45), e que englobou também os séculos XIV e XVI (Ibid., p. 70).

Quando se fala em período histórico, há que se considerar a relação entre períodos. Um período não existe de modo isolado, mas, necessariamente, entre um período que lhe precede e outro que lhe sucede. A Modernidade é precedida pelo período denominado Idade Média, cujo termo “[...] não parece ter sido corrente antes do fim do século XVII.” (LE GOFF, 2015, p. 27). Entretanto, uma certa interpretação quanto ao período da Idade Média se fazia presente desde muito antes do século XVII. Desde o século XIV, quando Francisco Petrarca (1304-1374) propôs “[...] a ideia de um novo período que se oporia ao

precedente, sendo este último considerado como uma fase de obscuridade [...]” (Ibid., p. 45), a Idade Média foi constantemente revestida de certa conotação negativa (Cf. Ibid., p. 27). Em contraposição ao que se entendia como obscurantismo do medievo, a Modernidade foi afirmada como um período de esclarecimento. Essa afirmação foi feita sobretudo “[...] pelos eruditos ditos das Luzes no século XVIII.” (Ibid., p. 75). Entretanto, a leitura de uma oposição absoluta entre o período da Idade Média e o da Idade Moderna não existe como único modo de compreendê-los pelo menos desde o início do século XIX. A ruptura com essa interpretação totalmente negativa da Idade Média se deu sobretudo a partir da polêmica entre aqueles que defendiam “[...] uma nova imagem da Idade Média, positiva – particularmente Costantino Battini (1757-1832), em sua *Apologia dei Secoli Barbari* (1824) – [e] adeptos de uma visão tenebrosa dessa época, resumida no final do século XVIII por Saverio Bettinelli (1718-1808).” (LE GOFF, 2015, p. 29). Pondo alguma desconfiança no entendimento de que a Idade Média teria sido um tempo de puro obscurantismo – entendendo obscurantismo como sinônimo de não presença ou negação da razão –, Le Goff (2015, pp. 77-78) afirma:

Entre o século XV e o final do século XVIII, houve entre os pensadores o sentimento de que o mergulho nas trevas que o período medieval representava para eles era acompanhado de um forte recuo do pensamento racional [...]. Ora, a maioria dos clérigos da Idade Média, assim como o sistema de educação em vigor nas universidades e nas escolas, referiam-se quase constantemente à razão, e mais precisamente à *ratio*, sob seus dois sentidos: o de pensamento organizado e o de cálculo. Na Idade Média, a racionalidade caracteriza a natureza humana em relação à humanidade. A supremacia da razão é encontrada em Augusto e em Boécio. No século XIII, grandes escolásticos, como Alberto, o Grande, ou Tomás de Aquino, retomam no *Livro de definições*, de Isaac Israeli (séculos IX-X), a ideia de que ‘a razão nasce na sombra da inteligência’.

Arendt (2016, p. 102) chama a atenção para o fato de que a pesquisa no campo da História “[...] lançou muita luz inédita sobre o período de transição entre a Idade Média e os Tempos Modernos, resultando disso que a época moderna, admitida anteriormente como se iniciando com a Renascença, foi remontada ao próprio âmago da Idade Média.”. A interpretação da Idade Média como totalmente obscurantista e da Modernidade como sinônimo de puro esclarecimento pouco leva em consideração a complexidade e a pluralidade de ideias que constituíram cada um desses períodos.

Embora exista uma complexidade e pluralidade de ideias em cada período histórico, também há neles o que se pode chamar de “pensamento dominante” (LE GOFF, 2015, p. 79). Se não cabe afirmar uma não presença da razão e uma entrega total ao

obscurantismo no período da Idade Média, ao mesmo tempo, é preciso levar em conta que, na Modernidade, o modo de lidar com essa presença da razão se constituiu de outras maneiras. É preciso considerar que, “[e]m teologia, razão se opõe à autoridade [...]” e que “[...] a conceptualização muito formalista da razão na Idade Média colocou obstáculos ao desenvolvimento da razão científica, obstáculos que o Renascimento fará desaparecer.” (Ibid., pp. 77-78). Por isso, há que se levar em conta que, na Idade Moderna, o espaço ocupado pela razão é significativamente ampliado, permitindo que se vá além de uma razão formalista. Em suma, não se trata de dizer que não há uma presença da razão no medievo. Trata-se, muito mais, de saber que razão é essa que se fazia presente, e de que modo ela se expressa na Modernidade, utilizando o recorte mencionado de pensamento dominante.

Assim como na Idade Média e em qualquer outro período da História, a Modernidade não foi dotada de um pensamento único. Sem cairmos na ideia de que a Modernidade é uma única e mesma coisa, é possível ressaltarmos algumas ideias que são bastante características desse período. Para tanto, voltamos ao que dizíamos ser o pensamento dominante de um período: pensamento que, por n fatores, apresenta-se de modo mais proeminente naquele período.

O Renascimento, que inserimos como marco inicial da Modernidade, tem como característica o que Jacob Burckhardt (1818-1897) chama de “descoberta do homem” (LE GOFF, 2015, p. 55). A descoberta ou redescoberta do ser humano pode ser entendida como o núcleo do Humanismo. Como movimento, o Humanismo via na “[...] Antiguidade greco-romana [...] um modelo a se imitar.” (Id., 2003, p. 178), ao mesmo tempo em que rompia “[...] com a escolástica aristotélica do século XIII [...]” (Ibid., p. 181). Cabe destacar que “[o] próprio termo ‘humanismo’ não existe antes do século XIX: em torno de 1840, ele designa a doutrina que coloca o homem no centro do pensamento e da sociedade.” (Id., 2015, p. 29). Como frisa Le Goff (Ibid., p. 55), para Burckhardt, a descoberta do ser humano seria também uma “descoberta do mundo”, em que se destaca o desenvolvimento das Ciências em sentido amplo. Sem desconsiderarmos algumas variáveis tais como as relações entre monarcas e Igreja, esse movimento de descoberta do ser humano e do mundo contribuiu para uma crescente laicização da sociedade. É a partir da Modernidade que podemos falar em secularização. Sobre essa questão, Cassirer (1992, pp. 140-141) afirma:

Entre conhecimento e realidade, entre sujeito e objeto, não deve interpor-se nenhuma instância estranha. O problema deve ser formulado e resolvido no terreno da experiência: o menor passo que arriscarmos fora do seu domínio significará uma solução ilusória, uma explicação do desconhecido por algo mais desconhecido ainda. Assim, essa *mediação* em que o apriorismo e o racionalismo pensavam ter

baseado a mais alta certeza do saber deve ser recusada sem vacilação nem concessão. O grande processo de secularização do pensamento que a filosofia do Iluminismo considerou ser a sua tarefa essencial inicia-se nesse ponto e com especial virulência. O problema lógico e epistemológico das ‘relações da consciência com os seus objetos’ não pode ser resolvido pela introdução de temas religiosos e metafísicos que, pelo contrário, só iriam obscurecê-lo.

Próximo do que destacamos de Cassirer acima, e apoiando-se no historiador da renascença Eugenio Garin (1909-2004), Le Goff (2015, p. 66) afirma que “[...] o humanismo do Renascimento foi uma ‘retomada da confiança no homem e em suas possibilidades, e uma compreensão de sua atividade em todas as direções’.”.

Ainda olhando para a Modernidade como solo de vinculação dos pensamentos de Rousseau e de Piaget, dela há que se destacar também o Iluminismo, como movimento cultural que se fez significativo no século XVIII. O Iluminismo também não é marcado por um pensamento único. Mesmo sem ser o único movimento cultural do período, o pensamento iluminista, ou ainda, o pensamento da ilustração se tornou hegemônico na Europa do século XVIII (Cf. REALE; ANTISERI, 1988, p. 564). Sem deixarmos de lado o que foi dito sobre uma oposição absoluta entre Idade Média e Idade Moderna, destacamos o que é dito por Reale e Antiseri (Ibid. Tradução nossa.)²⁴ sobre esse movimento:

Inserindo-se sobre diferentes tradições, a ilustração não se configura como um sistema compacto de doutrinas, mas como um movimento baseado na confiança na razão humana, cujo desenvolvimento implica o progresso da humanidade, libertando-se das correntes da tradição e das ações da ignorância, da superstição, do mito e da opressão. A razão dos ilustrados se apresenta como defesa do conhecimento científico e da técnica como instrumentos da transformação do mundo e do progressivo melhoramento das condições espirituais e materiais da humanidade; como tolerância ética e religiosa; como defesa dos inalienáveis direitos naturais do homem e do cidadão; como rejeição dos sistemas metafísicos incontroláveis do ponto de vista factual; como crítica às superstições em que as religiões positivas consistiriam, e como defesa do deísmo (mas também do materialismo); como luta contra os privilégios e a tirania. Essas são as características ou familiaridades que, dentro das variantes

²⁴ “Insertándose sobre tradiciones distintas, la ilustración no se configura como un sistema compacto de doctrinas, sino como un movimiento em cuya base se encuentra la confianza em la razón humana, cuyo desarrollo implica el progreso de la humanidad, al liberarse de las cadenas ciegas y absurdas de la tradición, y del cepo de la ignorancia, la superstición, el mito y la opresión. La razón de los ilustrados se presenta como defensa del conocimiento científico y de la técnica como instrumentos de la transformación del mundo y del progressivo mejoramiento de las condiciones espirituales y materiales de la humanidad; como tolerancia ética y religiosa; como defensa de los inalienables derechos naturales del hombre y del ciudadano; como rechazo de los dogmáticos sistemas metafísicos incontrolables desde el punto de vista fáctico; como crítica de aquellas supersticiones en las que consistirían las religiones positivas, y como defensa del deísmo (pero también el materialismo); como lucha contra los privilegios y la tiranía. Éstos son los rasgos o parecidos de familia que, dentro de las variantes constituídas por las distintas ilustraciones (tomaremos em consideración la francesa, la inglesa, la alemana y la italiana) nos permiten hablar de ilustración en general.” (REALE; ANTISERI, 1988, p. 564).

constituídas pelas diferentes ilustrações (levaremos em consideração a francesa, a inglesa, a alemã e a italiana) nos permitem falar de ilustração em geral.

Em consonância com o que é mencionado no trecho supracitado, na Idade Moderna, de modo geral, destaca-se uma oposição ao “refúgio na autoridade” (LE GOFF, 2003, p. 194). A razão entra em jogo e balança a posição da autoridade como soberana (Cf. LE GOFF, 2003, p. 197). Confrontar a ideia de autoridade é também confrontar a ideia de tradição. Autoridade e tradição são postas em suspensão pela atividade da razão. Para Le Goff (2015, pp. 128-129), “[o] manifesto dessa modernidade é, depois do longo domínio da religião cristã, católica ou reformada, a publicação da Enciclopédia.”. A *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des arts et des métiers*, cuja publicação iniciou em 1751, “[...] afirmava a primazia da razão e da ciência sobre o dogma cristão” (Ibid., p. 120) e teve entre seus principais autores Denis Diderot (1713-1784), Jean le Rond D’Alambert (1717-1783), François-Marie Arouet (1694-1778), mais conhecido como Voltaire, Charles-Louis de Secondat (1689-1755), também conhecido como Montesquieu, e Rousseau. Conforme Cassirer (1992, p. 34), para Diderot, a publicação da Enciclopédia não tinha a intenção de apenas acumular conhecimentos produzidos até aquele momento, “[...] mas provocar uma mutação no modo de pensar.”²⁵

Buscando salientar algumas características gerais dos períodos da História que temos mencionado, Le Goff (2003, p. 219) assinala que

[p]odemos esquematizar as atitudes coletivas perante o passado, o presente (e o futuro) ao dizermos que, na Antigüidade pagã, predominava a valorização do passado, paralelamente à idéia de um presente decadente; que, na Idade Média, o presente está encerrado entre o peso do passado e a esperança de um futuro escatológico; que, no Renascimento, o investimento é feito no presente e que, do século XVII ao século XIX, a ideologia do progresso volta para o futuro a valorização do tempo.

Na Modernidade, de acordo com Arendt (2016, p. 93), o conceito de processo ganha espaço e se contrapõe ao entendimento de uma imutabilidade tanto da natureza quanto da História. Nesse jogo de forças entre concepções, Arendt (Ibid.) afirma que “[...] ‘desenvolvimento’ e ‘progresso’ [...]” são palavras-chave da historiografia moderna. A autora ainda acrescenta que, no século XIX, desenvolvimento e progresso também foram “[...] as palavras-chave dos novos ramos da Ciência Natural, em particular a Biologia e a

²⁵ Sobre a *Enciclopédia*, ver: *La Ilustración en Francia. In: Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo Segundo: Del humanismo a Kant*, de Reale e Antiseri (1988); e *Enciclopédia: Prospecto e Discurso Preliminar, In: A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*, de Boto (1996).

Geologia, uma tratando da vida animal e a outra até mesmo de assuntos não orgânicos em termos de processos históricos.” (Ibid.). Le Goff (2015, p. 121) também afirma a emergência da ideia de progresso durante o século XVIII, e chama a atenção para a questão de que essa ideia é “[...] eminentemente ocidental [...]” (Id., 2003, p. 236). Firmando-se no texto *The Greeks and the irrational*, escrito por Eric Robertson Dodds (1893-1979), Le Goff (Ibid., p. 239) ainda salienta que a ideia de progresso não foi de todo estranha à Idade Antiga e à Idade Média. Isso não contradiz a afirmação da emergência da ideia de progresso durante a Idade Moderna. Conforme Le Goff (Ibid., p. 184), “[f]oi preciso chegar às vésperas da Revolução Francesa para que o Século das Luzes adotasse a idéia de progresso, sem restrições.”. O autor complementa essa ideia dizendo que “[s]ó então os homens das Luzes vão substituir a idéia de um tempo cíclico, que torna efêmera a superioridade dos antigos sobre os modernos, pela idéia de um progresso linear que privilegia sistematicamente o moderno.” (Ibid.).

Vimos que a ideia de razão já ocupava algum espaço na Idade Média, e que ela ganhou outros contornos na Idade Moderna. Para Le Goff (2003), isso também aconteceu com a ideia de progresso.

Pode-se dizer que, até o início século XVII, os obstáculos a uma teoria consciente do progresso continuam a ser determinantes; que, de 1620 a 1720, aproximadamente, a idéia de progresso se afirma antes de mais nada no domínio científico; que, depois de 1740, o conceito de progresso tende a generalizar-se e difunde-se nos domínios da história, da filosofia e da economia política. (LE GOFF, 2003, p. 247).

Ao falar em progresso, como mencionado anteriormente, fala-se também em processo e em desenvolvimento. Mais que isso, para Le Goff (2003, p. 254), falar em progresso é falar em continuidade. Com a ideia moderna de progresso, faz-se a defesa de que as coisas não estão dadas de modo estanque, e que elas se desenrolam por processos. Esse desenrolar das coisas se dá no tempo, como tempo histórico, tempo humano.

2.2 MODERNIDADE E ESPECIFICIDADE DA AÇÃO

A centralidade do conceito de processo na Modernidade, conforme assinalado por Arendt (2016), e a emergência da ideia de progresso no século XVIII, afirmada por Le Goff (2015), apontam para uma outra compreensão do mundo, do ser humano e da atividade do ser humano no mundo. Nessa nova compreensão, a atividade do ser humano no mundo é o

que faz a História. Esse fazer se dá de modo processual e, tal como preponderante no pensamento daquele momento, em sentido progressivo, positivamente progressivo. Não podemos deixar de notar que “[a] ilustração é uma filosofia otimista. É a filosofia da burguesia em ascensão: é uma filosofia que se esforça e trabalha pelo progresso. ‘Algum dia tudo irá melhorar, esta é nossa esperança’, disse Voltaire.” (REALE; ANTISERI, 1988, p. 564. Tradução nossa).²⁶ Frisamos mais uma vez que estamos nos referindo ao pensamento dominante do período.²⁷

Já indicamos que estamos trabalhando com a ideia do Renascimento como “primeiro momento” (LE GOFF, 2015, p. 70) da Modernidade. O movimento de pôr o ser humano no centro das discussões, tal como feito pelo Renascimento, permitiu que a ação humana fosse elevada a outro patamar. Ao fazermos essa afirmação, não desconsideramos os apontamentos de Arendt (2016) sobre remontar a Idade Moderna ao âmago da Idade Média, tampouco abdicamos do que Le Goff (2003) traz sobre a questão da continuidade histórica entre os períodos. Essa continuidade, como já indicado, não se dá sem algum nível de diferenciação. No pensamento dominante do medievo, o ser humano era entendido como criatura capaz de perceber as obras da criação, mas não como ser capaz de criar. Cassirer (1992, pp. 67-68) explica essa questão dizendo:

A concepção moderna de natureza que se formou depois da Renascença com uma nitidez e uma firmeza crescentes, e que busca prover-se, nos grandes sistemas do século XVII, em Descartes, Spinoza e Leibniz, de um fundamento e de uma legitimidade filosóficas, caracteriza-se sobretudo pela nova relação que se estabelece entre sensibilidade e entendimento, entre experiência e pensamento, entre *mundus sensibilis* e *mundus intelligibilis*. Mas essa mudança de método no conhecimento da natureza implica, ao mesmo tempo, uma modificação decisiva da ‘ontologia’ pura: ela desloca e altera a escala de valores pela qual se aferia até então a ordem do ser. A tarefa do pensamento medieval consistia essencialmente em reproduzir a arquitetônica do ser, em descrevê-la em seus grandes traços. No sistema religioso da Idade Média, tal como a escolástica o fixara, toda a realidade recebia seu lugar imutável e indiscutível; por esse lugar, pela distância maior ou menor que o separava do ser da causa primordial, o seu *valor* também era plenamente determinado. Não pode haver em tal sistema a menor dúvida: todo o pensamento se sabe situado no seio de uma ordem inviolável que não lhe compete criar mas perceber.

²⁶ “La ilustración es una filosofía optimista. Es la filosofía de la burguesía en ascenso: es una filosofía que se esfuerza y trabaja por el progreso. ‘Algún día todo irá mejor, ésta es nuestra esperanza’, disse Voltaire.” (REALE; ANTISERI, 1988, p. 564).

²⁷ Cassirer (1999, p. 79) coteja Voltaire e Rousseau no que diz respeito a esse otimismo dizendo que, no caso de Voltaire, “[m]esmo o seu pessimismo chega a ser brincalhão, enquanto o otimismo de Rousseau está ainda carregado e repleto de uma seriedade trágica. [...] Seu otimismo é aquele otimismo heróico que ele relaciona preferencialmente a Plutarco, seu autor predileto, e aos grandes modelos da história antiga.” Cassirer (Ibid., p. 76) também observa que o otimismo de Rousseau só pode ser compreendido quando se considera sua concepção de história e o sentido da *perfectibilidade*. Falaremos disso adiante.

O ser humano visto como mera criatura não era entendido como ser capaz de criar. A ideia do ser humano como criatura se contrapunha ao entendimento de que o ser humano poderia ser criador por meio de sua ação. Esse entendimento foi alterado na Modernidade. A alteração da posição ocupada pela ação humana está ligada ao movimento de alteração da posição ocupada pelo ser humano no mundo.

Conforme Boto (1996, p. 16), a ideia de cidadania foi eleita como referência pela modernidade. Lembremos que nesse período se dá a criação do Estado moderno (Cf. LE GOFF, 2015, p. 115). Com isso, a figura do cidadão se impõe como relevante no âmbito da vida em sociedade. O cidadão moderno é entendido como agente social e sua ação é reconhecida como realizadora das dimensões da vida comum. Ele não está mais submetido à autoridade da nobreza e constitui, junto de seus pares, a governança, ainda que sob o signo da participação via representação. Boto (1996, p. 21) também afirma que é em meados do século XVIII que acontece uma intensificação de um pensamento pedagógico e de uma preocupação com o que seria uma atitude educativa. De acordo com a autora (Ibid.), esse movimento está vinculado ao entendimento, partilhado por filósofos e pensadores, de que a constituição do ser humano devia-se ao processo educativo.²⁸ Pensar e formar o cidadão era questão urgente naquele período. Nisso ganha espaço a ideia do ser humano como podendo ser “pedagogicamente reformado” (Ibid.). Essa confiança esperançosa no poder da educação está ligada ao movimento de alteração na posição ocupada pela ação humana.

Com o entendimento do ser humano como ser capaz de criar, a transcendência foi perdendo espaço para a imanência. Isso se deu, sobretudo, no que diz respeito ao âmbito da elaboração teórica. Dizemos isso pois é preciso considerar a observação de Arendt (2016) sobre o movimento de secularização, a saber, de que esse movimento não gerou um desaparecimento da religião do âmbito da vida cotidiana. Sem ignorar essa observação, voltamos ao ponto de que a ação humana passou a ser entendida como algo capaz de influir no rumo das coisas do mundo e da própria vida do ser humano. Desse modo, não se trata mais de um ser humano reduzido à condição de espectador. Como ser agente, “[a] tarefa está colocada para *ele* – e deve ser solucionada com seus recursos, com recursos puramente humanos.” (CASSIRER, 1999, p. 109). A tarefa é a tarefa histórica em, pelo menos, dois sentidos: da constituição do mundo e da constituição de si mesmo como ser no mundo.

²⁸ No texto, a autora se refere aos filósofos e pensadores franceses do período.

O período moderno é farto em elaborações que delegam à condição de agente do ser humano um espaço privilegiado. De acordo com Houaiss (2009), por *agente* podemos entender: “que ou quem atua [...]”, ou ainda, “pessoa ou algo que produz ou desencadeia ação [...]”. Entre as elaborações desse período que destacam essa condição agente está a produzida por Rousseau. Embora tenha vivido em período posterior ao que é entendido como Modernidade, entendemos que o pensamento de Piaget é fortemente marcado por ideias que são centrais para algumas das tradições do pensamento moderno. Apoiando-nos em Arendt (2016), entendemos que Piaget viveu em um tempo que chamaremos de uma concretização da Modernidade. Nisso que pode ser entendido como uma concretização da Modernidade, faz-se presente uma maior desconfiança em relação ao otimismo predominante na Modernidade no que diz respeito à ideia de progresso (Cf. LE GOFF, 2003, p. 224-ss.). Dito isso, chamamos a atenção para o que entendemos como a presença de um espaço privilegiado para a ação também no pensamento de Piaget.

Ao mencionar a questão da condição humana em Rousseau, Dalbosco (2017, p. 7) fala em “condição agente”. Partilhamos dessa compreensão e estendemos ela também ao pensamento de Piaget. A nosso ver, essa condição agente se faz fortemente presente em Rousseau e em Piaget, ainda que o agir tenha especificidades próprias no pensamento de cada um dos autores. Mais do que ser marcado pela condição agente, o ser humano é um ser que se faz agente na medida das próprias ações, ligadas, em sua possibilidade, à sua própria condição agente – ligação já destacada por Dalbosco (Ibid.) no que diz respeito ao pensamento de Rousseau.

3 JEAN-JACQUES ROUSSEAU

3.1 CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA E CONDIÇÃO HUMANA

Em Jean-Jacques Rousseau, condição humana e concepção de história estão intimamente vinculadas. Dalbosco (2016, p. 925) afirma a “[...] originalidade da concepção rousseauiana de história [...]” e destaca que essa concepção é determinante no que diz respeito “[...] às questões políticas, jurídicas e educacionais [...]” da obra do filósofo. A crítica de Rousseau “[...] à cultura depende, ao menos nos termos como é feita no *Segundo Discurso*, de uma noção de história que não mais concebe o ser humano como mero espectador [...]” (Ibid.). Sua concepção de história entende o ser humano como ser agente. No *Segundo Discurso* ([1754]1973), Rousseau destaca que o mal social não é obra de nenhuma divindade ou coisa do tipo. O mal social é obra do próprio ser humano ao lidar com “[...] os obstáculos e as circunstâncias que se lhe interpunham.” (DALBOSCO, 2016, p. 934). Em *Emílio ou Da Educação* ([1762]2004), Rousseau afirma: “Nossos maiores males vêm-nos de nós mesmos.” (p. 25). O mal de que estamos falando aparece em Rousseau como “socialização desnaturada” (DALBOSCO, 2016, p. 934). Compreender o ser humano como ser agente é também imputar-lhe responsabilidade, inclusive pelo mal.

Em Rousseau, há uma síntese tensional entre a concepção cíclica e a concepção linear de história, o que permite uma diferenciação entre seu pensamento e o de outros iluministas de seu tempo (Cf. DALBOSCO, 2016, pp. 925-926). Trata-se de uma síntese ancorada no conceito de *perfectibilidade* (Cf. DALBOSCO, 2016, p. 926), ou ainda, na ideia da perfectibilidade como característica da condição humana. Ao falar de distinções entre o ser humano e os animais, Rousseau ([1754]1973, p. 249) afirma:

[...] haveria uma outra qualidade muito específica que os distinguiria e a respeito da qual não pode haver contestação – é a faculdade de aperfeiçoar-se, faculdade que, com o auxílio das circunstâncias, desenvolve sucessivamente todas as outras e se encontra, entre nós, tanto na espécie quanto no indivíduo; o animal, pelo contrário, ao fim de alguns meses, é o que será por toda a vida [...].

Rousseau ([1754]1973, p. 249) ainda acrescenta que os animais permanecem vinculados aos seus instintos durante toda a sua vida enquanto o ser humano, por sua vez, poderá, inclusive, vir a perder “[...] tudo o que sua *perfectibilidade* lhe fizera adquirir [...]”. A perfectibilidade é justamente a capacidade de que é dotado o ser humano, como

indivíduo e como membro da espécie, para se aperfeiçoar. É nesse sentido que Dent (1996, p. 38) observa:

Também exclusiva dos humanos é uma plasticidade e adaptabilidade de comportamento, a capacidade de aprender através da experiência. Os humanos [...] podem aprender como manipular o seu meio ambiente e ajustar seu comportamento de modo a aumentar suas vantagens. Rousseau chama PERFECTIBILIDADE à capacidade para fazer isso.

É pela perfectibilidade, como capacidade para o aperfeiçoamento de si, “[...] e não através da redenção e da ajuda divina [...]” que o ser humano poderá vir a se tornar “[...] senhor de seu destino [...]” (CASSIRER, 1999, p. 76). Cassirer (Ibid., p. 101) destaca que todas as virtudes e todos os vícios do ser humano brotam da perfectibilidade.

Em sua marcha evolutiva até o presente momento, a ‘perfectibilidade’ enredou o homem em todos os males da sociedade e levou-o à desigualdade e à servidão. Mas ela, e apenas ela é capaz de tornar-se para ele um guia no labirinto no qual ele se perdeu. Ela pode e deve abrir-lhe novamente o caminho para a liberdade. Pois a liberdade não é um presente que a bondosa natureza deu ao homem desde o berço. Ela só existe na medida em que ele próprio a conquistar, e a posse dela torna-se inseparável desta conquista constante. (CASSIRER, 1999, p. 101).

A condição humana da perfectibilidade permite que se dê a superação do mal social, por exemplo, ainda que como possibilidade. É nesse ponto que a Educação, como política e sem desvincular-se de seus demais âmbitos, entra em cena como aquilo que poderá efetivar essa superação. Neste momento, observamos que não nos deteremos sobre o pensamento político de Rousseau propriamente dito. Entretanto, registramos nossa vinculação com a seguinte interpretação: “[...] não há uma primazia de Émile sobre o Contrato Social, nem vice-versa. Separar as duas análises equivaleria a perder o chão sobre o qual foram produzidas.” (ASSMANN, 1988, p. 33). Nesses termos, justificamos algumas entradas no *Contrato Social* ([1762]1973) no decorrer deste texto. Sem nos alongarmos em demasia, sublinhamos ainda que, para Rousseau, a educação é sempre uma atividade eminentemente política.

Rousseau abandona as causas teológicas como explicação para os acontecimentos humanos, substituindo-as por causas físicas e morais (Cf. MOSCATELI, 2012, p. 136); mas uma moral que é também laica (Cf. ASSMANN, 1988, p. 29). De acordo com Moscateli (2012, pp. 141-142), “[a] própria condição social do homem, defende Rousseau nas *Considerações* [*Considerações sobre a influência dos climas relativamente à civilização*], é um produto direto das muitas maneiras pelas quais se deu sua reação frente ao meio natural.”. O movimento de substituição de causas mencionado abre espaço para a possibilidade da superação de certo estado de coisas, a ser efetivada, mais uma vez, pela

ação humana – mais especificamente, a ser efetivada pela ação humana que, na medida de sua transformação, poderá ser orientada pela *vontade*. Contudo, para que a ação possa ser orientada pela vontade, há um caminho a ser percorrido pelo ser humano no sentido do desenvolvimento da razão e da afetividade, como veremos no decorrer deste capítulo.

Ainda lidando com a questão da concepção de história em Rousseau, destacamos que há no *Emílio* um “[...] esforço de conciliação entre natureza e cultura que se dá não só na esfera da interioridade humana, mas também do viver juntos entre os homens e, portanto, na esfera pública [...]” (DALBOSCO, 2016, p. 936). A educação entra em cena como atividade reparadora de uma antiga cisão entre natureza e cultura, ou ainda, entre estado de natureza e vida social. Mas essa reparação é sempre possibilidade de reparação; não se trata de “lei da história” (Ibid.). Não há, portanto, uma teleologia acoplada ao conceito de perfectibilidade (Cf. DALBOSCO, 2016, p. 939). “[A] perfectibilidade é uma capacidade em princípio neutra que pode tomar direções diversas, dependendo da multiplicidade de fatores, os quais são impossíveis de serem previstos de antemão.” (Ibid.). A ideia da reparação como possibilidade vai de encontro ao entendimento de que o estado das coisas no mundo existe como realização de destinos e de predeterminações que escapam à ação humana. Nesse sentido, o conceito de perfectibilidade “[...] antecipa a seu modo uma crítica ao determinismo subjacente às grandes filosofias modernas da história.” (Ibid.). Todavia, essa crítica ao determinismo histórico, como destaca Dalbosco (Ibid.), não desconsidera que o ser humano “[...] faz sua história, mas só mediante condições bem determinadas.”. Em outros termos, Rousseau reconhece a existência de condicionamentos, mas está longe de aceitar que isso implique em determinação. Desvencilhando-se de concepções deterministas, Rousseau encara as condições existentes e como elas impactam nas possibilidades de ação do ser humano; ao mesmo tempo, considera que apesar dessas condições e também por conta delas é que há algum tipo de espaço para a ação humana.

De acordo com Dalbosco (2016, p. 941), o “[...] ideal moderno de autonomia foi possível de ser posto porque o genebrino distanciou-se, em certos aspectos, tanto da concepção cíclica como da linear de história.”. Esse distanciamento das concepções cíclica e linear de história não é outra coisa do que compreender que é possível avançar em sentido progressivo, no âmbito individual ou coletivo, mas que não há qualquer garantia de que esse avanço acontecerá. Mais uma vez, importa acentuar que se trata de possibilidade. Nesse cenário, Rousseau pensa a formação de Emílio – seu sujeito modelo e aluno ideal – voltada para o desenvolvimento da virtude como obra dele mesmo. Essa formação, como veremos, conta sempre com o auxílio de seu mestre, mas trata-se de algo efetivado pelo

próprio Emílio, como ser ativo. Ademais, essa formação é obra “[...] da própria liberdade humana bem regrada.” (Ibid.). Conforme Dalbosco (Ibid.), a sociabilidade humana se apresenta em Rousseau como resultante da relação estreita entre liberdade e perfectibilidade. É nesse sentido que Rousseau aconselha o preceptor de Emílio dizendo: “Preparai à distância o reinado de sua liberdade [de Emílio] e o uso de suas forças, deixando em seu corpo o hábito natural, colocando-a em condições de sempre ser senhora de si mesma e de fazer em todas as coisas a sua vontade, assim que a tiver.” ([1762]2004, p. 49). Ao falar em força, Rousseau não está se referindo apenas à força física, mas também ao que ele entende como força e capacidade do espírito, isto é, do que diz respeito ao âmbito da razão (Cf. Ibid., p. 212).

Essa concepção de história bastante específica se apresenta como pano de fundo para a discussão empreendida por Rousseau acerca da formação do ser humano como ser agente e não determinado. A concepção de história rousseauiana está nas bases de sua proposta político-educacional, fundamentando também sua proposta acerca do desenvolvimento da razão no sujeito. Contando com essa concepção de história e com o que foi apresentado sobre o conceito de perfectibilidade, vamos nos deter, a seguir, sobre a questão do desenvolvimento da razão em Rousseau.

3.2 DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO EM ROUSSEAU

3.2.1 Da razão

Partindo da ideia de pensamento dominante (Cf. LE GOFF, 2015), podemos dizer que na Idade Moderna há uma espécie de modificação do que podemos denominar como um conceito geral de razão. Levando em conta seiscentistas como René Descartes (1596-1650), Nicolas Malebranche (1638-1715), Baruch Spinoza (1632-1677) e Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716), acerca da razão na modernidade Cassirer (1992, p. 32) afirma:

O século XVIII confere à razão um sentido diferente e mais modesto. Deixou de ser a soma de ‘idéias inatas’, anteriores a toda a experiência, que nos revela a essência absoluta das coisas. A razão define-se muito menos como uma *possessão* do que como uma forma de *aquisição*. Ela não é o erário, a tesouraria do espírito, onde a verdade é depositada como moeda sonante, mas o poder original e primitivo que nos leva a descobrir, a estabelecer e a consolidar a verdade. Essa operação de assegurar-se da

verdade constitui o germe e a condição necessária de toda a certeza verificável. É nesse sentido que todo o século XVIII concebe a razão. Não a tem em conta de um *conteúdo* determinado de conhecimentos, de princípios, de verdades, preferindo considerá-la uma *energia*, uma força que só pode ser plenamente percebida em sua *ação* e em seus *efeitos*.

Ainda de acordo com Cassirer (1992, p. 44), essa modificação do conceito de razão na Idade Moderna não se dá como mudança radical. Ela exprime tão somente – e não que isso seja pouca coisa – “[...] uma espécie de deslocamento de *acento*.” (Ibid.). Lembrando o que foi dito no capítulo 2 sobre da ideia de progresso, o mesmo pode ser dito acerca da razão naquele período.

Rousseau “[...] busca a fonte da unidade e da totalidade no próprio eu e, por isso, pode ser considerado um autor eminentemente moderno.” (DALBOSCO, 2007, p. 137). Todavia, para o filósofo, o “eu” não está dado como pronto. O “eu” se faz a si mesmo. Ele se constitui como “eu” na medida das relações que é capaz de estabelecer com o mundo ao seu redor e consigo mesmo. Em outras palavras, o sujeito se constitui como sujeito na medida de suas ações.

Além de ser um moderno, é possível afirmar que Rousseau também é um iluminista. Vimos que o Iluminismo não se deu como movimento unitário. Nesses termos, dizer que um autor é iluminista não é afirmação suficiente para dar conta de apresentar suas posições. Reconhecer que o Iluminismo não é um movimento unitário auxilia a “[...] precisar a própria posição de Rousseau neste movimento [...]” (DALBOSCO, 2008, p. 2). Também vimos que o Iluminismo foi um movimento que se caracterizou, de modo geral, pela confiança na razão. Rousseau, por outro lado,

[...] se afastou daquela glorificação da ‘razão’ vigente no círculo dos enciclopedistas franceses, e [...] perante ela, ele se reporta às forças mais profundas do ‘sentimento’ e da ‘consciência moral’ (Genissen). Mas por outro lado, foi justamente esse ‘irracionalista’ que, em meio às lutas mais intensas contra os *filósofos*, contra o espírito do Iluminismo francês, anunciou que as idéias mais sublimes da divindade, das quais o homem seria capaz, eram fundadas pura e exclusivamente na razão [...] (CASSIRER, 1999, p. 41).

No que diz respeito ao tratamento dedicado por Rousseau à razão, é preciso ainda levar em conta que sua posição sobre o conceito de razão pode ser um tanto ambígua. Essa espécie de ambiguidade se manifesta nas interpretações feitas sobre o pensamento de Rousseau.²⁹ Em termos gerais, podemos dizer que a posição crítica de Rousseau perante a razão não faz com que ele a abandone. Considerar o papel dos sentimentos não é o mesmo

²⁹ Reale e Antiseri (1988, p. 635) listam algumas dessas interpretações que podem parecer contraditórias entre si.

que abdicar da razão. Rousseau não abre mão nem da razão nem dos sentimentos. Para ele, “[...] a razão sem os instintos e as paixões se converte em estéril e acadêmica, e [...] as paixões e os instintos sem a disciplina da razão conduzem ao caos individual e à anarquia social.” (REALE; ANTISERI, 1988, p. 635. Tradução nossa).³⁰ Mais que isso, ainda conforme Reale e Antiseri (Ibid., p. 645), Rousseau se opõe a um determinado modelo de razão. Opõe-se a um modelo de razão que se impõe como absoluta e que não se relaciona com os sentimentos, os instintos e as paixões. Opondo-se a esse modelo, Rousseau pensa a razão articulando indivíduo e sociedade (Cf. REALE; ANTISERI, 1988, p. 645). Quando criticou a sociedade em que vivia, Rousseau não o fez pautando um abandono da vida em comunidade. No que diz respeito à razão e aos sentimentos, a crítica a uma razão isolada dos sentimentos não o faz abrir mão da razão. Ele critica modos específicos de vida em sociedade e certa concepção de razão.

Dissemos que a ideia de cidadania se fez referência na Modernidade (Cf. BOTO, 1996, p. 16), de modo que vários autores se propuseram a pensar o ser humano como cidadão. Lembrando o vínculo estreito entre *Emílio* e o *Contrato Social* (Cf. ASSMANN, 1988), essa discussão também é engendrada por Rousseau, na estreita relação entre política, educação, epistemologia e moralidade (ou ainda, eticidade). Nesse sentido, Dalbosco (2007, 138) afirma que,

[c]omo um autor do século XVIII, Rousseau tem diante de si a tarefa de pensar o homem como um ser livre para conduzir sua ação, tomar suas decisões e ser responsabilizado por elas. Do ponto de vista filosófico, isso significa poder justificar a tese de que a vontade humana é capaz de se determinar racional e livremente, independente de forças externas e estranhas a ela.

No âmbito político, o ser humano livre capaz de conduzir a própria ação é o ser humano posto como cidadão. Todavia, para Rousseau, ser cidadão não é algo dado como pronto, mas um modo do ser humano viver em sociedade que precisa ser desenvolvido no que diz respeito ao próprio indivíduo. O ser humano se torna cidadão. Melhor dizendo: ele pode vir a se tornar cidadão. Existir como cidadão demanda certas capacidades por parte de cada ser humano. Em Rousseau, pensar o vir a ser do cidadão moderno é também pensar o vir a ser do sujeito como ser racional e moral, e vice-versa.

Entre as obras de Rousseau, *Emílio* se impõe como aquela em que o processo de vir a ser do sujeito como ser racional e moral é trabalhado de modo minucioso. Nessa obra,

³⁰ “[...] la razón sin los instintos y las pasiones se convierte en estéril y académica, y [...] las pasiones y los instintos sin la disciplina de la razón conducen al caos individual y a la anarquía social.” (REALE; ANTISERI, 1988, p. 635).

Rousseau afirma: “Uma criança suportará mudanças que um homem não suportaria; as fibras da primeira, moles e flexíveis, tomam facilmente a forma que lhes damos; as do homem, mais duras, só com violência mudam a forma que receberam.” ([1762]2004, p. 24). Ao dizer isso, Rousseau destaca o caráter em aberto da constituição da criança. Cabe frisar que o autor não defende que o ser humano adulto esteja dado de modo acabado. Mesmo o adulto é capaz de modificar sua constituição, todavia, por caminhos mais difíceis. Para Rousseau, o ser humano, adulto ou criança, não existe como algo acabado. Rousseau afirma que não há um “[...] termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar.” (Ibid., p. 48). Note-se, todavia, que esse campo está sempre mais em aberto quanto mais inicial é o momento da vida. Isto é: são diferentes os níveis de abertura para o desenvolvimento em uma criança e em um ser humano adulto. Mas essa abertura existe, pois é algo próprio da sua condição humana, da perfectibilidade.

O fio condutor do *Emílio* é o desenrolar do processo formativo de um personagem fictício denominado Emílio. Esse processo formativo é, em outros termos, seu processo de desenvolvimento. Demarcando sua posição quanto ao tema do desenvolvimento, mais especificamente, do desenvolvimento da razão, Rousseau ([1762]2004, p. 89.) 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.

Com essa defesa, Rousseau discorda do conceito de razão utilizado por muitos filósofos (Cf. DALBOSCO, 2007; DOZOL, 2012) e também se desvincula do conceito geral de razão de seu tempo. Para além disso, com seu posicionamento, Rousseau confronta tradições epistemológicas. Essas tradições epistemológicas são, especificamente, o apriorismo e o empirismo, este último representado acima pela menção a John Locke (1632-1704). Para Rousseau, a razão não está dada como pronta no sujeito, como poderiam sugerir concepções epistemológicas aprioristas. Ao mesmo tempo, ele se distancia da epistemologia empirista que tem em Locke um de seus maiores representantes. Voltaremos a isso ainda neste item.

Para o autor do *Emílio*, “[a] razão e o juízo vêm lentamente [...]” ([1762]2004, p. 222). Destacamos que ele utiliza amplamente o termo progresso (*progrès*) ao falar das

conquistas de seu aluno fictício nesse campo (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004). Entretanto, afirmar o vir a ser da razão não é o mesmo que afirmar que as crianças “[...] não tenham nenhuma espécie de raciocínio.” (Ibid., p. 121). Rousseau não nega por completo a ideia de que as crianças sejam capazes de certos raciocínios. Mas há que se levar em conta que raciocínios são esses de que são capazes, isto é, seus alcances e limites. Pensar os limites desses raciocínios não se dá no sentido de imputar demérito ao modo de pensar das crianças. A partir de certo momento do desenvolvimento infantil, podemos falar que há uma capacidade de raciocinar, mas uma capacidade ainda em seus momentos iniciais de constituição. No que diz respeito ao ponto de partida dessa capacidade de raciocinar, Rousseau ([1762]2004, p. 46.) afirma que

[n]ascemos capazes de aprender, mas sem nada saber e nada conhecendo. Acorrentada a órgãos imperfeitos e semiformados, a alma não tem nem mesmo o sentimento de sua própria existência. Os movimentos, os gritos da criança que acaba de nascer são efeitos puramente mecânicos, carentes de conhecimento e de vontade.

A capacidade para aprender funciona como ponto de partida para tudo aquilo que poderá vir a ser desenvolvido pelo ser humano em termos de conhecimento e de vontade. Aqui entra em jogo, mais uma vez, a ideia de perfectibilidade. Observamos que Rousseau destaca a flexibilidade (*souplesse*) do cérebro da criança (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 127) como ponto importante no que diz respeito ao movimento evolutivo da razão. Existir como sujeito, e como sujeito consciente dessa existência, não é algo que se dá de imediato para o ser humano. Tornar-se um ser capaz de conhecer e capaz de se orientar pela vontade é algo que se realiza no desenrolar do próprio desenvolvimento do sujeito. Para auxiliar esse desenvolvimento, é preciso olhar para o sujeito em suas condições presentes. É nesse sentido que Rousseau, ainda no Prefácio de seu *Emílio*, afirma: “Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem.” ([1762]2004, p. 4).

É com esse pano de fundo que, em *Emílio*, Rousseau põe “[...] seu pupilo ascendendo passo a passo do ‘concreto’ ao ‘abstrato’, do ‘sensorial’ ao ‘intelectual’.” (CASSIRER, 1999, p. 108). É nesse sentido que Gusdorf (1973, p. 205. Tradução nossa)³¹ afirma: “O *Emílio* apresenta uma pedagogia do desenvolvimento [...]”. Sobre esse movimento do desenvolvimento, Gusdorf (Ibid. Tradução nossa.)³² diz ainda:

³¹ “L’*Émile* met en œuvre une pédagogie du développement [...]” (GUSDORF, 1973, p. 205).

³² “Il y a dans l’*Emile* une psychogenèse des qualités sensibles; Rousseau montre comment elles offrent, chacune pour sa part, une perspective de développement pour une intelligence procédant de la sensibilité au

Há no *Emílio* uma psicogênese das qualidades sensíveis; Rousseau mostra como elas oferecem, cada uma por sua parte, uma perspectiva de desenvolvimento para uma inteligência procedendo da sensibilidade ao julgamento. [...] A sensibilidade leva à inteligência, mas a inteligência não a dissolve [...].

Sem que a inteligência dissolva a sensibilidade, elas trabalham conjuntamente. Dito de outro modo, no *Emílio* temos a narrativa de “[...] um trajeto que vai da sensação ao entendimento, do corpo [...] ao raciocínio que, em suas primeiras fases, limita-se ao interesse presente e sensível, transformando-se até a capacidade de elaborar, comparar e ao pleno uso da razão” (DOZOL, 2012, p. 64). Esse movimento não se dá como abandono da sensação e do corpo, mas como prolongamento da sensação e do corpo no entendimento, no raciocínio.³³

De acordo com Cassirer (1999), no que diz respeito à participação da sensação nesse desenvolvimento da razão proposto por Rousseau, o sensualismo de Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) se faz presente como influência. Ainda conforme Cassirer (Ibid.), Rousseau ultrapassa esse sensualismo, sem que isso signifique desconsiderar o papel das sensações. Para Rousseau, há um movimento evolutivo da razão que leva do concreto ao abstrato, ou ainda, do sensorial ao intelectual (Cf. CASSIRER, 1999, p. 108), mas “[...] um acúmulo e uma combinação de impressões sensoriais [...]” (CASSIRER, 1999, p. 108) não são suficientes para “[...] explicar nem estruturar o mundo interior.” (Ibid.). Em outras palavras, Rousseau reconhece a participação das sensações no processo de constituição da razão sem, com isso, reduzir toda a explicação da estruturação do mundo interior pelo recurso à sensação. Para Rousseau, também não é possível que se infunda do exterior para o interior do ser humano “[...] o sentimento da espontaneidade e a consciência da vontade fundada nesse sentimento.” (Ibid.). Conforme Cassirer (Ibid.), é nesse ponto que “[...] toda analogia com os acontecimentos mecânicos exteriores fracassa e rompe-se o fio da ‘associação’ ao qual a doutrina de Condillac procura reduzir todos os conteúdos e acontecimentos psíquicos.”. Rousseau não aceita esse tipo de redução. Para o filósofo, “[...] não se pode explicar atividades a partir da passividade, como tampouco se pode derivar a unidade do eu, a unidade de seu ‘caráter’ moral, de uma multiplicidade de meras ‘sensações’.” (Ibid.). Para explicar a atividade constituinte da unidade do eu, Rousseau vai além do que é fornecido pelas sensações, ou ainda, pela “percepção sensível” (Ibid.).

judgement. [...] La sensibilité mène à l'intelligence, mais l'intelligence ne la dissout pas [...]” (GUSDORF, 1973, p. 205).

³³ Kawauche (2018) traz importante contribuição sobre a questão do corpo no pensamento de Rousseau, olhando de modo especial para o *Emílio*.

Reiteramos que, com isso, Rousseau rompe com as tradições sensualista e racionalista (Cf. CASSIRER, 1997), ou ainda, conforme mencionado anteriormente, com as concepções empirista e apriorista ou inatista. Com a primeira tradição, ele rompe na medida em que não considera as impressões sensoriais como única fonte de explicação para a constituição do conhecimento; com a segunda, rompe justamente ao inserir as sensações como parte dessa explicação.

Ainda no âmbito desse confronto com diferentes tradições epistemológicas, apontamos, neste momento, para a diferenciação entre sensação e sentimento. Em Rousseau, sensação e sentimento são coisas distintas (Cf. CASSIRER, 1999, p. 107). Mais que isso, “[o] retorno à dinâmica do sentimento revela uma camada profunda do eu no âmbito da qual fracassa a psicologia sensualista que se mantém na superfície das meras ‘sensações’.” (CASSIRER, 1999, p. 107). Como dito anteriormente, Rousseau não compreende a razão como soberana. Junto dos sentimentos, mas sem confundir-se com eles, as sensações têm espaço na proposta rousseauiana. Sensação e sentimento são coisas distintas e que coexistem no pensamento do autor de *Emílio*.

Considerando o que veio sendo alinhavado neste item, entendemos que a própria organização do *Emílio* pode ser vista como representativa da proposta rousseauiana acerca do desenvolvimento da razão no sujeito.

3.2.2 Da faseologia da razão

Emílio é composto por cinco livros. Cada livro versa sobre uma determinada idade e período do desenvolvimento cognitivo e moral do aluno imaginário e sujeito ideal rousseauiano, acompanhando-o desde o nascimento até o momento em que ele “[...] já não precise de outro guia que não ele mesmo.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 29). Embora recorrendo a um personagem fictício, Rousseau destaca que está considerando em seu “[...] aluno o homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana.” (Ibid., p. 15). No conjunto dos cinco livros, *Emílio* é constituído “[...] por três grandes núcleos: educação natural, educação moral e educação política.” (DALBOSCO, 2014, p. 4). Os três primeiros livros são dedicados ao primeiro núcleo destacado por Dalbosco. O Livro IV aborda a educação moral e o quinto a educação política.

A narrativa do processo formativo de Emílio levanta a questão da existência de distintas “[...] etapas de desenvolvimento lógico e psicológico no ser humano.” (BARROS,

1996, p. 175). A proposta de uma faseologia do desenvolvimento traz consigo “[...] uma idéia dinâmica de gênese do psiquismo humano, em contraposição a uma visão estática e imutável, na qual a razão aparece como algo pronto e acabado desde o início.” (DOZOL, 2006, p. 53). Mais do que isso, Rousseau propõe uma razão que não apenas se dá como algo em aberto, mas como algo que vai se dando de modos distintos no decorrer de sua elaboração como razão. Nesse sentido, como expressão geral dessa elaboração da razão proposta em *Emílio*, destacamos a seguinte passagem: “Uma criança é menor do que um homem; não tem nem a sua força, nem a sua razão [...]” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 159). Voltaremos sobre essas distinções.

Falar em desenvolvimento da razão é também falar em formação da razão (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 136). Tomando a organização geral do *Emílio* como representativa da proposta rousseauiana acerca do desenvolvimento da razão, optamos por apresentar via entrada em cada um dos três primeiros livros o que estamos considerando como uma faseologia da razão. A exposição dessa faseologia parte da investigação efetivada por Rousseau “[...] sobre a ‘natureza’ e o ‘ser’ da criança.” (DALBOSCO, 2016, p. 161). “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 15.).

O Livro I do *Emílio* abarca o período que vai do nascimento até os dois anos de idade de seu aluno fictício. Durante esse período, o auxílio do preceptor com os cuidados básicos da criança, como alimentação e higiene, é fundamental. Mas há outro papel importantíssimo a ser desempenhado pelo preceptor nesse período: auxiliar Emílio no que Rousseau denomina como educação dos sentidos. Os sentidos precisam ser exercitados, de modo que se possa aprender a fazer uso deles (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 48). Para tanto, importa “[...] deixar os corpos e os membros das crianças absolutamente livres, com a única precaução de afastá-las dos perigos de queda e de tirar de suas mãos tudo o que possa feri-las.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 58). Não se trata de abandonar a criança à própria sorte. Para Rousseau (Ibid., p. 7), “[...] um homem abandonado a si mesmo desde o nascimento entre os outros seria o mais desfigurado de todos.”. O autor do *Emílio* fala de educação como cultivo (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 8). Cultivar não é abandonar. Cultivar é atividade que requer entender as necessidades do que é cultivado e agir de acordo com elas, permitindo que se dê o desenvolvimento. Cabe sublinhar que não há, em Rousseau, qualquer espécie de espontaneísmo no que diz respeito ao desenvolvimento. Não se trata de espontaneísmo, mas de espontaneidade. Isso se dá no sentido de não interferir

mais que o necessário, e o que é necessário é medido de acordo com as necessidades da criança.

Desde o Livro I, Rousseau marca um posicionamento que combina as ideias de intervir e de deixar suficientemente livre para que se desenvolva a partir de suas necessidades. Educar é intervir. “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 9). Para Rousseau, “[...] a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco [...]” (Ibid., p. 15). Sobre isso, ele ainda afirma: “Não se deve dar preceitos, e sim fazer com que eles sejam encontrados.” (Ibid., p. 31). O exercício dos sentidos, marca desse início do desenvolvimento, confunde-se ele mesmo com a própria educação. Chamamos a atenção, já neste momento, para o ponto de que Rousseau põe a criança como ativa nesse processo. Trata-se de um processo de desenvolvimento que se dá por meio de exercícios que são próprios do viver e que consiste, ao mesmo tempo, em um processo educativo que conta com auxílio de pessoas adultas – no caso de Emílio, quem o auxilia é seu preceptor. Mas esse auxílio precisa estar alinhado com as necessidades da criança. Essas necessidades se dão desde os primeiros momentos de vida. “Com a vida começam as necessidades” (Ibid., p. 38), afirma Rousseau.

Por tudo isso, importa que a pessoa adulta não se sobreponha ao que se configura como necessidade do momento para a criança – necessidades que, nesse início da vida do indivíduo, dizem respeito ao âmbito do desenvolvimento dos sentidos. A primeira etapa do desenvolvimento da razão é marcada pelo domínio da sensação. Disso vem o destaque dado ao corpo. Ressaltando a importância do movimento do corpo da criança, o filósofo assevera que impedir esse movimento priva a criança de crescer e altera a própria constituição (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, pp. 17-18). Cercear o movimento do corpo da criança prejudica seu desenvolvimento. Todavia, como já sublinhado anteriormente, não se trata de deixar a criança largada à própria sorte. “Contanto que não se ultrapassem as medidas de suas forças, arrisca-se menos ao fazê-las agir do que ao poupá-las.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 24).

Insistindo no primado das sensações no início da vida, Rousseau afirma que, nesse momento, “[...] quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo as sensações os primeiros materiais de seus conhecimentos [...]” ([1762]2004, p. 51). Para Rousseau, a “[...] imaginação não é a razão [...]” (Cf. Beyssade, *In*: CANTO-SPERBER, 2013, p. 914). Adiante, já no Livro II,

Rousseau acrescenta: “Se não tem verdadeiras idéias, não tem verdadeira memória, pois não dou esse nome à que só retém sensações.” ([1762]2004, p. 126). Nessa fase inicial do desenvolvimento, ainda não é possível falar em idéias propriamente ditas, mas em sensações. Cabe elucidar que as atividades da memória e da imaginação³⁴ se darão como elaboração por parte do próprio sujeito, e não apenas como um pôr em movimento algo que estaria pronto e tão somente adormecido. Rousseau especifica ainda mais esse primado das sensações quando diz que “[...] a criança quer tocar em tudo, pegar em tudo [...]” ([1762]2004, p. 51). Lembrando a ideia já mencionada de que o movimento do corpo e o exercício dos sentidos é ponto alto dessa primeira fase do desenvolvimento, Rousseau (Ibid., pp. 51-52) adverte:

[...] não vos oponhais a esta inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. É assim que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar sua grandeza, sua figura e todas as qualidades sensíveis, olhando, apalpando, escutando e principalmente comparando a visão com o tato, estimando com os olhos a sensação que produziram em seus dedos.

O exercício dos sentidos é, em outros termos, o exercício do próprio corpo. O exercício do corpo vai permitindo o desenvolvimento do sujeito. É nesse sentido que Rousseau complementa as ideias apresentadas acima quando diz: “É apenas pelos movimentos que aprendemos que existem coisas que não são nós, e é apenas por nosso próprio movimento que adquirimos a idéia de extensão.” ([1762]2004, p. 52). Ao dizer isso, Rousseau destaca que a criança, antes de adquirir essa ideia, estende a mão do mesmo modo para tentar pegar um objeto que está próximo e um que está longe do seu corpo.. Aos poucos e mediante exercícios, a criança se torna capaz de compreender que entram em jogo exigências diferentes quando se trata, por exemplo, de buscar objetos localizados em distâncias distintas. Cabe frisar que a disputa entre o inato e o adquirido na história da Filosofia pode ser notada nas epistemologias contrapostas por Rousseau e que, ao seu modo, ela também aparece no pensamento do autor de *Emílio*. Ao falar que a criança adquire a ideia de extensão, o filósofo não utiliza o termo no sentido dos empiristas. Para ele, o adquirir é ativo por parte do sujeito, que só adquire algo na medida de seus movimentos. “Não sou, pois, simplesmente um ser sensitivo e passivo, mas um ser ativo e inteligente [...]” (Ibid., p. 381).

³⁴ No Livro II, ao falar da imaginação nascente na criança, Rousseau ([1762]2004, p. 110) afirma que, antes desse vir a ser, “[...] sua imaginação ainda adormecida não é capaz de abarcar dois tempos diferentes.”

O Livro II contempla o período que vai dos dois aos doze anos de Emílio, e marca a continuidade da educação dos sentidos. É ainda no início desse Livro que Rousseau assevera uma de suas máximas: “Nossa mania professoral e pedantesca é de sempre ensinar às crianças o que aprenderiam muito melhor por si mesmas, e esquecer o que só nós lhes podemos ensinar.” ([1762]2004, p. 71). Novamente, entra em cena a combinação entre intervir e deixar suficientemente livre para que possa se desenvolver a partir de si mesmo. Conforme indica no Livro II, há que se cuidar tanto com o excesso de rigor quanto com o de indulgência (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 85). De acordo com Rousseau ([1762]2004, p. 221),

[...] sem dúvida será preciso guia-la um pouco, mas muito pouco, sem que pareça. Se ela se enganar, deixai estar, não corrija os seus erros, aguardai em silêncio até que ela esteja em condições de enxergá-los e de corrigi-los por si mesma, ou, no máximo, numa ocasião favorável, empredei alguma operação que faça com que ela os perceba.

Nesses termos, Rousseau garante espaço tanto para a atividade do sujeito quanto para a ação educativa que lhe é externa, de modo que uma não substitui a outra. É nesse terreno que Rousseau explicita sua ideia de educação natural, denominando-a como educação negativa (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 97). A educação desses primeiros anos de vida da criança deve ser uma educação negativa no sentido de não inculcar na criança aquilo que não parte de suas necessidades. É com esse horizonte que Rousseau afirma: nesse momento do desenvolvimento, “[n]ão se trata de ganhar tempo, mas de perdê-lo.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 96). Essa afirmação pode parecer paradoxal, conforme alude o próprio Rousseau. Mas ela ganha sentido a partir da compreensão de que endereçar para a criança preceitos que ela não tem condições de compreender não é ganhar tempo no campo da educação, mas perdê-lo.

No início do Livro II, Rousseau destaca que, nesse período, a criança começa a falar. Com isso, a linguagem do choro passa a ter condições de ser substituída. “[U]ma linguagem é substituída pela outra.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 69). Rousseau utiliza o termo progresso (*progrès*) para caracterizar essa passagem de uma linguagem para outra. Como modificação, essa passagem marca uma evolução no que diz respeito às possibilidades do sujeito. Outro progresso marca essa fase do desenvolvimento: o progresso das forças da criança (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 71). Esse progresso vai marcando, cada vez mais, certa independência em relação aos adultos. Essa independência é rudimentar, mas já considerável quando comparada com o estado inicial de total dependência em que a criança se encontrava em momentos mais iniciais de sua vida. Com

o desenvolvimento da força, Rousseau afirma que se desenvolve também o conhecimento (Cf., ROUSSEAU, [1762]2004, p. 71). O conhecimento nascente passa a orientar a força que também se desenvolve. A força diz respeito ao corpo propriamente dito, com seus movimentos. Nesse sentido, os movimentos passam a ser mais orientados.

No âmbito desse progresso, é aí que começa propriamente a vida do indivíduo (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 71). É nesse momento e na dependência do tipo de progresso mencionado que a “[...] memória amplia o sentimento da identidade para todos os momentos de sua existência [...]” (ROUSSEAU, [1762]2004, pp. 71-72). Adiante, no Livro IV, Rousseau acrescenta que “[...] a identidade do eu só se prolonga pela memória e, para ser o mesmo de fato, é preciso que me lembre de ter sido.” (Ibid., p. 400). A memória ocupa papel fundamental no que diz respeito ao ser capaz de se saber indivíduo. Há vida individual antes do surgimento da memória, mas não há indivíduo capaz de se saber como tal. No Livro II, Rousseau afirma: “Embora a memória e o raciocínio sejam duas faculdades essencialmente diferentes, uma não se desenvolve sem a outra.” (Ibid., p. 120).

Pautando-se sempre a partir da combinação entre o intervir e o deixar livre, Rousseau indica o favorecimento de brincadeiras, por exemplo, como algo importante nesse momento do desenvolvimento (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 72). Também no Livro II, junto das brincadeiras, Rousseau chama a atenção para a questão dos prazeres. Ao mesmo tempo, adverte: “Nada concedei a seus desejos porque ela [a criança] o pede, mas porque precisa.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 83). No âmbito das necessidades da criança, de que já falamos anteriormente, o filósofo ainda acrescenta:

Para fortalecer o corpo e fazê-lo crescer, a natureza dispõe de meios que nunca devemos contrariar. Não devemos obrigar uma criança a ficar quando quer sair, ou a sair quando quer ficar. Quando a vontade das crianças não está mimada por nossa culpa, elas nada querem inutilmente. Elas devem pular, correr, gritar quando têm vontade. Todos os seus movimentos são necessidades de sua constituição, que procura fortalecer-se. Devemos, porém, desconfiar do que desejam sem que possam fazê-lo elas mesmas, sendo outros obrigados a fazê-lo por elas. É preciso, então, distinguir com cuidado a verdadeira necessidade, a necessidade natural, da necessidade de fantasia que começa a nascer, ou então daquela que provém da superabundância da vida [...]. (Ibid., pp. 83-84).

Sem entrarmos na questão das necessidades criadas por fantasia ou por superabundância nos modos de vida, importa-nos sublinhar a importância do querer fazer algo, seja isso pular, correr ou gritar, conforme exemplifica Rousseau. Cabe aqui uma observação: ao utilizar os termos querer e vontade para o momento do desenvolvimento de que estamos tratando, Rousseau os utiliza em sentidos distintos daqueles que terão em

momento posterior do desenvolvimento. Para Rousseau, o fortalecimento do corpo forma “[...] a única espécie de razão de que a primeira idade é capaz, e a mais necessária a todas as idades.” ([1762]2004, p. 147). Essa razão de que a primeira idade é capaz diz respeito ao “[...] emprego de nossas forças, [às] relações entre os nossos corpos e os corpos circundantes [...]” (Ibid.). Essa relação entre nossos corpos e os demais corpos circundantes importa para que se possa falar em indivíduo, como mencionado anteriormente.

Os sentidos são “[a]s primeiras faculdades que se formam e se aperfeiçoam em nós [...]” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 160). Assim, importa cultivar os sentidos antes de qualquer outra coisa. Lembramos, mais uma vez, tanto a ideia de cultivo quanto a diferenciação entre sensação e sentimentos. Mais que isso, observamos que o exercício dos sentidos de que fala Rousseau tem uma acepção bastante específica. “Exercitar os sentidos não é apenas fazer uso deles [...]” (Ibid.), mas “[...] aprender, por assim dizer, a sentir; pois nós não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos.” (Ibid.). Por isso, a ideia de experiência também encontra contornos próprios em Rousseau. Conforme Cassirer (1999, p. 112), “[...] aquilo que chamamos de experiência exterior só aparentemente chega ao homem vinda ‘de fora’. Mesmo o âmbito do universo sensorial só se torna realmente conhecido por aquele que o percorre no sentido verdadeiro.”. A experiência exterior não se dá como recepção passiva. O sujeito só é capaz de conhecer o mundo “[...] adquirindo-o e conquistando-o passo a passo.” (Ibid.). “[A] familiaridade direta com as coisas, que só pode ser alcançada no fazer, deve formar o estágio preliminar do conhecimento delas e fundamentá-lo.” (Ibid., p. 113). Nesse sentido, Rousseau afirma que o primeiro estudo da criança, nesse momento do desenvolvimento, “[...] é uma espécie de física experimental relativa à sua própria conservação [...]” ([1762]2004, p. 148). Observamos que o modo de Rousseau compreender a experiência está vinculado às suas divergências com o sensualismo de Condillac ou mesmo com as concepções empiristas em sentido amplo. Considerando esse sentido de experiência, Rousseau afirma que as lições apropriadas para a criança são aquelas que podem ser experimentadas por ela, pois estão ao alcance de sua compreensão (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 94). Asseverando a importância dos exercícios e experiências para o desenvolvimento da criança, Rousseau adverte: “[E]vitai esgotar suas forças exercitando-as demais. Se aquele jovem cérebro esquenta, se virdes que está começando a ferver, deixai-o primeiro fermentar em liberdade [...]” ([1762]2004, pp. 117-118).

O exercício do corpo e dos sentidos irá servir de base para aquilo que Rousseau denomina “razão intelectual” ([1762]2004, p. 202). Ressaltando o importante papel da

razão sensitiva para o desenvolvimento da razão intelectual, o filósofo (Ibid., p. 148) afirma:

Como tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, a primeira razão do homem é uma razão sensitiva; é ela que serve de base para a razão intelectual: nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, nossas mãos, nossos olhos. Substituir tudo isso por livros não equivale a nos ensinar a raciocinar, mas sim a nos ensinar a nos servirmos da razão de outrem; equivale a nos ensinar a acreditar muito e a nunca saber nada.

Na proposta rousseuniana de desenvolvimento da razão, não é possível que se pulem etapas do desenvolvimento. Entretanto, isso não é o mesmo que entender o desenvolvimento da razão como compulsório. Rousseau isso não adverte: “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.” ([1762]2004, p. 216). Ainda demarcando diferenças e continuidades entre sensações e razão, Rousseau afirma: “Essas idéias comparativas, maior, menor, assim como as idéias numéricas de um, de dois, etc. certamente não são sensações, embora meu espírito só as produza por ocasião de minhas sensações.” (Ibid., p. 380). Em suma, a razão intelectual só pode vir a ser desenvolvida se, antes, a razão sensitiva estiver desenvolvida. O desenvolvimento desta é condição de possibilidade para o desenvolvimento daquela. Enfatizamos que condição necessária é algo distinto de condição suficiente. Nesse caso, o desenvolvimento da razão sensitiva é condição necessária para o desenvolvimento da razão intelectual, mas não é condição suficiente.³⁵ Com o decorrer do desenvolvimento, o primado dos sentidos vai sendo deslocado. No que diz respeito às etapas do desenvolvimento, Rousseau afirma que a natureza conferiu para elas a seguinte ordem: percepção, memória e raciocínio (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 136). Falando dessa ordem, o filósofo pontua:

À medida que o ser sensitivo torna-se ativo, adquire um discernimento proporcional às suas forças; e é somente com a força que excede aquela de que precisa para conservar-se que se desenvolve nele a faculdade especulativa própria para empregar esse excesso de força em outros usos. Quereis, então, cultivar a inteligência de vosso aluno; cultivai as forças que ela deve governar. Exercitai de contínuo seu corpo; tornai-o robusto e sadio, para torna-lo sábio e razoável; que ele trabalhe, aja, corra e grite, esteja sempre em movimento; que seja homem pelo vigor, e logo o será pela razão. Vós o embruteceríeis, é verdade, com esse método, se sempre

³⁵ Derathé (1979, p. 25) fala em três etapas do desenvolvimento da razão em Rousseau, assinalando que, antes da razão sensitiva, há um estágio pré-racional (“stade prérationnel”) caracterizado pelo exercício dos sentidos. Sem nomearmos esse momento inicial do desenvolvimento como estágio pré-racional, apresentamos o exercício dos sentidos como condição de possibilidade para o desenvolvimento da razão sensitiva. Considerando essas três etapas sinalizadas por Derathé (Ibid.), podemos dizer que a razão intelectual só pode vir a ser desenvolvida se, antes, houve desenvolvimento do estágio pré-racional e da razão sensitiva.

o dirigísseis, se sempre lhe dissésseis: vai, vem, fica, faz isso, não faça aquilo. Se vossa cabeça sempre conduzir seus braços, a dele tornar-se-á inútil. [...] É um erro muito lamentável imaginar que o exercício do corpo prejudique as operações do espírito, como se essas duas ações não devessem combinar e uma não devesse sempre dirigir a outra. ([1762]2004, pp. 136-137).

Pelo exercício do corpo, a razão pode vir a se desenvolver. Sem esse exercício, esse desenvolvimento não se realiza. O exercício se dá mediante ações. Rousseau especifica, no trecho supracitado, algumas dessas ações. Mas trata-se da ação em sentido amplo, como atividade do sujeito. Note-se que Rousseau fala em corpo e em espírito como coisas distintas, mas não antagônicas. Complementando essa ideia de que corpo e espírito não são antagônicos, Rousseau ainda afirma que “[...] longe de a verdadeira razão do homem formar-se independentemente do corpo, é a boa conformação do corpo que torna fáceis e seguras as operações do espírito.” ([1762]2004, p. 149). É justamente no exercício do corpo que se abre a possibilidade do desenvolvimento da razão, referida por ele como operações do espírito. Ainda conforme aparece na penúltima citação mencionada, Rousseau especifica que esse exercício precisa partir do próprio sujeito. Buscando formar um ser livre, capaz de fazer uso da própria razão, importa que sua educação ocorra em liberdade – sempre uma liberdade bem regrada. Importa que o agir parta do sujeito. Em outras palavras, importa que o agir não se dê no sentido de simplesmente obedecer ao que é ordenado por alguém, mas um agir que se dá porque sentido como necessidade por parte daquele que age.

Dentro dessa ordem do desenvolvimento, Rousseau ainda destaca que, “[a]ntes da idade da razão, a criança não recebe idéias, apenas imagens, e a diferença entre umas e outras é que as imagens são apenas pinturas absolutas dos objetos sensíveis e as idéias são noções dos objetos determinadas por relações.” (Ibid., p. 120). Em poucas palavras, as ideias são mais complexas do que as imagens, na medida em que envolvem relações, isto é, demandam um sujeito ativo que insere algo que é seu naquilo que é fornecido pelo mundo exterior. Fazer relações é atividade do sujeito.

Definindo razão sensitiva e razão intelectual, Rousseau afirma que a “[...] razão sensitiva ou pueril consiste em formar idéias simples com o auxílio de várias sensações [...]” ([1762]2004, p. 202). Por sua vez, a “[...] razão intelectual ou humana consiste em formar idéias complexas com o auxílio de várias idéias simples.” (Ibid.). Com essa diferenciação entre razão sensitiva e razão intelectual, Rousseau aponta para outra distinção: entre as condições de conhecer da criança e do adulto (considerando a ideia de um adulto plenamente desenvolvido). Essa distinção entre a criança e o adulto indica a

compreensão de que caracterizar o ser humano apenas pela razão intelectual não é suficiente, uma vez que ele também é constituído pela razão sensitiva. Mais que isso, conforme Boto (1996, p. 27), Emílio precisa ser compreendido “[...] não apenas pela voz do intelecto, mas, fundamentalmente, em um primeiro momento, pela linguagem dos gestos e dos movimentos do corpo [...]”.

Dando continuidade na apresentação da faseologia da razão proposta por Rousseau, destacamos que o Livro III do *Emílio* trata da passagem dessa razão mais apoiada nos sentidos para uma razão propriamente intelectual. A razão propriamente intelectual, posta como a razão em sua forma plena, é “[...] caracterizada por todo o potencial de julgamento, de comparações e de operações combinatórias [...]” (DOZOL, 2006, p. 54). Conforme Dent (1996, p. 194), em Rousseau, a razão em sua forma plena “[...] parece significar [...] o poder para comparar, analisar e inferir, equipando desse modo a pessoa, a partir de suas próprias experiências e interesses, a julgar e compreender para além de suas atuais circunstâncias.”. Comparar é “[...] comparar idéias [...]” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 275). Rousseau ainda põe como próprio da razão intelectual a possibilidade de “[...] descobrir relações [...]” (Ibid.). Sobre essa questão, Dent (1996, p. 193) acrescenta: “Sem idéias obtidas por generalização e abstração, uma pessoa ficaria confinada àquilo de que tivesse uma experiência imediata, o que a equiparia mal para lidar com circunstâncias novas ou adaptar-se eficazmente à mudança.”. Sem a capacidade de generalização e de abstração, o sujeito ficaria confinado ao momento presente. Esse tipo de confinamento ao momento presente acarreta em limitações da própria ação. Nesse sentido, a passagem de uma razão sensitiva para uma razão intelectual permite uma complexificação do próprio desenvolvimento do sujeito, bem como de seus modos de lidar com o mundo, consigo mesmo no mundo e com as relações que estabelece com os demais seres humanos ao seu entorno.

Ao mencionar o progresso de Emílio, Rousseau diz: “No começo, nosso aluno só tinha sensações, e agora tem idéias; ele apenas sentia, agora julga.” ([1762]2004, p. 275). Nesse momento do desenvolvimento, considerando o âmbito das ideias, Rousseau fala em “juízo ativo” ([1762]2004, p. 275). Entende-se como “juízo ativo” a capacidade do sujeito para aproximar, comparar, fazer relações para além daquilo que ditam as sensações, ou ainda, como dito acima, para além daquilo que se apresenta no momento presente. Para o autor do *Emílio*, quando “[...] o espírito alcança as idéias todo juízo é um raciocínio. [...]”. Assim, tão logo se compare uma sensação com outra, raciocina-se. A arte de julgar e a arte de raciocinar são exatamente o mesmo.” ([1762]2004, p. 280). Julgar equivale a raciocinar

em seu sentido mais completo. Como dito anteriormente, Rousseau considera as sensações, mas vai além delas para explicar a atividade da razão. A atividade de raciocinar ultrapassa o que é produzido pelas sensações, ainda que contando com elas. Raciocinar é propriamente uma atividade do sujeito.

No Livro III, há uma espécie de fechamento disso que viemos chamando de uma faseologia da razão e uma abertura para outros aspectos do desenvolvimento do sujeito. Essa abertura se dá justamente a partir desse fechamento, isto é, de uma consolidação de determinado estado de desenvolvimento da razão como razão intelectual. Nesse sentido, Rousseau afirma: “Depois de ter começado por exercitar o seu corpo e os seus sentidos, exercitamos seu espírito e seu juízo. Finalmente reunimos o emprego de seus membros ao de suas faculdades; fizemos um ser ativo e pensante [...]” ([1762]2004, p. 274). Consolidada essa capacidade de julgamento que cabe a tal momento da vida de Emílio, ele terá condições (necessárias, mas não suficientes) para continuar o movimento formativo de que fala Rousseau. Na proposta formativa rousseauiana, que inclui sua elaboração acerca do desenvolvimento da razão, o desenvolvimento não se dá apenas no âmbito da razão. É nesse sentido que falamos em uma espécie de abertura que se dá a partir de um fechamento anterior – isto é, da consolidação da capacidade de julgar, ou ainda, da construção da razão propriamente dita.

O esforço de Rousseau nos três primeiros livros do *Emílio* se dá no sentido de traçar um percurso em que o sujeito se torna capaz de fazer uso da própria razão. É nesse sentido que liberdade e perfectibilidade caminham juntas em Rousseau, conforme indicado no início deste item. No final do Livro III, o preceptor de Emílio afirma o seguinte sobre seu pupilo: “Obrigado a aprender por si mesmo, usa a sua razão e não a de outrem.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 281). Importa que “[...] não o governe nenhuma autoridade, exceto sua própria razão.” (Ibid., p. 356). No capítulo 2, falamos das contestações que surgiram na Idade Moderna sobre a suficiência da autoridade para assegurar a verdade das coisas. Como em outros autores modernos, em Rousseau essa ideia é bastante cara. A razão é capaz de pôr a autoridade à prova. Mas, para Rousseau, a capacidade de usar a própria razão só é possível na medida em que existiu um percurso formativo, ou ainda, um desenvolvimento que possibilitou sua realização como capacidade.

Ainda falando da autonomia da razão alcançada por seu aluno, Rousseau chama a atenção para o tema da aprendizagem e da memória no decorrer do desenvolvimento do sujeito. Mencionamos rapidamente a questão da memória. Retomamos a questão pela ideia de que aprender, em Rousseau, é mais do que memorizar. “Quando o entendimento se

apossa das coisas antes de depositá-las na memória, o que extrai delas em seguida é dele. Ao passo que, sobrecarregando a memória sem saber, corremos o risco de nunca tirar dela o que seja nosso.” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 281). Mais do que um amontoado de conhecimentos (conteúdos), importa que Emílio exercite seus instrumentos de compreensão, isto é, a própria razão. “Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que tem são seus de verdade; nada sabe pela metade” (Ibid.). Complementando essa ideia e demarcando os propósitos de seu projeto formativo, o filósofo afirma: “Mais uma vez, meu objetivo não é dar-lhe a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la quando necessário [...]” (Ibid.). Trata-se de auxiliar no desenvolvimento da razão. A razão plenamente desenvolvida permitirá ao sujeito que ele busque conhecimentos por conta própria. Assim, o sujeito poderá fazer uso de sua liberdade, de sua autonomia.

Nos três primeiros livros de que falamos até o momento, Rousseau pauta minuciosamente a discussão sobre a infância. Antes de Rousseau, há que se sublinhar que outros autores fizeram contribuições importantes para pensar a infância, e aqui não poderíamos deixar de mencionar Platão (428/427-346/347 a.C.), Iohannes Amos Comenius (1592-1670) e mesmo Locke. *Emílio* foi escrito também levando em conta o que esses autores pensaram sobre a questão da formação humana. A distinção feita por Rousseau entre razão sensitiva e razão intelectual, como indicamos anteriormente, conduz a uma distinção entre a criança e o adulto. De acordo com Dozol (2012, p. 64), uma das originalidades de Rousseau em relação aos seus “[...] contemporâneos enciclopedistas: [é] a ‘descoberta’ da infância como uma etapa singular do desenvolvimento humano, plena de valor em si mesma, mesmo que desprovida de razão intelectual”. Ser criança não é um simples meio para alcançar a vida adulta. No terreno dessa diferenciação, Rousseau afirma que “[...] é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança.” ([1762]2004, p. 74). O autor de *Emílio* ainda assevera: “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens.” (Ibid., p. 91). No que diz respeito à atividade do preceptor, Rousseau recomenda, considerando todas as diferenças que existem entre a criança e o adulto: “Tratai vosso aluno de acordo com a idade.” (Ibid., p. 93). Insistimos mais uma vez que, ao afirmar algo do tipo, Rousseau leva em conta não apenas a passagem do tempo, mas todas as atividades que encontraram nesse tempo o terreno para sua realização; realizando, assim, o próprio desenvolvimento.

Ariès (2006) afirma que a infância, ou melhor, o sentimento de infância era algo inexistente na Idade Média e que seu surgimento se dá na Idade Moderna, mais especificamente, na França do século XVII. De acordo com Ariès (Ibid.), a Idade Média

entendia a criança ora como animal (até a idade de sete anos) ora como adulto em miniatura (a partir dos sete anos). Naquele momento, mais especificamente, na França do século XVII, surge uma preocupação singular em pensar a criança e suas especificidades. Sua afirmação não é a de que não existia infância, como fenômeno natural, antes da Idade Moderna. Para Ariès (Ibid.), o que não existia era o sentimento de infância, tomando esse sentimento como um modo particular da cultura encarar e estabelecer sentidos para o fenômeno natural dos primeiros anos do desenvolvimento do ser humano. É sobre um sentimento específico que fala Ariès, apontando-o como proveniente daquele momento e local específico da História. Burke (1997, p. 82) defende que Ariès foi criticado justa e injustamente por suas afirmações acerca de certo sentimento de infância como criação moderna. Para Burke (Ibid.), por um lado, é preciso considerar as críticas de especialistas que afirmam que Ariès faz “[...] generalizações excessivas sobre o período” e que busca “[...] estudar a evolução europeia, apoiando-se tão somente em evidências quase que exclusivamente limitadas à França, [... sem] distinguir com mais clareza entre as atitudes dos homens e das mulheres, das elites e do povo comum.” (Ibid.). Por outro lado, Burke (Ibid.) defende que “foi uma contribuição de Ariès colocar a infância no mapa histórico, inspirar centenas de estudos sobre a história da criança em diferentes regiões e períodos, e chamar atenção de psicólogos e pediatras para a nova história.”. Levando em conta essa crítica a Ariès e as considerações de Burke a respeito delas, e mesmo independente de cravar um marco inicial do surgimento do sentimento de infância na Modernidade, interessa-nos destacar que em Rousseau existe um olhar voltado para a infância como período específico da vida humana.

Vimos que Rousseau se distancia de Locke ao propor que a razão não se dá pronta e acabada desde a infância. Distinguindo a etapa da infância das demais etapas ou idades da vida, Rousseau afirma: “A infância tem maneiras de ver, pensar e sentir que lhe são próprias” ([1762]2004, p. 91.). Nesse mesmo sentido, ele ainda afirma: “Uma criança é menor do que um homem; não tem nem a sua força, nem a sua razão [...]” (Ibid., p. 159). Para Freitag (1991, pp. 18-19), em Rousseau, “[a]s diferenças entre o raciocínio das crianças e dos adultos não são meramente quantitativas, são diferenças de qualidade”. Reforçamos a ideia já mencionada de que essas capacidades podem ser desenvolvidas, mas que esse desenvolvimento existe como possibilidade, e não como algo garantido pelo mero crescimento orgânico. O desenvolvimento não é simples maturação orgânica, ainda que dependa dela.

3.2.3 Da explicação para o desenvolvimento da razão

Pela entrada nos três primeiros livros do *Emílio*, vimos que o desenvolvimento da razão não se dá pela simples passagem do tempo e pelo mero crescimento orgânico do corpo. Há, em Rousseau, um movimento de constituição da razão. Mas como essa constituição se faz possível?

Pondo a ação em posição de destaque no que diz respeito ao desenvolvimento da razão, e o exercício dos sentidos como momento inicial e necessário para esse desenvolvimento, Rousseau ([1762]2004, p. 347) questiona em tom de advertência: “Por que estranho modo de pensar nos ensinam tantas coisas inúteis, enquanto a arte de agir é tida como nada?”. Em sentido complementar, afirma: “[...] conseguimos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem [...]” (Ibid., p. 230). O aprendizado é mais eficaz quando perpetrado pela ação do sujeito. Nesses termos, as possibilidades do desenvolvimento da razão estão radicadas na ação praticada pelo próprio sujeito. Podemos dizer que Rousseau explica o desenvolvimento da razão recorrendo à condição agente do ser humano. Para ele, “[v]iver não é respirar, mas agir; é fazer uso dos nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência.” ([1762]2004, p. 16). Nesse sentido, ainda acrescenta que “[...] a educação do homem começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui.” (Ibid. p. 48). A educação se faz possível porque o ser humano age. “Pouco importa que faça ou desfaça; basta que mude o estado das coisas, e toda mudança é ação.” (Ibid.). Dito isso, cabe acrescentar que, conforme Dalbosco (2017, p. 7), em Rousseau,

[a] ação no sentido pleno não é simples movimento, ou seja, o percurso entre um ponto de partida e um ponto de chegada. Isto outros animais também são capazes de fazer, guiados apenas pelo seu instinto. Diferentemente disso, a ação humana pressupõe um dinamismo complexo que, no sentido mais elaborado, envolve sentimentos, emoções, ideias e, sobretudo, planejamento racional. Além desses elementos, a ação humana envolve a dimensão fundamental, exclusiva e determinante, da eticidade do seu agir.

Sublinhamos, já neste momento, que a ação, assim como a própria razão e o ser humano em sentido amplo, não se dá como acabada em suas possibilidades desde o nascimento do ser humano como membro da espécie. Conforme vimos, por meio do

exercício dos sentidos – exercício que é também ação³⁶ –, o sujeito vai ampliando as possibilidades de seu próprio agir. Dito de outro modo, o sujeito vai modificando sua própria condição agente. Entretanto, para que uma ação possa ser planejada racionalmente pelo sujeito agente, um longo período de desenvolvimento precisa lhe anteceder, preparando as condições. O mesmo pode ser dito sobre uma ação eticamente orientada, que dependerá ainda de outros âmbitos do desenvolvimento do sujeito. Voltaremos sobre isso no decorrer deste capítulo.

Estabelecido que é na dependência das ações do sujeito que a razão pode vir a se desenvolver, cabe a questão: Como a ação pode vir a ser como ação?

De acordo com Beyssade (*In*: CANTO-SPERBER, 2013, p. 914), a ação não é, em si mesma, princípio de ação. Conforme indica o próprio Rousseau, “[a] razão sozinha não é ativa [...]” ([1762]2004, p. 461). Considerando que a razão não é princípio de ação, é preciso que algo a impulsione. Em poucas palavras, a ação não se dá sem que algo a mobilize. O sujeito age na medida em que algo o impele para isso. Mas o que Rousseau identifica como sendo o impulsionador da ação? Responder a essa questão é o propósito do subcapítulo a seguir.

3.3 AFETIVIDADE EM ROUSSEAU

3.3.1 Da afetividade

No item anterior, tratamos dos três primeiros livros do *Emílio*. Neles, vimos que Rousseau faz a defesa de uma educação natural, que ele chama de educação negativa. Dando continuidade ao modo como viemos apresentando o pensamento de Rousseau pela entrada nos livros que compõem o *Emílio*, neste item, iremos nos deter de modo especial sobre o Livro IV, que é voltado para a educação moral de Emílio. Conforme Dalbosco (2014), “[...] a educação moral faz a ponte entre a educação natural e a educação política.” (p. 4). É no Livro IV que “Rousseau esboça uma teoria da ação [...] que tem na liberdade da vontade do ser humano o seu princípio.” (DALBOSCO, 2007, p. 143.). Essa teoria da ação é propriamente sua teoria moral.

³⁶ Estamos entendendo ação, atividade e exercício como sinônimos (Cf. HOUAISS, 2009.)

Ainda no item anterior, indicamos que, em Rousseau, a ação não é, em si, princípio de ação. De acordo com Beyssade (*In: CANTO-SPERBER, 2013, p. 913*), Rousseau elabora, “[...] em primeiro lugar, uma antropologia que apresenta as motivações da ação humana, seus princípios. Esses motivos de agir são afetos ou sentimentos, paixões [...]”. Para Rousseau, o que mobiliza a ação são os afetos, as emoções, as paixões, os desejos, os sentimentos. De nossa parte, trabalharemos com a ideia de que se trata, em sentido amplo, da afetividade. Justificamos nossa opção apoiando-nos em Beyssade (*Ibid., p. 915*), que utiliza o termo afetividade ao falar sobre o pensamento de Rousseau, e também em Houaiss (2009) e em Lalande (1999). Houaiss (2009) define afetividade como o “conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos.”³⁷ Lalande (1999, p. 34), em seu *Vocabulário técnico e crítico da Filosofia*, fornece a seguinte aceção para o termo afetividade: “A. Característica dos fenômenos afetivos. B. Conjunto dos fenômenos afetivos.”.

Optamos por utilizar o termo afetividade em Rousseau por considerá-lo mais amplo do que os termos afetos, emoções, paixões, desejos e sentimentos, que são termos utilizados pelo autor. Falar em afetividade permite entrarmos, no decorrer do texto, nas especificidades dos termos utilizados por Rousseau. Isso se faz possível na medida em que os termos específicos podem ser englobados no termo mais geral que é o da afetividade. Da dimensão da afetividade participam desde as paixões mais primitivas e sentimentos menos socializados até os sentimentos que são entendidos dentro do pensamento rousseauiano como propriamente morais; entretanto, no caso desses últimos, outros âmbitos entram em jogo, como veremos no decorrer deste item. Estabelecido isso, falaremos em afetividade e indicaremos os termos específicos utilizados por Rousseau sempre que julgarmos oportuno.

Beyssade (*In: CANTO-SPERBER, 2013, p. 913*), ao falar dos afetos e sentimentos como mobilizadores da ação em Rousseau, indica que,

[a]o empreender a classificação desses sentimentos, reduzi-los a seus princípios, traçar o quadro sistemático dos afetos primitivos, Rousseau continua à sua maneira o trabalho que haviam feito antes dele, por exemplo, na época clássica, um Descartes no tratado das *Paixões da alma* ou o Spinoza da *Ética*, terceira parte.

Cassirer (1992, pp. 149-150) discute a presença dos conceitos de emoção e de paixão no pensamento de alguns autores, entre os quais também menciona Descartes e

³⁷ Atualmente, as Neurociências fazem distinção entre emoções e sentimentos. As emoções seriam movimentos orgânicos de reação a algo, enquanto os sentimentos seriam movimentos já elaborados em algum nível pelo sujeito (Cf. DAMÁSIO, 2018; 2000).

Spinoza. Entretanto, ao falar dessa presença, observa que “[...] o pensamento que prevalece é, de fato, o de que é impossível apreender e determinar pelas paixões a ‘natureza’ da alma. Essa natureza reside no ‘pensamento’ e só no pensamento encontra sua marca verdadeiramente característica.” (Ibid., p. 149). O que Cassirer põe em evidência é a tradicional separação e oposição entre razão e afetividade (emoções, paixões etc.). Sobre esse ponto, ele acrescenta que, por sua vez, “[o] século XVIII não se detém num critério tão negativo, numa apreciação tão negativa das paixões. Longe de ver aí uma simples inibição, procura o impulso originário indispensável da vida da alma.” (Ibid., p. 150). O século XVIII é o século de Rousseau. Citando Voltaire, Cassirer (Ibid., p. 152) chama a atenção para como essa modificação no modo de compreender as paixões na Filosofia, bem como em uma Psicologia nascente, vinha se delineando mesmo “[...] antes do aparecimento das principais obras de Rousseau [...]”. Nesse sentido, registra que essa modificação se dá fora da influência do filósofo (Cf. CASSIRER, 1992, p. 152). Ainda que não tenha inaugurado essa modificação na compreensão das emoções e paixões, Rousseau se insere como um autor importante quando se trata de pensar a questão.

Considerando o que foi dito acima, e dentro do que nos cabe aqui, vejamos como Rousseau insere a afetividade dentro de sua proposta acerca do desenvolvimento da razão.

Rousseau “[...] pensa a formação de seu aluno fictício levando em consideração a base afetiva e emocional do ser humano [...]” (DALBOSCO, 2014, p. 7). Além disso, conforme Assmann (1988, p. 34), em Rousseau, “[...] não só o homem é razão e sentimento, mas também seu conhecimento, ou melhor, seu saber, é feito de razão e de desejo.”. Não se trata apenas de considerar que as dimensões racional e afetiva fazem parte do ser humano. Rousseau inclui a afetividade no próprio processo de constituição da razão.

Ainda no Livro III do *Emílio*, Rousseau declara: “Em vão a tranquila razão nos faz aprovar ou reprovar; somente a paixão nos faz agir.” ([1762]2004, p. 243). Esse trecho corrobora a interpretação de Beyssade (*In: CANTO-SPERBER, 2013*) de que falamos anteriormente. Nesse mesmo sentido, já no *Segundo Discurso*, publicado quase vinte anos antes do *Emílio*, Rousseau afirma que “[...] só procuramos conhecer porque desejamos usufruir e é impossível conceber por que aquele, que não tem desejos ou temores, dar-se-ia a pena de raciocinar.” ([1754]1973, p. 250).

Tendo como horizonte a ideia de que a afetividade mobiliza a ação para que ela possa se dar como ação, isto é, a ideia de que a afetividade pode ser entendida como princípio da ação, Rousseau ([1762]2004, p. 135) destaca:

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.

A ação perpetrada pela criança é o que pode garantir que se dê a aprendizagem, é o que pode promover o desenvolvimento. Para tanto, a afetividade, aqui identificada como desejo e interesse, precisa ser mobilizada para que possa ser mobilizante. Adentrando ainda mais na questão, ao falar sobre a imprescindível atenção envolvida no aprender, Rousseau ([1762]2004, p. 222) observa que “[...] nunca é a obrigação, é sempre o prazer ou o desejo que deve produzir essa atenção [...]”. Estabelecendo o que cabe ao preceptor nesse cenário, ele ainda acrescenta: “Primeiramente, vede que bem raramente cabe a vós propor o que ele deve aprender; cabe a ele desejá-lo, procurá-lo, encontrá-lo; cabe a vós colocá-lo ao seu alcance, fazer habilmente nascer esse desejo e fornecer-lhe os meios de satisfazê-lo.” (Ibid., p. 235). O preceptor tem uma função nesse movimento. Mas a ação precisa partir da criança. Por isso é necessário que sua afetividade seja atingida.

Ao falarmos sobre o início do desenvolvimento, vimos que importa que a criança aja de acordo com suas necessidades, dentro do campo de seus interesses. Também vimos que, naquele momento, trata-se de um interesse presente e sensível: presente, pois a criança ainda não tem condições de se deslocar temporalmente em pensamento; sensível, como já insistimos bastante, porque tudo que chega até nós, chega primeiramente pelos sentidos, e esse é o terreno em que as crianças atuam inicialmente. Mas Rousseau estende para todo o desenvolvimento a ideia de que o interesse é mobilizador da ação. Ele recorre a uma situação específica para falar dos progressos de Emílio e da participação dos interesses nesses progressos. No que diz respeito a essa situação específica, mas tomando-a como um exemplo também possível de ser generalizado para as demais situações, Rousseau ([1762]2004, p. 214) afirma que os 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 tornar interessante para ele o problema de duplicação do cubo, etc.

Ainda no que diz respeito ao interesse, e lembrando a ideia de que só a paixão impulsiona o agir, Rousseau põe a seguinte questão: “E como [podemos] nos apaixonar por interesses que ainda não temos?” (Ibid., p. 243). Um pouco antes de lançar essa pergunta, Rousseau afirma que “[a]s relações entre efeitos e causas cuja ligação não percebemos, os bens e os males de que não temos nenhuma idéia, as necessidades que nunca sentimos são nulas para nós; é impossível interessarmo-nos por elas sem ter nada a ver com elas.” ([1762]2004, p. 243). Com isso, o autor do *Emílio* chama a atenção para o ponto de que os interesses também podem vir a se desenvolver no sujeito.

A partir do que foi posto acima, podemos entender que o interesse não se dá pura e simplesmente. Para vir a ser como interesse, ele depende de algumas construções anteriores por parte do sujeito. Interesses e necessidades estão vinculados dentro da proposta rousseauiana. Rousseau explicita que “[...] as necessidades mudam conforme a situação dos homens.” ([1762]2004, p. 277). As necessidades se modificam na dependência da vida e, dentro daquilo que nos cabe tematizar aqui, do decorrer do desenvolvimento. É nesse sentido que, utilizando o termo desejo, Rousseau assevera: “As crianças não têm os mesmos desejos que o homem.” (Ibid., p. 295). Mais uma vez, essa afirmação de Rousseau não implica qualquer demérito para as crianças, já que “[c]ada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente [...]” (Ibid., p. 202). Na produção dos desejos do ser humano adulto podemos encontrar todo um processo constitutivo já mais desdobrado do que aqueles que subjazem aos desejos das crianças. É na dependência desses processos constitutivos que podemos entender que seus desejos, ou ainda, seus interesses são distintos dos das crianças, cujos processos são mais iniciantes.

Considerando o que foi dito acima, entramos no terreno das modificações do interesse que, em última instância, diz respeito às transformações da dimensão da afetividade. Adentrando no que Rousseau denomina como consciência – termo que tem, em Rousseau, uma especificidade de sentido –, vejamos como se dá esse movimento de transformação da dimensão da afetividade no sujeito.

3.3.2 Da modificação da consciência (Ou: Do desenvolvimento da afetividade)

“[D]os primeiros movimentos do coração erguem-se as primeiras vozes da consciência [...] (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 323). É nesse sentido que, para Rousseau,

“[o]s atos da consciência não são juízos, mas sentimentos.” (Ibid., p. 410). Em outras palavras, a consciência é o terreno dos sentimentos, a razão, o dos juízos. De acordo com Rousseau (Ibid., p. 298), “[a] fonte de todas as paixões é a sensibilidade [...]”. Recordamos aqui a distinção anteriormente feita entre sensações e sensibilidade. Ainda distinguindo o que é próprio do âmbito da razão e o que diz respeito à consciência, Rousseau afirma: “Para nós, existir é sentir; nossa sensibilidade é incontestavelmente anterior à nossa inteligência, e tivemos sentimentos antes de ter idéias.” (Ibid., p. 410). Nessa mesma passagem, o autor do *Emílio* ainda assinala: “[...] sentimos antes de conhecer [...]” (Ibid.). Os sentimentos, portanto, são anteriores à razão.

Levando em consideração essa anterioridade dos sentimentos, cabe observar que, em Rousseau, parece existir uma oscilação entre a ideia de uma consciência entendida como algo inato e de uma consciência entendida como algo capaz de se desenvolver no ser humano na medida das demandas da vida em sociedade. Por estas palavras, Rousseau ([1762]2004, p. 287) esclarece a questão:

Mas estaríamos raciocinando bem se, do fato de ser da natureza do homem ter paixões, concluíssemos que todas as paixões que sentimos em nós e vemos nos outros são naturais? A fonte é natural, é verdade, mas mil riachos estranhos somaram suas águas à dela; é um grande rio que se engrossa sem parar e no qual com dificuldade encontraríamos algumas gotas de suas primeiras águas.

Dalbosco (2007, p. 146) afirma que, em Rousseau, “[o] inato pode ser compreendido [...] biologicamente como uma predisposição genética da espécie que a impele, não só por motivos de autoconservação, para a sua socialização”. Mais que isso,

[...] embora o seu princípio de justiça e de virtude seja inato, a consciência recebe seu impulso, além de sua relação consigo mesma, também da relação com seus semelhantes. Portanto, há uma predisposição natural que é impulsionada socialmente e isso parece então não contradizer a tese da sociabilidade da moral. (Ibid.).

O princípio é inato. Mas, disso não se pode dizer que a ideia de justiça e de virtude (próprias da dimensão da moralidade, de que falaremos adiante) o sejam. O princípio funciona como condição de possibilidade para o desenvolvimento posterior – desenvolvimento que poderá ser realizado na vida em sociedade e na medida das ações realizadas pelo sujeito nesse cenário. Lembremos que Rousseau não se compromete com uma concepção determinista de história. Em conformidade com essa concepção de história, os sentimentos podem se transformar de modos diversos quando se considera a vida no estado civil. Por conseguinte, a transformação dos sentimentos não se dá, necessariamente, no sentido de beneficiar o bom funcionamento entre coletividade e indivíduo. Por força de

tamanha incerteza, a educação ocupa papel crucial dentro da proposta rousseauiana. Se “[...] a primeira educação deve ser puramente negativa” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 97), a educação que se segue precisa ser “positiva” (FREITAG, 1991, p. 24). Cabe destacar que não se trata da interferência de qualquer educação, e sim de “[...] uma educação que ajude a criança a fazer um descentramento, saindo de si mesma e se identificando com o ser que sofre [...]” (STRECK, 2008, p. 42), isto é, identificando-se com o *outro*, seu igual.

Rousseau entende a consciência como voz da natureza. Ao falar sobre natureza, Rousseau faz distinção entre “natural” e “artificial”. De acordo com Gomes Machado (*In: ROUSSEAU, [1762]1973, p. 85*),³⁸ Rousseau identifica o termo “natural” com a ideia de “natureza primária, psicofisiológica fundamental, do indivíduo humano guiado pelos seus impulsos instintivos e suas necessidades básicas”. O termo “artificial” é identificado com o que é próprio da “esfera do desenvolvimento social do homem, que assim adquire uma linguagem, o pleno desenvolvimento da razão e uma moral [...]” (Ibid.). Considerando o que foi dito no parágrafo anterior acerca de um suposto inatismo, a consciência “[...] é a voz da natureza como aparece num ser que já vive em sociedade, que é capaz de linguagem e razão” (DALBOSCO, 2007, p. 137). Ouvir a voz interna da consciência é ouvir a voz de uma natureza já socializada. Gomes Machado (*In: ROUSSEAU, [1762]1973, p. 29*) ainda destaca um apontamento feito por Georges Beaulavon (1869-1943), um dos grandes editores e comentaristas do *Contrato*, sobre o conceito de natureza humana em Rousseau, e que vale incluímos aqui. O apontamento de Beaulavon é o de que, ao tratar dessa natureza humana, “Rousseau não apela para qualquer noção metafísica, baseando-se apenas nas condições fisiológicas e psicológicas da vida individual” (Ibid.). A partir do exposto, podemos dizer que a ideia de natureza humana utilizada por Rousseau não está posta fora do mundo ou do próprio ser humano. Em sentido análogo ao que disse Dalbosco (2007) sobre os limites de um inatismo da consciência em Rousseau, Freitag (1991, pp. 23-24) argumenta: “Se Rousseau estivesse convencido do inatismo da virtude e do sentimento de justiça não teria escrito *Émile ou de l'Education*, ou, pelo menos, teria dispensado o livro IV, que trata explicitamente da educação moral de seu educando.”.

Ao propor que há um desenvolvimento da consciência, Rousseau propõe o desenvolvimento dos sentimentos. Em outras palavras, ele propõe o desenvolvimento disso que estamos denominando como dimensão da afetividade.

³⁸ Os comentários de Lourival Gomes Machado foram retirados da edição de *Do Contrato Social* que ele traduziu para a *Coleção Os Pensadores*, da Abril Cultural, publicada em 1973.

Semelhante ao que vimos a respeito da faseologia da razão, o ponto de partida da afetividade também é o eu. É considerando esse eu como ponto de partida que Rousseau diz: “[N]ossos sentimentos primitivos concentram-se em nós mesmos; todos os nossos movimentos naturais relacionam-se primeiramente com nossa conservação e nosso bem-estar.” ([1762]2004, p. 103). O autor do *Emílio* põe os sentimentos – as paixões – como “[...] principal instrumento de nossa conservação [...]” (Ibid., p. 287). Ao falar desses sentimentos primitivos, Rousseau apresenta o conceito de amor de si mesmo (*amour de soi même*).

Rousseau afirma que “[a] única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo, ou o amor-próprio tomado em sentido amplo” ([1762]2004, p. 95). Cabe destacar que o amor-próprio (*amour propre*), tomado em sentido amplo, “[...] é bom e útil” (Ibid.), pois entendido no sentido do amor de si mesmo. De acordo com Dalbosco (2007, p. 137), o amor de si mesmo é “[o] primeiro sentimento que provém da natureza [...], que está em nós e é responsável para que sejamos nós mesmos”. Nas palavras de Rousseau, “[a] fonte de nossas paixões, a origem e o princípio de todas as outras, a única que nasce com o homem e nunca o abandona enquanto ele vive é o amor de si [...]” ([1762]2004, p. 288). Trata-se de um sentimento original no ser humano, que está ligado ao propósito da conservação de si. “É preciso [...] que nos amemos para nos conservarmos, [...] e por conseqüência imediata do mesmo sentimento, amamos o que nos conserva.” (Ibid.), afirma Rousseau no Livro III do *Emílio*. Nesses termos, “[...] a primeira lei da natureza é o cuidado com a própria conservação.” ([1762]2004, p. 258). É também nesse sentido que Beyssade (*In: CANTO-SPERBER*, 2013, p. 914) afirma: “Anterior a toda comparação, o amor de si é o sentimento absoluto que, como o *conatus* spinozista, faz que todo ser defenda seu ser e promova seu bem-estar [...]”. É por meio do amor de si mesmo que, no início da vida, o indivíduo se apega mecanicamente ao que conserva sua vida (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 288). Nesse momento do desenvolvimento, “[o] que favorece o bem-estar de um indivíduo atrai-o; o que lhe é nocivo repugna-o [...]” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 288).

Do sentimento de amor de si mesmo emergem tanto a piedade quanto o sentimento de humanidade (Cf. DALBOSCO, 2007, p. 148). Rousseau entende a piedade como “[...] primeiro sentimento relativo que toca o coração humano [...]” ([1762]2004, p. 304), e que depende da capacidade da criança de entender “[...] que existem seres semelhantes a ela que sofrem [...]” (Ibid.). No que diz respeito ao sentimento de humanidade, o autor do *Emílio* entende que “[...] o exercício das virtudes sociais leva ao fundo dos corações o amor da humanidade; é fazendo o bem que nos tornamos bons [...]”. (Ibid., p. 348). Os

sentimentos de piedade e de humanidade servirão como contraponto ao sentimento de amor-próprio, que pode se tornar bom ou mau dependendo da “[...] aplicação que se faz dele e pelas relações que se dão a ele.” (Ibid., p. 95). Como já sublinhamos, essa ideia está vinculada à concepção de história presente em Rousseau. Enquanto o amor de si mesmo é característico do estado natural, “[...] o amor-próprio é característico do estado civil.” (DALBOSCO, 2016, p. 937). Isto é: o amor de si mesmo é característico de uma vida que é “[...] pré-social e pré-moral [...]” (Ibid., p. 935). Lembrando mais uma vez a concepção de história presente em Rousseau, temos que, no estado civil, o amor-próprio pode se dar de diversos modos, entre eles, de um modo que não se assemelha ao amor de si mesmo. Quando tomado em sentido distante do amor de si mesmo, o amor-próprio pode fazer com que o princípio natural de buscar se conservar desague em se sobrepôr aos outros de toda forma. Tomado nesse sentido, o sentimento de amor-próprio impulsiona o agir que busca “[...] preservar seus interesses privados à custa dos outros, sufocando a perspectiva universalizante de poder incluir a humanidade e, portanto, o outro em sua ação.” (DALBOSCO, 2007, p. 148).

Viver em sociedade é viver com o outro. Essa ideia é fundamental em Rousseau, de modo que toda a educação de Emílio, seja na educação natural ou na educação moral e política, está voltada para que se exercite um autodomínio do sentimento de amor-próprio (Cf. DALBOSCO, 2016, p. 937). Com isso, Rousseau assume a presença do amor-próprio e desvia “[...] de sua força destrutiva.” (DALBOSCO, 2016, p. 937). Bornheim (1983), ao falar sobre o papel da contradição na dialética hegeliana, afirma que Hegel encara a contradição na busca por ultrapassá-la. Pensando a proposta rousseauiana, podemos dizer que o autor do *Emílio* encara a presença do amor próprio, ainda que buscando transformá-lo em função de um objetivo específico. A formação da vontade,³⁹ ponto alto do Livro IV do *Emílio*, entra como solução para lidar com essa complexidade do amor-próprio (Cf. DALBOSCO, 2016, p. 938).

3.3.3 Da formação da vontade (Ou: Das relações entre afetividade e razão)

³⁹ Sobre a questão da formação virtuosa da vontade em Rousseau, ver: *Educação do gosto como formação moral no Émile de Rousseau*, de Dalbosco (2014).

A formação da vontade dá continuidade na discussão que vínhamos apresentando sobre as modificações da consciência, dos sentimentos e, em outros termos, da dimensão da afetividade. No que diz respeito à vontade, outros âmbitos entram em jogo.

No Livro IV, Rousseau afirma que “[e]nquanto sua sensibilidade permanece limitada a seu indivíduo, não há nada de moral em suas ações.” ([1762]2004, p. 298). Ser capaz de incluir o outro em algo demanda algumas capacidades por parte do sujeito, capacidades que são próprias da razão. Pela participação da razão, modifica-se o âmbito da sensibilidade, ou ainda, da afetividade. Antes disso, o princípio da ação orientava-se em certo sentido. É considerando já a entrada dos atributos da razão na sensibilidade que Rousseau afirma: “O princípio de toda ação está na vontade de um ser livre [...]” ([1762]2004, p. 396). Circunscrevendo a ideia moderna de autonomia, que encontra em Kant sua formulação mais bem acabada, mas que já tem em Rousseau um precioso alinhavo (Cf. CASSIRER, 1999), formar um ser livre, capaz de agir por si mesmo, é o intento do *Emílio*. É nesse sentido que Rousseau enfatiza: “Se o homem é ativo e livre, ele age por si mesmo.” ([1762]2004, p. 396).

Mais do que em ação, Rousseau fala em ação livre. Rousseau entende que, “[p]ara agir, o ser humano precisa ter uma vontade e uma liberdade.” ([1762]1973, p. 79.). É no âmbito da liberdade convencional, isto é, da liberdade própria ao estado civil, que se pode falar em vontade propriamente dita, e daí em vontade como movente da ação livre. A vontade não é algo dado pronto para o sujeito. É por isso que Rousseau fala em desenvolvimento da consciência e, mais especificamente, em desenvolvimento da consciência da vontade geral.

Considerando esse quadro, Dalbosco (2016) afirma que, no *Emílio*, Rousseau apresenta a ideia de uma “formação virtuosa da vontade” (p. 938). A realização dessa formação virtuosa da vontade requer que o amor-próprio seja “[...] guiado pela razão e estendido até a virtude [...]” (Ibid.); do contrário, “[...] o amor-próprio torna-se altamente destrutivo” (Ibid.), no sentido do que dizíamos anteriormente. A razão é o “guia do amor-próprio” (ROUSSEAU, [1762]2004, p. 95). Ainda 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” (Ibid., p. 95.). Entre a educação negativa e aquilo que Freitag (1991) denominou como educação positiva, Rousseau inclui a razão, como razão intelectual. É a partir das possibilidades da razão intelectual (p. ex.: a capacidade para comparar) que o sujeito se torna capaz de verdadeira moralidade, com tudo aquilo que esse tipo de moralidade

demanda. Rousseau põe a razão como o guia do amor-próprio. Em outras palavras, a razão é posta como aquilo que pode orientar o sentimento de amor-próprio no sentido do que é mais adequado para o indivíduo que existe como parte de uma sociedade. Daí vem o entendimento rousseauiano de que a moralidade, como moral autônoma, só se faz possível a partir de determinado nível de desenvolvimento da razão. Antes disso, as ações da criança são carentes de qualquer moralidade (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 94). É nesse sentido que, ainda no Livro I do *Emílio*, Rousseau afirma: “Antes da idade da razão, fazemos o bem e o mal sem sabê-lo, e não há moralidade em nossas ações [...]” ([1762]2004, p. 56). Conhecer o bem e o mal não é algo que está ao alcance de uma criança (Cf. ROUSSEAU, [1762]2004, p. 91). Isso se dá porque esse tipo de conhecimento depende de uma razão já mais desenvolvida, uma razão que lhe permita certa compreensão.⁴⁰

A consciência, entendida como consciência da vontade geral, não tem como se dar de modo separado do desenvolvimento da razão. Remetemos novamente para a ideia de que a organização do *Emílio* é representativa de uma faseologia da razão. Acrescentamos a isso outra ideia: a de que essa organização também é representativa de uma faseologia geral do desenvolvimento, incluindo, agora, o âmbito da moralidade. A partir disso, sublinhamos que o desenvolvimento da razão intelectual é condição de possibilidade para o vir a ser da vontade. A conquista da vontade é a conquista da autonomia moral. Essa conquista permite que a vontade se estabeleça como movente da ação, em patamares distintos daqueles em que o movente da ação era o interesse presente e sensível, por exemplo. Assim, o mobilizador da ação, que era próprio apenas da dimensão da afetividade, ganha outros contornos pela dimensão da moralidade, posta como dimensão que se dá pela confluência entre afetividade e razão, que se produz a partir delas.

Podemos dizer que o desenvolvimento da moralidade, assim como o da razão, vai se dando por etapas ou fases. Em Rousseau, há “[...] uma verdadeira gênese [da] consciência moral, que precisa sair de seu estágio de ingenuidade inata e adquirir autonomia (face às paixões internas e tentações externas).” (FREITAG, 1991, p. 25). Desse modo, falar em vontade é falar em força de vontade. Dizemos isso porque agir conforme a vontade é agir considerando certo fim, abarcando não apenas o outro, como vimos, mas

⁴⁰ Sobre isso, Rousseau ([1762]2004, pp. 103-104) faz o seguinte adendo: “Considero impossível que em meio à sociedade se possa levar uma criança até a idade de doze anos sem lhe dar alguma idéia das relações de homem pra homem e da moralidade das ações humanas. Basta que lhe forneçamos essas noções necessárias o mais tarde possível e que, quando elas se tornarem inevitáveis, nós as limitemos à utilidade presente, apenas para que ela não se julgue senhora de tudo e não faça mal aos outros, sem escrúpulos e sem o saber.”

também lidando com a dimensão de futuro – e esse fim nem sempre está de acordo com o que é mais apazível para o indivíduo no momento presente. Retomando a ideia de uma espécie de faseologia da moralidade, incluímos aqui o seguinte trecho do *Contrato*: “A juventude não é a infância. Há para as nações, como para os homens, uma época da juventude ou, se quiserem, de maturidade, pela qual é preciso aguardar antes de submetê-los – nações e homens – a leis [...]” ([1762]1973, p. 67). Formar um cidadão capaz de agir orientado pela consciência da vontade geral, ou ainda, pela “consciência da liberdade” (CASSIRER, 1999, p. 103) não é algo que se dê abruptamente, tampouco é algo de que se tenha alguma garantia.

Resumindo o que viemos apresentando acima, vejamos como Rousseau ([1762]2004, pp. 10-11) explicita essa espécie de ordem do desenvolvimento da afetividade, e, mais que isso, dessa afetividade já permeada pela contribuição da razão:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações, estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar, conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a idéia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e firmam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos [...].

O modo como vamos sendo afetados vai se transformando no decorrer do desenvolvimento. A direção dessa transformação parte do eu, como mencionado anteriormente, mas vai ultrapassando esse eu como centro na medida da participação da razão. Em função dessa ampliação, a ação que em determinado momento do desenvolvimento era orientada apenas pelas sensações de agradabilidade e de desagradabilidade poderá vir a se orientar de acordo com os juízos de que o sujeito é capaz. Falar em juízos é falar em operações da razão. Portanto, a vontade entra em cena como mobilizadora da ação. Vimos que, para Rousseau, não se pode falar em moralidade sem que o outro esteja incluído na sensibilidade. Vejamos como o autor do *Emílio* indica esse movimento progressivo de modificação da sensibilidade até o ponto em que o indivíduo se torna capaz de incluir o outro em sua ação:

Assim se formam os primeiros laços que o unem à sua espécie. Dirigindo para ela sua sensibilidade nascente, não acrediteis que ela abarque logo de início todos os homens, e que a expressão gênero humano signifique para ele alguma coisa. Não, essa sensibilidade limitar-se-á primeiro a seus semelhantes, e seus semelhantes não serão para ele desconhecidos, mas aqueles com quem se relaciona [...] Somente após ter cultivado seu caráter de mil maneiras, após muitas reflexões sobre seus próprios sentimentos e sobre os que observará nos outros ele poderá chegar a

generalizar suas noções individuais com a idéia abstrata de humanidade, e somar às suas afeições particulares as que podem identificá-lo com a sua espécie. ([1762]2004, p. 321).

Também vimos que é na dependência das contribuições da razão que essa inclusão do outro se faz possível. No livro IV do *Emílio*, Rousseau identifica o crucial papel da razão nessa transformação dos sentimentos quando diz:

Quando me perguntam qual é a causa que determina minha vontade, pergunto por minha vez qual é a causa que determina meu juízo, pois é claro que essas duas causas são apenas uma, e, quando se compreende bem que o homem é ativo em seus juízos, que seu entendimento é apenas o poder de comparar e de julgar, vê-se que sua altivez não passa de um poder semelhante ou derivado daquele; ele escolhe o bom como julgou o verdadeiro; se julga falsamente, escolhe mal. Qual é, então a causa que determina sua vontade? É o seu juízo. E qual é o seu juízo? É sua faculdade inteligente, é sua potência de julgar; a sua determinante está nele mesmo. Além disso, nada mais entendo. ([1762]2004, p. 395).

Levando em conta a determinante participação da razão no que diz respeito à constituição da vontade, e da moralidade em sentido amplo, observamos que é ainda no livro IV que o filósofo afirma:

[...] justiça e bondade não são apenas palavras abstratas, meros seres morais formados pelo entendimento, mas verdadeiras afecções da alma iluminada pela razão, que não são mais que um progresso ordenado de nossas afecções primitivas; que pela mera razão, independentemente da consciência, não podemos estabelecer nenhuma lei natural [...] ([1762]2004, pp. 323-324).

O que destacamos acima estabelece uma espécie de equilíbrio com a citação anterior. Desde a sensibilidade nascente até a capacidade de lidar com a ideia abstrata de humanidade, afetividade e razão firmaram relações. Delineando essas relações entre afetividade e razão, e contribuindo para uma interpretação que se pautou pelo equilíbrio que acabamos de destacar, Rousseau afirma: “Só a razão nos ensina a conhecer o bem e o mal. A consciência que nos faz amar a um e odiar ao outro, embora independente da razão, não pode, pois, desenvolver-se sem ela.” ([1762]2004, p. 89). O autor do *Emílio* entende que consciência e razão são independentes. Todavia, assevera que a consciência depende da razão para se desenvolver. É nesse sentido que Beyssade (*In: CANTO-SPERBER, 2013, p. 914*) afirma que “[a] razão, que é essencialmente o poder de comparar, produz naturalmente uma transformação nesse sentimento.” Beyssade (*Ibid., p. 913*) ainda sublinha que Rousseau estuda o coração humano antes e depois do desenvolvimento da razão. Em outras palavras, Rousseau lida com a afetividade antes e depois das transformações realizadas nela pela razão. Note-se que, desde suas formulações no

Segundo Discurso, Rousseau atenta para as relações entre afetividade e razão. Podemos notar isso quando ele afirma que

[...] o entendimento humano muito deve às paixões, que, segundo uma opinião geral, lhe devem também muito. É pela sua atividade que nossa razão se aperfeiçoa [...]. As paixões, por sua vez, encontram sua origem em nossas necessidades e seu progresso em nossos conhecimentos [...] ([1754]1973, p. 250.).

Se, como vimos, a afetividade mobiliza o sujeito para agir e, com isso, desenrola-se o movimento de desenvolvimento da razão, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da razão também permite o progresso da afetividade. Por isso, Rousseau entende que o interesse não se dá sempre do mesmo modo para o sujeito. É a partir disso que podemos falar em um movimento de modificação dos interesses. É a partir disso que podemos falar em um movimento de transformação da dimensão da afetividade no sujeito, pela modificação da consciência. Justifica-se desse modo a ideia de uma evolução paulatina que vai desde a ação mobilizada pelo interesse presente e sensível até a ação capaz de se dar mobilizada pela vontade, pela ideia de dever, como um dever que existe como um querer.

Em consonância ao que apresentamos até aqui, podemos dizer que a consciência não existe como algo fechado em si mesmo. Segundo Dalbosco (2007, p. 148), em Rousseau, há uma dupla dimensão da consciência, como sensibilidade e racionalidade, e ambas constituem “[...] a sede da moralidade das ações humanas.” (Ibid.). O filósofo “[...] considera central a capacidade de julgamento à educação de Emílio, sobretudo em relação à sua formação moral, assumindo, desse modo, a tese de que a voz da consciência precisa ser confrontada com a razão.” (Ibid., p. 147.). Assumindo essa tese, Rousseau se afasta da ideia vigente entre os pensadores da época, inclusive entre os enciclopedistas, de que a moral estaria ligada tão somente aos sentimentos (Cf. CASSIRER, 1999, pp. 96-99; 102-103), Ao mesmo tempo, “Rousseau não deixa quaisquer dúvidas de que essa concepção [acerca da moralidade] também não se origina do mero ‘entendimento’ e não se deixa dissolver na forma da mera reflexão.” (CASSIRER, 1999, p. 103). Lidando com essa questão, Dent (1996, p. 193) afirma que, em Rousseau, a moralidade se origina nos “[...] sentimentos e afetos [...]”. Cotejando essas afirmações, podemos dizer que, se a moralidade se origina na dimensão da afetividade, ela, todavia, não se encerra nessa dimensão, na medida em que também se constitui pelas contribuições da razão. Contudo, cabe observar que o importante lugar ocupado pela razão no que diz respeito à modificação da afetividade não se dá no sentido de erradicar essa dimensão do humano, mas de orientá-la no sentido daquilo que se torna importante para o indivíduo e para a sociedade. Antecipando-se às

interpretações que entendem na função orientadora da razão uma atitude extirpadora da dimensão da afetividade, Rousseau ([1762]2004, p. 287) elucida: “Ora, eu acharia aquele que quisesse impedir que as paixões nascessem quase tão louco quanto quem quisesse destruí-las, e aqueles que acreditam que tenha sido esse o meu plano até aqui com certeza entenderam-me muito mal.”.

Para o autor do *Emílio*, o desenvolvimento se dá sempre como continuidade. É nesse sentido que Dalbosco (2008, p. 15) afirma que a educação dos sentidos também cumpre uma função dentro daquilo que se entende como formação moral do caráter. Podemos dizer que, entre aquele interesse inicial, centrado nas sensações de agradabilidade e de desagradabilidade, e a vontade há uma espécie de continuidade evolutiva. Todavia, essa continuidade evolutiva se dá com o acréscimo de outros elementos, mais especificamente, do desenvolvimento da razão.

Quando Rousseau fala em desenvolvimento, seja da razão, da afetividade ou da moralidade, ele assume a perfectibilidade como condição humana. Gomes Machado (*In*: ROUSSEAU, [1762]1973, p. 75) afirma que, em Rousseau, “[...] a moral não se formula, nem se impõe pelas leis. Assim, toda a ordem da *pólis* vem a repousar naquilo que só a educação pode infundir na consciência dos homens, preparando-os para o comportamento adequado e necessário à vida em comum”. O processo de desenvolvimento é também um processo formativo e, como tal, envolve intencionalidade por parte de quem acompanha esse desenvolvimento, posto como formação. Essa intencionalidade não contradiz a ideia de espontaneidade do desenvolvimento. Vinculado ao que viemos chamando de uma combinação entre o intervir e o deixar livre, a partir de sua compreensão acerca do funcionamento do ser humano, Rousseau ([1762]2004, p. 157) afirma que “[...] não se trata de fazê-la [a criança] agir pela força, mas de mexer com algum apetite que a leve a agir [...]”. Explicando como se pode fazer isso, Rousseau exemplifica a situação dizendo que “[...] existem mil maneiras de interessá-las por medir, conhecer e avaliar as distâncias.” (Ibid., p. 173). Mas essas mil maneiras precisam fazer sentido para a criança, de outro modo os interesses não se mobilizam para orientar a ação. O autor do *Emílio* assevera: “Uma criança não tem muita curiosidade de aperfeiçoar o instrumento com o qual a torturam, mas fazei com que esse instrumento sirva aos seus prazeres e logo ela se aplicará a ele apesar de vós.” (Ibid., pp. 134-135). Compreendendo educação como política, Rousseau conjuga as coisas como são e como devem ser. Por tudo isso, tanto a autonomia intelectual quanto a autonomia moral são objetivos da educação de Emílio. A simples obediência ao que é externo ao sujeito não caracteriza uma moralidade autônoma. É nesse sentido que a moral,

posta como autonomia moral, não se faz possível pela imposição de leis. Entretanto, não podemos derivar disso a ideia de que não exista alguma função para a obediência às leis dentro da proposta rousseauiana.

3.4 DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO E DA AFETIVIDADE: COSTURAS ENTRE EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Firmando-nos na interpretação que propõe um laço estreito entre o *Emílio* e o *Contrato*, entramos, a seguir, um pouco mais nesse terreno das relações entre educação e política em Rousseau. Em alguma medida, já vínhamos pisando nesse terreno, dentro do necessário para lidarmos com nossos objetivos nesta pesquisa. Também por isso, optamos por retomar alguns pontos já levantados e que não foram devidamente ilustrados no momento. Vejamos.

Para Rousseau, a vida na sociedade civil abre espaço para o desenvolvimento do ser humano em sentido amplo. A partir de sua condição agente, o ser humano responde às demandas desse tipo de organização social, transformando a si mesmo por meio dessas respostas. É nesse sentido que Rousseau faz a seguinte consideração no *Contrato*: “[a] passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava” ([1762]1973, p. 42.). A conduta se dirigia por determinadas finalidades no estado de natureza. No estado civil, a própria conservação de si exige posturas diferentes. Como as finalidades são outras, a conduta também precisa ser.

Essas substituições dotam a ação de uma moralidade inexistente no estado de natureza. O ser humano que antes levava “[...] em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações” (ROUSSEAU, [1762]1973, p. 42). As inclinações são o puro instinto. No âmbito do puro instinto, a força pesa mais que o direito. A força pesar mais que o direito é algo desastroso para a vida em sociedade, que é, por excelência, a vida da coletividade. Na coletividade, a força de um não deve ser ameaça para o outro.

Mencionamos algumas vezes que a ideia de formação é nuclear no pensamento de Rousseau. Para o filósofo, articulando os âmbitos do que é e do que deve ser, importa pensar a formação de um ser humano que se torne capaz de se entender como parte do todo, e cuja ação possa ser mobilizada pela ideia de fazer por dever. Fazer por dever é ser capaz

de agir autonomamente, articulando aqui autonomia intelectual e moral. Há aqui a transformação do “[...] *ter de* em *querer* e em *dever*.” (CASSIRER, 1999, p. 64). Conforme Dent (1996, p. 81), “[a] lei *per se*, sem os sentimentos apropriados para sustentá-la, nada pode fazer.” O agir autônomo é preocupação fundamental dentro da proposta formativa de Rousseau. Mas agir livremente não é agir de acordo com a liberdade natural, e sim com a liberdade convencional (Cf. ROUSSEAU, [1762]1973, p. 38). Agir autonomamente, em Rousseau, é agir orientado pela consciência da vontade geral. Nisto consiste o problema fundamental do *Contrato*: “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece contudo a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes” (ROUSSEAU, [1762]1973, p. 38). Note-se que a permanência da liberdade é uma permanência com mudanças. A liberdade convencional está ligada à ideia

[...] de liberdade ‘bem regrada’ (*la liberté bien réglée*) que é ponto de partida da indispensável consciência que cada cidadão deve ter de seus limites, isto é, da consciência sobre até onde vão seus direitos e onde estão seus deveres, consciência essa que é indispensável para viabilizar uma boa sociabilidade (DALBOSCO, 2007, p. 140).

Desse modo, Rousseau entende que “[r]enunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até aos próprios deveres” ([1762]1973, p. 33). O filósofo ainda acrescenta que “[...] destituir-se voluntariamente de toda e qualquer liberdade equivale a excluir a moralidade de suas ações” (Ibid.). A vida no estado de natureza se caracteriza como reino da necessidade, ao passo que, em sociedade, firma-se como reino da liberdade. Conforme Rousseau, não pode existir moralidade em uma ação que se dá apenas por necessidade. Em suma, não há moralidade fora do reino da liberdade, uma vez que, fora dele, não há condições para o vir a ser da vontade livre.

A formação da vontade só se faz possível em sociedade. No âmbito da vida em comum, “[...] produz[-se], em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, [...] e que, por esse mesmo ato ganha sua unidade, seu *eu* comum, sua vida e sua vontade” (ROUSSEAU, [1762]1973, p. 39). Ainda sobre a vontade e a produção de seu vir a ser como tal, Rousseau (Ibid., p. 63) afirma:

Aquele que ousa empreender a instituição de um povo deve sentir-se com capacidade para, por assim dizer, mudar a natureza humana, transformar cada indivíduo, que por si mesmo é um todo perfeito e solitário, em parte de um todo maior, do qual de certo modo esse indivíduo recebe sua vida e seu ser; alterar a constituição do homem para fortificá-la; substituir a existência física e independente, que todos nós recebemos da natureza, por uma existência parcial e moral.

Gomes Machado (*In*: ROUSSEAU, [1762]1973, p. 63) explica que o sentido de “parcial” utilizado no trecho acima é o de uma existência “vvida enquanto ‘parte’ do todo social”. Para o filósofo, no estado de natureza, a liberdade “[...] só conhece limites nas forças do indivíduo” (ROUSSEAU, [1762]1973, p. 42), enquanto “[...] a liberdade civil [...] se limita pela vontade geral” (Ibid.). É no âmbito da liberdade civil que se pode falar em liberdade moral. A liberdade moral é a única que torna “[...] o homem verdadeiramente senhor de si mesmo, porque o impulso do puro apetite é escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesma é liberdade” (Ibid., p. 43). Em sociedade, liberdade é obedecer à lei que se estatuiu a si mesma; exata autonomia. Em Rousseau, “[...] a lei não é adversária e rival da liberdade – ao contrário, só ela pode nos dar a liberdade e garanti-la de fato” (Ibid.). Liberdade moral é obedecer à lei que o sujeito estabelece para si mesmo. Como isso é possível? Precisamos ter em mente que Rousseau não se opõe ao indivíduo, mas entende-o como parte de uma sociedade. Conforme Gomes Machado (*In*: ROUSSEAU, 1973, p. 39), em Rousseau, o indivíduo não tem como ser compreendido de modo separado da sociedade em que vive. Há, no pensamento rousseauiano, um movimento que aponta para como o indivíduo pode se desenvolver sem renunciar a si mesmo enquanto existe como parte do todo social.

No que diz respeito a isso, o autor do *Emílio* é ciente de que “[c]ada indivíduo [...] pode, como homem, ter uma vontade particular, contrária ou diversa da vontade geral que tem como cidadão. Seu interesse particular pode ser muito diferente do interesse comum” ([1762]1973, p. 41). Todavia, “[...] se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi o acordo desses mesmos interesses que o possibilitou” (Ibid., p. 49). A união e orientação das forças individuais no sentido daquilo que há de comum entre os indivíduos é o que permite o estabelecimento do direito e a superação da condição que ameaça a conservação de cada um no estado de natureza. Isso é possível pois “[o] que existe de comum nesses vários interesses forma o liame social e, se não houvesse um ponto em que todos os interesses concordassem, nenhuma sociedade poderia existir” (Ibid.). O acordo entre os interesses particulares, sobretudo pelo que existe de ponto de encontro entre eles, possibilitou o pacto social. Para Rousseau, a sociedade deve ser governada com base no que há de interesse comum. É nesse sentido que, dentro do projeto político-educacional rousseauiano, a vontade individual ou particular deve estar sobreposta pela vontade geral. No que diz respeito aos modos de agir “[...] sem nenhuma importância para a forma de vida coletiva, [Rousseau] deixa ao indivíduo toda liberdade [...]” (CASSIRER, 1999, p. 53).

Conforme Xirau (2015, p. 34), “[a] vontade particular tende às preferências; a vontade geral, à igualdade.”. A vontade geral parte das vontades particulares, mas é mais ampla do que elas e delas independe. Assim como o todo social ultrapassa o indivíduo, a vontade geral ultrapassa a vontade particular. Gomes Machado (*In*: ROUSSEAU, [1762]1973, p. 49) explica que, para Rousseau, “[...] vontade geral só era aquela que traduzisse o que há de comum em todas as vontades individuais, ou seja, o substrato coletivo das consciências”. Para Rousseau (*Ibid.*, p. 56),

[...] menos do que o número de votos, aquilo que generaliza a vontade é o interesse comum que os une, pois nessa instituição cada um necessariamente se submete às condições que impõe aos outros: admirável acordo entre o interesse e a justiça, que dá às deliberações comuns um caráter de equidade [...].

O interesse comum permitiu a substituição da força pelo direito. Gomes Machado (*In*: ROUSSEAU, [1762]1973, p. 56) destaca que “[...] o interesse comum não é o interesse de todos, no sentido de uma confluência de interesses particulares, mas o interesse de todos e de cada um enquanto componentes do corpo coletivo [...]”. É nesse mesmo sentido que há distinção entre os conceitos de *vontade geral* e *vontade de todos*. A vontade de todos caracteriza-se como a soma das vontades particulares, enquanto a vontade geral diz respeito ao interesse comum (Cf. ROUSSEAU, [1762]1973, p. 52). No campo da coletividade, note-se que Rousseau também põe o interesse como impulsionador da ação.

Finalizando este capítulo, destacamos que é pelo desenvolvimento da consciência da vontade geral que Rousseau costura seus projetos político e educacional, contando com a sobreposição da vontade geral à vontade particular. Reiteramos que, com isso, não há um aniquilamento do indivíduo, mas sua realização como ser plenamente livre.

4. JEAN PIAGET

4.1 POSIÇÃO DO ORGANISMO

Jean Piaget foi biólogo por formação. A partir de sua formação em Biologia, seus interesses foram ao encontro de estudos próprios da área da Psicologia. Nesses estudos, passou a atentar para a questão do conhecimento em sentido amplo, o que lhe direcionou para a Epistemologia. Na Epistemologia, buscou lidar com o que ele denominou como um “[...] problema ‘positivo’ [...]” (PIAGET, [1970]1978, p. 33). Dizer problema positivo não é o mesmo que filiar-se ao Positivismo. Em *Sabedoria e Ilusões da Filosofia* ([1965]1978, p. 80), Piaget fala sobre a questão de interpretarem seu pensamento como positivista e sobre os motivos de ele entender que não se trata disso. Entre esses motivos, destacamos o seguinte: “[o] positivismo [...] ignora ou subestima a atividade do sujeito em proveito unicamente da constatação ou da generalização das leis constatadas [...]” (Ibid.). Piaget (Ibid.) ainda observa que “[...] o positivismo é uma doutrina do fechamento da ciência à qual quer delimitar fronteiras definitivas [...]”. De outra parte, para os cientistas que denomina como não positivistas, entre os quais se inclui, “[...] a ciência é indefinidamente aberta e pode abordar qualquer problema desde que se encontre um método que realize o acordo entre os pesquisadores.” (Ibid.). Goldmann (1978, p. 42) afirma que a obra de Piaget tem um “[...] caráter simultaneamente positivo, antiespeculativo e antipositivista [...]”. Em consonância com essa ideia de um não positivismo e de defesa de uma ciência em aberto, Piaget lidou com o seguinte problema positivo: “[...] como aumentam os (e não o) conhecimentos? [...]” (PIAGET, [1970]1978, p. 33). Orientado por essa questão geral, ele buscou erigir uma epistemologia científica (Cf. PIAGET, [1970]1978; JAPIASSU, 1979). Para tanto, criou e fez uso da Psicologia Genética, com a qual fundamentou cientificamente suas proposições em Epistemologia.⁴¹

Piaget afirma que “[...] o grande serviço que a análise psico-genética pode prestar à epistemologia [...] é precisamente o de restabelecer a continuidade entre as operações [...] e as ações concebidas [...] como fonte do próprio ato de inteligência.” ([1970]1978, p. 112).⁴² Desse modo, o grande serviço da Psicologia Genética é mostrar como o

⁴¹ Piaget se põe ao lado daqueles que entendem a Psicologia como Ciência. Sobre isso, ver: *História das Idéias Psicológicas*, de Penna (1991), mais especificamente, o item *Sobre a Cientificidade da Psicologia*.

⁴² Piaget ([1972]1978, p. 216) define inteligência como capacidade do indivíduo para lidar com problemas novos para si. Ao falar da inteligência na espécie humana, Piaget ([1967]1973, p. 55) destaca que “[a]

conhecimento mais abstrato, por exemplo, está ligado aos inícios do desenvolvimento do sujeito, às suas ações mais elementares. Piaget utiliza essa contribuição da Psicologia Genética na elaboração de sua Epistemologia Genética. A denominação de sua epistemologia como Epistemologia Genética pode causar alguma confusão. O termo Genética é utilizado por Piaget no sentido de *gênese*, isto é, como “[...] origem e desenvolvimento dos seres [...]” (HOUAISS, 2009), ou ainda, como “[...] conjunto de fatos ou elementos que contribuíram para produzir uma coisa [...]” (Ibid.). Ele não utiliza o termo *genética* em sua acepção de “[...] ciência voltada para o estudo da hereditariedade, bem como da estrutura e das funções dos genes [...]” (Ibid.).

A formação inicial de Piaget como biólogo marcou toda a sua produção intelectual, ainda que essa produção não tenha se dado estritamente na área da Biologia, mas nas áreas da Psicologia e da Epistemologia. Para precisarmos um pouco dessa marca, vejamos o significado do termo biologia. Conforme Houaiss (2009), esse termo tem a seguinte acepção: “[...] ciência que estuda a vida e os organismos vivos, sua estrutura, crescimento, funcionamento, reprodução, origem, evolução, distribuição, bem como suas relações com o ambiente e entre si [...]”. Alinhado com sua área de formação, Piaget inclui organismo e meio em sua epistemologia. Para ele, o ser humano é, primeiramente, um organismo, e um organismo que existe inserido em um meio.⁴³

Considerando a definição de Houaiss (2009) para o termo biologia, cabe notar que Piaget atenta para as questões concernentes à estrutura, funcionamento, crescimento e evolução do organismo, bem como para as relações que o organismo estabelece com o meio. Entenda-se meio como o “[...] conjunto de elementos materiais e circunstanciais que influenciam um organismo vivo [...]” (Ibid.). Note-se também que evolução está sendo compreendida como algo que ultrapassa o mero crescimento. Dito isso, cabe precisarmos o significado atribuído ao termo organismo. De acordo com Houaiss (2009), o termo organismo tem o seguinte sentido: “[...] forma individual de vida; qualquer corpo constituído por órgãos, organelas ou outras estruturas que interagem fisiologicamente, executando os diversos processos necessários à vida [...]”, “[...] constituição orgânica [...]”, ou ainda, “[...] conjunto de elementos materiais ou ideais organizados e inter-relacionados, sistema [...]”. Para Piaget ([1967]1973), existir como organismo e, mais que isso, como um

inteligência passa por uma evolução filogenética e um desenvolvimento epigenético.”. Estamos lidando, neste trabalho, com o desenvolvimento epigenético, mas contando, para tanto, com aquilo que é disponibilizado em termos de filogênese.

⁴³ Sobre isso, ver: *Biologia e Conhecimento* ([1967]1973).

organismo posto em um meio, é condição de possibilidade para que o ser humano possa vir a existir como sujeito, como ser capaz de tematizar o mundo e a si mesmo como objeto – isto é, como objeto de conhecimento. Vejamos em que sentido estamos utilizando os termos sujeito e objeto.

De acordo com Becker (2012, p. 44), podemos entender sujeito como

[um] centro ativo, operativo, de decisão, de iniciativa, cognitivo, de tomada de consciência, simultaneamente coordenador e diferenciador, que é capaz de aumentar sua capacidade extraíndo das próprias ações ou operações novas possibilidades para suas dimensões ou capacidades. [...] É *subjectum*, isto é, emerge das profundezas de um organismo, mas não se reduz a esse organismo, pois age sobre a cultura, abstraíndo – não só dessa cultura, mas, sobretudo, do resultado dessa interação – os mecanismos de seu desenvolvimento. Emerge da individualidade, mas não se reduz a ela; transborda-a. Revela-se na historicidade de uma pessoa, de um sujeito psicológico, mas não se reduz a essa historicidade, ao passado dessa pessoa ou à tradição. Transforma-se continuamente, mas nunca deixa de ser, radicalmente, o que era.

Entendendo sujeito não como sujeito psicológico,⁴⁴ mas como sujeito cognoscente, e olhando para esse uso em Piaget, Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 4) destaca: “Não é o indivíduo, nem o ‘eu’ psicológico. O sujeito do conhecimento, para Piaget, é o sujeito epistêmico – um sujeito ideal, universal, que não corresponde a ninguém em particular, embora sintetize as possibilidades de cada uma das pessoas e de todas as pessoas ao mesmo tempo.”. Em sentido complementar ao que estamos insistindo aqui, Battro (1976, p. 355) ainda afirma que “[...] o sujeito, cujas etapas de formação [a Epistemologia Genética] estuda, não é o sujeito psicológico nem o sujeito coletivo [...]”. Dito isso, cabe frisar que sua preocupação com o sujeito epistêmico não significa o abandono do sujeito psicológico, do indivíduo. É nesse sentido que Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 5) afirma que

[a]s peculiaridades individuais não devem ser ignoradas. Ao lidar com o Sr. Fulano, essas particularidades ganham importância, embora sempre devam ser encaradas em função do que se descobriu e do que se concluiu relativamente ao ser humano abstrato. Aliás, sem conhecer o que é comum a todos os seres humanos, seria impossível estabelecer o que cada um tem de específico; sem identificar o que é comum à espécie, seria difícil conceituar o que fosse cultural; sem considerar a forma, seria impraticável falar em conteúdo [...].

Precisado o sentido de sujeito, importa também assinalar que objeto, em Epistemologia, não se limita ao objeto material, físico, concreto. Fazer esse tipo de redução

⁴⁴ “Para L. B. L. Freitas (comunicação pessoal, 27 de março de 2007), o sujeito psicológico [...] é ‘o sujeito concreto, que vive em circunstâncias particulares: habitam um local específico, pertencem a uma determinada classe social, têm uma história particular de vida, etc.’.” (RAVA, 2012, pp. 13-14).

pode conduzir para uma outra interpretação acerca da proposta piagetiana. Em poucas palavras, objeto, em sentido epistemológico, inclui tudo aquilo que o sujeito é capaz de tematizar. Por exemplo, ao tematizar a si mesmo, o sujeito se torna objeto para si, mas objeto de conhecimento. Sobre o sentido de objeto, Becker (2012, pp. 44-45) indica:

Objectum: o que ali está, o que ali jaz, em oposição ao sujeito, como diferente, como outro. O objeto é, pois, para a epistemologia, apenas isso: o não sujeito. ‘Apenas’ por modo de dizer, porque é precisamente essa oposição que é capaz de revelar o que está escondido, de trazer à consciência o que era pura ação, de fazer simbólico o que era puro fazer. O objeto desafia o sujeito a constituir-se: é ao constituir o objeto que o sujeito constitui-se e é ao constituir-se que ele se revela. [...] Objeto é o meio físico e social: é o mundo dos objetos materiais e das relações sociais; das coisas materiais, mas também dos conceitos, das imagens e das linguagens; o mundo da natureza, dos ecossistemas, das diferentes manifestações de vida; da sociedade, da cultura, das artes, das ciências; das percepções, das sensações, das topologias, dos movimentos; enfim, do que está aí passível de sofrer transformações pela atividade do sujeito e ser por ele interrogado.

No decorrer deste texto, utilizaremos os termos organismo, meio, sujeito e objeto conforme o que foi exposto acima. Qualquer variação de sentido no uso dos termos será acompanhada de alguma observação. Dito isso, retomamos a ideia de que, para Piaget, o sujeito é, primeiramente, um organismo biologicamente constituído. É no organismo que reside a possibilidade de constituição do sujeito. Para que possa existir como tal, um organismo precisa, necessariamente, de uma estrutura e de um funcionamento. Adiante, trabalharemos com o sentido de funcionamento; agora, vejamos qual o sentido de estrutura.

Piaget entende que “[...] uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformações e de autorregulação.” ([1968]1979, p. 6). De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 13), podemos entender estrutura como “[...] um conjunto de elementos relacionados entre si de tal forma que não se podem definir ou caracterizar os elementos independentemente destas relações.”. Essa observação de Ramozzi-Chiarottino se refere à característica de totalidade mencionada acima. Tratando especificamente das estruturas cognitivas, Piaget ([1972]1978, p. 227) afirma que “[...] estrutura cognitiva é o sistema das conexões que o indivíduo pode e deve utilizar e não se reduz absolutamente ao conteúdo de seu pensamento [...]”. Podemos dizer que a estrutura é o que dirige o pensamento, na medida em que estabelece seus limites e suas possibilidades (Cf. PIAGET, [1972]1978, p. 227). Ao tratar sobre essa questão em Piaget, Nunes (2010, p. 263) diz o seguinte: “Quando, todavia, a totalidade é uma correlação sistemática de elementos, entre os quais subsistem nexos constantes, aproximamo-nos mais da noção específica de estrutura.”. Mas isso ainda não explica suficientemente o que constitui uma estrutura, no

que Nunes (Ibid.) acrescenta: “Pois é ainda necessário, para que a noção se precise, que esses nexos componham as leis de um sistema, leis que acompanham a dispersão e a diferenciação dos elementos, e demarcam o limite das possíveis transformações que eles comportam.”. É nesse sentido que, em Piaget, a transformação da estrutura está ligada à sua própria natureza de estrutura. Totalidade, transformação e autorregulação são características emnexo estreito no que diz respeito à estrutura. A ideia de organismo como sistema aberto é crucial no estabelecimento desse nexo. Vejamos.

Para Piaget, “[u]ma estrutura é um conjunto fechado.” ([1954]2014, p. 51); seu “[...] caráter mais importante [...] é o de fechamento.” (Ibid.). Todavia, “[...] fechamento não quer dizer acabamento [...]” (Ibid.). Apontando para a não contradição dessa ideia, Piaget elucida o que ele identifica como um “[...] equívoco central na noção de ‘sistema aberto’ [...]” ([1967]1973, p. 181). De acordo com o epistemólogo (Ibid.), “[...] se há sistema, intervém alguma coisa semelhante a um fechamento, o qual deve ser conciliado com a abertura. [...] A abertura é pois o sistema de trocas com o meio, mas isso nada exclui o fechamento [...]”. Em consonância com isso, podemos dizer que um organismo comporta tanto graus de fechamento quanto graus de abertura para o meio. A ideia de abertura para as trocas com o meio é crucial quando se pensa o desenvolvimento da razão em Piaget. Mencionamos que nos dedicaremos ao funcionamento do organismo adiante. Mas cabe aqui a seguinte observação acerca do modo de funcionar do organismo: “[...] seu funcionamento supõe assim trocas com o exterior, cuja estabilidade define o caráter adaptado que possui” ([1967]1973, p. 198). Ser capaz de se adaptar auxilia o organismo a sobreviver. Sobreviver, isto é, fazer a manutenção da vida é a finalidade básica de todo organismo vivo. A adaptação que auxilia o organismo a sobreviver produz modificações no próprio organismo. Essas modificações se fazem possíveis na medida do caráter de abertura do organismo. Por tudo isso, é possível falarmos em modificação estrutural do organismo. Em Piaget, falar em desenvolvimento da razão no sujeito é, antes de mais nada, falar em modificação estrutural do organismo.

Lidando com a posição ocupada pelo organismo no pensamento de Piaget, ainda cabe acrescentar que o epistemólogo distingue três tipos de estrutura: (i) as estruturas que se dão como totalmente programadas no organismo, (ii) as estruturas que se dão como programadas apenas em parte e (iii) as estruturas que não se dão de modo programado. Esse terceiro tipo de estrutura corresponde às estruturas mentais. Essas estruturas mentais são específicas para o ato de conhecer. Embora não se deem de modo pronto no genoma humano, para Piaget, elas também são orgânicas. Mas, ao contrário do primeiro tipo de

estruturas, e de modo diferente do segundo, uma vez que parte deste já se dá de modo programado, as estruturas mentais dependem da solicitação do meio para se constituírem como tais. Isto é: para que as estruturas mentais venham a ser tais, faz-se necessário que se estabeleçam trocas entre organismo e meio. Observamos ainda que uma estrutura pode ser tanto estática quanto dinâmica. No segundo caso, “[...] pode-se falar em ‘atividade da estrutura’.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 13). É nesse sentido que Piaget fala em funcionamento da estrutura (Cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 13). Mais especificamente, “[ele] usa o vocábulo ‘funcionamento’ para aludir à atividade de uma estrutura dinâmica.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 13). No caso das estruturas mentais, elas “funcionam classificando, ordenando, estabelecendo implicações e permitindo a inserção dos objetos e dos eventos no espaço e no tempo [...]” (Ibid., p. 18).

Para Piaget ([1967]1973, p. 400), “[...] a organização cognitiva prolonga a organização vital [...]”. Há continuidade do organismo nas estruturas específicas para o ato de conhecer. Todavia, essa continuidade é acompanhada pela presença do meio. Por conta disso, pode-se dizer que há, em Piaget, “[...] uma nova noção de organismo, pois no que se refere às estruturas mentais, o orgânico já pressupõe o meio.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 9). Compreendendo que as estruturas mentais são orgânicas, mas que precisam do meio para se constituírem como tais, Piaget rompe com a “dicotomia meio-x-organismo” (Ibid.). Com essa concepção de estruturas mentais, organismo e meio não são entendidos como absolutamente opostos, mas como instâncias diferentes que, juntas, possibilitam o vir a ser das estruturas mentais; do sujeito, ou ainda, do próprio desenvolvimento da razão no sujeito.

Relembrando o problema positivo investigado por Piaget, sublinhamos que ele elaborou um modelo para explicar como o ser humano é capaz de passar de um conhecimento (como estrutura; razão) mais elementar para um mais complexo. Esse modelo explicativo foi elaborado a partir da observação do comportamento de crianças, contando, para tanto, com sua Psicologia Genética. Entenda-se comportamento como: “[...] um conjunto de escolhas e de ação *sobre* o meio [...]” (PIAGET, [1967]1973, p. 45). Todavia, Piaget não fez uma simples transposição dos comportamentos para o modelo. Houve construção teórica a partir da observação desses comportamentos e do que foi coletado em entrevistas. Nesse modelo, o epistemólogo propõe o que entende como uma estrutura subjacente ao que é manifesto, ou ainda, uma lógica subjacente às ações (Cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 14). O modelo expressa as possibilidades da espécie (Cf. FREITAS, 2003, p. 109), e não necessariamente aquilo que será realizado por todos

os indivíduos. Ainda sobre a construção do modelo, e levando em conta a especificidade das estruturas mentais frente às demais estruturas, Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 14) destaca que aquelas

[...] não foram detectadas no organismo, daí a necessidade de Piaget tê-las explicado através de modelos construídos à maneira dos físicos que, não podendo observar o átomo, mas conhecendo seus efeitos, idealizaram modelos de sua estrutura. Esses modelos são hipóteses relativas a uma realidade física não observável, erigidas a partir dos efeitos observáveis daquela realidade.

Lembrando que Piaget compreende as estruturas mentais como estruturas também orgânicas, note-se que se trata de um modelo “[...] de uma realidade orgânica, ainda que não passível de ser [diretamente] observada.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 16).

4.2. DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO EM PIAGET

4.2.1 Da razão

Piaget entende a razão como capacidade de estabelecer relações (Cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 18). “Pensar, é por exemplo classificar, ou ordenar, ou correlacionar; é reunir ou dissociar, etc.”. (PIAGET, [1972]1978, pp. 216-217). Sua epistemologia não lida com os conteúdos do pensamento, mas com aquilo que circunscreve os limites e as possibilidades das formas de pensar. O conhecimento como forma, ou ainda, a estrutura do pensar diz respeito à própria razão. Assim, falar em desenvolvimento do conhecimento é falar em desenvolvimento da razão e falar em desenvolvimento da razão é falar em desenvolvimento do conhecimento. Para Piaget, “[...] o termo ‘conhecer’ tem sentido claro: organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado).” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 3). Todavia, “[c]onhecer não é somente explicar; e não é somente viver: conhecer é algo que se dá a partir da vivência (ou seja, da ação sobre o objeto do conhecimento) para que este objeto seja imerso em um sistema de relações.” (Ibid.). É importante destacar que Piaget não identifica vivência e conhecimento, ainda que este esteja relacionado àquela. A vivência precisa ser estruturada pelo sujeito para que possa ser entendida como conhecimento (Cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 4).

Ao compreender a razão humana como estrutura, Piaget se filia ao pensamento de Immanuel Kant. Inaugurando a denominada revolução copernicana em Epistemologia, na *Crítica da razão pura* ([1787]2010, pp. 19-20),⁴⁵ Kant afirma:

Até hoje admitia-se que o nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, todas as tentativas para descobrir a priori, mediante conceitos, algo que ampliasse o nosso conhecimento, malogravam-se com este pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objectos se deveriam regular pelo nosso conhecimento.

Em linhas gerais, o sujeito só conhece dos objetos aquilo que ele próprio é capaz de projetar nesses objetos. Para Kant, “[...] só conhecemos *a priori* das coisas o que nós mesmos nelas pomos” ([1787]2010, p. 21). As estruturas cognitivas do sujeito regulam seu modo de conhecer na medida em que estruturam o real. Em Kant, a capacidade de estruturação do mundo por parte do sujeito é orientada pelas categorias do entendimento, que são dadas *a priori* para o sujeito.

Kant elabora uma espécie de síntese entre racionalismo e empirismo, de modo que tanto o sujeito epistêmico quanto o meio externo, como objeto, são necessários para que o conhecimento se faça possível. Há um mundo fora do sujeito, mas também há um sujeito que é capaz de transformar as impressões sensíveis fornecidas por esse mundo. Assim como Kant, Piaget entende que as estruturas cognitivas do sujeito estruturam o real – para si como sujeito. Entendendo o real, ou ainda, a realidade como aquilo que é externo ao sujeito, para ambos, o mundo só pode ser conhecido como mundo na medida em que o ser humano o tematiza como tal, fazendo uso de sua razão, isto é, da estrutura de seu pensamento.

Conforme enfatizado por Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 29), o pensamento de Piaget pode ser entendido como um “kantismo evolutivo”. Não se trata apenas de um kantismo, mas de um kantismo evolutivo. Isso se deve ao ponto de que, diferentemente de Kant, Piaget entende que o próprio sujeito passou por um processo de estruturação que lhe permite estruturar o mundo e, estruturando o mundo, estruturar a si mesmo como sujeito. Piaget não utiliza o termo categorias do entendimento. Seu ponto de apoio é a Biologia, por isso os termos utilizados para lidar com a questão são outros. Nesse sentido, Piaget ([1967]1973, p. 32) afirma que “[...o]s fatores relativos ao genoma não devem de modo algum ser desprezados.”, mas, ao mesmo tempo, isso “[...] não significa que haja

⁴⁵ No caso das obras de Immanuel Kant, Friedrich Hegel, Édouard Claparède e Jean-Claude Bringuier, optamos por também incluir a data da primeira publicação junto da data da edição que está sendo utilizada neste trabalho.

conhecimentos completamente formados inscritos de antemão nesse sistema nervoso, à maneira das ‘idéias inatas’.” (Ibid.). Tomando a liberdade de fazer uma transposição de termos, para Piaget, as categorias do entendimento não são dadas *a priori* para o sujeito. Elas passam por um processo de estruturação. A estruturação das categorias do entendimento é a estruturação do próprio sujeito como sujeito epistêmico. Em outras palavras, trata-se da própria estruturação da razão. Em decorrência disso, podemos dizer que Piaget dá continuidade ao entendimento de que a razão é estruturante de mundo para o sujeito, conforme já pontuado na área da Filosofia pelo menos desde Kant. Entretanto, indo além da posição kantiana, Piaget acrescenta a isso o elemento de que a razão precisa ser estruturada. Mais precisamente, para que seja estruturante, antes, a razão precisa ser estruturada. Conforme explicita o próprio Piaget, “[...] o pensamento racional constitui, no desenvolvimento do sujeito, um ponto de chegada e não de partida.” (1950, p. 279. Tradução nossa).⁴⁶

A ideia de uma razão estruturada é a ideia de uma razão construída, que tem gênese. Sua epistemologia tematiza a gênese da razão no ser humano como membro da espécie. Sobre as especificidades desse tipo de tematização, Piaget ([1970]1978, p. 4) observa o seguinte:

Afirmar a necessidade de recuar à gênese não significa de modo algum conceder um privilégio a tal ou qual fase considerada primeira, absolutamente falando: é, pelo contrário, lembrar a existência de uma construção indefinida e, sobretudo, insistir no fato de que, para compreender suas razões e seu mecanismo, é preciso conhecer *todas* as suas fases, ou, pelo menos, o *máximo* possível. Se fomos levados a insistir muito na questão dos começos do conhecimento, nos domínios da psicologia da criança e da biologia, tal não se deve a que atribuíamos a eles uma significação quase exclusiva: deve-se simplesmente a que se trata de perspectivas em geral quase totalmente negligenciadas pelos epistemologistas.

Indicar o organismo como ponto de partida para esse desenvolvimento não é postular aí um começo absoluto. Poderíamos remontar ainda mais, conforme indicado no trecho supracitado. Mas estabelecer o organismo como ponto de partida já é coisa suficiente, sobretudo porque “[...] o organismo, como tal, quase nunca foi considerado no processo de aquisição do conhecimento necessário e universal” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1997, p. 111). Em Piaget, conforme já mencionado, o organismo é parte constituinte e necessária dessa estruturação da razão.

⁴⁶ “[...] la pensée rationnelle constitue, dans le développement du sujet, un point d’arrivée et non pas de départ.” (PIAGET, 1950, p. 279).

Ao dizer que há uma estruturação da razão, Piaget mobiliza a compreensão de que a razão humana é uma razão que tem gênese. Dito isso, cabe assinalar que Piaget pode ser entendido como um estruturalista. Montangero e Maurice-Naville (1998) denominam como estruturalista um dos quatro períodos da obra do epistemólogo. Mas seu estruturalismo é de um tipo específico. De acordo com Goldmann (1978), o estruturalismo de Claude Lévi-Strauss (1908-2009), por exemplo, caracteriza-se como um estruturalismo não genético. “Lévi-Strauss insistiu muito no caráter estrutural de todo o pensamento humano. Contudo, deu a essas estruturas um caráter puramente intelectual, eliminando quase inteiramente o problema da sua relação funcional com a *práxis*.” (Ibid., p. 38). Por sua vez, o estruturalismo piagetiano é contrário aos estruturalismos anti-históricos e antigênicos, isto é, estruturalismos que entendem as estruturas cognitivas como intemporais e, portanto, imutáveis. O estruturalismo de Piaget é um estruturalismo genético.⁴⁷

Como expressão de um estruturalismo genético, de uma razão que tem gênese, Piaget entende o conhecimento como um vir a ser, como processo (Cf. PIAGET, [1970]1978, pp. 9-10). Ao dizer isso, o epistemólogo observa que esse vir a ser se dá sempre a partir de algo, e que “[...] não existe, em nenhum domínio cognitivo, começo absoluto [...]” (PIAGET, [1970]1978, p. 12). Esse tipo de atribuição é próprio de perspectivas dialéticas (Cf. PIAGET, [1968]1979). A dialética e, mais especificamente, a dialética hegeliana é influência importante dentro do pensamento do epistemólogo. Vimos que seu pensamento pode ser entendido como um kantismo evolutivo. Conforme o próprio Piaget ([1965]1978, p. 107), ele também pode ser entendido como um construtivismo dialético. Em Piaget, kantismo evolutivo e construtivismo dialético são complementares e se sustentam mutuamente. Vejamos, em linhas gerais, de que se trata essa dialética hegeliana que se constitui como influência na elaboração da explicação piagetiana para o desenvolvimento da razão.

Friedrich Hegel (1770-1831) dá continuidade, em certa medida, ao pensamento dialético que tem origem em Heráclito de Éfeso (aproximadamente 535-475 a.C.), e que se contrapõe historicamente ao pensamento de Parmênides de Eleia (530-460 a.C.). Contrapondo-se ao pensamento linear que é inaugurado por Parmênides, Heráclito é tido como o grande inaugurador da dialética. A dialética heraclitiana tem como cerne a ideia de movimento. No pensamento dialético em sentido amplo, o ser não é, mas está sendo, isto

⁴⁷ Sobre isso, ver: *O Estruturalismo* ([1968]1979).

é, existe como devir, como vir a ser. Todavia, mesmo em Heráclito, a ideia de movimento coexiste com a ideia de que “[...] há uma certa ordenação, algo que permite algum nível de permanência [...] e que, na medida em que permite algum nível de permanência, garante também a possibilidade da mudança.” (MACHADO, 2015, p. 30). Utilizando-se também de outras influências, Hegel é tido como pai da dialética moderna.

Em Hegel, o termo *Aufhebung* (suprassunção) nos ajuda a compreender o delineamento de sua dialética, ainda que ela não se resuma ao termo em questão. Na *Ciência da Lógica - I. A Doutrina do Ser* ([1812]2016), Hegel faz algumas considerações acerca do termo suprassumir (*Aufheben*). “O que se suprassume, não se torna, por isso, nada. Nada é o *imediato*; um suprassumido, ao contrário, é um *mediado*, é aquilo que não é, mas como *resultado* que partiu de um ser; ele tem, portanto, *ainda em si, a determinidade da qual provém.*” (HEGEL, [1812]2016, pp. 111-112). Ao falar sobre os sentidos do *Aufheben*, Hegel (Ibid.) ainda destaca:

Suprassumir tem na língua (alemã) o sentido duplo pelo qual significa tanto guardar, *conservar*, quanto, ao mesmo tempo, cessar, *pôr fim*. O guardar mesmo já encerra em si o negativo, que algo é subtraído a sua imediatidade e, com isso, a um ser aí aberto às influências externas, a fim de conservá-lo. – Assim, o suprassumido é, ao mesmo tempo, um guardado, que apenas perdeu sua imediatidade, mas, por isso, não é aniquilado. – As duas determinações do *suprassumir* indicadas podem ser expostas, em termos lexicais, como dois *significados* dessa palavra.

De acordo com Bornheim (1983, p. 51), esse termo “[...] tem o tríplice sentido de tomar, conservar e elevar; o que toma conserva através do todo do processo, mas o ergue a uma instância superior.”. Os sentidos de tomar, conservar e elevar estão contidos na ideia de movimento dialético; “[...] o movimento dialético, esse caminhar que a si mesmo produz [...]” (HEGEL, [1807]2007, p. 65). De modo geral, podemos dizer que

[o] movimento dialético hegeliano consiste na mudança de um estado inicial de coisas, comportando superações, mas também certo grau de conservações. Desse modo, conservação, mudança e superação são características complementares e necessárias para o fechamento, ainda que momentâneo, desse movimento. (MACHADO, 2015, p. 33).

A partir dos sentidos do termo *Aufhebung*, podemos dizer que o movimento dialético tem como marco inicial certo estado de coisas, que se inscreve como o momento de *imediatez*, de *afirmação*, isto é, como o primeiro dos três momentos constituintes do movimento dialético. Esse momento de imediatez ou afirmação é o que abre a possibilidade para que o segundo momento do movimento se dê, a saber, o momento de *negação*. A negação se insere como o conflito, como a contradição daquele estado de coisas inicial. Todavia, a negação não se dá como pura aniquilação do momento inicial, mas justamente

como contraposição. Dessa contraposição entre o momento de imediatez ou afirmação e o de negação, surge o terceiro momento do movimento dialético: a *superação*. A superação se dá como resolução do conflito entre imediatez ou afirmação e negação. O momento de superação consiste na síntese entre um estado inicial de coisas e sua contraposição. O resultante dessa superação é um novo estado de coisas, que se dá não como algo totalmente novo, mas como continuidade daquele antigo estado de coisas, só que reformulado em função de sua contraposição. A negação admite graus de conservação daquele estado de coisas inicial, e isso permite alguma continuidade. A conservação é o elo entre aquilo que estava sendo e o que veio a ser. Nesse sentido, cada momento do movimento dialético comporta em si o momento anterior. Cada um desses momentos é necessário para que se dê o fechamento do movimento dialético e para que, nesse fechamento, constitua-se aquilo que abre a possibilidade para um novo movimento. De modo geral, no movimento dialético, a mudança sempre se dá com algum grau de permanência; não há ruptura absoluta, mas aperfeiçoamento do estado de coisas inicial em função de todo o processo. “Um rompimento total acarretaria a destruição da continuidade que existe apesar de todas as mudanças. No movimento dialético, mudança e permanência são indissociáveis e garantem a unidade do todo”. (MACHADO, 2015, p. 33). Ao falar sobre o que nos é legado pela tradição, em *Introdução à História da Filosofia* ([1837]1980, p. 322), Hegel ilustra esse movimento dialético ao afirmar que a “[...] tradição [...] não é estátua de pedra, mas é viva, e continuamente se vai enriquecendo com novas contribuições [...]”. Esse enriquecimento sinaliza a ideia do vir a ser (*Werden*) posto como surgimento da novidade, mas uma novidade que se dá sempre com algum grau de vinculação ao passado (Cf. HEGEL, [1807]2007). Nas palavras de Hegel ([1807]2007, p. 31), “[...] aquelas figuras, que se tornaram momentos, de novo se desenvolvem e se dão nova figuração; mas no seu novo elemento, e no sentido do que resultou do processo.”.

Montangero e Maurice-Naville (1998) dividem a obra de Piaget em quatro grandes períodos, entre os quais incluem um período dialético. O primeiro período é identificado como período das mentalidades infantis e do egocentrismo (anos 20 e começo dos 30 do século XX); o segundo, como funcionalista (meados dos anos 30 até 45); o terceiro, como estruturalista (fim dos anos 30 até fim dos 50); o quarto, por sua vez, como mais interacionista e dialético (anos 70). De acordo com os autores (Ibid., p. 69), a perspectiva interacionista e dialética é mais evidenciada no quarto período, que se dá a partir dos anos 70 do século XX. Todavia, eles também notam que esses dois aspectos – interacionista e dialético – sempre fizeram parte do pensamento de Piaget (Cf.

MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998). É com essa compreensão que trabalharemos no decorrer deste trabalho. Levando em consideração que o pensamento de Piaget se caracteriza tanto como um kantismo evolutivo quanto como um construtivismo dialético, vejamos como ele explica o vir a ser daquilo que irá estruturar o mundo, externo e interno, para o sujeito, isto é, o vir a ser da razão.

4.2.2 Explicação e faseologia

Demarcando sua proposta de uma razão que existe como um vir a ser e que, antes de ser estruturante, precisa ser estruturada, em *A Epistemologia Genética* ([1970]1978, p. 6), Piaget afirma:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que a ele se imporiam. O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas.

Conforme já explicitado, o termo conhecimento é utilizado aqui no sentido de estrutura, capacidade, forma; portanto, de razão. De acordo com o que é exposto no trecho supracitado, nem sujeito, nem objeto são coisas dadas. O desenvolvimento da razão no sujeito sinaliza o próprio vir a ser de sujeito e objeto (para o sujeito). Nesse momento inicial de que Piaget fala acima, razão, sujeito e objeto existem apenas como possibilidade. Essa possibilidade se abre para a realização a partir da interação entre organismo e meio. Piaget fala ainda de uma indiferenciação completa. O movimento de diferenciação não diz respeito a uma diferenciação entre coisas que já estão dadas e que só precisam se distinguir uma da outra. A diferenciação é uma construção propriamente dita. A construção dessa diferenciação é a própria construção de sujeito e objeto. Em outros termos, trata-se da própria estruturação da razão, ou ainda, daquilo que estamos chamando aqui de desenvolvimento da razão no sujeito.

Piaget ([1970]1978, p. 125) fala em uma “[...] interdependência estreita do sujeito e do objeto.” Essa interdependência não se dá apenas no início do desenvolvimento. Ela marca todo o processo de vir a ser do conhecimento como estrutura. Ele explicita essa ideia quando diz: “[...] em todos os níveis de conhecimento e desde o plano da ação elementar, o objeto não é conhecido senão por meio do sujeito e o sujeito não se conhece senão pela

intermediação do objeto.” ([1950], p. 284. Tradução nossa.).⁴⁸ Considerando isso, podemos entender sujeito e objeto como díade, isto é, como interdependentes. Por existirem como díade, a diferenciação-construção de sujeito e objeto vai se dando simultaneamente. Essa simultaneidade é também o que possibilita que o movimento não cesse. Esse movimento não cessa devido, justamente, ao caráter dialético característico da relação entre sujeito e objeto (Cf. PIAGET, 1980). Resumidamente, conforme a razão vai sendo ampliada para o sujeito, amplia-se também o objeto como objeto de conhecimento, suscitando novos problemas (cognitivos) anteriormente inexistentes (Cf. PIAGET, 1980, pp. 188-189); inexistentes, pois ainda fora da capacidade de compreensão do sujeito. Nisso, faz-se presente também a ideia de que o sujeito jamais conhece o objeto em sua totalidade, mas tão somente na medida de suas próprias capacidades, isto é, da própria razão.

Estabelecido que a razão não existe dada como pronta para o ser humano, assim como o próprio ser humano não está dado como sujeito desde o início de sua vida, como Piaget explica essa construção, esse vir a ser da razão? Ou ainda: De que modo Piaget explica o que estamos chamando aqui de um desenvolvimento da razão?

Em *Biologia e Conhecimento* ([1967]1973, p. 96), Piaget afirma:

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

A razão não está dada como pronta e acabada nem no sujeito, nem no objeto. Mais que isso, para Piaget, nem sujeito, nem objeto estão dados como prontos. Ambos precisam ser elaborados. É no seu próprio processo de elaboração que eles se realizam e passam a ter existência. Dando-se como continuidade do organismo, essa existência firma certa estruturação, posta como sua *organização*. Como vimos, o organismo comporta fechamentos e aberturas para as trocas com o entorno. A organização se dá sempre com algum nível de abertura, o que abre possibilidade para futuras e novas construções. Essas futuras e novas construções poderão realizar razão, sujeito e objeto em níveis cada vez mais complexos. Nesses termos, a razão existe tanto como possibilidade para os membros da espécie humana quanto só se efetiva na medida de suas construções; de uma série de construções, conforme indica Piaget no trecho supracitado.

⁴⁸ “[...] à tous les niveaux de la connaissance et dès le plan de l’action élémentaire, l’objet n’est connu qu’au travers du sujet et le sujet ne se connaît que par l’intermédiaire de l’objet.” (PIAGET, 1950, p. 284).

Dizer que a razão se dá mediante uma série de construções é frisar sua gênese. Essa gênese é realizada pela própria ação do sujeito, inicialmente posta como ação do organismo – um organismo que age buscando fazer a manutenção da própria vida e que, ao agir, modifica sua própria organização, portanto, também suas possibilidades de lidar com o meio ao seu entorno. A abertura do organismo para as trocas com o meio tem na ação seu instrumento de troca inicial (Cf. PIAGET, [1970]1978). É nesse sentido que o agir do filhote humano se dá por meio de ações reflexas, que permitem as trocas iniciais entre o organismo e o meio. Por meio de seu exercício, os reflexos vão sendo modificados. Na medida dessas modificações, as trocas vão se complexificando. Considerando isso, Piaget propõe que “[...] todo conhecimento está ligado a uma ação [...]” ([1967]1973, p. 15). Em última instância, a razão está ligada à ação. O organismo age buscando manter sua vida. Nessa busca, ele se modifica em função das demandas do meio. Desse modo, o organismo vai, paulatinamente, transformando-se em sujeito de conhecimento. Todavia, nessa transformação o sujeito jamais deixará de ser um organismo biologicamente constituído.

Tomando organismo e meio como pontos de partida para a construção de sujeito e objeto, Piaget estabelece um lugar primordial para a ação nessa construção. De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 32), “[u]m estudo formal da teoria piagetiana mostraria toda a sua obra como uma teoria geral da ação.” Para Piaget, “[...] o instrumento de troca inicial não é a percepção [...], mas, antes, a própria ação em sua plasticidade muito maior.” ([1970]1978, p. 6). Piaget caracteriza a ação como sendo plástica, isto é, como algo que tem, em si, algum grau de abertura para a modificação de si. É por ser plástica que Piaget fala tanto em ação prática quanto em ação operatória; “[...] activité pratique ou opératoire.” ([1950], p. 285). Delval (2000, p. 88) afirma que o conceito de ação em Piaget pode parecer ambíguo por ser bastante amplo. “Por ação entendemos a transformação material da realidade quando atuamos materialmente sobre ela por meio de nossas capacidades motoras.” (Ibid. Tradução nossa).⁴⁹ Mas “[...] é também uma ação mental quando comparamos dois enunciados, quando convertemos uma proposição ou fazemos um juízo. O sujeito também é ativo na percepção, pois não se limita a receber informação através dos sentidos [...]” (Ibid. Tradução nossa).⁵⁰

⁴⁹ “Por acción entendemos la transformación material de la realidad cuando actuamos materialmente sobre ella por médio de nuestras capacidades motoras” (DELVAL, 2000, p. 88).

⁵⁰ “[...] es también una acción mental cuando comparamos dos enunciados, cuando convertimos una proposición o hacemos un juicio. El sujeto también es activo en la percepción, pues no se limita a recibir información a través de los sentidos [...]” (DELVAL, 2000, p. 88).

Vinculada à condição plástica da ação, a ação operatória se dá como transformação da ação prática, material. Para Piaget ([1967]1973, p. 81), “[...] em toda transformação certos elementos se conservam, enquanto outros são modificados.”. Mas essa transformação se dá também como superação, pois inclui em si novidades em relação ao que existia antes, isto é, inclui novidades em relação às possibilidades da ação material. Definindo operação, Piaget ([1972]1978, p. 216) afirma: “Chamaremos ‘operações’ ações interiorizadas, quer dizer executadas não mais material, mas interior e simbolicamente, e ações que podem ser combinadas de todas as maneiras; em particular, que podem ser invertidas, que são reversíveis [...]”. Dando continuidade a essa definição e demarcando a necessária continuidade das ações operatórias em relação às ações práticas que lhes precedem, ele ainda acrescenta que “[...] essas ações que constituem o pensamento, essas ações interiorizadas, é necessário aprender a executá-las materialmente; elas exigem primeiramente todo um sistema de ações efetivas, de ações materiais.” (Ibid.). Na transformação da ação, há uma necessária ordem evolutiva. As possibilidades da ação vão sendo modificadas na dependência do próprio desenvolvimento da razão. Mais que isso, são justamente essas modificações, com ampliação e complexificação das possibilidades da ação, que sinalizam o desenvolvimento da razão no sujeito. Retomando o que dissemos sobre a razão não ser ponto de partida, mas ponto de chegada, podemos dizer que a ação operatória é ponto de chegada e que a ação prática é ponto de partida.

Na Epistemologia Genética, a ação do sujeito é disparadora do próprio desenvolvimento da razão, e ela é sempre disparada pelo sujeito. Mas de que modo ela é disparada? De que modo Piaget insere a ação, disparada pelo sujeito, como algo capaz de estruturar a razão?

Conforme Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 33), “[a] ação na concepção de Piaget só pode ser entendida como parte do funcionamento de toda organização viva [...]” que, buscando se manter viva, adapta-se. Como parte desse funcionamento, Piaget destaca que a ação se dá sempre em dois sentidos: como *assimilação* e como *acomodação*. Em outras palavras, a ação é disparada pelo sujeito como assimilação que pode, com maior ou menor intensidade, prosseguir como acomodação. Lembrando que há continuidade do organismo no sujeito, note-se que essa continuidade existe também no que diz respeito às ações e por causa delas. A ação se dá nesses dois sentidos desde as trocas entre organismo e meio. Sobre essa continuidade e observando a especificidade da assimilação, Ramozzi-Chiarottino (1988, pp. 16-17) destaca que, em Piaget, “[a] assimilação fisiológica [...] prepara a assimilação funcional (ou relativa às ações); dito de outro modo, prepara a

passagem do nível fisiológico para o nível do comportamento [...]”. Vejamos, mais especificamente, em que consistem esses dois sentidos da ação de que fala Piaget, e que se estendem desde as ações mais elementares do sujeito até suas ações operatórias.

De acordo com Houaiss (2009), assimilar significa “[...] converter(-se) em substância própria [...]”, “[...] absorver e incorporar [...]”, ou ainda, “[...] fazer(-se), tornar(-se) similar (a) [...]”. Piaget busca esse termo na Biologia, estendendo sua significação comum da Biologia para a Epistemologia (Cf. PIAGET, [1967]1973, p. 13). Ao falar sobre a assimilação cognitiva, Piaget ([1970]1978, p. 9) afirma que “[...] a noção de assimilação [...] implica a de integração dos dados a uma estrutura anterior [...]”. Assimilar é integrar características às estruturas que compõem a organização do sujeito. Nas palavras de Piaget ([1972]1978, p. 245), “[...] toda aquisição nova consiste em assimilar um objeto ou uma situação a um esquema anterior aumentando assim esse esquema.”. Esquema é esquema de ação; é “[...] o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação.” (PIAGET, [1967]1973, p. 16). Ao afirmar esse aumento dos esquemas anteriormente construídos, Piaget ([1972]1978, p. 251) chama a atenção para o seguinte: “[...] um esquema de assimilação é incessantemente submetido às pressões das circunstâncias e pode se diferenciar em função dos objetos aos quais é aplicado.”. As circunstâncias são diversas, e os esquemas assimiladores podem não dar conta de abarcar essa diversidade do modo como estão organizados. Dito de outro modo, a assimilação nem sempre logra êxito suficiente na mediação entre as estruturas de que o sujeito dispõe e aquilo que é apresentado pelo objeto. Quando isso acontece, impõe-se um desequilíbrio entre as estruturas cognitivas do sujeito e as demandas do objeto. É importante notar que, para Piaget ([1967]1973, p. 49), “[a] organização vital é um sistema equilibrado [...]”. Buscando solucionar esse desequilíbrio, em função dessa característica da organização vital que se estende para a organização das estruturas mentais, entra em cena o outro sentido da ação: como acomodação.

Piaget ([1936]1987, p. 17) define acomodação como o “[...] o resultado das pressões exercidas pelo meio [...]”. Mas não se trata de um resultado de pressões sofridas passivamente pelo sujeito. Com Delval (2000), vimos que para a Epistemologia Genética nem mesmo a percepção é passiva. A acomodação é uma “[...] diferenciação em resposta à ação dos objetos sobre os esquemas [...]” (PIAGET, [1972]1978, p. 251). Note-se que a acomodação não é automática. Para que ela se dê, é preciso que exista atividade por parte do sujeito. Assim como assimilar, acomodar também é agir. Ainda traçando as

características comuns entre esses dois sentidos da ação, a acomodação cognitiva também se estende a partir da acomodação orgânica. A acomodação consiste em uma ação do sujeito sobre si mesmo, sua organização, sua razão. O sujeito age sobre suas próprias estruturas, diferenciando-as na busca por solucionar a situação de desequilíbrio. A modificação das estruturas do sujeito é a modificação das estruturas internas da própria ação, isto é, das estruturas que circunscreverão as possibilidades das ações futuras do sujeito. A combinação dos processos de assimilação e acomodação constitui o que Piaget chama de *interação*.

Enquanto a assimilação pode ser entendida em termos de integração, a acomodação pode ser entendida em termos de diferenciação. Em poucas palavras, podemos dizer que o sujeito age integrando características do objeto às estruturas já construídas e diferenciando essas estruturas como resposta ao que surge de demanda em suas relações com o objeto. É nesse terreno que Piaget fala em *equilibração*, como processo, e em equilíbrio, como estado (Cf. PIAGET, [1967]1973, p. 35). Piaget ([1967]1973, p. 37) define esse processo do seguinte modo:

A equilibração constitui um processo muito geral [...] que, em grandes linhas, vem a opor compensações ativas às perturbações exteriores; compensações que variam, sem dúvida, segundo os níveis e os esquemas do sujeito, mas consistem sempre em reagir às perturbações sofridas ou antecipadas.

A reação às perturbações sofridas está circunscrita ao campo da ação prática; a reação antecipada se faz possível na medida em que pode contar com a ação operatória. Em sentido amplo, a equilibração, engendradora como busca pela continuidade de si, só se faz possível mediante a modificação de si, isto é, pela acomodação. A diferenciação de que falamos anteriormente é propriamente uma modificação estrutural. Conforme indica o trecho supracitado, não se trata de qualquer acomodação. A acomodação, como busca por reestabelecer o estado de equilíbrio, ocorre sempre na dependência da organização de que o sujeito dispõe. Sem que seja possível voltar ao estado anterior, ao buscar reestabelecer um estado de equilíbrio, o sujeito reorganiza suas estruturas em um patamar superior em relação ao que estava antes. É nesse sentido que Piaget ([1964]1978, p. 11) compreende o desenvolvimento como “[...] uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.”

“A assimilação e a acomodação não ocorrem uma sem a outra, este é o fato capital [...]” (PIAGET, 1950, p. 284. Tradução nossa).⁵¹ Embora sejam ações distintas, uma e outra estão intrinsecamente relacionadas. Para que possa existir acomodação, antes é preciso que tenha se dado uma ação assimiladora, mas uma ação assimiladora que não se deu de modo suficiente. Por sua vez, a acomodação também abre possibilidade para assimilações futuras em níveis mais complexos. Nesse sentido, Kesselring (2008, p. 81) afirma que mesmo a continuidade da assimilação depende de “[...] certa capacidade adaptativa – a acomodação –, porquanto as condições de vida não registram perfeita constância [...]”. A adaptação se apresenta como conceito-chave no que diz respeito ao desenvolvimento da razão. Para Piaget, “[...] adaptação é uma equilibração [...]” ([1967]1973, p. 235). Em sentido adaptativo, a acomodação se dá como a subsunção e elevação dos esquemas de ação anteriormente construídos pelo sujeito para um patamar mais adaptado. Como vimos, os esquemas de ação são os esquemas assimiladores. “O sujeito se transforma atualizando seus esquemas de assimilação e ele o faz na busca por lidar cada vez melhor com o objeto – na interminável busca por um estado de equilíbrio cada vez mais estável.” (MACHADO, 2015, pp. 45-46). Os estados de equilíbrio resultam do processo de equilibração, efetivado por assimilação e por acomodação, isto é, por interação. A construção desses estados vai estabelecendo o próprio desenvolvimento da razão, conforme apresentaremos adiante. Quando esses estados de equilíbrio são construídos, há a conquista de certo equilíbrio entre o sujeito e o objeto. Como esse equilíbrio é dinâmico (Cf. PIAGET, 1980), a estabilidade implica intensa atividade, comportando trocas constantes entre sujeito e objeto. Conforme o decorrer do desenvolvimento, essas trocas vão se dando de modos cada vez mais adaptados, mais equilibrados. Quanto mais equilibrados, justamente por se tratar de um equilíbrio dinâmico, maior é a mobilidade de que dispõe o sujeito (Cf. PIAGET, [1964]1989, p. 12). Nesse sentido, podemos dizer que “[o] processo de adaptação se caracteriza por uma equilibração progressiva entre assimilação e acomodação, cujo resultado conduz o sujeito a patamares de progressivas adaptações.” (MACHADO, 2015, p. 47). É nesse sentido que podemos falar em um caráter construtor atribuído à interação dentro da proposta piagetiana (Cf. PIAGET, [1970]1978, p. 6). Em suma, a razão vai sendo desenvolvida por meio das ações do sujeito sobre o objeto, como assimilação, e sobre si mesmo, como acomodação. Dito de

⁵¹ “L’assimilation et l’accommodation n’interviennent donc pas l’une sans l’autre, tel est le fait capital [...]” (PIAGET, 1950, p. 284).

outro modo, a razão vai sendo elaborada na medida de integrações e de diferenciações produzidas pela ação do sujeito.

Ainda pensando as interações e levando em conta o movimento dialético hegeliano com seus três momentos constituintes, podemos entender que o estado de equilíbrio construído anteriormente pelo sujeito existe como imediatez ou afirmação. Todavia, essa imediatez ou afirmação foi posta em contradição pela demanda que surge como negação. Para utilizarmos uma terminologia piagetiana, a organização foi posta em desequilíbrio. Dado a necessidade de resolução dessa contradição, desse desequilíbrio, a acomodação ocorre com o intuito de tentar reestabelecer o estado de equilíbrio anterior. Todavia, ao agir sobre si mesmo, o sujeito se põe além do que estava sendo. Esse movimento conduz a uma construção de si como algo “novo”, diferente daquilo que estava sendo e, ao mesmo tempo e em parte, ainda como aquilo que estava sendo, mas reelaborado em outro patamar; isto é, a nova construção surge como superação, como síntese. Nesse sentido, toda modificação se dá sempre com algum grau de permanência, de conservação. Há, desse modo, uma evolução que se faz possível na medida das novas construções, ao mesmo tempo em que essas novas construções vêm a ser, em alguma medida, como continuidade das construções anteriores. Mas a continuidade é uma continuidade posta em outro patamar, é uma continuidade com diferenciação. Esse outro patamar, em Piaget, assim como em Hegel, é sempre mais elevado, superior; no caso de Piaget, é superior porque é mais equilibrado. De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 18), “[...] tanto o conceito de adaptação quanto o de estrutura trazem consigo a noção de constante movimento ascendente, partindo das trocas meramente mecânicas entre organismo e meio, até o nível das trocas simbólicas ou dos sistemas infinitamente abertos”. Ainda conforme Ramozzi-Chiarottino (Ibid.),

[e]ssa *adaptação dialética* envolve a noção de construção – e uma construção especial, pois abrange uma evolução (do concreto ao simbólico) em que cada etapa é, ao mesmo tempo, superação e conservação da anterior. (Somente a palavra *aufhebung*, da dialética hegeliana, expressa com justeza esse movimento que supera mas preserva.).

Em suma, podemos dizer que, em Piaget, o desenvolvimento da razão respeita o sentido geral do movimento dialético hegeliano. O *tertium* resultante da interação, por assimilação e acomodação, estabelece novos estados de equilíbrio para o sujeito, isto é, estabelece sua razão de modo cada vez mais desenvolvido. A construção de novos estados de equilíbrio, que se impõe como nova organização para o sujeito, estabelece-se como construção de uma razão mais capaz de lidar com a realidade. Entenda-se esse mais capaz

como de modo mais equilibrado, mais adaptado. Essa forma do movimento explica como a razão pode vir a ser de modos cada vez mais reelaborados. Explica, assim, como se dá a estruturação da razão, que funcionará como estruturante do mundo para o sujeito e do próprio sujeito no mundo.⁵²

Ao propor que o conhecimento resulta da interação entre sujeito e objeto, Piaget se contrapõe às concepções aprioristas e empiristas em Epistemologia. Indicamos que Kant elaborou uma espécie de síntese entre racionalismo e empirismo. Piaget também elaborou uma espécie de síntese, mas como kantismo evolutivo e construtivismo dialético. No caso de Piaget, a contraposição a cada uma dessas concepções se estende para as correntes psicológicas vinculadas a essas concepções epistemológicas; naquele tempo, a Gestalt e o Behaviorismo. Conforme Vonèche e Stoltz (2007, p. 20), é pelo uso do conceito de interação que Piaget se contrapõe a essas correntes epistemológicas em favor de um construtivismo. Por meio de seu interacionismo, que é também um construtivismo, Piaget faz frente às concepções aprioristas e empiristas em Epistemologia. É nesse sentido que entendemos que o conceito de interação, que não é exclusivo do quarto período da obra,⁵³ tem sentido dialético, mais especificamente, dialético hegeliano. Lembrando que interação é ação, podemos dizer ainda que é pelo lugar atribuído à ação na relação entre sujeito e objeto que Piaget marca sua contraposição às epistemologias mencionadas. Ação inter – isto é, entre (Cf. HOUAISS, 2009) – significa que o sujeito age sobre o objeto e que o objeto também “age” sobre o sujeito. O “agir” do objeto sobre o sujeito é um agir no sentido kantiano, como resistência do objeto.

Nessa contraposição às concepções epistemológicas aprioristas e empiristas, pela via da defesa da interação como realizadora da razão, Piaget guarda um espaço fundamental para a experiência no que diz respeito ao desenvolvimento da razão. Mas ele não se satisfaz com as explicações que põem na experiência toda a origem dos conhecimentos. Para ele, “os conhecimentos jamais derivam, exclusivamente, da sensação ou da percepção, mas também dos esquemas de ações ou dos esquemas operatórios de diversos níveis, uns e outros irreduzíveis à mera percepção.” (PIAGET, [1970]1978, p. 92). Discordando dessa

⁵² No decorrer de sua obra, Piaget inseriu novos conceitos em sua explicação para o desenvolvimento da razão; por exemplo, o conceito de *abstração reflexionante*, com seus movimentos de *reflexionamento* e de *reflexão* (Cf. PIAGET, [1977]1995). Aqui, optamos por apresentar aspectos de sua explicação utilizando os termos assimilação, acomodação e interação. Em *A dialética hegeliana e o conceito de abstração reflexionante em Jean Piaget: Das possibilidades do ser humano enquanto ser inacabado e atuante* (MACHADO, 2018) trabalhamos com a questão em termos de *abstração reflexionante*.

⁵³ O conceito de interação pode ser encontrado, por exemplo, na obra *O nascimento da inteligência na criança* ([1936]1987), que faz parte do primeiro período da obra de Piaget.

exclusividade das sensações e percepções como constituintes do conhecimento, Piaget (Ibid.) ainda afirma que “[...] a própria percepção não consiste em simples leitura dos dados sensoriais, mas comporta uma organização ativa, na qual intervêm decisões e pré-inferências e que é devida à influência sobre a percepção, do esquematismo das ações ou das operações.”. Nesses termos, mesmo que concordasse com a exclusividade da percepção para uma explicação do modo como conhecemos, essa especificação acerca de um caráter ativo da percepção, isto é, do sujeito que percebe, já o distanciaria de concepções que põem o sujeito como receptor passivo de informações do objeto. Piaget resume sua posição quanto à questão dizendo que

[...] o progresso dos conhecimentos é obra de uma união indissociável entre a experiência e a dedução: o que equivale a dizer, de uma colaboração necessária entre os dados oferecidos pelo objeto e as ações ou operações que constituem, elas próprias, o quadro lógico-matemático, fora do qual o sujeito jamais chega a assimilar intelectualmente os objetos. (Ibid. p. 93).

Nesse sentido, Piaget fala em “[...] duas espécies de experiências [...]” ([1970]1978, p. 35), a saber, como experiência física e como experiência lógico-matemática. Na experiência física, ao agir sobre o objeto, o sujeito retira propriedades desse objeto. Esse tipo de experiência permite que o sujeito descubra propriedades das próprias coisas. Por sua vez, na experiência lógico-matemática, o sujeito retira propriedades de suas próprias ações sobre o objeto; isto é, das “[...] coordenações [das ações] que não estavam nas coisas, mas que a ação [...] introduziu [...]” (Ibid.) nelas (nas coisas). Piaget sublinha a importância desses dois tipos de experiência entre os fatores do desenvolvimento envolvidos no vir a ser da razão no sujeito (Cf. [1964]1978, p. 142). Para Piaget, os fatores do desenvolvimento são: (i) maturação, (ii) experiência física e lógico-matemática, (iii) transmissão social e (iv) equilibração. Para ele, nenhum desses quatro fatores é capaz de, isoladamente, explicar todo o desenvolvimento.⁵⁴ Demarcando uma relação complexa entre sujeito e objeto, e incluindo nela a ideia da insuficiência da experiência física como único tipo de experiência, Piaget se afasta, simultaneamente, de qualquer concepção empirista ou apriorista (Cf. PIAGET, [1970]1978, pp. 113-114).

Apresentamos acima alguns aspectos da explicação elaborada por Piaget para compreender como o ser humano passa de conhecimentos mais elementares para conhecimentos mais complexos. Os aspectos apresentados, longe de darem conta da

⁵⁴ Sobre os fatores do desenvolvimento, ver: *Psicologia e Epistemologia* ([1970]1978) e *Problemas de Psicologia Genética* ([1972]1978).

totalidade e complexidade da explicação elaborada por Piaget (e por colaboradoras e colaboradores), foram pensados no sentido de nos ajudar a lidar com nosso problema de pesquisa. Buscando lidar com nosso problema, retomamos aqui um ponto aludido no início deste capítulo, a saber, o de que Piaget elaborou sua epistemologia contando com as contribuições da Psicologia Genética. Considerando o que já foi dito sobre o assunto, acrescentamos: via Psicologia Genética, Piaget identificou o que ele denominou como estádios do desenvolvimento. Podemos dizer que os estádios sinalizam uma espécie de faseologia da razão. Todavia, a identificação e descrição desses estádios não explica como se dá o desenvolvimento da razão propriamente dito. Explicação e descrição são aspectos distintos e complementares da proposta de Piaget. Esses aspectos não se confundem, tampouco um pode substituir o outro. Sem tomar um pelo outro, os dois aspectos nos interessam aqui. Por conta disso, a seguir, dedicamo-nos aos estádios do desenvolvimento. Ao fazermos a apresentação dos estádios do desenvolvimento, não entraremos nas minúcias que caracterizam cada um desses estádios.⁵⁵ De nossa parte, essa apresentação dos estádios se dá no sentido de indicar de que modo podemos entender uma faseologia da razão dentro da proposta piagetiana, bem como de olhar para as transformações da ação no decurso do desenvolvimento.

Os estádios do desenvolvimento: Da faseologia da razão

Sem se comprometer com a ideia de que existe uma interpretação única e, portanto, correta, do pensamento de Piaget, Lourenço (1998) se contrapõe ao que ele denomina como uma “interpretação padrão” acerca desse pensamento. Lourenço (Ibid., p. 522) identifica oito aspectos da teoria piagetiana que são abundantemente interpretados a partir do que ele indica como interpretação padrão. Entre esses oito pontos, Lourenço (1998) especifica a existência de uma interpretação padrão acerca dos estádios do desenvolvimento. Sobre isso, afirma que há “[...] uma grande diferença entre propor uma interpretação padrão dos [...] estádios e defender a sua concepção não-reificada.” (Ibid., p.

⁵⁵ No que diz respeito ao acompanhamento mais detalhado dessa descrição, ver: *Seis estudos de Psicologia* ([1964]1989), *A Epistemologia Genética* ([1970]1978) e *Problemas de Psicologia Genética* ([1972]1978). Para um acompanhamento ainda mais detalhado do primeiro dos estádios do desenvolvimento, a saber, o sensório-motor, ver: *O nascimento da inteligência na criança* ([1936]1987). Para além das obras com que estamos lidando nesta pesquisa, ver: ainda sobre o estágio sensório-motor, *A construção do real na criança* ([1937]1975); sobre o estágio pré-operatório ou simbólico, *A formação do símbolo na criança* ([1945]1990).

524). A concepção não-reificada opõe-se à interpretação padrão. Na concepção não-reificada, “[...] os estádios, longe de serem conceitos explicativos, são instrumentos preliminares de análise e descrição.” (Ibid.). De acordo com Lourenço (1998), a interpretação padrão também desconsidera a dinamicidade presente nos estádios. Buscando evitar que se tome descrição por explicação, fazemos nossa apresentação dos estádios alinhados com o que Lourenço (1998) chama de uma concepção não-reificada dos estádios. Para tanto, no decorrer dessa apresentação, retomamos alguns pontos da explicação anteriormente apresentada. Essa inclusão de alguns pontos da explicação se dá com o intuito de evidenciar que os estádios consistem em produtos do processo de equilíbrio de que viemos falando até o momento.

Antes de entrarmos em cada um dos estádios do desenvolvimento, lançamos duas observações. A primeira observação trata da não compulsoriedade dos estádios; a segunda, das idades como médias. (1) Apoiando-nos em uma interpretação não-reificada dos estádios do desenvolvimento, cabe observar que a concretização desses estádios, bem como a passagem de um estádio para outro se dá mediante as ações do sujeito, levando em conta também as disponibilidades do meio (objeto). Os estádios não se dão simplesmente; eles existem como possibilidade para o sujeito, na medida em que existem como possibilidade para os membros da espécie humana. Para Piaget, “[...] as possibilidades dos seres humanos são as mesmas; sua concretização é que dependerá das solicitações do meio.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 9). Existem variáveis que podem possibilitar ou impossibilitar a construção desses estádios, isto é, do desenvolvimento da razão (Cf. PIAGET, [1972]1978). A concretização desse desenvolvimento depende de uma gama de fatores que ultrapassam a maturação orgânica. Como vimos, a maturação é fator necessário, mas não suficiente.⁵⁶ (2) As idades indicadas em cada um dos estádios do desenvolvimento são médias, conforme afirma o próprio Piaget ([1932]1994, p. 47) quando diz: “Em outros meios, as médias de idade seriam certamente diferentes.”. Exclusivamente, a idade nem garante, nem limita o desenvolvimento. Ao falar sobre as variações de idades encontradas em pesquisas feitas com crianças de lugares diferentes, Piaget chama a atenção para o fato de que existem “[...] variações na velocidade e na duração do desenvolvimento.”

⁵⁶ Levando em consideração que algumas interpretações acerca da obra de Piaget (Cf. LOURENÇO, 1998) põem maturação e meio social como fatores que se excluem, vale destacar a seguinte afirmação de Piaget ([1967]1973, p. 33) sobre a questão da maturação: “Não é o caso de dizer, aliás, que esta maturação depende somente do genoma. Mas, entre outros fatores, depende dele (com a intervenção de fatores de exercício, etc.), e, de maneira geral, admite-se hoje que toda produção fenotípica (inclusive, por conseguinte, as funções cognoscitivas em conjunto) é produto de estreitas interações entre o genoma e o meio.”.

([1972]1978, p. 223), e atribui essas variações ao conjunto dos quatro fatores do desenvolvimento que indicamos anteriormente. De acordo com Lourenço (1998, p. 528), “[...] quando se vai além da interpretação padrão da teoria de Piaget, a idade é apenas um indicador, nunca um critério de desenvolvimento.”. Lourenço (Ibid.) ainda acrescenta que Piaget não está interessado na “[...] cronologia de certas aquisições [...]”, mas na “[...] sequência de certas transformações.”. Nas linhas a seguir, ao olharmos para essa sequência de transformações, indicaremos as médias de idades citadas por Piaget em *Seis estudos de Psicologia* ([1964]1989).

Em Piaget, a gênese, a construção, ou ainda, o vir a ser da razão podem ser entendidos, sob certos aspectos, também em termos de uma faseologia da razão. No que diz respeito ao que estamos chamando de uma faseologia da razão, Piaget fala em quatro grandes estádios do desenvolvimento. São eles: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

O primeiro estágio de que Piaget fala é identificado como sensório-motor. A idade média indicada por Piaget no que diz respeito a esse estágio vai do nascimento até aproximadamente dois anos de idade. Lembremos que há, no início do desenvolvimento, uma indiferenciação total entre sujeito e objeto porque ainda não existe sujeito e, portanto, não existe objeto; ou, ainda, sujeito e objeto encontram-se nos primórdios de sua elaboração. Sujeito e objeto vão se constituindo na medida das interações e da constituição mesma do organismo como ser de subjetividade, que, por sua vez, e proporcionalmente, constrói a objetividade do mundo. Considerando que estamos falando de um momento em que nem sujeito, nem objeto existem como tais, Piaget ([1972]1978) afirma que “[...] o único liame possível entre o que se tornará mais tarde um sujeito e objetos é constituído por ações, mas ações de um tipo peculiar [...]”. Essa ação de tipo peculiar é a ação sensório-motora. Mais especificamente, as primeiras ações são ações reflexas, isto é, ações orientadas por reflexos, conforme mencionamos anteriormente. Mas o que são esses reflexos? “Além dos órgãos sensoriais e do próprio sistema nervoso, Piaget admite que a espécie humana possui alguns *reflexos* hereditários.” (MACHADO, 2015, p. 42). Para Piaget, os reflexos não marcam o início exato da construção das estruturas cognitivas, mas “[...] se encontram nos momentos iniciais do desenvolvimento do sujeito. Eles são as ferramentas com as quais o bebê iniciará um processo de assimilação do objeto.” (Ibid., p. 44). Considerando o organismo como sistema aberto, embora sejam hereditárias, essas ferramentas não são fechadas em si mesmas. Os reflexos se transformam conforme seu exercício, que se dá na medida em que são postos em funcionamento no contato com o

meio que lhes faz ofertas diversas e que os desafia. Nesse sentido, o reflexo de sucção, por exemplo, por meio do processo de equilíbrio, vai sendo reconstruído, transformando-se em esquema de sucção. A reconstrução do reflexo produz esquemas de ação que vão se dando como instrumentos de troca mais adaptados para o sujeito. Cabe observar que “[o]s esquemas iniciais não são originados dos reflexos, mas das diferenciações dos reflexos, por acomodação.” (Ibid., p. 45); eles consistem em superação dos reflexos. Desse modo, no que diz respeito ao reflexo de sucção, “[a] ação reflexa de sucção, isto é, ação assimiladora de sucção, vai diferenciando-se conforme as novas situações e se transformando em esquema de sucção.” (Ibid.). Por meio de processos de equilíbrio, os reflexos – os diversos reflexos de que o ser humano dispõe como membro da espécie humana, e não apenas o reflexo de sucção – “[...] vão aos poucos se diferenciando em ações reprodutivas, cognitivas e generalizadoras que Piaget chama de esquemas.” (Ibid.). Conforme já mencionado, os esquemas são orientadores da ação, ou melhor, eles são as estruturas internas da ação. A construção dos esquemas de ação marca os momentos iniciais do desenvolvimento da razão no sujeito. Orientado por esses esquemas, e assinalando já uma evolução das possibilidades da ação, o sujeito age sobre o mundo (assimilação) e sobre si mesmo (acomodação). Esse agir é um agir prático, sensório-motor, sem imagem mental, sem representação.

Nesse estágio sensório-motor, a peculiaridade da ação também se caracteriza por seu isolamento inicial como ação, pois não há ainda o que Piaget vai chamar adiante, mas ainda nesse estágio, de coordenação das ações (Cf. PIAGET, [1970]1978, pp. 7-8). Essa coordenação se efetiva na medida das próprias ações do sujeito. Por exemplo, o sujeito, ao olhar um objeto, agarrá-lo e sugá-lo está coordenando três ações; essa coordenação é endógena, não observável. Nesse momento, as ações se dão como ações efetivas e atuais (Cf. Ibid., p. 10), na medida em que ainda não fazem parte de um sistema conceitualizado capaz de permitir sua mobilidade no tempo. Por conta dessa falta de mobilidade inicial das ações, o sujeito (que ainda não existe como sujeito propriamente dito, mas em um início ainda insipiente de diferenciação) está limitado ao momento presente (Cf. Ibid.). É considerando essa situação inicial que Piaget fala de um egocentrismo cognitivo. Em que sentido podemos compreender esse egocentrismo de que Piaget fala? No sentido de o filhote humano relacionar tudo ao seu corpo; para ele, “[...] o corpo é o mundo e o mundo é o corpo.” (MACHADO, 2015, p. 48). Mas é um relacionar ao corpo que ainda não existe para si como um *eu* (Cf. PIAGET, [1970]1978, p. 7). Nesse período inicial do desenvolvimento, “[...] o lactente tudo relaciona a seu corpo, como se ele fosse o centro do

mundo, mas um centro que a si mesmo ignora” (PIAGET, [1970]1978, p. 7). Tendo o corpo como ponto de referência, as ações do sujeito se dão no campo prático, isto é, vinculadas aos objetos materiais que estão a sua disposição. Pouco a pouco, as ações vão sendo coordenadas entre si, por exemplo, coordenando esquemas de visão e apreensão, ou ainda, de visão, apreensão e sucção etc. As coordenações das ações, como atividade do sujeito, contribuem para um aperfeiçoando dos instrumentos de troca do próprio sujeito; contribuem para a transformação da sua organização, isto é, para a transformação da organização das suas ações. A constituição dessa organização firmada pelas possibilidades da ação sensório-motora é condição de possibilidade para a construção de um novo estágio mais adaptado, para uma nova organização de si, que lhe possibilite lidar de outros modos com o mundo e consigo mesmo. O egocentrismo cognitivo vai sendo superado na medida das novas construções do sujeito, estabelecidas mediante novas interações, isto é, mediante novas ações assimiladoras e acomodadoras. A superação desse egocentrismo está atrelada à construção do sujeito como tal, ao próprio desenvolvimento da razão.

Concretizado esse primeiro estágio, abre-se como possibilidade o vir a ser do segundo estágio do desenvolvimento, denominado por Piaget como estágio pré-operatório; também chamado de simbólico. A faixa etária aproximada desse estágio é de dois a sete anos. Lembrando o que mencionamos sobre a dialética hegeliana, importa destacar que o estágio sensório-motor não deixa de existir, ele é subsumido nesse segundo estágio que inicia. Essa subsunção envolve transformações. Nisso reside o caráter integrativo dos estágios do desenvolvimento, bem como seu caráter de diferenciação. Mencionamos essa questão quando lidamos com a ideia de transformação como algo que se dá sempre com algum nível de permanência e algum nível de mudança. Trata-se, em suma, de uma síntese em sentido dialético. No estágio pré-operatório, marcando certa continuidade e, ao mesmo tempo, certa novidade em relação ao estágio anterior, entra em jogo o desenvolvimento da função simbólica, a capacidade de representar. Se no estágio anterior o campo de ação do sujeito era o dos objetos materiais, no presente estágio, entre outras coisas, o sujeito se torna capaz de construir para si a representação desses objetos. O sujeito se torna capaz de reconstruir no plano do pensamento aquilo que antes só podia fazer na dependência dos objetos materiais; melhor dito, no plano das ações sobre objetos materiais. A reconstrução da ação amplia o mundo do objeto para o sujeito, uma vez que amplia seus próprios instrumentos de estruturação de mundo. Essa ampliação nos dois sentidos, do sujeito e do mundo para o sujeito, permite algum nível de descentração, na medida em que sujeito e objeto vão sendo constituídos pelo sujeito de modos mais diferenciados. Descentração,

aqui, pode ser entendida como um movimento de superação da centração no eu de que falávamos anteriormente em termos de egocentrismo cognitivo. A descentração vai se dando paulatinamente na medida das disponibilidades e desafios do objeto e das próprias ações do sujeito.

Em sentido dialético hegeliano, as construções desse segundo estágio, postas como estados de equilíbrio construídos pelo sujeito em seus processos de equilibração, inserem-se como abertura para o vir a ser do terceiro estágio do desenvolvimento, a saber, o estágio operatório-concreto. A média de idade para esse estágio é de, aproximadamente, sete a doze anos. Insistimos que a abertura efetivada pelo segundo estágio também não é condição suficiente para o vir a ser do operatório-concreto. Existindo as condições suficientes para seu vir a ser, as possibilidades da ação do sujeito, nesse novo estágio, ultrapassam aquilo que existia como campo de possibilidade da ação nos estágios anteriores. Essa ultrapassagem atual das possibilidades da ação só se faz possível porque, no seu interior, está contido todo o progresso das ações que lhe precederam. Piaget identifica a “semilógica” ([1970]1978, p. 13) como marca desse terceiro estágio do desenvolvimento, cuja característica fundamental é a reversibilidade. Mas essa reversibilidade ainda é parcial porque limitada ao mundo das ações sobre objetos materiais. Não se trata, ainda, de uma lógica propriamente dita, isto é, como lógica formal. Diferentemente da lógica formal, essa semilógica ainda tem nos objetos materiais um necessário ponto de apoio. Nesse terceiro estágio, o sujeito já elabora conceitos. Porém, o conceito ainda não é totalmente operatório. Ele é operatório-concreto porque limitado pelo mundo das ações sobre objetos materiais; sua reversibilidade é ainda parcial. “O sujeito torna-se capaz de ligar os objetos em classes, criar grupos ou mesmo fazer relações entre eles. Tudo isso é feito na dependência da ação sobre a realidade em forma de operações concretas.” (MACHADO, 2015, p. 51). Mas essa conquista da reversibilidade, ainda que parcial, permite que sua ação se dê de modos mais complexos. Desse modo, podemos dizer que a própria razão já está mais desenvolvida, permitindo que o sujeito já lide com o objeto de modos mais equilibrados. A semilógica do estágio operatório-concreto se insere como condição de possibilidade para o vir a ser da lógica propriamente dita, caracterizada pela reversibilidade completa – lógica operatório-formal. Mas seu vir a ser como lógica formal dependerá das ações do sujeito e das disponibilidades do objeto, meio físico e social; isto é, dependerá das interações efetivadas em nível operatório-concreto que poderão ultrapassar o presente estágio fazendo surgir, por diferenciação, um novo estágio.

O quarto estágio do desenvolvimento é denominado por Piaget como operatório-formal. A média de idade para esse estágio é de, aproximadamente, doze a quinze/dezesseis anos. Nele, a ação – posta no estágio anterior como operação, mas operação-concreta – que antes tinha necessidade de se amparar sobre objetos materiais, transforma-se em operação como ação interiorizada, capaz de ser realizada totalmente em pensamento. Nesse estágio, a reversibilidade se torna capaz de se dar totalmente em pensamento. A conquista da reversibilidade capaz de se dar totalmente em pensamento é a conquista da mobilidade do pensamento. Trata-se da complexificação das possibilidades da razão; conseqüentemente, da própria ação que, agora, é capaz de se dar como operação formal. As conquistas operatório-formais permitem ao sujeito “[...] uma nova forma de pensamento [...]” (PIAGET, [1964]1989, p. 62). Pela atividade operatória característica desse quarto estágio, a razão se torna capaz de ultrapassar o real. O sujeito abre para si o mundo dos possíveis; tornando-se capaz de “[...] relacionar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do concreto [...]” (Id., [1970]1978, p. 27). Dito de outro modo, o sujeito se torna capaz de lidar com hipóteses, isto é, com proposições. Nisso consiste uma grande modificação de sua ação, ou ainda, de seus instrumentos de assimilação. Aqui, sujeito e objeto, ou ainda, razão e realidade continuam se ampliando mutuamente. Isso ocorre porque o processo de desenvolvimento da razão não se dá em sentido único, mas dialeticamente, como vimos no decorrer deste capítulo. Mesmo no estágio operatório-formal esse tipo de movimento permanece. Nas palavras de Piaget: “[...] não há, neste caso, processo em sentido único, pois, se uma forma operatória é sempre necessária para estruturar os conteúdos, estes por sua vez podem não raro favorecer a elaboração de novas estruturas adequadas.” (Ibid., p. 29). Isso se justifica a partir da ideia de que sujeito e objeto existem como díade. Essa ampliação simultânea continua existindo aqui, mas se trata de uma ampliação que vai se dando de modos mais adaptados em relação ao estágio anterior. Uma operação capaz de se dar totalmente em pensamento é uma ação mais equilibrada para o sujeito, portanto, mais adaptada. Para Piaget ([1964]1989, p. 65), “[e]ste equilíbrio, então, ultrapassa amplamente o do pensamento concreto, pois, além do mundo real, engloba as construções indefinidas da dedução racional e da vida interior.”. Em outras palavras, podemos dizer que, “[a]gir com reversibilidade de modo independente dos objetos materiais e presentes é ser capaz de superar o momento atual e falar em passado e em futuro.” (MACHADO, 2015, p. 53). Mais que isso, “[a] evocação do passado auxilia nas atividades do presente, garantindo continuidade do humano e do mundo ao seu entorno; ao mesmo tempo, o planejamento do futuro permite uma melhor condução da própria ação.”

(Ibid.). Disso decorre que se deem de modos mais equilibrados as relações entre sujeito e objeto, ou ainda, entre razão e realidade. O sujeito, aqui, torna-se capaz de lidar de modo mais eficaz, do ponto de vista de sua adaptação, com as demandas que surgem do objeto, do meio físico e social.

Considerando o que apresentamos acima, cabe retomarmos o que foi indicado no início deste subcapítulo sobre o significado de razão para Piaget. Dissemos que Piaget entende a razão como capacidade de estabelecer relações (Cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 18). Também mencionamos que sua atividade envolve classificar, ordenar, correlacionar, reunir ou dissociar, entre outras (Cf. PIAGET, [1972]1970, p. 217). Ser capaz de operar permite que o sujeito aja estabelecendo relações, classificando, ordenando, correlacionando, reunindo ou dissociando, entre outras atividades, no âmbito do pensamento. É nesse sentido que Piaget fala em ultrapassagem do real. Do ponto de vista adaptativo, esse tipo de ação permite uma manutenção da vida em níveis muito mais complexos e qualificados; permite, ainda, que o ser humano vá além dessa manutenção como finalidade única, mesmo sem jamais deixá-la de lado. Essa capacidade, todavia, só tem como vir a ser na medida das interações, envolvendo desde as ações mais elementares do sujeito sobre o objeto e sobre si mesmo. Lembremos que Piaget destaca a razão como ponto de chegada para o sujeito, e não como ponto de partida. Ademais, sublinhamos que esse vir a ser da razão também está ligado ao viver em sociedade, na medida em que depende das relações entre indivíduos. Piaget ([1948]2011, pp. 88-89) resume esses pontos de sua teoria quando diz:

É que, por mais dependentes que sejam dos mecanismos nervosos cujo processo de amadurecimento vai permitindo a sua atuação sucessiva [...], as operações lógicas só se constituem e adquirem suas estruturas de conjunto em função de certo exercício, não somente verbal, mas sobretudo e essencialmente relacionado à ação sobre os objetos e à experimentação. [...] Essas operações não são absolutamente apanágio do indivíduo isolado e presumem, necessariamente, a colaboração e o intercâmbio entre os indivíduos.

Finalizando essa apresentação acerca dos estádios do desenvolvimento da razão em Piaget, cabe frisar que “[...] a passagem da ação ao pensamento ou do esquema sensório-motor ao conceito não se realiza sob a forma de uma revolução brusca, mas [...] de uma diferenciação lenta e laboriosa, que se relaciona às transformações da assimilação” (PIAGET, [1970]1978, p. 13.). A diferenciação, efetivada pela acomodação, marca a transformação das possibilidades da ação; isto é, da própria assimilação. Lembrando as

características de integração e diferenciação⁵⁷ presentes nos estádios do desenvolvimento, acrescentamos que, para Piaget ([1967]1973, p. 28),

[...] um tal sistema de [estádios...] constitui um processo sequencial. Não é possível chegar nas operações ‘concretas’ sem passar por uma preparação sensório-motora [...] e não é possível alcançar as operações proposicionais sem apoio nas operações concretas prévias, etc. Encontramo-nos pois em presença de um sistema epigenético, cujas etapas podem ser caracterizadas por estruturas suficientemente precisas [...].

A sequência dos estádios, com as estruturas características de cada um deles, isto é, com seus estados de equilíbrio específicos elaborados por meio de processos de equilibração, marca uma ordenação no desenvolvimento da razão. Em outras palavras, essa sequência marca uma ordenação e uma evolução – no sentido do mais elementar para o mais complexo – das transformações das possibilidades da ação do sujeito no decorrer de seu desenvolvimento. Por tudo isso, podemos dizer que as ações não se dão sempre do mesmo modo para o sujeito; elas se modificam na dependência da própria modificação da razão no sujeito. Insistimos mais uma vez que, para Piaget, os estádios “[...] do desenvolvimento aparecem [...] como patamares de uma equilibração progressiva [...]”. ([1967]1973, p. 99). Resumidamente, eles vêm a ser como resultados dos processos realizados pelo sujeito mediante suas próprias ações assimiladoras e acomodadoras. O sujeito que realiza o desenvolvimento da razão por meio de sua própria ação é um sujeito que nunca está isolado. Para essa realização, ele depende, sempre e necessariamente, do objeto, ou ainda, do meio físico ou social. Em suma, a realização do desenvolvimento da razão se dá na medida das mudanças estruturais de que falamos até o momento. Levando em conta essas mudanças estruturais, relembramos o que dissemos no início deste capítulo acerca do organismo, a saber: um organismo tem sempre uma estrutura e um funcionamento. Vimos que os estádios sinalizam construções estruturais e que essas construções se sucedem no tempo, respeitando certa ordenação. Nessa sucessão, as construções precedentes são subsumidas nas construções posteriores. A subsunção, como na dialética hegeliana, garante algum nível de continuidade no tempo, bem como é caracterizada pela diferenciação em relação ao que havia sido construído anteriormente, efetivando, assim, superações. Por isso, ao falar em desenvolvimento, Piaget fala em ruptura estrutural. Junto dessas rupturas estruturais, ele destaca a existência de continuidade funcional.

⁵⁷ Sobre integração e diferenciação, ver: *Les formes elementaires de la dialectique* (1980).

Rupturas estruturais e continuidades funcionais

Ao falar sobre o desenvolvimento em sentido geral, Piaget ([1932]1994, p. 74) afirma que é inconcebível “[...] uma mudança de natureza sem uma continuidade pelo menos funcional, o que permite reencontrar entre duas estruturas, em que uma sucede a outra, uma gama de graus sucessivos.”. Para ele, o desenvolvimento é caracterizado por rupturas estruturais e continuidades funcionais. Todavia, é preciso considerar que o funcionamento muda de nível por conta das rupturas estruturais.

Em *O nascimento da inteligência na criança* ([1936]1987, p. 16), Piaget fala da existência de elementos variáveis e de elementos invariáveis no desenvolvimento do sujeito. Conforme Nowinski (1981, p. 231), “[a] teoria [darwiniana] da seleção apresenta um modelo abstrato, dotado de estrutura dinâmica, apoiado em invariantes que determinam o mecanismo das transformações”. Em sentido aproximado, Piaget trabalha com a ideia de mecanismos funcionais que permanecem inalterados durante o desenvolvimento. Para Piaget ([1936]1987, p. 16), “[...] entre a criança e o adulto se assiste a uma construção contínua de estruturas variadas [...]”, ao mesmo tempo em que “[...] as grandes funções do pensamento permanecem constantes [...]” (Ibid.). Dito isso, é preciso distinguir mais especificamente o que se modifica e o que permanece invariável dentro do processo de desenvolvimento do sujeito.

Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 36) afirmam que “[...] os mecanismos da adaptação – ‘núcleo funcional’ da inteligência procedendo da organização biológica – permanecem invariantes no decurso do desenvolvimento cognitivo”. Assim como as estruturas, a energética, isto é, aquilo que faz com que a estrutura funcione, vai sendo modificada no decorrer do desenvolvimento. Todavia, o modo como se dá o funcionamento permanece inalterado – isto é, o núcleo funcional não se modifica. Abordaremos a questão da modificação energética no subcapítulo 4.3. Por ora, vejamos em que consiste essa invariância do núcleo funcional.

A questão da invariância funcional envolve a ideia de mudança e de permanência, tal como vimos ao tratarmos da influência da dialética hegeliana sobre o pensamento de Piaget. A ideia de mudança é fundamental para que se possa falar em evolução. Ao mesmo tempo, só é possível que exista mudança na medida em que há algum grau de permanência. Dentro do que estamos analisando neste momento, a permanência diz respeito ao

funcionamento, mais especificamente, ao modo como se dá o funcionamento, seu princípio geral. Essa permanência do funcionamento está diretamente ligada ao que o epistemólogo chama de *fatores hereditários*. Piaget ([1936]1987, p. 13) afirma que existem “[...] certos fatores hereditários [que] condicionam o desenvolvimento intelectual [...]”. Esses fatores hereditários são de ordem estrutural e de ordem funcional. Piaget toma o cuidado de propor a existência desses fatores hereditários sem se comprometer com qualquer teoria inatista (Cf. PIAGET, [1936]1987, p. 15). No âmbito da hereditariedade do funcionamento, isto é, da hereditariedade que “[...] está ligada à própria atividade da inteligência [...]”, existe tanto a “hereditariedade especial” quanto a “hereditariedade geral” (PIAGET, [1936]1987, p. 14). A hereditariedade especial diz respeito à estrutura e comporta em si “certos níveis de inteligência” (Ibid.) próprios da espécie humana. Por sua vez, a hereditariedade geral diz respeito ao funcionamento, ou ainda, à “[...] atividade funcional da razão (o *ipse intellectus* que não provém da experiência) [...]” (Ibid.).

A proposta de Piaget é de que esse núcleo funcional se estende da organização biológica para a organização cognitiva de modo geral. O núcleo funcional “orientará o conjunto das sucessivas estruturas que a razão vai elaborar em seu contato com o real; [...] imporá às estruturas certas condições necessárias e irreduzíveis de existência” (PIAGET, [1936]1987, p. 14). Por ser uma condição necessária, toda atividade do sujeito só será possível por meio desse funcionamento. Mas como se dá esse funcionamento?

Como vimos, o sujeito age assimilando o que é externo à sua organização. Quando a assimilação não for satisfatória, e existir *interesse* por parte do sujeito, ele agirá no sentido de modificar sua própria organização em função de demandas exteriores, por acomodação. O funcionamento da ação ocorre sempre em dois sentidos possíveis: sobre o meio externo e sobre si mesmo, respectivamente, como assimilação e como acomodação. O organismo e, como vimos, também o sujeito (que é sempre e necessariamente um organismo), funciona agindo. Agir é seu modo de funcionar e seu funcionamento inicia sempre pela assimilação. Vimos que tanto a assimilação quanto a acomodação vão se dando de modos mais complexos conforme o desenvolvimento do sujeito. Isso acontece porque as estruturas que permitem a assimilação e, portanto, também a acomodação, vão sendo modificadas na dependência das interações anteriores. Isto é: essas estruturas vão sendo modificadas na medida em que o sujeito, pelo processo de equilibração, vai construindo estados mais equilibrados, ou ainda, mais adaptados, donde as novas estruturas do sujeito. A transformação da assimilação e da acomodação é, em outras palavras, a transformação da

ação. Mas sua transformação não altera o modo como se dá o funcionamento: pela ação (assimiladora e acomodadora). É nesse sentido que há invariância funcional.

Nowinski (1981, p. 238) resume esse ponto da teoria piagetiana do seguinte modo:

Piaget serve-se da hipótese da formação da inteligência enquanto processo ininterrupto de assimilação-acomodação, desde as formas elementares até às formas lógicas e matemáticas do pensamento equilibrado. Tal como qualquer hipótese, esta construção teórica supõe igualmente certos invariantes – trata-se, aqui, da assimilação e da acomodação, constituindo os dois aspectos da adaptação. No entanto, estes invariantes não são estabelecidos exteriormente à gênese concreta (contrariamente àquilo que acontecia em Darwin); é por isso que eles são variáveis – o que poderia afigurar-se paradoxal. Piaget chamava-lhes invariantes funcionais, dado o facto de a função adaptativa persistir ao longo de todo o desenvolvimento – ao passo que as estruturas ou <<órgãos>> da assimilação-acomodação, em diferentes etapas da evolução, são variáveis [...].

Desse modo, podemos dizer que, em Piaget, há coexistência entre (i) variância estrutural e energética e (ii) invariância funcional, sem que isso acarrete contradição ao todo da teoria. Mais do que não acarretar contradição ao todo da teoria, a coexistência entre aquilo que permanece e aquilo que se modifica é justamente o que permite que se fale em desenvolvimento.

A energética, para Piaget, é o que faz com que a estrutura funcione. Em outras palavras, a energética é o que faz com que toda a organização de que o sujeito dispõe, como resultado de todas as construções que se deram até o momento, seja posta em movimento. Pôr a estrutura em movimento é necessário tanto para a manutenção da vida do organismo em seu nível mais elementar quanto para que o ser humano possa existir como ser de razão; entendendo razão como algo que se realiza no processo, como vir a ser que permite a efetivação de certos estados de equilíbrio. Em suma, sem energética não há ação, pois para agir o sujeito precisa utilizar suas estruturas e as estruturas só funcionam na medida em que a energética as faz funcionar. Mas o que é a energética? Para Piaget, a energética é a afetividade.

4.3 AFETIVIDADE EM PIAGET

4.3.1 Da afetividade

Vimos que Piaget foi biólogo por formação e que, utilizando-se da Psicologia Genética, dedicou-se ao terreno da Epistemologia. Conforme indicado no subcapítulo 4.1, suas preocupações centravam-se no sujeito epistêmico. Sua extensa obra versou majoritariamente sobre essa temática. Tendo o sujeito epistêmico como preocupação, Piaget precisou circunscrever suas pesquisas em vista desse fim. Ao fazer isso, questões como o meio social, por exemplo, não ocuparam vasto espaço na sua produção intelectual. Quando dizemos que essas questões não ocuparam vasto espaço em sua produção intelectual, estamos dizendo tão somente que Piaget não dedicou diversas obras no decorrer de sua carreira para tratar especificamente dessa questão. O fato de não ter empreendido mais estudos específicos sobre a questão do meio social não significa que ele tenha negligenciado esse ponto. Como vimos, ao lidar com a problemática do sujeito epistêmico, Piaget abarca o meio físico e social na medida em que o inclui no processo de construção do sujeito. Em suma, não ter uma longa produção dedicada especificamente a uma temática não significa, necessariamente, negligenciá-la. Junto com os estádios do desenvolvimento e outros seis pontos, Lourenço (1998) inclui o meio social entre os pontos da teoria piagetiana que ele identifica como recebendo uma interpretação padrão. Nessa interpretação padrão, Lourenço (Ibid.) afirma que prepondera a compreensão de que, em Piaget, a construção do conhecimento se dá como algo isolado do entorno. Observamos que a discussão sobre o meio social na teoria piagetiana não é nosso propósito aqui. Mobilizamos esse exemplo na medida do necessário para lidarmos com outra questão da teoria piagetiana, essa sim diretamente ligada ao nosso propósito: a questão da afetividade.

Em sentido aproximado do que é dito por Lourenço (1998), Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 2) fala em um “mau uso” de termos que constituem a teoria de Piaget e que, por conta desse mau uso, geram interpretações que chamaremos aqui de inadequadas. Como resultado desses maus usos, Ramozzi-Chiarottino (Ibid.) destaca que ganham espaço afirmações do tipo: “‘Piaget não deu importância à afetividade’, ‘Piaget desprezou o social’, ‘Piaget apenas se preocupou com o pensamento lógico-formal’ e outras similares.”. Lourenço (1998) não insere a afetividade entre os oito pontos da teoria piagetiana que lista como recebendo uma interpretação padrão. De nossa parte, não afirmaremos que essa interpretação padrão de que fala Lourenço (Ibid.) possa ser estendida para a questão da afetividade. Uma afirmação do tipo exigiria um esforço de sistematização que não empreendemos neste momento. Entretanto, no que diz respeito a essa discussão, destacamos a seguinte afirmação de Battro (1976, p. 335): “Uma das críticas habituais ao sistema de Piaget diz respeito a sua ignorância dos processos afetivos no

desenvolvimento.”. Respondendo a isso, Battro (Ibid.) continua: “Estamos de acordo com os críticos ao indicarem que a dimensão afetiva é essencial ao homem, mas Piaget em momento algum ensina o contrário, simplesmente seu interesse foi se canalizando [...] para a consideração dos processos lógicos da inteligência [...]”. Em função disso, Battro (Ibid.) assevera: “[N]ão é totalmente certo que Piaget não tenha estudado a afetividade.”. Sem indicarmos que há, tampouco que deixa de existir, uma interpretação padrão acerca da afetividade na teoria piagetiana, alinhamo-nos às mencionadas afirmações de Battro (Ibid.).

Corroborando a interpretação de Battro acerca da afetividade em Piaget, e levando em conta a preocupação piagetiana com a problemática do sujeito epistêmico, incluimos, a seguir, um trecho de uma entrevista concedida por Piaget para Jean-Claude Bringuier (1925-2010). A entrevista foi registrada no livro *Conversations libres avec Jean Piaget* (1977), traduzido para o português com o título *Conversando com Jean Piaget* ([1977]1993), de onde retiramos este trecho:

J. Cl. B. – Mas o senhor se ocupa da evolução do ser humano e das fases, só do ponto de vista da inteligência?

J. P. – Sim.

J. Cl. B. – E nunca sobre o plano afetivo?

J. P. – É simplesmente porque isto não me interessa. Eu sou epistemologista.

(*Ele sorri, com um ar de quem prega uma peça.*) [...]

J. Cl. B. – Mas como pode alguém se ocupar de um indivíduo, de uma criança, nesta ocorrência, somente do lado de sua inteligência, do desenvolvimento de sua inteligência, sem se ocupar de sua personalidade afetiva? Uma pode viver sem a outra?

J. P. – É inteiramente evidente que, para que a inteligência funcione, é preciso um motor, que é o afetivo. Jamais se procurará resolver um problema se ele não lhe interessa. O interesse, a motivação afetiva, é o móvel de tudo.

J. Cl. B. – Desejo disto, desinteresse daquilo.

J. P. – É a energética, certamente. [...] (BRINGUIER, [1977]1993, pp. 71-72).

Antes de mais nada, observamos que o livro mencionado não foi incluído entre nossas fontes primárias por não se tratar de um livro escrito por Piaget. Entretanto, devido à pertinência do trecho para nossa discussão, optamos por inseri-lo como bibliografia secundária. Utilizamos esse trecho da entrevista para ilustrar a seguinte questão: embora não tenha sido psicólogo e seu horizonte como epistemólogo tenha sido o de pensar o sujeito epistêmico, Piaget atentou também para a questão da afetividade.

Ao defender a ideia de que a afetividade não foi ignorada por Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento, Battro (1976) apresenta uma sequência de exemplos de trabalhos do epistemólogo que lidam com a dimensão da afetividade. Dos estudos citados

por Battro (Ibid.), destacamos a obra *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança* ([1954]2014). Ao mencionar esse trabalho, Battro (Ibid., p. 336) afirma: “Este curso, ainda pouco conhecido é, sem dúvida, a melhor exposição de sua teoria da afetividade.”. Battro fala em curso porque o material que compõe essa obra foi produzido para um curso oferecido por Piaget na Sorbonne. Battro (Ibid., pp. 335-336) ainda faz referência às obras *O juízo moral na criança* ([1932]1994) e *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação* ([1945]1990). Além desses títulos mencionados por Battro (Ibid.), acrescentamos, a seguir, três outros títulos de obras do epistemólogo que abordam, pelo menos em parte, a questão da afetividade: *Seis estudos de Psicologia* ([1964]1989), *Psicologia da Inteligência* ([1947]1967) e *Problemas de Psicologia Genética* ([1972]1978). Note-se que as obras mencionadas perpassam vários períodos da obra de Piaget. Importa ainda observar que, na medida em que Piaget atribui certa posição para a afetividade em sua proposta acerca do desenvolvimento da razão, a temática também não fica circunscrita aos títulos acima aludidos.

Vimos que as modificações estruturais permitem que se fale em desenvolvimento da razão no sujeito. As modificações estruturais vão se dando mediante as ações do sujeito, que age fazendo uso das estruturas de que dispõe no momento. No entanto, para que o sujeito aja, Piaget entende que algo precisa pôr as estruturas já existentes em funcionamento. Conforme já indicado, para Piaget, o que põe essas estruturas já existentes em funcionamento é a energética, e a energética é a afetividade.

Piaget ([1964]1989, p. 22) propõe que “[a]fetividade e inteligência são [...] indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.”. Em *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança*, publicado em 1954, Piaget já afirmava: “não existe estrutura sem energética” ([1954]2014, p. 53). Detalhando a relação entre estrutura e energética, ele acrescenta que “[a] afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência [...]” (Ibid., p. 43). A afetividade é justamente o que faz a estrutura funcionar. Em *O juízo moral na criança* ([1932]1994, p. 49), ao falar sobre a memória, afirma o seguinte: “[...] a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse.”. Sem interesse, não há atividade verdadeira. O interesse diz respeito ao aspecto afetivo da conduta, ao âmbito da energética. Em *Seis estudos de Psicologia* ([1964]1989, p. 12), Piaget alarga essa ideia ao dizer que “[e]m todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade

fisiológica, afetiva ou intelectual (a necessidade apresenta-se neste último caso sob a forma de uma pergunta ou de um problema).”. Portanto, sem afetividade não há ação por parte do sujeito, independente do momento do desenvolvimento. Quando dizemos que sem afetividade não há ação, é preciso cuidar para não “[...] confundir a anterioridade no espaço e no tempo com a anterioridade lógica, que significa condição necessária para que algo ocorra.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 14). Trata-se, aqui, de uma anterioridade lógica.

Em *Psicologia da Inteligência* ([1947]1967, p. 25), Piaget explicita uma perspectiva genética dos dois aspectos complementares da conduta humana quando diz:

[... N]em os sentimentos, nem as formas cognitivas dependem unicamente do ‘campo’ atual, mas também de toda a história anterior do sujeito ativo. Diremos, simplesmente, que todo procedimento supõe um aspecto energético ou afetivo e um aspecto estrutural ou cognitivo, que reúne os vários pontos de vista precedentes.

A conduta humana tem, portanto, dois aspectos que são essenciais: um aspecto energético e outro estrutural, respectivamente, um aspecto afetivo e outro cognitivo. Vimos que, em Piaget, a razão tem gênese. De acordo com o trecho supracitado, podemos dizer que, para ele, a afetividade também tem gênese. Aquilo de que o sujeito dispõe hoje em termos de estrutura e de energética existe a partir de uma série de construções anteriores, que se deram de modos distintos em momentos também distintos para o sujeito. Podemos entender a conduta como resultante de todas as suas configurações anteriores. Não se trata de simples soma, mas de síntese. Para Piaget, estrutura e afetividade não estão dadas previamente acabadas.

4.3.2 Variância energética: (Ou: Da transformação da afetividade)

O desenvolvimento do sujeito se dá como “unidade concreta” (PIAGET, [1954]2014, p. 74). Não há um desenvolvimento cognitivo e um desenvolvimento afetivo, postos como coisas separadas (Cf. PIAGET, [1954]2014, p. 94). É nesse sentido que, para Piaget, “[...] nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário” ([1954]2014, p. 43). De acordo com o epistemólogo (Ibid., p. 143), “[...] todos os objetos são simultaneamente cognitivos e afetivos [...]” para o sujeito. Isto é: a ação do sujeito se dá tanto em termos de compreensão quanto de interesse, respectivamente, do ponto de vista cognitivo e do ponto de vista afetivo (Cf. PIAGET, [1954]2014, p. 100). Para que

possa existir interesse, o sujeito precisa dispor de algumas estruturas que lhe permitam lidar com o objeto em questão. De acordo com Piaget ([1954]2014, p. 42-43), “[a] assimilação, *sob seu aspecto afetivo*, é o interesse [...]; *sob seu aspecto cognitivo*, é a compreensão [...]”. Por sua vez, “[a] acomodação, *sob seu aspecto afetivo*, é o interesse pelo objeto enquanto ele é novo; ao passo que, *sob seu aspecto cognitivo*, a acomodação é, por exemplo, o ajustamento dos esquemas de pensamento aos fenômenos.” (Ibid.) O interesse se circunscreve dentro das possibilidades de atuação do sujeito, isto é, na dependência das estruturas de que dispõe. Por exemplo: quando o sujeito se encontra no estágio sensório-motor, seus interesses são “[...] interesses motores [...]” (PIAGET, [1932]1994, p. 50). Em momentos posteriores do desenvolvimento, seus interesses ultrapassam o campo sensório-motor. Isso sinaliza a existência de uma mudança de interesses no decorrer do desenvolvimento.

Em *O juízo moral na criança* ([1932]1994, p. 47), Piaget afirma que “[...] os interesses se desenvolvem.”. Adiante, nessa mesma obra, ele ainda fala sobre um “[...] deslocamento de interesse [...]” (Ibid., p. 49). Dentro de um exemplo específico que pode ser tomado em sentido mais amplo para pensarmos esse desenvolvimento da afetividade, Piaget (Ibid., p. 46) chama a atenção para essa modificação dos interesses quando diz: “O principal interesse da criança já não é mais um interesse psicomotor: é um interesse social.”. O interesse psicomotor está ligado ao eu como centro; o interesse social inclui o eu, mas não como ponto único. Cabe frisar que o interesse é entendido como um prolongamento das necessidades do sujeito, posto, primeiramente, como organismo (Cf., PIAGET, [1964]1989, p. 38). Dando-se como prolongamento das necessidades, os interesses do sujeito vão se alargando conforme vai se dando o próprio movimento de constituição do eu como algo distinto do mundo; isto é, conforme vai se dando a diferenciação entre sujeito e objeto.

Dizer que os interesses se modificam no decorrer do desenvolvimento é dizer que a dimensão da afetividade se transforma. Piaget ([1954]2014, p. 54) assevera que “[...] há tanta montagem no domínio afetivo quanto no cognitivo [...]”. Explicitando essa montagem tanto da afetividade quanto da cognição, afirma que “[...] há um pensamento egocêntrico do mesmo modo que há uma afetividade egocêntrica, e que há um pensamento socializado adaptado ao real do mesmo modo que há uma afetividade socializada adaptada ao real.” (Ibid., pp. 349-350). Sua proposta é de que existe uma gênese da afetividade. Piaget (Ibid., p. 39) define afetividade do seguinte como: “[...] a) os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções; b) as diversas tendências, incluindo as ‘tendências superiores’

e, em particular, a vontade.”. Nessa definição, já está embutida uma transformação da afetividade. Marcando o desenvolvimento da afetividade, Piaget afirma que, no decorrer do desenvolvimento do sujeito, vão surgindo “novas formas de sentimentos” (Ibid., p. 95). Esse movimento de desenvolvimento da afetividade parte do eu orientado por seus impulsos instintivos elementares, por suas emoções primárias, passa por sentimentos ou afetos perceptivos vinculados ao que é agradável ou desagradável, ao que gera prazer ou dor, transformando-se em sentimentos de simpatia ou de antipatia para, também na dependência das interações, transformar-se em sentimentos que poderão se dar como sentimentos morais, e como sentimentos morais onde a vontade entra como ponto alto de uma regulação equilibrada (Cf. PIAGET, [1964]1989).

Piaget ([1964]1989, pp. 69-70) afirma que [...] é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva, pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia.”. O aspecto energético da conduta é constituído por dois sistemas. São eles: (i) “[...] o sistema de regulações energéticas, também denominado sistema de regulação de forças ou sistema de regulações internas (um sistema puramente quantitativo: refere-se à intensidade das forças presentes) [...]” e (ii) “[...] o sistema de valorização ou sistema de valores (um sistema qualitativo: refere-se ao conteúdo e não à intensidade).” (FREITAS, 2003, p. 100). De modo geral, o primeiro sistema “[...] diz respeito ao custo da ação; o segundo, ao valor da ação.” (Ibid.). Esses “[...] dois sistemas reguladores da afetividade [...], embora sejam inseparáveis, são bem distintos [...]” (Ibid.). Sua inseparabilidade consiste no fato de que ambos trabalham conjuntamente na constituição da fonte energética que é a afetividade. Vejamos suas diferenças. A ideia de *valor* da ação é nuclear no segundo sistema constituinte da energética, nomeadamente, sistema de valorização. Conforme Freitas (Ibid., p. 101), desde o início do desenvolvimento do sujeito, do ponto de vista cognitivo, o objeto adquire significação e, do ponto de vista afetivo, valor. Mesmo existindo, desde o início do desenvolvimento, “[...] como *uma dimensão geral da afetividade*, e não como um sentimento particular e privilegiado [...]” (PIAGET, [1954]2014, p. 82), o valor não é dado como absoluto para o sujeito. O valor vai se modificando, ou melhor, vai sendo constituído de outros modos conforme as trocas entre sujeito e objeto também vão se dando de modos mais complexos e variados. Mais que uma modificação do valor, trata-se da constituição de uma escala de valores. Nessa escala, os valores se relacionam uns com os outros, constituindo, assim, um sistema de valores propriamente dito. Conforme Freitas (2003, p. 101), “[...] uma vez constituído, ‘é o valor que determinará as energias a empregar na ação’

(Ibid.: 361). Exemplo disso é o ato de vontade que [...] distribui a energia disponível em função da escala de valores do sujeito.”. Sem entrarmos aqui na questão do ato de vontade, cabe destacar que o entrecruzamento entre o sistema regulador do custo da ação e o sistema regulador do valor da ação constituem o que Piaget denomina como interesse. Para Piaget ([1954]2014, p. 112),

[o] interesse é o ponto de junção, participa dos dois ao mesmo tempo: no tocante ao seu aspecto intensidade, ele é a regulação das forças [...], mas, no que se refere ao seu aspecto valor, ele é justamente a distribuição dos fins e dos meios da atividade, o que faz com que o fim seja escolhido, seja valorizado e se subordine a um certo número de interesses ou de valores a título de meio.

No decorrer do desenvolvimento, a escala de valores vai sendo constituída de modos cada vez mais duradouros pelo sujeito e para o sujeito. Com a constituição progressiva dessa escala de valores, o sistema regulador do custo da ação vai sendo subordinado ao sistema regulador do valor da ação. O sistema de regulação do custo da ação não deixará de existir, mas será cada vez mais orientado pelas diretrizes do sistema que diz respeito ao valor da ação.

Com o desenvolvimento dos interesses, Piaget ([1932]1994, p. 103) fala também em “[...] evolução moral da criança [...]”. Para Piaget, “[...] o aparecimento dos sentimentos morais faz parte de um processo mais amplo: o desenvolvimento da afetividade.” (FREITAS, 2003, p. 110). A gênese da afetividade permite, em alguma medida, a gênese da moralidade. Mas a gênese da moralidade não se dá apenas pelo desenvolvimento da afetividade, como veremos adiante. Piaget ([1932]1994, p. 296) afirma que “[...] nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual.”. Conforme Freitag (1991, p. 26), “Piaget não aceita a idéia de uma consciência moral inata (seja ela boa ou má).” Ele estuda a criança e seu desenvolvimento para compreender a constituição do ser humano no âmbito cognitivo, afetivo e moral. Nesse sentido, ele entende que “[a] moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação.” (Ibid., p. 22). Antes de falarmos em evolução moral, vejamos em que consiste a moral para o autor. De acordo com Piaget, “[t]oda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” ([1932]1994, p. 23). Esse sistema de regras não é dado como pronto para o indivíduo. Daí seu trabalho de investigação e construção de uma explicação para a questão: “[...] como a consciência vem a respeitar as regras.” (Ibid.).

Em *O juízo moral na criança* ([1932]1994, p. 47), ao falar da constituição das regras do jogo de bolinhas, Piaget afirma que “[...] a criança do terceiro [estádio], no tocante às regras do jogo, chega a coordenações coletivas momentâneas [...], mas não sente ainda interesse pela própria legislação do jogo, pelas discussões de princípio [...]”. Em sentido complementar, e destacando o próprio desenvolvimento da afetividade, Piaget afirma: “É, em média, por volta dos onze ou doze anos que esses últimos interesses se desenvolvem.” (Ibid.). Mencionamos que Piaget fala em um deslocamento de interesses no decorrer do desenvolvimento (Cf. PIAGET, [1932]1994, p. 49). Esse deslocamento de interesses está relacionado ao fortalecimento da escala de valores, ou ainda, aos valores dominantes dessa escala em cada momento do desenvolvimento. Mencionando esse ponto, Piaget afirma: “No decorrer do quarto [estádio], o interesse dominante parece ser um interesse pela regra [...]” ([1932]1994, p. 49).

Ao tratar dessas modificações do aspecto energético da conduta, Piaget traça uma espécie de linha evolutiva da afetividade. Em *O juízo moral na criança* ([1932]1994, pp. 33-34), utilizando a situação do jogo de bolinhas de gude, Piaget trata dessa linha evolutiva da afetividade. Essa linha evolutiva consiste na passagem dos (1) sistemas de regulação intraindividuais para os (2) primeiros sentimentos morais ou normativos, que se inserem como condição de possibilidade para o surgimento dos (3) primeiros sentimentos morais autônomos, que, por sua vez, são condição de possibilidade para o desenvolvimento dos (4) sentimentos morais autônomos consolidados (Cf. PIAGET, [1954]2014, p. 56-57). De acordo com Freitas (2003, p. 104),

[p]aralelamente às primeiras operações do pensamento, desenvolvem-se o respeito mútuo e a obrigação moral, os quais Piaget chamou de sentimentos normativos, isto é, que concernem ao que é preciso fazer e não apenas ao que é desejável ou preferível. Somente neste último caso verifica-se a conservação dos valores propriamente dita, em função da norma de não-contradição moral, própria das relações cooperativas [...].

O desenvolvimento da ideia de respeito, por exemplo, está contido na linha evolutiva da afetividade que mencionamos acima, assim como a constituição da ideia de norma. Sem nos determos em cada uma das etapas mencionadas desse desenvolvimento, destacamos que, para Piaget, existem duas morais no decorrer do desenvolvimento do sujeito. São elas: (i) uma moral heterônoma e (ii) uma moral autônoma. A primeira é a moral do respeito unilateral, da obediência, do dever; a segunda, do respeito mútuo, da obrigação moral, do bem em oposição ao dever. No primeiro caso, a coação impera; no segundo, há o domínio da cooperação. Próximo do que sublinhamos no que diz respeito aos estádios do desenvolvimento, no terreno da moralidade, faz-se importante observar que

“[...] o respeito unilateral é condição necessária (mas não suficiente) para o respeito mútuo.” (FREITAS, 2003, p. 78). Freitas (2003, pp. 78-79) explica que, em Piaget, “[...] o respeito mútuo não deriva do respeito unilateral, mas sim da relação estabelecida entre iguais.”. Daí a afirmação de Freitag (1991, p. 27) de que “[a] consciência moral autônoma pressupõe o grupo e somente nele se realiza.”. Sem vida em grupo, a moralidade não tem possibilidade de vir a ser no sujeito. Dito isso, sublinhamos que na proposta piagetiana há tanto (i) o entendimento de que a moralidade se dá como possibilidade para o ser humano que vive em sociedade quanto (ii) o entendimento de que essa possibilidade se dá dentro dos limites de um funcionamento que tem certos invariantes. Nesse sentido, La Taille (*In*: PIAGET, [1932]1994, p. 12) observa que [...] uma coisa é negar-se a pensar o homem como independente de sua cultura, outra coisa é negar que possa haver ‘invariantes’, ou seja características que se reencontrem em todos os homens.”.

Piaget afirma que “[...] a condição primeira da vida moral [é...] a necessidade de afeição recíproca.” ([1932]1994, p. 141). Em outros termos, a moralidade encontra sua possibilidade de vir a ser na vida em sociedade, entre indivíduos; mais que isso, encontra seu ponto de partida nas afeições estabelecidas entre indivíduos. Entendendo, neste momento, a ideia de valor como uma dimensão geral da afetividade (Cf. PIAGET, [1954]2014, p. 82), Piaget detalha essa questão da afeição dizendo que “[e]sses valores atribuídos às pessoas serão o ponto de partida dos sentimentos morais, cujas formas elementares são as da simpatia e da antipatia, e que vão constituir, pouco a pouco, um sistema maior e mais estável que o das regulações energéticas.” (PIAGET, [1954]2014, p. 82). Simpatia e a antipatia funcionam como ponto de partida. Mas esse ponto de partida vai sendo ampliado na medida dos resultados das interações entre sujeito e objeto. Pensando esse movimento, que é o da constituição de um sistema de regulações energéticas mais estáveis, Piaget ([1964]1989, p. 59) elucida que

[p]arece, à primeira vista, que a vida afetiva é de ordem puramente intuitiva e que sua espontaneidade exclui tudo que lembra uma operação da inteligência. Mas, na realidade, esta tese romântica só é verdadeira na primeira infância, durante a qual a impulsividade impede toda orientação constante do pensamento e dos sentimentos. À medida que estes se organizam, observa-se, ao contrário, constituírem-se regulações, cuja forma de equilíbrio final é a vontade. Esta é, então, o verdadeiro equivalente afetivo das operações da razão.

Entre as ligações afetivas iniciais firmadas sobre emoções elementares e a moralidade “[...] é preciso que se estabeleça um sistema de normas.” (FREITAS, 2003, p. 111). A constituição de um sistema de normas põe a ação moral como possibilidade para o

indivíduo. Contudo, esse “[...] sistema não se superpõe a essas ligações afetivas; pelo contrário, as normas morais nascem e são possíveis no interior dessas trocas.” (Ibid.). A moralidade não substitui a dimensão afetiva, ainda que aquela, para vir a ser, dependa em parte da dimensão desta. Entendendo que a raiz da moralidade está na afetividade, Piaget ([1964]1989, pp. 69-70) afirma que “[...] a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins.”.

Vimos que o desenvolvimento se dá como unidade concreta. As conquistas do âmbito cognitivo se mesclam com a afetividade. Nesse movimento, vão fornecendo-lhe meios e esclarecendo fins. Aqui a constituição da escala de valores se faz notar. Piaget afirma que “[...] os sentimentos, por serem em si mesmos estruturados, organizam-se estruturalmente e intelectualizam-se.” ([1954]2014, p. 55). Mais especificamente, “[o]s fatores cognitivos desempenham, pois, um papel nos sentimentos primários e, com maior razão, nos sentimentos complexos mais evoluídos, onde se mesclam cada vez mais com os elementos gerados pela inteligência.” (Ibid., p. 40). Considerando esse vir a ser do sujeito como ser racional e moral, e a presença da afetividade nesse vir a ser, Piaget ([1932]1994, p. 296) afirma que

[A] inteligência sensório-motora movimenta as operações de assimilação e de construção, nas quais não é difícil encontrar o equivalente funcional da lógica das classes e das relações. Do mesmo modo, o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofamento de todas as condutas morais ulteriores. Apenas, um ato inteligente não poderia ser qualificado de lógico, e um traço de sensibilidade, de moral, senão a partir do momento em que algumas normas imprimam a tais matérias uma dada estrutura e regras de equilíbrio. A lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto das regras de controle que a própria inteligência usa para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva.

Se a origem da moralidade está na afetividade, seu desenvolvimento depende também do próprio desenvolvimento da razão, isto é, do âmbito da inteligência. Para Piaget, a lógica, posta como razão, e a moral são “[...] dois sistemas de valores e de normas de maior importância para ulterior adaptação do indivíduo ao seu meio [...]” ([1948]2011, p. 47). Mais uma vez, observamos que essa separação entre afetividade e razão é feita para fins de análise (Cf. PIAGET, [1947]1967, p. 26). A dimensão afetiva e a dimensão cognitiva coexistem intimamente no sujeito. Considerando essa coexistência, bem como a existência de lógica e moral como sistemas que auxiliam na adaptação do indivíduo, faz-se possível a vontade.

Piaget entende a vontade como uma regulação de segundo grau, ou ainda, uma regulação de regulações. O autor traça um paralelo entre vontade e operação. Lembremos que a operação se caracteriza como uma ação interiorizada, isto é, como uma ação sobre as ações, uma ação em segundo grau. É nesse mesmo sentido que Piaget põe a vontade como uma regulação de segundo grau. Vimos que o interesse é resultante da junção dos dois sistemas de regulação que constituem a afetividade: o sistema de regulações energéticas e o sistema de valorizações. Nesse sentido, o interesse já se constitui como uma regulação. A vontade atua no sentido de resolver um conflito entre tendências. Isto é, ela atua sobre uma regulação já existente. Ao atuar sobre esses interesses em disputa, a vontade se torna uma regulação da regulação, portanto, uma regulação de segundo grau. Em Piaget, dois movimentos são necessários para que se possa falar em vontade: (i) a existência de um “[...] conflito entre duas tendências de forças diferentes” e a elaboração do sujeito no sentido de que (ii) “[...] a tendência inicialmente mais fraca se torne a mais forte no decurso do ato de vontade.” (FREITAS, 2003, pp. 95-96). De modo geral, podemos dizer que “[...] há vontade quando, após oscilarmos entre um prazer tentador e um dever, optamos pelo dever [...]” (Ibid., p. 96). A opção pelo dever faz com que a vontade impere. Podemos dizer que, dentro da proposta de Piaget, o desenvolvimento moral se dá no sentido do desenvolvimento da vontade. Para Piaget, retomando o que mencionamos acima, esse desenvolvimento da vontade precisa ser entendido no sentido de uma regulação específica da conduta, posta como uma regulação mais equilibrada (Cf. PIAGET, [1964]1989, p. 61). Assim, a vontade se insere como um outro tipo de regulação, mas uma regulação que não é pura afetividade, na medida em que sua constituição como vontade depende do próprio desenvolvimento da razão. Freitas (1999, p. 7) afirma que “[a] vontade, como a operação lógica, é uma conquista do sujeito: a capacidade operatória liberta-nos das ilusões perceptivas; a vontade não nos deixa à mercê de desejos e interesses imediatos.”. Com isso, o sujeito torna-se capaz de “[...] estabelecer fins prioritários a longo prazo e conduzir-se em função deles.” (Ibid.).

Lembremos o que disse Piaget acerca da inteligência que vai se estabelecendo como orientadora de meios e fins para a afetividade. De acordo com Freitas (2003, p. 95), Piaget elege a vontade como conceito-chave para explicar a ideia de “[...] indissociabilidade da inteligência e da afetividade na conduta humana [...]”. Mais que isso, “[f]oi nesse contexto que Piaget propôs a seguinte questão: existiria, no plano afetivo, um equivalente às operações da inteligência?” (Ibid.). Sobre essa questão, Piaget ([1964]1989, p. 61) afirma: “A vontade [...] é, simplesmente, uma regulação tornada reversível, sendo

neste ponto [...] comparável a uma operação.”. Se no âmbito cognitivo, o sujeito pode contar com a operação para, em pensamento, ultrapassar a configuração presente e firmar hipóteses, podendo ultrapassar o que está dado, no âmbito da afetividade e, mais especificamente, da moralidade, a vontade cumpre esse papel. Piaget põe o interesse como regulador de energias (Cf. PIAGET, [1964]1989). A vontade entra em jogo como um regulador mais equilibrado para o sujeito.

Os interesses continuam existindo no decorrer de todo o desenvolvimento do sujeito, ou melhor, durante toda a sua vida como organismo. Mas, em função da construção e das modificações nas escalas de valores, essa existência vai se dando de modos distintos. Daí vem a relevância dos atos de vontade que mencionamos anteriormente. Neles, “[...] não se trata de rejeitar a configuração afetiva atual, mas de ultrapassá-la, de mudar de ponto de vista, de modo que apareçam relações não dadas de imediato.” (FREITAS, 1999, p. 6). Conforme Freitas (Ibid., pp. 6-7), “[o] ato de vontade consiste em conservar os valores e conduzir-se de forma coerente, isto é, não contraditória, com esses valores.”. É nesse sentido que “[...] a norma de não-contradição impõe-se como necessária ao sujeito, tanto no domínio cognitivo quanto no domínio afetivo, e a moral é a verdadeira lógica dos sentimentos.” (Id., 2003, p. 104). Na lógica, a forma se sobrepõe ao conteúdo das afirmações. No campo da moralidade, a reciprocidade se impõe e orienta as ações (Cf. PIAGET, [1932]1994, p. 242; [1954]2014, p. 150). “A não-contradição, moral ou lógica, consiste em uma exigência de coerência interna e uma norma social que regula as trocas interindividuais. É essa necessidade de coerência que garante a conservação dos valores.” (FREITAS, 2003, p. 87). Esse tipo de elaboração marca o surgimento da lei moral para o sujeito. Conforme Piaget ([1932]1994, p. 64), “[é] a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva.”. “Para Piaget, somente as normas submetidas ao princípio de reciprocidade são de cunho moral.” (FREITAS, 2003, p. 83).

Complementando uma ideia já anunciada anteriormente, em Piaget, a ação cooperativa é necessária para que se dê a “[...] conquista da autonomia moral.” (PIAGET, [1954]2014, p. 93). Ações cooperativas pressupõem pelo menos dois indivíduos. Disso resulta a autonomia só ter possibilidade de vir a ser em sociedade. Mais que isso, a própria moralidade, como algo mais amplo do que as ações cooperativas, só pode vir a ser em sociedade. Essas ações específicas abrirão caminho para a constituição da autonomia pelo e para o sujeito. “[A] autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação.” (Ibidem, [1932]1994, p. 276). A ideia de que só se conquista

de dentro é a ideia de que a autonomia só se faz possível quando existe como realização do próprio sujeito. Isso envolve ser capaz de agir orientado pela própria razão e pelos sentimentos envolvidos na questão. Pesando o papel da razão no âmbito do desenvolvimento da afetividade e da própria moralidade, La Taille (*In: PIAGET, [1932]1994, p. 14*) afirma que Piaget “[...] também verificou que o universo moral de cada um é composto de hábitos e tradições impostos pelas gerações passadas. Mas a razão, se desenvolvida, pode contrabalançar lastros históricos, submetê-los à crítica, transformá-los, quem sabe aperfeiçoá-los.”

No pensamento de Piaget, a ação é conceito-chave. Assim como no desenvolvimento da razão, isso também se aplica ao âmbito da moralidade. La Taille (*In: PIAGET, [1932]1994*) destaca que, por principiar na ação, a moralidade não é algo que se ensina; sobretudo se entendermos ensino como transmissão por via de discursos que o sujeito ainda não é capaz de compreender. Isso se dá porque “[n]o domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios.” (PIAGET, [1932]1994, p. 272). Nisso consiste a autonomia intelectual e moral, sendo que aquela é condição de possibilidade para esta. Complementando essa ideia, em *Para onde vai a Educação?* ([1948]2011, p. 116), Piaget elucida que não defende “[...] com isso que todo ensino verbal seja inútil [...]; mas só poderia ser útil se preparado por uma atividade prévia [...]”. A atividade prévia de que Piaget fala é a de perguntas espontâneas por parte do sujeito, de perguntas que sejam formuladas porque inquietam o sujeito, movimentando, portanto, compreensão e interesses.

Considerando o que foi dito até aqui, salientamos que há “[...] uma espécie de paralelismo ou de correspondência estreita entre as transformações afetivas e as transformações das funções cognitivas a cada nível, quer dizer, uma complementaridade entre os dois aspectos inseparáveis de toda conduta” (PIAGET, [1954]2014, p. 286). Estádio por estágio, há “[...] um conjunto de relações entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções cognitivas” (Ibid., p. 285). Os estádios cognitivos piagetianos, conforme já mencionamos, (a) sensório-motor, (b) pré-operatório, (c) operatório concreto e (d) operatório formal, são construídos paralelamente aos níveis de desenvolvimento da afetividade e da moralidade. Os níveis em questão são: (a) sistema de regulações intraindividuais, (b) primeiros sentimentos morais e normativos, (c) primeiros sentimentos morais autônomos e (d) consolidação de sentimentos morais autônomos, em que “os sentimentos interindividuais se desdobram em sentimentos que têm por objetivo ideais coletivos” (Ibid., p. 57). No que diz respeito ao desenvolvimento da razão, vimos que o

sujeito tem como possibilidade uma passagem da inteligência sensório-motora para o pensamento hipotético-dedutivo e que, na medida das interações, ele realiza essa passagem; uma passagem que não é direta ou abrupta. De acordo com Piaget ([1964]1989, p. 69), “[p]aralelamente a esta elaboração intelectual, viu-se a afetividade libertar-se pouco a pouco do eu para se submeter, graças à reciprocidade e à coordenação de valores às leis da cooperação.”.

Mencionado esse movimento de gênese da afetividade e, pelas relações entre razão e afetividade, de gênese da própria moralidade, cabe a seguinte observação geral: como aquilo que põe a estrutura para funcionar, isto é, como aquilo que mobiliza o sujeito para a ação, a afetividade pode acelerar ou perturbar⁵⁸ o desenvolvimento (Cf. PIAGET, [1954]2014, p. 37; p. 145). Piaget ([1954]2014, p. 145) adverte que isso “[...] significa simplesmente que as perturbações do móvel afetivo entravam o funcionamento e impedem a estruturação; isso não significa que o móvel afetivo como tal explique a estruturação.”. Vimos o que Piaget propõe como explicação para a estruturação, isto é, para o desenvolvimento da razão no sujeito. Em sentido complementar, salientamos ainda a afirmação de Piaget de que “[...] seria artificial e inexata toda explicação do desenvolvimento cognitivo pela afetividade ou vice-versa.” (Ibid., p. 95). Energética e estrutura são dois aspectos constituintes do desenvolvimento geral do ser humano. Esses aspectos podem se desenvolver, mas seus desenvolvimentos se dão na dependência das ações do próprio ser humano e da tomada de posse das ações até atingir seus mecanismos, dentro das possibilidades acertadas pelo meio, físico e social. No que diz respeito à conduta humana, cognição e afetividade são “[...] dois aspectos inseparáveis da evolução mental [...]” (Ibid., p. 94). Piaget (Ibid.) se recusa a “[...] separar inteligência e afetividade para fazer de uma a condição da outra ou vice-versa.”. Retomamos aqui a afirmação de Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 14) acerca da diferença entre anterioridade no espaço e no tempo e anterioridade lógica. Piaget ([1954]2014, p. 94) entende que “[n]ão temos que nos perguntar qual das duas precede e condiciona a outra [...]”, uma vez que são dois aspectos “[...] constantemente complementares.”. Insistindo nesse ponto e amarrando aproximações com os conhecimentos neurocientíficos da época, Piaget (Ibid., pp. 143-144) afirma:

Todas as condutas – aqui não repetimos inutilmente – são simultaneamente afetivas e cognitivas. Remontando bem longe, chegaremos até os afetos instintivos e as emoções primárias, onde temos, de uma só vez, os dois tipos de reações. As reações afetivas, as mais

⁵⁸ Entenda-se perturbação como algo que atrapalha; e não no sentido de desequilíbrio que, dentro da proposta piagetiana, tem sentido positivo.

primitivas, têm, sem dúvida, por 'sede' um determinado órgão, indispensável ao seu funcionamento, o hipotálamo (parte do cérebro situada na base do crânio, centro da atividade simpática, responsável pelo controle do despertar, do sono, da regulação térmica etc.), por exemplo. O hipotálamo assegura, ao mesmo tempo, uma função de '**vigilância**', como tem sido descrito nesses últimos anos, opondo vigília ao sono. Mas o que é a **vigilância** senão uma atenção a todos os sinais dignos de interesse, quaisquer que sejam; uma atenção que supõe, então, um fator ao mesmo tempo cognitivo e afetivo? Os dois caracteres da conduta não são, pois, distintos senão para a análise, graças à abstração destinada a estudar seus mecanismos respectivos, mas, no real, tudo apresenta, simultaneamente, os dois aspectos. E então, se os dois aspectos da conduta são reconhecidos na afetividade e no conhecimento [...], é absolutamente sem sentido perguntar qual é entre eles a relação de causalidade ou de anterioridade. Um aspecto não é causa do outro, não é anterior ao outro; são complementares porque um dos processos não pode funcionar sem o outro.

No decorrer deste capítulo, mencionamos que mudança e permanência coexistem dialeticamente. Essa ideia se aplica ao relacionamento entre estrutura e função. Uma não se reduz à outra, tampouco uma pode existir sem a outra. Ao entender que a estrutura precisa ser posta para funcionar, pois, por si só ela não é capaz de fazer isso, Piaget insere junto dessa estrutura o elemento da energética, isto é, da afetividade. São aspectos diferentes, mas complementares da conduta humana. Finalizando este capítulo, cabe salientar que a afetividade desempenha um papel no que diz respeito ao desenvolvimento da razão, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento da razão possibilita que a evolução da afetividade se desdobre em outros níveis.

5 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO EM JEAN-JACQUES ROUSSEAU E EM JEAN PIAGET

Dissemos que este trabalho busca fazer uma análise interpretativa com inspiração na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. Retomamos aqui essa orientação, e indicamos, na sua esteira, a organização deste capítulo pelos objetivos de cada subcapítulo: 5.1) apresentar algumas divergências interpretativas acerca do pensamento de Jean-Jacques Rousseau e de Jean Piaget; 5.2) elaborar aproximação entre o pensamento dos autores pela questão do lugar ocupado pela afetividade no desenvolvimento da razão, contando, para tanto, com interpretação específica acerca de aspectos do pensamento de ambos; 5.3) a partir da interpretação aqui mobilizada, considerando o lugar ocupado pela afetividade no desenvolvimento da razão, propor uma continuidade do pensamento de Rousseau nas pesquisas e construções teóricas de Piaget, mas uma continuidade com ampliação.

5.1 ALGUMAS DIVERGÊNCIAS INTERPRETATIVAS

No capítulo 1, afirmamos que a atividade interpretativa envolve tomada de posição. Posicionamo-nos contrários à ideia de um sentido absoluto do texto. Em poucas palavras, não se trata de acessar um sentido já pronto e acabado do texto, mas de elaborar esse sentido no encontro entre texto e intérprete. Com isso, impõe-se a questão de que as interpretações poderão ser tão diversas quanto forem diferentes entre si as interlocutoras e os interlocutores. Ao pensar a atividade interpretativa a partir de Gadamer ([1960]1998), podemos dizer que o texto não carrega em si um sentido fechado, ao mesmo tempo em que entra em jogo o conceito de adequação.

Sopesando (i) a possibilidade de interpretações diversas acerca de um mesmo texto e (ii) a ideia de adequação vinculada ao ato de interpretar, apresentamos, a seguir, algumas discordâncias que temos em relação a aspectos da interpretação que Piaget ([1948]2011; [1950]; [1967]1973; [1969]2013) faz de Rousseau e a aspectos da interpretação que Freitag (1991; 1994) faz de Rousseau e de Piaget.

5.1.1 Da interpretação de Piaget sobre Rousseau

Com Pierre Bovet (1878-1944) e Adolphe Ferrière, Édouard Claparède fundou, em 1912, em Genebra, o Instituto Jean-Jacques Rousseau. Por convite de Claparède, entre os anos de 1921 e 1932, Piaget atuou como diretor do Instituto. Do Instituto surgiu a denominada Escola de Genebra, incluindo-se no movimento das escolas novas (Cf. CAMBI, 1999, p. 529). Dela, destacamos os seguintes membros: Claparède, Bovet, Ferrière, Henri Wallon (1879-1962) e Piaget.⁵⁹ Claparède foi um dos mestres de Piaget. Ele também foi um grande admirador do pensamento de Rousseau, dedicando parte de seu *A Educação funcional* ([1931]1958) para falar sobre as ideias do filósofo. Sem nos demormos em demasia nesse terreno,⁶⁰ importa evidenciar que o pensamento de Rousseau não era algo com que Piaget não tivesse contato. O cenário em que Piaget viveu era marcado pela presença desse pensamento. Todavia, para além da presença, os modos de compreender um pensamento podem se dar de formas distintas. Adentrando nesse campo, apresentamos, abaixo, algumas divergências que temos em relação a alguns aspectos da interpretação feita por Piaget acerca do pensamento de Rousseau. A exposição abaixo se justifica a partir de certa recorrência interpretativa presente nas obras visitadas por nós neste trabalho.

Em *Para onde vai a educação?* ([1948]2011, p. 46), Piaget enfatiza a ideia já presente em obras anteriores de que o ser humano nasce com alguns mecanismos hereditários, mas que esses mecanismos não estão completamente montados, dependendo de interações sociais diversas para poderem se desenvolver. Como vimos no capítulo 4, Piaget põe a lógica, ou ainda, nos termos que viemos utilizando até aqui, a razão, como algo que só pode vir a ser na dependência dessas interações. Piaget (Ibid., p. 47) menciona Descartes como exemplo de autor para quem essa lógica existia como “faculdades lógicas”, isto é, como algo que não tinha sua produção vinculada à vida coletiva. Não entraremos no mérito do que Piaget apresenta sobre Descartes. Nos interessa, por outro lado, sua menção à Rousseau junto de Descartes. Lidando com o tema da “[...] faculdade de raciocinar logicamente [...]” (PIAGET, [1948]2011, p. 48), o epistemólogo insere Rousseau e Descartes entre autores que dão subsídio para o que ele chama de “escola tradicional”, em oposição à “escola ativa”. Sobre isso, Piaget (Ibid.) afirma o seguinte:

[...] Rousseau baseava todo o seu sistema pedagógico na oposição entre as perfeições congênitas do indivíduo e os desvios posteriores decorrentes da vida social. Essas são as noções que inspiraram as

⁵⁹ Na Introdução da obra *Sobre a Pedagogia: Textos inéditos* (1998), Parrat-Dayana e Triphon abordam as relações de Piaget com o movimento da escola ativa.

⁶⁰ Dedicamo-nos a isso no artigo intitulado *Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: Apontamentos acerca da ideia de Educação Funcional* (MACHADO, 2017).

doutrinas da escola tradicional: estando o homem preformado já na criança, e consistindo o desenvolvimento individual apenas em uma atualização de faculdades virtuais, o papel da educação se reduz então a uma simples instrução; trata-se exclusivamente de enriquecer ou alimentar faculdades já elaboradas, e não de formá-las.

No capítulo 3, vimos que Rousseau trabalha com os polos estado de natureza e estado social. Sobretudo no *Segundo Discurso*, Rousseau apresenta uma posição em que acentua o caráter degradante da passagem da vida no estado de natureza para a vida no estado civil. Podemos dizer que há ali uma espécie de diagnóstico dos modos de vida da sociedade em que vivia. Esse diagnóstico se faz presente sobretudo no *Segundo Discurso*, mas também em algumas passagens do *Contrato* e do *Emílio*. Todavia, no *Contrato* e no *Emílio*, esse diagnóstico é acompanhado por uma espécie de prognóstico amarrado à via educativa; este permitiria a ultrapassagem daquele. Mencionamos que Rousseau entende o mal social como produção humana e que, por isso, põe na própria humanidade a possibilidade de superação desse mal. Essa possibilidade se ancora, justamente, na compreensão rousseauiana de que a razão e também a moralidade, contando para tanto com o desenvolvimento da consciência (sede dos sentimentos), não estão dadas como prontas no ser humano. Para Rousseau, a vida em sociedade permite seus desenvolvimentos. Mais que isso, esse desenvolvimento não se dá, necessariamente, de modo x ou y, conforme a concepção rousseauiana de história. Desenvolvimento, em Rousseau, aproxima-se do sentido de desenvolvimento pautado pelo próprio Piaget quando este diz: “A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural.” ([1948]2011, p. 52). No capítulo 3, abordamos a questão de que, em Rousseau, a natureza já era uma natureza permeada pela vida em sociedade. Mesmo quando fala em natureza, se posta na vida em sociedade, aquela já é atravessada por esta.

Em *Introduction à l'épistémologie génétique: la pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique* (1950), ao discutir sobre o conceito de totalidade social, Piaget lembra que a explicação rousseauiana para a organização social não se funda na teologia. Ao fazer tal referência, utiliza a imagem do bom selvagem para indicar que haveria em Rousseau a compreensão de que o ser humano já teria em si todas as faculdades intelectuais e morais, mesmo antes de qualquer interação social. No capítulo 3, vimos que Rousseau fala em perfectibilidade, e que esta seria uma capacidade para aperfeiçoar-se. Não se liga a isso, entretanto, a proposta de preformismo ou de acabamento dessas capacidades no denominado estado de natureza – estado que, em Rousseau, entra apenas

como hipótese de trabalho.⁶¹ É na vida civil que o ser humano encontra possibilidade de desenvolver suas capacidades nos âmbitos racional e moral. É na vida em sociedade que a condição humana pode vir a ser atualizada na medida em que vai sendo ampliada pelo seu próprio exercício.

De outra parte, quase vinte anos depois da publicação de *Para onde vai a educação?* e de *Introduction a l'épistémologie génétique*, em *Biologia e Conhecimento* ([1967]1973), Piaget parece se distanciar um pouco disso que apresentamos acima. No item “O desenvolvimento psicogenético”, afirma que Rousseau “[...] suscitou a hipótese da epigênese da inteligência.” (Ibid., p. 102). O *Emílio* é referido como a obra em que essa hipótese da epigênese da inteligência é suscitada. Indicando a proposição rousseauiana de não compreender a criança como um adulto em miniatura, Piaget acrescenta que, antes de Rousseau, notava-se que existiam diferenças entre crianças e adultos, mas que essas diferenças eram vistas como sendo apenas de quantidade e não de qualidade (Cf. PIAGET, [1967]1973, pp. 101-102). Em *Biologia e Conhecimento*, Piaget está mais próximo da interpretação que identifica em Rousseau a defesa de um desenvolvimento da razão no sentido que temos alinhavado, e não como simples amadurecimento de algo já pronto. Entretanto, em *Psicologia e Pedagogia* ([1969]2013), Piaget retoma algumas de suas interpretações anteriores. Vejamos.

No capítulo 2, chamamos a atenção para a existência de uma história das ideias, e localizamos nossos autores nela. Quando se fala em história das ideias, a discussão sobre “precursores” tem algum espaço.⁶² Em *Psicologia e Pedagogia* ([1969]2013, p. 125), no capítulo intitulado “A gênese dos novos métodos”, Piaget localiza Rousseau dentro do que ele indica como “Os precursores”. Nessa obra, Piaget diz que é possível vincular Rousseau ao que ele chama de métodos novos, e não mais à dita escola tradicional, como referido anteriormente. Este trecho pode nos ajudar a pensar uma espécie de conciliação entre as duas interpretações gerais de Piaget que apresentamos e que parecem se afastar uma da outra:

[...] ROUSSEAU atingiu, por essa via imprevista [a da criação filosófica], a ideia de que a infância pode ser útil, porque é natural, e o desenvolvimento mental pode ser regulado por leis constantes. [...] Pode-se descobrir aí seja a antecipação genial dos ‘métodos novos’ de educação, seja uma simples quimera, segundo se deixe de lado os a priori filosóficos de Jean-Jacques [...] 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’; sem dúvida, demonstrou

⁶¹ De acordo com Spector (2015), em Rousseau, o estado de natureza é uma ficção heurística.

⁶² Sobre precursores, ver: *História das ideias psicológicas*, de Penna (1991).

eloquentemente que não se apresente nada a não ser por uma conquista ativa, e que o aluno deve reinventar a ciência em vez de repetir suas fórmulas verbais; foi ele mesmo quem deu esse conselho, pelo qual muito lhe será perdoado: ‘Começai a estudar vossos alunos, pois certamente não os conheceis em nada.’ Mas essa intuição contínua da realidade do desenvolvimento mental é por enquanto nele apenas uma crença sociológica; algumas vezes um instrumento polêmico; se ele mesmo tivesse estudado as leis dessa maturação psicológica, da qual sempre postula a existência, não teria dissociado a evolução individual do meio social. (PIAGET, [1969]2013, p. 126).

No trecho supracitado, Piaget tanto indica a proposição rousseauiana de um desenvolvimento da razão quanto reafirma sua interpretação de que o filósofo desconsideraria a presença do meio social nesse desenvolvimento. Frisamos que a escolha de Rousseau por educar Emílio no campo, longe da cidade, não implica a sugestão de que o meio social não participa desse desenvolvimento. A vida no campo não é uma vida retirada da sociedade. Ela é uma vida retirada de um tipo de sociedade. Nosso entendimento é o de que Rousseau faz essa opção justamente por compreender o importante papel do meio social no desenvolvimento da razão e da moralidade. Se o meio social não tivesse qualquer relevância sobre o desenvolvimento, importaria o local em que esse desenvolvimento se daria? Piaget ([1969]2013, p. 128) ainda menciona que haveria, em Rousseau, “[...] um desabrochar espontâneo da criança [...]”. Ao falar sobre o sentido de educação negativa em Rousseau, Piaget (Ibid., p. 127) identifica essa educação com a “[...] inutilidade da intervenção do professor [...]”. Aqui, cabe retomar o que foi abordado no capítulo 3, a saber, de que não se trata de uma inutilidade da intervenção, mas da inutilidade de uma intervenção que não seja adequada ao que se configura como campo de compreensão e de interesse da criança. Para Rousseau, educar é intervir. O curso do desenvolvimento não se dá separado da educação.

5.1.2 Da interpretação de Freitag sobre Rousseau e Piaget

Freitag é autora de grande importância na construção desta pesquisa, sobretudo pela obra *Piaget e a Filosofia* (1991). Contudo, divergimos de alguns aspectos de sua interpretação acerca dos pensamentos de Rousseau e de Piaget. Mencionamos, a seguir, as divergências a que nos referimos.

Em *Piaget e a Filosofia* (1991), escrito em 1990, Freitag afirma que há uma gênese da consciência moral em Rousseau. Nessa obra, a autora sinaliza que existem referências no *Emílio* a uma ideia de consciência moral inata, mas justifica que essa ideia

perde fundamento quando se considera o todo da obra do filósofo. No decorrer deste trabalho, expressamos concordância com essa interpretação. Todavia, em *O indivíduo em formação* (1994), escrito em 1993, a autora sugere o contrário disso. Nessa obra, que é posterior à *Piaget e a Filosofia*, Freitag defende que há uma consciência moral inata em Rousseau e o contrapõe ao pensamento de Émile Durkheim (1858-1917) e de Kohlberg. Para Freitag (1994), Kohlberg funde as posições de Rousseau e de Durkheim acerca da moralidade. O que permite esse tipo de afirmação é sua interpretação de Rousseau como inatista e de Durkheim como empirista.

Em *O indivíduo em formação* (1994, p. 9), Freitag afirma que em *Emílio*

[...] o filósofo genebrino já lançava a teoria dos [estádios], posteriormente consolidada pelas pesquisas realizadas em Genebra e Harvard, bem como a idéia de que nossos sentidos seriam nossos primeiros professores. Ao mesmo tempo, os psicólogos contemporâneos, como Piaget e seus seguidores, contestam a validade da tese defendida por Rousseau, do inatismo da consciência moral. Seguindo-se a teoria da psicogênese infantil, também a consciência moral resultaria de longos processos de gênese e construção das noções de justiça, do bem e do mal, do certo e do errado.

Ainda em *O indivíduo em formação* (1994, p. 35), Freitag afirma que no *Emílio*, “[...] Rousseau defende a tese de que o homem é bom por natureza, tendo uma **consciência moral inata**.”. Sobre a questão de o ser humano ser ou não bom por natureza em Rousseau, afinamo-nos mais com Cassirer (1999, p. 99) quando diz que

[...] Rousseau não está mais sujeito às ilusões psicológicas tão caras a todo o século XVIII [...]. Ao projetar o ‘homem primitivo’ à medida que não vê nele nenhuma ganância ou sede de poder originária, nem propensão para oprimir os outros, opondo-se assim a Hobbes, ele tampouco lhe atribui uma benevolência imediata e uma solicitude natural. Ele nega que exista no homem qualquer instinto primitivo que o impulsione à vida comunitária e o mantenha nela, e desse modo contesta a base sobre a qual Grotius, Shaftesbury e a maioria dos enciclopedistas haviam erigido suas teorias da origem da sociedade e da moralidade.

Freitag (1994, p. 37. Grifo da autora.) continua sua interpretação de Rousseau considerando o processo que envolveu a educação dos sentidos e a educação da razão de Emílio e, em seguida, diz: “A **consciência moral inata** não poderá ser deturpada nem pelas paixões internas, nem pelas influências negativas da sociedade, de ordem externa, pois **os sentidos e a razão estão exercitados para discernir o bem do mal, o certo do errado, o justo do injusto**.”. De nossa parte, entendemos o seguinte: se houve exercício que permite o discernimento entre o bem e o mal, o certo e o errado e o justo e o injusto, a consciência moral não é algo totalmente inato como Freitag afirma em *O indivíduo em formação*

(1994), estando mais próxima do que ela afirmou antes em *Piaget e a Filosofia* (1991). Quando Freitag (1994) apresenta a teoria de Kohlberg como uma teoria que dialetiza as posições antagônicas de Rousseau e de Durkheim, há nisso uma compreensão acerca da teoria moral de Rousseau que se afasta do apresentado por ela em *Piaget e a Filosofia* (1991). Em função do que apresentamos neste trabalho, discordamos dessa compreensão de Freitag (1994) na medida em que não interpretamos Rousseau como um autor que defende uma consciência moral inata. No capítulo 3, vimos como se dá o desenvolvimento da consciência para Rousseau, posta como sede dos sentimentos. Mais que isso, vimos a própria evolução dos sentimentos, dentro daquilo que viemos dizendo como parte da dimensão da afetividade. Considerando isso, ainda no que diz respeito à moralidade, identificamo-nos mais com a interpretação que a autora apresenta em sua obra de 1991, *Piaget e a Filosofia*.

Mencionamos que, em *Piaget e a Filosofia* (1991), Freitag afirma que a moralidade é algo que se transforma em Rousseau, e que nos alinhamos com essa interpretação. Por outro lado, nessa mesma obra, a autora apresenta uma interpretação sobre alguns aspectos do pensamento de Piaget sobre a qual vale nos determos, expondo nossas discordâncias.

Freitag (1991, p. 34) afirma que “[e]nquanto biólogo e psicólogo Piaget sempre desdenhou a sociologia e seu objeto de estudo: a sociedade.”. Olhando para o percurso da obra de Piaget, a autora acrescenta: “[...] Piaget reformulou, no decorrer das pesquisas realizadas em Genebra, sua teoria psicogenética de modo a minimizar os fatores sociais, sublinhando o caráter biológico, ativo e lógico das estruturas do pensamento.” (Ibid.). Mais especificamente, de acordo com Freitag (Ibid.),

[a] educação, os fatores sociais, o papel do grupo na constituição do pensamento, da fala e da consciência moral infantil perdem seu peso explicativo na formação das estruturas cognitivas infantis, na medida em que avançam os estudos no Centre d’Epistémologie Génétique, privilegiando-se os fatores ‘naturais’ de hereditariedade, maturação biológica e da equilibração cibernética que, associados à ‘ação’ (em lugar de ‘interação’), passam a explicar a construção do pensamento lógico-matemático.

De acordo com Montangero & Maurice-Naville (1998, p. 35), é sobretudo a partir do segundo período de sua obra, identificado como um período mais funcionalista, que Piaget passa a utilizar o conceito de adaptação biológica para explicar o vir a ser dos conhecimentos como estrutura. Ainda de acordo com os autores (Ibid.), com isso, Piaget passa a adotar um ponto de vista enfaticamente biológico. Apontar para a adoção de um

ponto de vista biológico não é corroborar a interpretação padrão (Cf. LOURENÇO, 1998) de que Piaget não teria levado em conta o meio social em sua explicação acerca do desenvolvimento da razão. Esse tipo de interpretação que Lourenço (1998) denomina padrão aparece em Freitag (1991). Mas essa interpretação não é exclusiva da autora. Respondendo a esse tipo de interpretação, no *Prefácio* do livro de Constance Kamii e Rheta DeVries ([1980]1991), Piaget assevera:

Alguns educadores têm dito que minha teoria é somente cognitiva e que tenho negligenciado a importância dos aspectos sociais no desenvolvimento da criança. É verdade que na maioria das minhas publicações tenho lidado com vários aspectos do desenvolvimento cognitivo, particularmente com o desenvolvimento da operatividade, mas acredito que nos meus primeiros trabalhos já enfatizei a importância das trocas interindividuais o bastante para não sentir necessidade de voltar a isso. Na verdade, está bem claro em todo o meu trabalho que o confronto de pontos de vista já é indispensável, desde a infância, para a elaboração do pensamento lógico e que tais confrontações se tornam cada vez mais importantes na elaboração das ciências, pelos adultos.

Mencionado isso e retomando a declaração de Freitag de que Piaget teria diminuído o papel da educação e dos fatores sociais em sentido amplo em favor de um acento no recurso biológico, cabe acrescentar que o próprio conceito de interação inclui em si mesmo a presença do meio físico e social. Vimos que objeto, para Piaget, é objeto epistemológico e, como tal, abrange tudo aquilo que pode ser tematizado pelo sujeito, inclusive o meio posto como meio social e tudo aquilo que o constitui como tal. Sem a presença do meio, como meio físico e social, não há interação possível. Sem interação, não há desenvolvimento da razão nem em seus níveis mais elementares. Em *Introduction à l'épistémologie génétique: la pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique* (1950), ao falar sobre a importância das dimensões biológica, psicológica e sociológica no que diz respeito ao desenvolvimento dos conhecimentos, Piaget garante todo o espaço que cabe ao meio social nesse desenvolvimento. Nessa obra, Piaget (1950, p. 187. Tradução nossa.)⁶³ afirma que “[...] o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos pré-científicos e científicos.”. Ademais, conforme vimos no capítulo 4, no que diz respeito às estruturas mentais, o orgânico, em Piaget, já inclui em si o meio. Logo, dizer orgânico não é excluir dele, por exemplo, os fatores sociais de que fala Freitag (1991).

⁶³ “[...] la connaissance humaine est essentiellement collective et que la vie sociale constitue l'un des facteurs essentiels de la formation et de l'accroissement des connaissances préscientifiques et scientifiques.” (PIAGET, 1950, p. 187).

Insistindo na ideia de que para Piaget a sociedade não interferiria ou interferiria muito pouco no desenvolvimento, Freitag (1991, p. 43) ainda aponta para um suposto “espontaneísmo” existente na proposta de Piaget. A autora aponta para esse suposto espontaneísmo do seguinte modo:

Piaget, por vezes, faz crer que a psicogênese se dá automaticamente, sem um empenho especial por parte do aprendiz e do mestre. [...] Piaget e muitos de seus adeptos insinuam que a educação mediada pela escola interfere e perturba o andamento ‘normal’ da construção (automática, auto-regulada) do pensamento lógico-matemático, na medida em que ‘perturba’ a estruturação espontânea desse pensamento. (Ibid., p. 41).

Dizer que o desenvolvimento é autorregulado não significa que não exista nele espaço para a modificação. No capítulo 4, trabalhamos com a ideia de rupturas estruturais e continuidades funcionais na explicação piagetiana para o desenvolvimento da razão. Vimos que o próprio funcionamento, ainda que se dê sempre por meio de assimilações e de acomodações, vai sendo ampliado na dependência das próprias interações e das elaborações produzidas por elas. Não retomaremos aqui toda a discussão sobre a questão, já apresentada no capítulo 4. Entretanto, cabe frisar que todo o nosso trabalho aponta para o sentido contrário de uma interpretação espontaneísta da proposta piagetiana. Dentro do que viemos costurando até aqui, para a Epistemologia Genética, o desenvolvimento é espontâneo na medida em que tem na ação do sujeito seu ponto de partida, mas trata-se sempre de um sujeito que está em constante relação com o seu entorno e que se põe a agir justamente por estar imerso nessas relações. Em *Para onde vai a educação?* ([1948]2011, pp. 50-51; 101), Piaget afirma que o desenvolvimento moral é, em certa medida, também uma educação moral. Isso porque vivemos em sociedade, e, vivendo em sociedade, o desenvolvimento, ainda que espontâneo, não é fechado em si mesmo. Por tudo isso, dizer que o desenvolvimento é espontâneo não é, necessariamente, defender um espontaneísmo. Do mesmo modo, incluir o âmbito biológico na explicação para o desenvolvimento da razão não é, necessariamente, abrir mão da presença da sociedade nesse mesmo desenvolvimento. Em Piaget, os quatro fatores do desenvolvimento e o próprio conceito de interação, que se constitui pelas ações de assimilação e de acomodação combinadas, dão suporte para uma interpretação distinta da que é explicitada por Freitag (1991). Sobre a crítica à interferência da escola, observamos que ela não se distancia muito daquilo que dissemos no item 5.1 sobre o pensamento de Rousseau: o problema não é a interferência, mas o tipo de interferência.

Apresentamos ainda a nossa discordância em relação à seguinte afirmação de Freitag (1991, p. 27): “Piaget ancora a consciência moral exclusivamente na razão,

dispensando o ‘sentimento inato’, com sede no coração, de Rousseau.”. Nossa discordância se dá, sobretudo, pelo uso do termo “exclusivamente” no que diz respeito ao pensamento de Piaget. No capítulo 4, mencionamos que Piaget não ancora a consciência moral exclusivamente na razão. O surgimento da moralidade depende tanto do desenvolvimento da afetividade quanto do desenvolvimento da razão. A autonomia intelectual é condição de possibilidade para a autonomia moral. Mas não se trata de uma razão pura. Razão e afetividade são constituintes da conduta. Se Piaget põe algum acento na participação da razão no que diz respeito aos juízos morais, isso não é o mesmo que ancorar a moralidade exclusivamente na razão. Compreendendo que a ideia de uma consciência moral inata é uma interpretação possível em Rousseau, no capítulo 3 nos posicionamos junto da interpretação que entende a consciência como algo que vai se modificando. Por isso, insistimos que também não nos alinhamos com essa referência feita por Freitag a um sentimento inato em Rousseau. Já apontamos, todavia, para qual seja a posição dominante de Freitag em *Piaget e a Filosofia* acerca dessa questão em Rousseau; é a essa posição dominante que nos alinhamos, não à do sentimento inato. Note-se ainda que o trecho supracitado pode levar ao entendimento de que Piaget apoiaria a moralidade na razão e Rousseau apenas no sentimento. De nossa parte, conforme apresentado no capítulo 3 e no capítulo 4, compreendemos que não se trata disso. Retomaremos essa discussão no subcapítulo 5.2.

No capítulo 4, mencionamos o que Lourenço (1998) identifica como interpretação padrão acerca do pensamento de Piaget. A posição de Lourenço é também a nossa. Não se trata de encontrar o sentido único do texto, mas de trabalhar com a ideia de adequação. Foi pela ideia de adequação interpretativa que construímos as divergências interpretativas aqui expostas. Lourenço (Ibid.) fala de uma interpretação padrão da obra de Piaget. Tomamos a liberdade de estender algumas de suas ponderações sobre os limites de uma interpretação padrão também a algumas interpretações do pensamento de Rousseau, entre as quais incluímos as interpretações mencionadas no item 5.1 e neste item 5.2.

[D]eve ficar claro que não defendo que há um <<verdadeiro>> Piaget a descobrir, que esse <<verdadeiro>> Piaget aparece mal se vá além da sua interpretação padrão, ou que os problemas levantados pela sua teoria desaparecem quando ele é melhor compreendido. Em vez disso, limitamo-nos a dizer que ir além da interpretação padrão da teoria de Piaget ajuda-nos (1) a ver essa teoria a partir de dentro, antes de a julgarmos a partir de fora; (2) a aproveitar mais do seu enorme contributo para a compreensão do desenvolvimento humano; (3) a estabelecer pontos de contacto, geralmente recusados, com outras teorias psicológicas; (4) a descobrir que os problemas levantados por essa teoria são relativamente diferentes, e mais interessantes, do que aqueles que

geralmente lhe são levantados; e (5) a contribuir para a sua avaliação crítica no presente e no futuro. A minha esperança é que o ir além da interpretação padrão de Piaget ajude os estudiosos em geral e os desenvolvimentistas em particular, não a verem essa teoria como uma <<igreja>> a ser reverenciada ou destruída a todo o custo, mas como um fórum onde é possível trocar ideias e pontos de vista. (LOURENÇO, 1998, p. 522).

Longe de tomarmos os pensamentos de Rousseau e de Piaget como instâncias sagradas e acabadas em sua própria sacralidade, abaixo, costuramos uma aproximação entre os autores, perguntando-nos sobre o lugar ocupado pela afetividade em suas propostas acerca do desenvolvimento da razão. Nessa aproximação, pautamo-nos por interpretações específicas no que diz respeito ao pensamento dos autores, conforme exposto acima e no decorrer dos capítulos anteriores.

5.2 AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO DA RAZÃO EM ROUSSEAU E EM PIAGET: UMA APROXIMAÇÃO

Retomamos aqui nosso problema de pesquisa: “Qual o lugar ocupado pela afetividade nas propostas de desenvolvimento da razão elaboradas por Jean-Jacques Rousseau e por Jean Piaget?”. Contando com o que veio sendo alinhavado anteriormente, a seguir buscamos apresentar uma contribuição para essa questão. Inspirados por Freitag (1991), reiteramos que não se trata de postular identidade entre os autores. As propostas de Rousseau e de Piaget têm suas especificidades. Ao mesmo tempo, elas podem ser aproximadas em diversos pontos. É olhando, sobretudo, para suas convergências que traçamos essa aproximação.

Rousseau e Piaget são genebrinos, mas não viveram no mesmo momento histórico e de desenvolvimento científico. O pensamento de Rousseau se erigiu na área da Filosofia, o de Piaget, no campo da Epistemologia, contando, para tanto, com as contribuições da Psicologia, mais especificamente, da Psicologia Genética. Ainda que olhando para uma mesma questão, a saber, o ser humano e seu desenvolvimento (nos âmbitos racional, afetivo e moral), a distinção de pontos de partida é característica a ser considerada quando cotejamos o pensamento dos autores. Essa distinção marca seus modos de olhar para a questão.

Rousseau e Piaget compreendem que os modos de ser da criança são distintos dos modos de ser do ser humano adulto. Também são distintos os modos de ser da criança em

diferentes períodos de sua vida como criança. Podemos dizer que, por essa discussão, Rousseau e Piaget entram no terreno denominado pela literatura como *idades da vida* (Cf. ARIÈS, 2006). A tematização das idades da vida do ser humano é feita pelo menos desde Sólon (638-558 a.C.).⁶⁴ Portanto, abordar essa temática não é exclusividade de Rousseau ou de Piaget. O modo como lidaram com ela talvez configure melhor o que é próprio de suas contribuições. Rousseau e Piaget olham para a criança buscando compreender não apenas a criança, mas também o ser humano adulto. Ambos lançam esse olhar tentando apontar para como o ser humano adulto vem a raciocinar do modo como raciocina, para como ele vem a ser capaz de elaborar os juízos, inclusive morais, que elabora. Para isso, Rousseau cria um personagem fictício chamado Emílio, e constrói uma narrativa do acompanhamento de sua formação, desde o início da vida até que ele se torne adulto. Piaget, por sua vez, observa comportamentos de crianças desde a mais tenra idade até o momento em que, podemos dizer, estão mais próximas de serem consideradas adultas do que crianças, bem como investiga seus modos de pensar. A partir disso, constrói seu modelo explicativo. Localizadas as suas particularidades quanto ao modo de lidar com a questão – um pela via da criação filosófica, o outro, pela da experimentação e elaboração teórica a partir da experimentação –, frisamos que ambos se aproximam no seguinte ponto: Rousseau cria seu personagem Emílio pensando “o homem abstrato”; Piaget observa e investiga diversas crianças e adolescentes, mas o faz mirando “o ser humano abstrato”, o sujeito epistêmico.

Por vias distintas, Rousseau e Piaget pautam a existência de um movimento de constituição do ser humano como ser humano, em suas dimensões racional, afetiva e moral. Para ambos, o ser humano vem ao mundo com algumas possibilidades, e cada um explica essas possibilidades ao seu modo, contando com as áreas de conhecimento a que estão atrelados. Mas eles compartilham o entendimento de um não acabamento do ser humano. Assim, ambos lidam com a própria constituição de sujeito e objeto; com a constituição do eu e do mundo para o eu. No início do desenvolvimento, tanto em Rousseau quanto em

⁶⁴ Fr. 27: “Um garotinho produz um cercado de dentes e o perde, / dentro de sete verões, pela primeira das vezes. / Quando se encerram sete anos de novo por obra do deus, / passa a mostrar os sinais da puberdade chegando. / Já no terceiro, recobre-se o queixo de pelos; seus membros / inda mantêm-se a crescer; muda de cor sua tez. / Dentro do quarto septênio, encontram-se todos no auge / físico, onde os sinais da varonia aparecem. / Chega no quinto a estação em que um homem se deve casar, / para que possa criar filhos que o irão suceder. / Dentro do sexto, possui uma mente versada no mundo / e ele demonstra não ter gosto para atos estultos. / Dentro dos sétimo e oitavo septênios, a língua e a mente, / nesses quatorze verões, chegam por fim a seu auge. / Quando no nono, inda tem seu valor, mas a sabedoria – / e a sua fala também – deixa pra trás o apogeu. / Caso alguém chegue até o décimo, indo de estágio em estágio, / não vai enfim encontrar antes do tempo a sua morte.” (Tradução: Carlos Leonardo Bonturim Antunes. Disponível em: <http://neolympikai.blogspot.com/2011/11/solon-fr-27.html>. Acessado em: 27 de fevereiro de 2020).

Piaget, não podemos ainda falar em sujeito e objeto. Dizemos isso porque a constituição da subjetividade e da objetividade se dá atrelada ao próprio desenvolvimento. A constituição de sujeito e objeto se dá conjuntamente, como díade, e se confunde com o próprio vir a ser da razão no sujeito.

Para o filósofo e o epistemólogo genebrinos, a razão não existe de modo absoluto para o sujeito, isto é, ela não existe já formada no ser humano. Ela também não existe de modo pré-formado, em que bastaria uma atualização para que se desse a sua formação. Se ela não está formada no ser humano desde o seu nascimento, e se, em determinado momento, podemos dizer que o sujeito dispõe dela, é preciso considerar que há, entre um ponto e outro, um vir a ser da razão. Nossos autores pautam esse vir a ser da razão no sujeito.

Rousseau e Piaget compartilham do entendimento de que o início do desenvolvimento da razão se dá por meio do movimento do corpo e do exercício dos sentidos. Para Rousseau, exercitar os sentidos não é simplesmente fazer uso deles, mas aprender a sentir. A visão com que nascemos vai sendo ampliada na medida em que vai sendo exercitada. O mesmo acontece com os demais sentidos. Piaget faz afirmações semelhantes na medida em que entende os reflexos como ponto de partida, mas também eles como plásticos. Desse modo, os reflexos que herdamos da espécie e que trazemos desde o nascimento vão sendo ampliados pelo seu próprio exercício. Para nossos autores, esses exercícios se dão no mundo e com o mundo. É no mundo e com o mundo que o sujeito se torna capaz de conhecer o mundo e de conhecer a si mesmo como parte desse mundo. Conhecer se faz possível mediante o fazer, isto é, mediante as ações do sujeito. Rousseau e Piaget se comprometem com a defesa de que é preciso fazer para poder compreender. Em momentos posteriores do desenvolvimento, e na dependência de suas realizações anteriores, o pensamento poderá vir a se antecipar à ação concreta. Todavia, isso não se dá como ponto de partida para o sujeito, e sim como ponto de chegada de um longo e laborioso processo de desenvolvimento. Ser capaz de se antecipar, em pensamento, às ações práticas, demanda toda uma construção da razão.

Em Rousseau e em Piaget, o desenvolvimento não se dá por simples maturação. Ambos consideram o crescimento do corpo como imprescindível para que o desenvolvimento se dê. Mas nenhum dos dois põe nesse crescimento a explicação total para o desenvolvimento da razão. O crescimento do corpo é necessário, mas sem ação por parte do sujeito não há como falar em desenvolvimento da razão. O desenvolvimento da razão se realiza mediante a ação do sujeito. Dito de outro modo, a ação do sujeito é o que

estrutura a razão. Essa estruturação pela ação se dá (i) desde uma razão sensitiva até uma razão propriamente intelectual, conforme Rousseau, ou ainda, (ii) desde as ações sensório-motoras e as coordenações dessas ações até as operações formais, conforme Piaget. Rousseau fala em duas etapas do desenvolvimento da razão, indicando a razão sensitiva e a razão intelectual, em que a última se configura para o autor como a razão propriamente dita. Por sua vez, Piaget fala em estádios do desenvolvimento, iniciando pelo estágio sensório-motor e, desde que existindo as condições suficientes para sua elaboração, chegando até o estágio operatório-formal, passando antes, respectivamente, pelos estádios pré-operatório e operatório-concreto. Os estádios sinalizam os estados de desenvolvimento da razão, demarcando, assim como em Rousseau, uma ideia de faseologia da razão.

É pela ação do sujeito que a razão pode vir a ser. O ser humano age desde o início da vida biológica do indivíduo. Todavia, o modo como a ação se dá vai sendo modificado no decorrer do desenvolvimento. Em outras palavras, as possibilidades da ação vão sendo transformadas. Para os autores, essa transformação é uma ampliação. A ação tem determinadas possibilidades quando vinculada a uma razão sensitiva, em Rousseau, ou ao estágio sensório motor, em Piaget. Quando dizemos que a ação tem determinadas possibilidades, estamos nos referindo às possibilidades do sujeito. A ação é sempre a ação do sujeito. Quando dizemos que a atividade parte sempre do sujeito, e que importa que ele se torne capaz de buscar conhecimentos por conta própria, seja em Rousseau ou em Piaget, não estamos dizendo que o sujeito está isolado do mundo. Para os autores, o sujeito nunca está isolado em relação ao objeto. Isto é: o indivíduo nunca está isolado em relação ao meio, físico e social, em que vive. Dizer que essa ação parte sempre do sujeito não significa ignorar que as condições de possibilidade dessa ação foram sendo firmadas na dependência do que foi realizado em momentos anteriores do desenvolvimento. Rousseau e Piaget entendem a ação como própria do sujeito. Mas, para ambos, as possibilidades atuais da ação do sujeito foram elaboradas em interações anteriores estabelecidas entre sujeito e objeto. É nesse sentido que Piaget fala em interação, entendendo-a como combinação das ações de assimilação e de acomodação. Na interação, sujeito e objeto se fazem presentes. Rousseau não utiliza o termo interação, mas seu sentido pode ser encontrado nos modos como o autor propõe as relações entre Emílio e o mundo ao seu entorno.

Estabelecido o importante papel da ação no desenvolvimento da razão, cabe sublinhar o seguinte: Rousseau e Piaget entendem que a ação não se dá simplesmente. Para que ela possa se dar, é preciso que algo a impulsione. Rousseau se compromete com a ideia de que para aprender é preciso agir e que para agir é preciso que os interesses sejam

mobilizados, isso em qualquer momento do desenvolvimento. De sua parte, e estendendo isso aos diversos momentos do desenvolvimento, Piaget afirma que uma verdadeira atividade supõe o interesse. O interesse é expressão da afetividade. Conforme indicamos nos capítulos 3 e 4, Piaget denomina essa dimensão por esse termo – afetividade –, enquanto Rousseau fala em emoções, paixões, sentimentos etc., de modo que optamos por incluí-los, neste trabalho, também no grande terreno da afetividade. Cada um ao seu modo, ambos indicam o interesse como impulsionador da ação. Estabelecido isso, podemos entender a dimensão da afetividade como impulsionadora da ação.

Dissemos que as possibilidades da ação não permanecem sempre as mesmas para o sujeito. Compreendendo a afetividade como impulsionadora da ação, Rousseau e Piaget compartilham do entendimento de que também a afetividade se transforma no decorrer do desenvolvimento. Rousseau fala de uma transformação da consciência, sendo ela a sede dos sentimentos. Piaget fala de uma variância energética, e, para ele, a energética é a afetividade. Por conta dessas transformações, dessas variâncias, os interesses vão se dando de modos distintos nos diferentes momentos do desenvolvimento. Daí que a ação, mobilizada pelos interesses, também se dê de modos distintos. Mas essa modificação do interesse, como dimensão da afetividade, também está vinculada às ampliações da capacidade de compreensão do sujeito, isto é, às suas estruturas cognitivas. O interesse se modifica no decorrer do desenvolvimento, uma vez que a própria compreensão, como capacidade cognitiva, vai sendo ampliada. No início do desenvolvimento, tanto Rousseau quanto Piaget, entendem que os interesses estão ligados ao eu, no sentido mesmo de conservação de si. Aos poucos, e na dependência da estreita relação entre razão e afetividade, esses interesses vão sendo expandidos. Entendendo-se cada vez mais como um eu, o sujeito vai se compreendendo como um eu que é parte de um mundo. Lembremos que isso que estamos delineando diz respeito ao desenvolvimento da razão, mas que esse desenvolvimento da razão é também a própria construção de sujeito e objeto. A busca pela manutenção da vida não cessa. Sem que esse imperativo seja abandonado, outros interesses entram em jogo para o sujeito na medida do andamento das interações estabelecidas, permitindo, inclusive, outros modos mais equilibrados, conforme diria Piaget, de se buscar fazer essa manutenção da vida, essa conservação de si.

Rousseau e Piaget compreendem que afetividade e razão são dimensões distintas, mas que estão intimamente relacionadas no sujeito. Para os autores, considerando essa relação estreita entre elas, é na dependência do desenvolvimento da razão e das transformações da afetividade que se pode falar em vir a ser da moralidade no sujeito. A

ideia de vontade é ponto alto da teoria moral de ambos. No âmbito do que pode a ação e incluindo nisso o campo da moralidade, agir conforme a vontade é agir de acordo com uma lei que o indivíduo põe para si mesmo, isso tanto para Rousseau quanto para Piaget. Ser capaz de agir de acordo com essa lei e, antes disso, ser capaz de se pôr essa lei não é algo que aconteça abruptamente para o sujeito. Isso depende de uma longa transformação das possibilidades da ação.

Com a construção da dimensão da moralidade, a ação poderá ser impulsionada já de outros modos. No início do desenvolvimento o que impulsiona a ação são os interesses ligados aos afetos mais elementares, ligados à manutenção da vida em seu sentido estrito e fixados no momento presente. Após elaborada a dimensão da moralidade no sujeito, (i) em Rousseau, a vontade poderá se dar como impulsionadora da ação, e, (ii) em Piaget, os valores poderão impulsionar a ação já de outros modos, enquanto a vontade exerce o papel de reguladora da energia empregada na ação em função de uma certa escala de valores. Com isso, o sujeito se torna capaz agir ultrapassando o puro desejo. O sujeito pode se libertar do domínio do desejo porque se tornou capaz de articular as três dimensões do tempo, como presente, passado e futuro. O domínio do desejo é um domínio do agora. Note-se que isso diz respeito à ampliação das possibilidades da ação. O sujeito se torna capaz de agir também em função de um futuro, como projeto. A ideia de projeto entra tanto na dimensão individual como coletiva. Se antes o sujeito só podia agir orientado pelas necessidades do eu, ele se torna capaz de agir orientado pela consideração do eu como um nós. Ele se torna capaz de agir pensando/sentindo em função de interesses que não são apenas seus, mas também da coletividade. Com isso, abre-se o campo da liberdade para o sujeito. Liberdade, em nossos autores, opõe-se à necessidade. Para eles, só se pode falar em moralidade quando há liberdade.

Nesses termos, muito longe de negligenciar a questão da afetividade, Piaget atenta para ela na medida em que a considera como aquilo que põe a estrutura em funcionamento. A estrutura, como estrutura cognitiva, é a razão propriamente dita. A afetividade atua como aquilo que permite que, ao funcionar, as estruturas cognitivas já existentes possam se construir em níveis cada vez mais complexos, marcando, com isso, a continuidade do desenvolvimento da razão no sujeito. Rousseau, por sua vez, sem falar em termos de funcionamento e estrutura como dois aspectos da conduta, como o faz Piaget, também articula afetividade e razão. Ambos fazem essa articulação desde os momentos iniciais do desenvolvimento até o momento em que agir orientado pela vontade entra no campo de possibilidades do sujeito. Respeitando as particularidades dos autores, mas insistindo nos

seus pontos de convergência, podemos dizer que ambas as propostas se inserem como parte importante da literatura que propõe a atuação conjunta e complementar de afetividade e razão. Tanto para Rousseau quanto para Piaget, razão e afetividade são dimensões distintas. Mas elas também são complementares. A razão atua sobre a afetividade, ampliando-a e, ao seu modo, a afetividade também atua sobre a razão, na medida em que impulsiona o agir que é construtor de novas estruturas, isto é, da razão em níveis mais complexos.

Vimos que esse vir a ser da razão em níveis cada vez mais complexos conta, necessariamente, com as construções anteriormente estabelecidas pelas ações do sujeito, que se dão tanto sobre o mundo quanto sobre si mesmo. Cabe acrescentar que esse vir a ser da razão conta também, e necessariamente, com a dimensão da afetividade, na medida em que sem ela a ação não seria impulsionada. Considerando isso, podemos dizer que tanto em Rousseau quanto em Piaget há uma perspectiva genético-evolutiva da razão. Para ambos, a razão é uma razão que tem história. Nessa perspectiva genético-evolutiva da razão, na qual a razão é uma razão que tem história, ambos garantem espaço, e espaço ativo, para a afetividade.

Rousseau e Piaget se comprometem com a ideia de que a razão tem uma gênese, mas uma gênese que se dá em sentido evolutivo, ampliando-se em relação aos seus momentos anteriores, ou ainda, aos seus estados anteriores. No capítulo 2, a partir de Febvre (1989), falamos em uma história das ideias que não é descarnada. Compreender as ideias nesses termos é notá-las não como surgidas a partir do nada. Desse modo, podemos dizer que tanto Rousseau quanto Piaget compreendem a razão como uma razão que não é descarnada, que não é a-histórica. A historicidade da razão se dá em, pelo menos, dois sentidos: o seu vir a ser em novos níveis conta sempre com as construções elaboradas anteriormente pelo sujeito em níveis mais elementares, bem como se dá, enquanto construção, vinculada ao mundo em que o sujeito, como indivíduo, está inserido.

Nessas perspectivas genético-evolutivas da razão, articulam-se as ideias de tempo, processo e progresso de que falamos no capítulo 2, destacando-as como ideias significativas da Modernidade, sobretudo em seu entrecruzamento. No capítulo 4, falamos sobre a dialética hegeliana. Rousseau faleceu quando Hegel tinha oito anos de idade. Os escritos de Hegel são posteriores a Rousseau. Mesmo tendo sido posterior a Rousseau, optamos por pautar um sentido dialético do desenvolvimento da razão também em Rousseau, na medida em que destacamos as ideias de tempo, processo e progresso nas perspectivas genético-evolutivas da razão de nossos autores. Para tanto, apoiamos-nos em Arendt (2016, p. 101) quando diz:

O grande impacto da noção de história sobre a consciência da época moderna veio relativamente tarde, não antes do último terço do século XVIII, e chegou com relativa rapidez a seu clímax na filosofia de Hegel. O conceito central da metafísica hegeliana é a História. Isto basta para coloca-la na oposição a mais aguda possível frente toda a Metafísica anterior que desde Platão buscara a verdade e a revelação do Ser eterno em toda parte, exceto na esfera dos problemas humanos [...] de que Platão fala com tamanho desprezo precisamente porque nela não se poderia achar nenhuma permanência, não se podendo pois esperar que desvelasse a verdade. Pensar, com Hegel, que a verdade reside e se revela no próprio processo temporal é característico de toda a consciência histórica moderna, como quer que esta se expresse – em termos especificamente hegelianos ou não.

De acordo com o trecho supracitado, Hegel pode ser entendido como aquele que elevou a seu ponto alto ideias que já se faziam presentes quase que como um *Zeitgeist* (“espírito da época”) na Modernidade. Antes dele, alinhado com esse “espírito da época”, Rousseau já pautava a historicidade da razão. Rousseau faz isso quando a põe como algo que, não se dando de modo acabado para o sujeito, desenvolve-se no tempo, como resultado de um processo e em sentido progressivo. Importa frisar mais uma vez que o tempo é o terreno em que se dá o desenvolvimento da razão, mas que apenas a passagem dele não garante esse desenvolvimento. Também o processo desse vir a ser não se desenrola por si só, mas na medida em que é posto em movimento. Por sua vez, o sentido progressivo das construções tampouco é algo garantido para Rousseau ou para Piaget.

Tanto em Rousseau quanto em Piaget, junto dessas ideias de tempo, processo e progresso, também se fazem presentes as ideias de continuidade e ruptura em sentido dialético. Vimos que a razão sensitiva é condição de possibilidade para a razão intelectual, assim como o estágio sensório-motor é condição de possibilidade para os estágios seguintes, chegando, possivelmente, até o estágio operatório formal. Também vimos que a razão sensitiva está contida na razão intelectual, e que esta é mais complexa que aquela. Vimos ainda que o mesmo pode ser dito do estágio sensório-motor em relação aos estágios seguintes. Falar em desenvolvimento é falar em certa continuidade. Ao mesmo tempo, e também para que se possa falar em desenvolvimento, é preciso que existam novidades no decorrer do tempo. Nesses termos, o desenvolvimento da razão é marcado por continuidades e rupturas tanto em Rousseau quanto em Piaget. No terreno da história das ideias, fala-se em continuísmo e em descontinuísmo (Cf. PENNA, 1991). Esses termos marcam, respectivamente, as ideias de continuidade e ruptura que estamos mobilizando, ou ainda, retomando a dialética hegeliana, as ideias de permanência e mudança. Ao falar

sobre as ideias de periodização e de longa duração, próprias das discussões da área da História, Le Goff (2015, p. 132) afirma:

Diz-se que a longa duração, introduzida por Fernand Braudel e que desde então se impôs entre os historiadores, borra, se não apaga, os períodos. A meu ver, esse antagonismo não é um fato. Há, na longa duração, lugar para os períodos. O controle de um objeto vital, intelectual e ao mesmo tempo carnal, como pode ser a história, parece-me necessitar de uma combinação de continuidade e de descontinuidade. É isso que a longa duração, associada à periodização, oferece.

Entendemos que as ideias de periodização e de longa duração nos auxiliam a pensar a discussão sobre continuidade e descontinuidade, e do que delas pode ser estendido para os modos como Rousseau e Piaget lidam com o desenvolvimento da razão. Ao discutir a questão *continuísmo* x *descontinuísmo*, Penna (1991) inclui Piaget como um descontinuísta. Alinhados com Le Goff (2015, p. 132), posicionamo-nos por uma interpretação que comporte uma coexistência entre continuísmo e descontinuísmo no que diz respeito às propostas rousseuniana e piagetiana de desenvolvimento da razão. Para nós, nessas propostas coexistem características continuístas e descontinuístas, conforme os termos utilizados por Penna (1991), na medida em que coexistem nelas níveis de permanência e de mudanças. Sem continuidade e ruptura, ou ainda, sem permanência e mudança, não há gênese da razão no tempo, como resultante de um processo e em sentido progressivo. No capítulo 2, com Arendt (2016) e Le Goff (2015), mencionamos que a Modernidade pode ser entendida como remontando ao âmago da Idade Média. Esse remontar sinaliza uma ideia de continuidade. Ao mesmo tempo, entre esses dois períodos, há uma série de rupturas que permitem que se faça distinção entre eles. A proposta de desenvolvimento da razão apresentada no *Emílio* traz consigo o entendimento de que há uma continuidade no decorrer do seu desenvolvimento, compreendendo o desenvolvimento de Emílio como ser cognitivo e também moral. Mas essa defesa da continuidade não se dá sem que exista a marcação de etapas distintas no decorrer desse desenvolvimento, motivo pelo qual falamos em uma faseologia da razão. No caso do que chamamos de uma faseologia da razão em Rousseau e também em Piaget, sinalizada neste pelos estádios, uma fase remonta à fase precedente, ao mesmo tempo em que são distintas entre si. Essa distinção entre as fases, com as mudanças que lhes dotam de características próprias, permite que se fale em desenvolvimento. Sem estar contida de modo pronto na fase anterior, a fase seguinte tem nela a sua possibilidade de vir a ser. Por isso a mudança não é um rompimento total, mas ruptura com continuidade. No caso de Piaget, ele destaca a existência de continuidade funcional e ruptura estrutural; uma ruptura que se dá como

superação em sentido dialético hegeliano, portanto, não se trata de uma ruptura absoluta. A superação se realiza por acomodação, diferenciando os esquemas ou estruturas assimiladoras.

Para ambos, o vir a ser da razão é algo que se dá no tempo, como processo, em sentido progressivo e tendo na ação humana seu ponto chave. O modo como Rousseau e Piaget concebem o vir a ser da razão demanda a ideia de ação humana como atividade criadora. Dito isso, cabe retomarmos uma importante questão trabalhada no capítulo 2 e que nos acompanhou nos capítulos seguintes. Estamos nos referindo à compreensão moderna de que o ser humano existe como ser criador. Nessa compreensão, a ação humana tem espaço para plantear e se fazer efetiva no mundo. Entender a ação humana como instância realizadora do ser humano e do mundo é também entender a própria ação como produto humano. Entende-se, com isso, que o humano se faz humano. Trata-se da tarefa histórica de que Cassirer (1999, p. 109) falava. Essa ideia está presente em Rousseau e também em Piaget. Para ambos, a ação realiza sujeito e objeto, realiza a própria razão. A ação humana é compreendida como criadora da razão, ou ainda, do ser humano como ser racional. Mais que isso, ela é compreendida como capaz de realizar o ser humano como ser capaz de transformar a própria afetividade contando com suas construções do campo cognitivo, isto é, construções que contaram com sua colaboração, e de se realizar como ser moral. A ação humana é entendida como capaz de realizar a capacidade do ser humano de se autodeterminar, de se realizar como ser de vontade, como ser de liberdade. Partindo dessa compreensão de ação, Rousseau e Piaget, dentro dos limites de suas áreas, elaboraram uma explicação para o vir a ser da razão que é firmada na imanência, isto é, uma explicação secularizada. Lembrando do que trouxemos de Arendt (2016) em linhas acima, podemos dizer que se trata de explicações que buscam no humano a explicação para problemas que são humanos. É no interior dessas explicações secularizadas que Rousseau e Piaget compreendem o ser humano como ser criador da própria capacidade de se construir de modos distintos. A criação dessa capacidade de se construir para além daquilo que está sendo pode ser melhor entendida como uma criação a partir de uma condição que lhe ampara. Vejamos.

O vir a ser da razão, da afetividade transformada e da moralidade, como três dimensões distintas e, em certos aspectos, intimamente relacionadas no sujeito, encontram amparo na ideia rousseauiana de perfectibilidade como condição humana e na ideia piagetiana de organismo como sistema aberto. Em *Piaget e a Filosofia* (1991, pp. 30-31), Freitag aproxima Rousseau e Piaget pelos conceitos de perfectibilidade e de sistema aberto.

A autora destaca que, com o conceito de perfectibilidade, Rousseau propõe uma concepção dinâmica da natureza humana. Acrescenta ainda que, entendendo o organismo como sistema aberto, Piaget se alinha com Rousseau no que diz respeito a essa dinamicidade da natureza humana, de uma natureza do organismo. Acompanhamos Freitag nesse entendimento de uma dinamicidade da natureza humana. Todavia, Freitag (Ibid.) faz essa aproximação entre os conceitos contando com uma interpretação específica acerca do pensamento de Rousseau e de Piaget, conforme indicamos no subcapítulo 5.1. Também fazendo essa aproximação, afastamo-nos de Freitag na medida em que interpretamos de modos distintos a maneira pela qual o sujeito age, sobretudo no que diz respeito ao pensamento de Piaget (Cf. FREITAG, 1991). Como vimos no subcapítulo 5.1, também nos distanciamos da interpretação que entende um inatismo do sentimento em Rousseau, manifestada pela autora em *O indivíduo em formação* (1994). O desenvolvimento da consciência, como sede dos sentimentos, é ponto relevante para nossa discussão acerca do lugar da afetividade no desenvolvimento da razão. Desse modo, conforme apresentado no capítulo 3, comprometemo-nos com a ideia de que a perfectibilidade como condição humana inclui também a dimensão da consciência, ou ainda, da afetividade. Por tudo isso, fazemos coro com Freitag quando aproximamos os conceitos de perfectibilidade e de sistema aberto. Ao mesmo tempo, distanciamos-nos do modo como a autora sustenta essa aproximação na medida em que costumamos o desenrolar de perfectibilidade e sistema aberto na ação do sujeito por outras vias interpretativas. Mais que isso, afastamo-nos também por destacarmos o lugar ocupado pela afetividade como impulsionadora da ação; uma afetividade que se transforma na medida do desenvolvimento do sujeito, podendo impulsionar a ação, e daí a própria sequência do desenvolvimento, já de outros modos.

Considerando o inacabamento do sujeito, ancorado em Rousseau na condição humana da perfectibilidade e em Piaget na condição de organismo como sistema aberto, a racionalidade, a ampliação da afetividade e a moralidade são entendidas pelos autores como possibilidades para o sujeito que vive em sociedade. Essas três dimensões são realizadas pelo próprio sujeito na medida em que age. Considerando o que viemos apresentando sobre as transformações da ação no decorrer do desenvolvimento, relembramos a ideia de que, para nossos autores, o ser humano se faz agente na medida das próprias ações. A partir de sua condição humana, de sua perfectibilidade e, em termos piagetianos, de sua natureza de organismo como sistema aberto, o ser humano vai se fazendo agente por meio de sua própria ação. Fazer-se agente por meio de sua própria condição agente é algo possível porque o agir realiza modificações nas estruturas da ação,

bem como na afetividade (como consciência, isto é, sede dos sentimentos em Rousseau; como energética em Piaget). Nesses termos, a própria condição agente vai sendo ampliada, permitindo que se passe de ações mais mecânicas, tais como do bebê que age por meio de reflexos, para ações que poderão ser eticamente dirigidas. Mas, entre uma ação e outra, como já insistimos bastante, há um mundo de relações que poderão permitir ou inibir esse tipo de ampliação da condição agente.

Distantes de qualquer ideia de que o ser humano existe de determinado modo por conta de algo externo a ele mesmo, o filósofo e o epistemólogo genebrinos põem o sujeito como centro de sua própria existência. Elegendo a ação como instância realizadora do desenvolvimento do sujeito, Rousseau e Piaget se contrapõem às concepções deterministas. Ao lidarem com os conceitos de sujeito e de objeto como não estanques e como interdependentes e ao levarem em conta seus processos de constituição via ação do sujeito, Rousseau e Piaget se distanciam de duas importantes concepções epistemológicas: a inatista ou apriorista (e ainda, a racionalista) e a empirista. Rousseau e Piaget consideram a necessária participação de sujeito e objeto na constituição da razão, sem se contentar, todavia, com um desequilíbrio nessa participação. No caso de Piaget, esse distanciamento epistemológico marca também um distanciamento de posições defendidas por algumas escolas psicológicas, mais especificamente, como já mencionado, a Gestalt e o Behaviorismo. De modo geral, podemos dizer que Rousseau e Piaget não se contentam com explicações que consideram ora apenas o sujeito, ora apenas o objeto naquilo que diz respeito às possibilidades de vir a ser da razão, e não menos no que diz respeito à transformação da afetividade e à elaboração da moralidade no sujeito.

A condição agente do ser humano dá o tom do lugar da afetividade no desenvolvimento da razão. Trata-se de um lugar que não é o responsável direto pela estruturação da razão, nem em Rousseau, nem em Piaget. Para ambos, a estruturação da razão é tarefa da própria ação do sujeito. Todavia, a ação depende da afetividade na medida em que tem nela sua impulsionadora. A afetividade, por sua vez, vai sendo transformada na medida de suas relações com a razão, e isso faz com que, no decorrer do desenvolvimento, a ação seja impulsionada também de modos diversos, pois orientada por outros interesses. Em termos gerais, e considerando os pontos de convergência entre os pensamentos de nossos autores, podemos dizer que: A ação é condição necessária para o desenvolvimento da razão. A afetividade, posta em termos de uma anterioridade lógica e não como causalidade, impulsiona a ação. Dito de outro modo, se há ação, há afetividade. Logo, a afetividade é necessária ao desenvolvimento da razão.

A relação entre afetividade e razão durante todo o desenvolvimento do sujeito marca a posição histórica de Rousseau e de Piaget sobre o corpo. Ao incluírem a dimensão da afetividade no desenvolvimento da razão, eles confrontam a oposição histórica feita entre (i) emoções, paixões, sentimentos etc. e (ii) razão, cognição, pensamento etc. Fazem isso na medida em que consideram o corpo em todo o processo de desenvolvimento do sujeito. Rousseau entende que o filosofar, por exemplo, só é possível pois existe um corpo que dá o suporte necessário para essa ação, bem como porque esse mesmo corpo, pelos seus movimentos e exercício dos sentidos, deu início ao desenvolvimento da razão, condição necessária para o vir a ser da razão intelectual necessária ao exercício filosófico. De sua parte, Piaget constrói uma proposta do desenvolvimento da razão a partir da ideia do funcionamento do organismo, pondo as estruturas cognitivas como sendo também estruturas orgânicas, ainda que não observáveis. Para nossos autores, é no corpo e com o corpo que está a possibilidade do desenvolvimento da razão, da transformação da afetividade e da elaboração da moralidade no sujeito. Tanto em Rousseau quanto em Piaget, é no corpo e com o corpo, isto é, na/pela atividade do corpo, que a afetividade ocupa o lugar de impulsionadora da ação dentro do processo de desenvolvimento da razão. É no corpo e com o corpo que a afetividade pode impulsionar ou inibir as ações do sujeito, impulsionando ou inibindo seu desenvolvimento. É no corpo e com o corpo que a afetividade (historicamente vinculada a ele, e talvez por isso negligenciada em tantas epistemologias) tem lugar de destaque no que diz respeito às propostas de Rousseau e de Piaget acerca do desenvolvimento da razão.

5.3 ROUSSEAU E PIAGET: UMA INTERPRETAÇÃO DE CONTINUIDADE

No capítulo 1, dissemos que Rousseau e Piaget fazem parte da história das ideias contando com as contribuições promovidas por quem lhes antecedeu, bem como contribuindo com quem lhes sucedeu. De acordo com Cambi (1999, p. 514), entre o final do século XIX e início do XX, passa-se a afirmar, pelas pesquisas e elaborações da Psicologia como campo próprio, “[...] a radical ‘diversidade’ da psique infantil em relação à adulta [...]”. Vimos que, no século XVIII, Rousseau já afirmara essa diversidade, mas por meio de outra área de conhecimento: a Filosofia. Tendo realizado sua obra antes do surgimento da Psicologia como área de conhecimento própria, Rousseau participa do que

Penna (1991) denomina como história das ideias psicológicas. A afirmação dessa diversidade da psique infantil em relação à adulta ganha outros contornos quando feita pela Psicologia, na medida em que seus modos de lidar com a questão também são outros. Aqui, vale indicarmos a seguinte interrogação lançada por Goldmann (1978, p. 41): “Que valeria, com efeito, uma filosofia que ignorasse tudo da sociologia e da psicologia?”. Levando em alta conta essa pergunta, entendemos que as produções de diferentes áreas de conhecimento podem se complementar na medida em que lançam olhares distintos sobre uma mesma problemática. Essa complementação pode se dar, muitas vezes, ampliando questões historicamente caras para certas áreas de conhecimento. Com isso, pode-se falar que, por outras vias, há uma espécie de continuidade das questões. É nesse sentido que pensamos as questões com que lidamos nesta pesquisa. Elas são questões historicamente caras à Filosofia, mas que ganharam outros contornos pelas contribuições da área da Psicologia. Pensando nisso, apresentamos, abaixo, nossa proposição de que há uma continuidade do pensamento de Rousseau no pensamento de Piaget.

Em *Biologia e Conhecimento* ([1967]1973, p. 102), reconhecendo que Rousseau teria lançado a hipótese da epigênese da inteligência, Piaget afirma que “[...] foi preciso esperar os trabalhos do século XX para demonstrá-la e pôr em evidência os aspectos da organização progressiva que esse desenvolvimento encerra.”. Sobre esses trabalhos do século XX, Piaget (Ibid.) ainda diz:

Sabemos hoje que esta organização consiste na construção de estruturas operatórias, a partir da coordenação geral das ações, e que esta construção se efetua graças a uma série de abstrações reflexivas (ou diferenciações) e de reorganizações (ou integrações). Julgamos saber, além disso, que estes processos são dirigidos por uma auto-regulação ou equilíbrio progressiva e que supõem claramente a interação contínua entre o sujeito e os objetos, isto é, o duplo movimento de assimilação às estruturas e de acomodação destas ao real [...]. Parece pois haver um paralelismo bastante completo entre a história destas noções em biologia e em psicologia do desenvolvimento.

No capítulo 4, vimos que Piaget elaborou sua explicação para o desenvolvimento da razão nos termos do que é indicado no trecho supracitado. O pensamento de Rousseau foi elaborado sem esses recursos da Psicologia e de outros campos das Ciências já disponíveis para Piaget. Em *Psicologia e Pedagogia* ([1969]2013, p. 128), falando sobre alguns limites do pensamento de Rousseau, Piaget afirma que em Rousseau não há “[...] uma embriologia real da inteligência e da consciência que mostre como as funções se transformam qualitativamente no curso do dinamismo contínuo de sua elaboração.”. Quem concorda com essa afirmação de Piaget é o próprio Rousseau ([1762]2004, pp. 356-357).

Rousseau lança a proposta de um desenvolvimento da razão, incluindo nela o crucial papel da ação e da afetividade como mobilizadora da ação. Mas Rousseau afirma que tem alguma dificuldade em explicar como ocorrem as passagens que marcam qualitativamente essa evolução da razão. Não estamos dizendo que Rousseau não explica a questão. Apresentamos aspectos de sua explicação. Amparados em Rousseau e considerando a afirmação de Piaget, chamamos a atenção para o fato de que esse tipo de explicação é mais bem encaminhado pelas investigações próprias da área da Psicologia. Ao olhar para a questão contando com a Psicologia, mais especificamente, conforme já mencionado, com a Psicologia Genética, Piaget pôde investigar especificamente os modos como se dão essas passagens que marcam a evolução da razão. A partir dessa investigação, ele pôde elaborar uma explicação mais pormenorizada para a questão. De nossa parte, entendemos que isso permitiu uma ampliação, pela via experimental e explicativa, da proposta de uma perspectiva genético-evolutiva da razão já apresentada por Rousseau em seus contornos gerais. É preciso notar, entretanto, que há em Rousseau uma dimensão política dessa proposta, que se faz mais explícita na medida em que trabalha com a questão nos domínios da Filosofia.

Ao dizermos que há uma ampliação da questão, em certa medida, estamos falando também de alguma continuidade. Para pensarmos essa continuidade, apresentamos, abaixo, algumas ideias elaboradas por Dongo-Montoya (2019) e Hofstetter (2012) acerca da questão.

Ao tematizar as escolas democráticas, Dongo-Montoya (2019) chama a atenção para a influência do pensamento de Rousseau sobre o assunto. Dongo-Montoya (Ibid.) observa que a grande inspiração das escolas democráticas está na ideia rousseauiana de que a criança não é um adulto em miniatura, isto é, que ela tem modos próprios de pensar. De acordo com o autor (Cf. Ibid.), a pesquisa empreendida por Piaget leva em conta esse entendimento. Ao dizer isso, ele vincula o pensamento de Piaget ao de Rousseau. Dongo-Montoya (2019, p. 14) ainda afirma o seguinte:

Piaget, nas suas pesquisas teóricas e empíricas, leva em conta outros pressupostos defendidos por Rousseau (2017; 2017b), como: entre a natureza e a sociedade não existe oposição radical, mas, sim, pelo contrário, continuidade e solidariedade; a dimensão afetiva e moral do comportamento humano é tão importante quanto a dimensão intelectual; a origem da moral humana tem as suas raízes no sentimento da compaixão e da solidariedade. Como sabemos, para Piaget a fonte da 'moral do bem' e da autonomia não tem como fonte a concorrência ou a competição, mas, sim, a 'piedade' pelo outro, ou seja, a solidariedade. Esse pressuposto também encontramos na obra de Rousseau.

Conforme o trecho supracitado, Piaget elabora um pensamento que se aproxima, em diversos pontos, do pensamento de Rousseau. Sublinhamos, de modo especial, o que Dongo-Montoya (2019, p. 14) afirma acerca da dimensão afetiva e moral em Piaget, indicando que elas seriam, assim como em Rousseau, tão importantes quanto a dimensão intelectual. Estamos de acordo com essa interpretação. Em consonância com isso, acrescentamos que, para além dessa importância conferida pelos dois autores – Rousseau e Piaget – para as dimensões afetiva e moral, assim como Rousseau, Piaget se compromete com a ideia de que a afetividade tem seu lugar no desenvolvimento da razão. Essa ideia pode ser compreendida como mais um ponto de proximidade entre as suas propostas, sobretudo quando se considera o lugar ocupado nelas pela afetividade. Retomando o que mencionamos no subcapítulo 5.1, é possível entendermos que algumas dessas aproximações tenham sido acidentais, e não programadas pelo epistemólogo genebrino.

Em *Rousseau, le Copernic de la pédagogie? Um héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012)*, Hofstetter (2012) apresenta algumas elaborações que nos ajudam a pensar a questão de uma continuidade ou não continuidade do pensamento de Rousseau no pensamento de Piaget. Nesse trabalho, a autora apresenta a ideia de continuidade do pensamento de Rousseau em Claparède e em Ferrière, fundadores do Instituto Jean-Jacques Rousseau. Marcando a forte presença do pensamento de Rousseau em Claparède e em Ferrière, indicada pela autora como herança, Hofstetter (Ibid.) chama a atenção para a particularidade de Piaget como diretor do Instituto, e aponta para uma mudança de paradigma no Instituto após a entrada dele como diretor. “Com a vinda de Piaget se opera progressivamente uma verdadeira mudança paradigmática.” (Ibid., p. 90. Tradução nossa).⁶⁵ De acordo com a autora, se com Claparède e Ferrière o Instituto era explicitamente vinculado ao pensamento de Rousseau, a entrada de Piaget como diretor modifica esse cenário. Isso porque Piaget compreende Rousseau de modos próprios, afastando-se, em parte, das compreensões de Claparède e de Ferrière (Cf. HOFSTETTER, pp. 90-91). Para Hofstetter (2012, p. 91), a compreensão de Piaget sobre o pensamento de Rousseau é o que faz com que ele defenda, em *Psicologia e Pedagogia* ([1969]2013), que o autor do *Emílio* não pode ser considerado um precursor dos novos métodos. Piaget se pauta pelo entendimento de que haveria em Rousseau um preformismo da razão; e a ideia de um preformismo da razão assentaria Rousseau nas

⁶⁵ “Avec la venue de Piaget s’opère progressivement un véritable tournant paradigmatique.” (HOFSTETTER, 2012, p. 90).

antípodas dos novos métodos.⁶⁶ No subcapítulo 5.1, mencionamos essa interpretação explicitada por Piaget em *Psicologia e Pedagogia* ([1969]2013), bem como nossa discordância acerca desse suposto preformismo em Rousseau. Hofstetter (2012, p. 92) ainda destaca que Piaget instaura uma revolução na concepção de infância ao entender que o desenvolvimento não se dá como resultado de uma programação genética, mas como resultado das ações da criança no mundo. Adiante, nesse mesmo trabalho, Hofstetter (Ibid., pp. 92-93) traz a afirmação de Piaget ([1998]1998) de que toda vez que se ensina algo para uma criança, impede-se que ela descubra, invente e reinvente esse algo por si mesma. Ao dizer isso, Hofstetter (Ibid., p. 93) chama a atenção para como essa ideia já está presente no *Emílio*. Nesse caso, a autora afirma que Piaget não se diferencia de Rousseau tanto quanto ele pretende. Ao pautar essa ideia, Hofstetter (Ibid.) observa que uma obra sempre abarca reinterpretções e releituras, abrindo espaço para esse tipo de discordância entre interpretações. Além de nos alinharmos com Hofstetter (Ibid.) no que diz respeito ao modo de compreender as possibilidades da interpretação, também concordamos com sua afirmação de que Piaget não se diferencia fundamentalmente de Rousseau, por mais que ele tenha essa pretensão. Hofstetter (Ibid.) põe essa afirmação circunscrita a um aspecto específico dos pensamentos de Rousseau e de Piaget, como indicamos acima. A partir da interpretação que explicitamos neste trabalho, estendemos essa afirmação para além desse ponto particular. Mobilizando uma interpretação específica acerca dos pensamentos de Rousseau e de Piaget, compreendemos que não há uma diferenciação absoluta entre eles. Nesse sentido, entendemos que, quando se olha para a questão a partir de um outro viés interpretativo, a entrada de Piaget no Instituto Jean-Jacques Rousseau não se deu como uma total mudança de paradigma.

Em consonância com o que foi apresentado acima e retomando as afirmações de Dongo-Montoya (2019) acerca de uma proximidade entre os pensamentos de Rousseau e de Piaget, de nossa parte, entendemos que há uma espécie de continuidade do pensamento de Rousseau no pensamento de Piaget, ainda que essa continuidade não seja de todo assumida por Piaget. Quando falamos continuidade, não estamos dizendo que há, necessariamente, uma ação planejada por parte de quem dá continuidade. Esse prolongamento das ideias de um no pensamento do outro – neste caso, de Rousseau em Piaget – pode se dar ainda que quem o estabelece compreenda que não o está fazendo. Para

⁶⁶ “[...] Piaget, au rebours de ses deux prédécesseurs [...], récusé explicitement le fait que Rousseau en soit proclame le précurseur – estimant même ce patronyme compromettant –, au vu de la métaphysique rousseauiste et du préformisme qui s’y déploie.” (HOFSTETTER, 2012, pp. 90-91).

nós, esse é o caso de Piaget em relação ao pensamento de Rousseau. Entendemos que parte da interpretação que Piaget faz do pensamento de Rousseau leva-o a compreender que sua teoria se afasta do que é proposto pelo filósofo genebrino. Em outras palavras, e dentro do que foi até aqui apresentado, as discordâncias que Piaget manifesta acerca do pensamento de Rousseau são tributárias da interpretação feita pelo epistemólogo genebrino acerca do pensamento do filósofo genebrino. Contando com a interpretação que apresentamos no decorrer deste trabalho, entendemos que esses pontos de discordância se dissolvem. Com a dissolução desses pontos, é possível pensarmos em uma continuidade mais estreita das ideias de Rousseau em Piaget. De nossa parte, compreendemos que essa continuidade existe inclusive no que diz respeito ao lugar ocupado pela afetividade no desenvolvimento da razão, e naquilo que das relações entre afetividade e razão possibilitam a constituição do ser humano como ser capaz de se tornar intelectual e moralmente autônomo. Em suma, entendemos que há em Piaget uma continuidade do pensamento de Rousseau, mas uma continuidade com ampliação de certos aspectos, possibilitada, entre outras coisas, pela constituição da Psicologia como área de conhecimento específica.

Pensando ainda a ideia de continuidade com ampliação, e no que diz respeito especificamente aos modos de Piaget lidar com a questão da afetividade, cabe observar que o epistemólogo genebrino constrói sua proposta pós Sigmund Freud (1856-1939). Contando também com as elaborações de Freud, e, em alguma medida, inclusive, fazendo certa contraposição,⁶⁷ Piaget fala em inconsciente cognitivo e em inconsciente afetivo (Cf. PIAGET, [1972]1978). Neste trabalho, alinhavamos a questão pelas convergências entre os pensamentos de Rousseau e de Piaget. Todavia, pensar a afetividade em Piaget inclui também pensar a sua dimensão inconsciente, coisa que não fizemos aqui. Pretendemos fazer isso em estudos futuros, ao nos voltarmos especificamente sobre a constituição dos interesses na perspectiva de nossos autores.

⁶⁷ Sobre isso, ver: “Freud e Piaget – Dois sistemas complementares”, de Oliveira (1987).

CONCLUSÃO

Le Goff (1999, p. 94), em texto intitulado *A visão dos outros: um medievalista diante do presente*, chama a atenção para a seguinte questão: “Até onde é preciso remontar para compreender bem o acontecimento, a situação, o problema (história-problema) de hoje?”. Essa questão nos interessa na medida em que, ao lidarmos com a problemática do lugar ocupado pela afetividade nas propostas de desenvolvimento da razão elaboradas por Jean-Jacques Rousseau e Jean Piaget, dirigimo-nos, desde o início deste texto, pela proposição de que as ideias têm história e que não se trata de uma história descarnada (Cf. FEBVRE, 1989). A questão posta por Le Goff não é simples de ser resolvida. Talvez seja mesmo uma questão sem resolução no sentido estrito do termo. Fazer a defesa de que as ideias têm história não nos parece ser o mesmo que pautar a busca por uma gênese de qualquer ideia *ad infinitum*. Trata-se muito mais de compreender que os acontecimentos, as situações e muitas das problemáticas com que lidamos hoje têm suas gêneses. Com Lourenço (1998), entendemos que importa lembrar que não se trata de um presente imaculado, mas um presente que tem história.

Rousseau e Piaget são considerados clássicos do pensamento educacional. Eles são autores que construíram seus pensamentos nos séculos XVIII e XX, nos domínios da Filosofia e da Psicologia e Epistemologia, sendo, muitas vezes, também considerados clássicos dessas áreas. Como clássicos, eles participam da história das ideias em pelo menos dois sentidos: construindo suas elaborações a partir daquilo que foi produzido antes deles e deixando suas contribuições para aquelas e aqueles que vieram depois deles.

Com Calvino (1993), entendemos os clássicos como constitutivos de nossas culturas. No caso de Rousseau e de Piaget, eles são constitutivos de nosso pensamento educacional. Considerando esse movimento dos clássicos como constitutivos de nossas culturas, Calvino ainda chama a atenção para a possibilidade de que, ao nos voltarmos sobre eles, encontremos neles ideias que não são totalmente novas para nós. O fato de não identificarmos essas ideias como novidade aponta para a existência de uma espécie de senso compartilhado embutido em nossa cultura no que diz respeito ao pensamento dos clássicos. Sobre isso, podemos falar ainda de um movimento de apagamento. Falamos apagamento no sentido de que algumas ideias vão sendo tão incorporadas pelas áreas de conhecimento e mesmo pelo senso comum a ponto de não se indicá-las mais como algo desenvolvido por alguém em especial ou em um certo momento e lugar específico. O entendimento de que crianças e adultos pensam de modos diferentes talvez seja exemplo

de um senso compartilhado na área da Educação que beira ao apagamento. Sem defendermos qualquer espírito de cruzada como enfrentamento a esse tipo de situação, importa cuidar para que um senso compartilhado não escorregue em uma concepção imaculada das ideias. Dizemos isso sobretudo porque, com esse tipo de compreensão imaculada, abre-se mão de aspectos constitutivos dessas ideias. Na medida em que essas ideias se fazem presentes também nos nossos dias, abrir mão desses aspectos constitutivos é também renunciar a algo que pode nos ajudar a lidar com questões que estão postas para nós. Com Calvino (1993, p. 16), entendemos que os clássicos podem nos auxiliar a “[...] entender quem somos e aonde chegamos [...]”. Nesses termos, o exercício de olhar para a história das ideias por meio dos clássicos, aqui, especificamente, via Rousseau e Piaget, não se dá no sentido de buscar neles alguma solução que possa ser meramente transposta de seus textos para as nossas situações. Trata-se muito mais de contar com eles como subsídio para pensarmos essas situações que são nossas.

Na Introdução deste trabalho, mencionamos que atualmente, no âmbito das Neurociências, há uma grande discussão acerca das relações entre razão e afetividade. Considerando a existência de uma história das ideias, podemos dizer que esse tipo de discussão que acontece hoje nas Neurociências se deve, pelo menos em parte, ao trabalho das mais diversas gerações que, desde diferentes áreas do conhecimento, contribuíram para a ampliação da questão. É nesse sentido que Goldmann (1978) pontua a ideia de que o conhecimento é construído socialmente. Importa lembrarmos isso, sob o risco de se atribuir a uma única área do conhecimento ou mesmo a algumas figuras específicas dentro da área um mundo de criações que são coletivas e que vêm se configurando há muito tempo. Com isso, não estamos propondo que não se deva dar os devidos créditos para áreas do conhecimento e para indivíduos por suas contribuições. Nesta tese, fazemos justamente isso ao lidarmos com aspectos dos pensamentos de Rousseau e de Piaget. Cabe sublinhar que as elaborações de nossos autores também não surgem do nada. Elas puderam ser construídas contando com o suporte de quem lhes antecedeu. Esse suporte firmou, inclusive, as possibilidades para que Rousseau e Piaget, cada um ao seu modo, produzissem as suas novidades. É nesse terreno de uma história das ideias que tanto Rousseau quanto Piaget elaboraram seus pensamentos, inserindo-os como importantes contribuições para a questão das relações entre razão e afetividade, produzidas nos domínios da Filosofia, Psicologia e Epistemologia. É nesse terreno que eles propõem o que chamamos de uma perspectiva genético-evolutiva da razão; uma perspectiva genético-evolutiva da razão que garante um lugar para a afetividade.

Nossos autores compartilham do entendimento de que o ser humano não está dado como pronto e acabado. Para ambos, o inacabamento é característica do ser humano. Cada um ancora esse inacabamento ao seu modo. Rousseau fala em perfectibilidade como condição humana, entendendo-a como a capacidade que o ser humano tem para se aprimorar. Piaget compreende o ser humano como um organismo, isto é, como um sistema biológico que comporta fechamentos e também aberturas para as trocas com o meio. Ao permitir essas trocas com o meio, o organismo vai se construindo para além de sua condição primeira como organismo. Essa construção se dá como continuidade, nunca como abandono da condição primeira de organismo. Mas trata-se de uma continuidade com transformação. Rousseau e Piaget ancoram, respectivamente, na perfectibilidade como condição humana e na ideia de organismo como sistema aberto a possibilidade do ser humano vir a ser humano.

No âmbito desse inacabamento do ser, ambos compreendem que a razão humana não está dada de modo pronto e acabado para o sujeito. Mais que isso, para eles, no início do desenvolvimento não há nem mesmo sujeito e objeto. Nos termos de Piaget, há apenas organismo e meio. A partir da abertura do organismo para as trocas com o meio, o organismo vai, pouco a pouco, constituindo-se como sujeito, ao mesmo tempo em que constitui o meio como objeto de conhecimento para si. Em Rousseau, a condição humana da perfectibilidade autoriza esse tipo de movimento que permite que o próprio ser humano vá se constituindo como humano na medida do estabelecimento de relações entre ele e o seu entorno.

Rousseau e Piaget se filiam ao ideário moderno que desloca o ser humano da posição de criatura para a de criador, e de criador que cria por meio de sua própria ação. Em suas perspectivas genético-evolutivas da razão, Rousseau e Piaget elegem a ação humana como instância realizadora da razão. Em outras palavras, a ação humana é realizadora do próprio sujeito, bem como do objeto para o sujeito. Com esse tipo de compreensão acerca do papel da ação humana, tanto Rousseau quanto Piaget apresentam uma explicação secularizada para o vir a ser da razão. A perfectibilidade e a abertura do sistema são o necessário pano de fundo em que o ser humano poderá vir a se constituir em níveis diversos e mais complexos de si. Mas é sempre na dependência da ação humana que essa constituição pode se efetivar. Todavia, a ação, em qualquer nível, jamais encerra a capacidade de aperfeiçoamento, tampouco fecha totalmente o sistema.

Eleger a ação como realizadora da razão é eleger o ser humano como realizador de si mesmo. Nem em Rousseau, nem em Piaget, dizer que o ser humano se realiza a si

mesmo significa excluir a participação do mundo nessa realização. Para ambos, esse tipo de construção demanda necessariamente a relação entre sujeito e objeto. O sujeito jamais é um sujeito isolado em si mesmo. Ao eleger a ação como aquilo que realiza a razão, Rousseau e Piaget, cada um ao seu modo, contrapõem-se às concepções epistemológicas que consideram ora sujeito, ora objeto como preponderantes na relação epistemológica. Com isso, eles também vão de encontro aos determinismos que se firmam ou sobre a hegemonia do sujeito ou do objeto. Eles fazem essa crítica quando propõem que sujeito e objeto se constituem e se ampliam conjuntamente. Para ambos, a ação é o que permite a constituição tanto do sujeito quanto do objeto. Dito de outro modo, é o que permite a constituição do eu e do mundo para o eu. A ação é aquilo que faz a mediação entre o eu e o mundo. Ela é o que possibilita a constituição e ampliação mútua entre sujeito/eu/razão e objeto/mundo/realidade.

A ação humana realiza a razão na medida em que o ser humano age sobre o mundo e sobre si mesmo, modificando-se estruturalmente (cognitivamente) por meio dessa ação sobre si. Rousseau e Piaget utilizam termos distintos para explicar essa situação, mas ambos concordam que é pela ação que a razão pode vir a ser nos mais diversos momentos de seu desenvolvimento, e que a ação não se dá exatamente do mesmo modo no decorrer desse desenvolvimento. A modificação das possibilidades da ação é marcada pelas modificações estruturais (cognitivas) do sujeito que, por sua vez, foram elaboradas pelas ações anteriores. Em poucas palavras, na medida em que as construções estruturais vão sendo efetivadas pela ação, a organização estrutural amplia-se, ampliando, assim, as possibilidades das ações futuras. No que diz respeito às transformações das possibilidades da ação no decorrer do desenvolvimento, Rousseau e Piaget chamam atenção para como o momento inicial do desenvolvimento se caracteriza por ações mais centradas no eu. Mas um eu que ainda não tem consciência de si como tal, pois esse tipo de consciência demanda construções cognitivas e afetivas mais elaboradas por parte do sujeito. Isto é, demanda uma série de construções que só serão elaboradas na dependência das próprias ações do sujeito em suas relações com o entorno. Nesse momento inicial do desenvolvimento, as ações do sujeito são estritamente vinculadas ao próprio corpo, em termos cognitivos e afetivos. Na dependência das próprias ações e das ofertas do entorno, o sujeito vai se elaborando em níveis mais complexos de si.

Mais do que concordarem que a ação é o que elabora a própria razão, Rousseau e Piaget compartilham do entendimento de que a ação não se dá como ação sem que algo a impulsione. É justamente nesse ponto que ambos garantem um lugar para a afetividade em

suas propostas acerca do desenvolvimento da razão. Para nossos autores, a afetividade funciona como aquilo que impulsiona a ação. Portanto, esse é o lugar da afetividade nas formulações acerca do desenvolvimento da razão elaboradas por Rousseau e por Piaget. A afetividade funciona como impulsionadora da ação desde os momentos iniciais do desenvolvimento, isto é, desde o momento em que não se pode ainda falar na existência de sujeito e objeto propriamente ditos. É também por conta dela que, no decorrer do desenvolvimento, sujeito e objeto poderão vir a existir.

No terreno da afetividade, Rousseau e Piaget falam em interesses. Tanto para um quanto para outro, sem interesse não há ação por parte do sujeito. Rousseau fala em emoções, paixões, sentimentos; Piaget fala em energética da ação. Para ambos, trata-se da afetividade. Assim como a própria razão, a afetividade também não se dá como pronta e acabada. Isso também está atrelado à condição humana da perfectibilidade e do organismo como sistema aberto. Para nossos autores, a abertura para a modificação de si se estende à dimensão afetiva. Por isso, podemos dizer que há tanto um desenvolvimento da razão quanto da afetividade. Em Rousseau, há uma modificação da consciência, posta como sede dos sentimentos. Em Piaget, há uma transformação da energética. Mais que isso, para ambos, o desenvolvimento da afetividade se dá de modo estreito com o desenvolvimento da razão, pois afetividade e razão estão intimamente relacionadas no sujeito.

A relação íntima entre afetividade e razão se dá desde os momentos iniciais do desenvolvimento. Ambos entendem que elas existem como dimensões distintas, mas também complementares. Justamente por existir uma estreita relação entre elas, a afetividade também vai sendo modificada no decorrer do desenvolvimento. Dissemos que no início do desenvolvimento as possibilidades da ação eram necessariamente circunscritas ao próprio eu. Para nossos autores, a afetividade também parte desse eu como centro. Na dependência das relações que vão se estabelecendo entre as distintas dimensões do sujeito, a afetividade vai sendo transformada. A afetividade transformada segue funcionando como impulsionadora da ação. Todavia, justamente porque transformada, ela passa a impulsionar a ação também de modos distintos.

Nas perspectivas genético-evolutivas da razão de nossos autores, a construção da razão é sempre progressiva, e encontra nas suas construções anteriores a condição de possibilidade para as construções futuras. Para ambos, as construções anteriormente elaboradas pelo sujeito são condições necessárias, mas não suficientes para firmar essa evolução progressiva. A efetivação dessa evolução em novos patamares se dá na medida das novas ações, que envolvem sempre a relação entre sujeito e objeto. Mais que isso, ela

envolve sempre e necessariamente a dimensão da afetividade, inclusive como afetividade transformada.

Para nossos autores, além de a afetividade ser necessária ao desenvolvimento da razão na medida em que ela existe como mobilizadora da ação, é pela relação entre os elementos cognitivos e os elementos afetivos da conduta que se dá o surgimento da moralidade no ser humano. Ambos localizam nos primeiros afetos a origem dessa moralidade, mas entendem que é apenas pela contribuição da razão (posta como razão intelectual, para Rousseau, ou como operação, para Piaget) que se pode falar em moralidade propriamente dita. A moralidade entra como uma espécie de terceira dimensão no sujeito, dando-se a partir das relações entre afetividade transformada e razão propriamente dita, permitindo que a ação possa ser impulsionada já de outros modos. O surgimento da consciência moral põe a ação moral como possibilidade para o ser humano.

Em Rousseau e em Piaget, a transformação da afetividade e o pleno desenvolvimento da razão e da moralidade só são possíveis no âmbito da vida em sociedade. Entenda-se pleno desenvolvimento da razão como conquista da autonomia intelectual e pleno desenvolvimento da moralidade como conquista da autonomia moral; para ambos, aquela é condição de possibilidade para esta. Para Rousseau, a vida em sociedade é o reino da liberdade. Não há moralidade possível no reino da necessidade. Assim como em Rousseau, Piaget também entende que o agir verdadeiramente moral está relacionado ao agir em liberdade. É nesse sentido que a moralidade não pode ser imposta por leis, e que a autonomia da vontade precisa ser conquistada pelo próprio sujeito em suas relações com o entorno. Para eles, é a partir da estreita relação entre afetividade e razão que se faz possível falar em liberdade para o sujeito. Dito isso, podemos entender que, para nossos autores, o ser humano é capaz de realizar a própria liberdade. Essa realização da liberdade se dá dentro da vida em sociedade. É vivendo em sociedade que o ser humano pode se tornar capaz de se desenvolver nos âmbitos afetivo, racional e moral – âmbitos cujo desenvolvimento é necessário para que se possa falar em liberdade. Em Rousseau, a coletividade auxilia o ser humano a ir além daquilo que ele está sendo. Nisso reside o papel que o filósofo genebrino atribui à educação no desenvolvimento da consciência como um eu que se entende parte do todo, um eu que é capaz de se ver como um nós. Em Piaget, a vida coletiva também se insere como parte imprescindível para o desenvolvimento do sujeito. Para o epistemólogo genebrino, a autonomia se dá a partir das ações cooperativas. Esse tipo de ação só pode se dar na esfera da vida social. Para eles, o desenvolvimento é sempre um desenvolvimento perpassado pela educação, pois é um desenvolvimento que se

dá no mundo e com o mundo, e jamais fechado em si mesmo. Justamente por isso, a educação tem espaço privilegiado nos modos como ambos compreendem o movimento de vir a ser do humano como humano, nas suas dimensões afetiva, racional e moral; na sua possibilidade de se realizar como um ser livre na medida do exercício de sua própria condição agente. Não se trata, é importante frisarmos, de uma espécie de confiança ingênua no poder da ação humana. Trata-se de entendê-la em suas possibilidades, o que acarreta levar em conta os seus limites. É possível pensarmos isso com Rousseau e Piaget quando consideramos que, para eles, o ser humano não vive isolado e que sua ação não é qualquer ação, mas uma ação possibilitada por uma série de condições.

Na aproximação que fizemos entre aspectos do pensamento de Rousseau e aspectos do pensamento de Piaget, orientamo-nos pela compreensão de que interpretar é atividade que depende não apenas do texto, mas também daquilo que constitui aquele que interpreta o texto. Posicionamo-nos longe da ideia de revelação, de busca pelo acesso à verdade do texto, onde o sujeito que interpreta é quase que desconsiderado, existindo apenas como aquele que carrega a mensagem. Comprometemo-nos com a posição de que o intérprete também participa da produção de sentido da mensagem. Nesses termos, buscamos responder ao nosso problema mobilizando certa interpretação acerca do pensamento de nossos autores. Desse modo, em alguns momentos nos distanciamos inclusive de interpretações feitas por Piaget acerca de aspectos do pensamento de Rousseau. A partir da interpretação mobilizada neste trabalho, propusemos que é possível compreendermos uma espécie de continuidade do pensamento de Rousseau no pensamento de Piaget. Entendemos que se trata de uma continuidade, mas uma continuidade com ampliação, onde a ampliação teria sido possibilitada, de modo especial, pelas contribuições próprias da Psicologia.

O que foi apresentado neste texto se insere como nossa contribuição para a questão “Qual o lugar ocupado pela afetividade nas propostas de desenvolvimento da razão formuladas por Jean-Jacques Rousseau e por Jean Piaget?”. Buscamos elaborar nossa contribuição contando com a ideia de adequação quando da construção de nossa interpretação. Nesse sentido, nossa contribuição se põe também em aberto. Considerando todos os seus muitos limites, intentamos que essa contribuição possa auxiliar em discussões da área da Educação que busquem olhar para o ser humano em seus âmbitos afetivo, racional e moral. Não estamos dizendo que esses âmbitos são suficientes para promover a compreensão da complexidade que constitui o ser humano. Tampouco dizemos que as elaborações de Rousseau e de Piaget encerram a discussão nesse terreno, e, menos ainda,

que os aspectos que aqui apresentamos dessas elaborações possam fazer isso. Todavia, se a entrada nesses âmbitos não é suficiente para dar conta da complexidade do humano, tampouco conseguimos avançar nessa direção quando os ignoramos, isoladamente e em suas relações.

Por tudo o que foi apresentado até aqui, compreendemos que se voltar sobre os clássicos é também reconhecer que há uma história das ideias; mas uma história das ideias que está em movimento, e que se transforma também pelo nosso olhar e, especialmente, pelo que fazemos com ela.

REFERÊNCIAS

OBRAS DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU E DE JEAN PIAGET:

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** [1937]. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** [1977]. Tradução: Fernando Becker e Petronilha B. G. da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética** [1970]. Tradução: Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E. A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** [1945]. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** [1967]. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs.** [1967]. Paris: Dellachaux et Niestlé, 1992.

PIAGET, Jean. **Introduction à l'épistémologie génétique: la pensée biologique, la pensée psychologique et la pensée sociologique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

PIAGET, Jean. **La formation du symbole chez l'enfant. Imitacion, jeu et rêve, image et représentation.** [1945]. 8 ed. Paris: Delachaux et Niestlé, 1978.

PIAGET, Jean. **Les formes elementaires de la dialectique.** Paris: Gallimard, 1980.

PIAGET, Jean. **Le jugement moral chez l'enfant.** [1932]. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.

PIAGET, Jean. **La naissance de l'intelligence chez l'enfant.** [1936]. 9 ed. Paris: Delachaus et Niestlé, 1977.

PIAGET, Jean. **La Psychologie de l'intelligence.** [1947]. Paris: Armand Colin, 2012.

PIAGET, Jean. **L'épistémologie génétique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1970.

PIAGET, Jean. **Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant.** [1954]. Genève: Fondation Jean Piaget, 2006.

PIAGET, Jean. **Le structuralisme.** [1968]. 5 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1972.

PIAGET, Jean. **O Estruturalismo**. [1968]. Tradução: Moacir Renato de Amorim. São Paulo: DIFEL, 1979.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. [1932]. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. [1936]. Tradução: Alvaro Cabral. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1987.

PIAGET, Jean. **Où va l'éducation**. [1948]. Paris: Denoël/Gonthier, 1972.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** [1948]. Tradução: Ivette Braga. 21.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. [1972]. Tradução: Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E. A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **Problèmes de psychologie génétique**. Paris: Denoël/Gonthier, 1972.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. [1947]. Tradução: Egléa de Alencar. Lisboa: Editora Fundo Cultural, 1967.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. [1969]. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

PIAGET, Jean. **Psychologie et pédagogie**. Paris: Denoël/Gonthier, 1969.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento**. [1970]. Tradução: Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, Jean. **Psychologie et épistémologie**. Paris: Denoël/Gonthier, 1970.

PIAGET, Jean. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no desenvolvimento mental da criança**. [1954]. Organização e Tradução: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. [1965]. Tradução: Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E. A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **Sagesse et illusions de la philosophie**. [1965]. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. [1964]. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

PIAGET, Jean. **Six études de psychologie**. Genève: Gonthier, 1964.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**. [1998]. Organização: Silvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens.** [1754]. Tradução: Lourdes Santos Machado. 1 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social ou Princípios do Direito Político.** [1762]. Tradução: Lourdes Santos Machado. 1 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1973.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** [1762]. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Contrat Social. **Ouevres complètes.** Tome V. Paris: Armand-Aubrée, 1832.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurs sur l'origine e les fondaments de l'inegalité parmi les hommes. **Ouevres complètes.** Tome I. Paris: Armand-Aubrée, 1832.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emile ou De l'éducation. **Ouevres complètes.** Tome III. Paris: Armand-Aubrée, 1832.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emile ou De l'éducation. **Ouevres complètes.** Tome IV. Paris: Armand-Aubrée, 1832.

OUTRAS OBRAS CONSULTADAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução: Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ARENDT, Hannah. **Liberdade para ser livre.** Tradução: Pedro Duarte. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ASSMANN, Selvino José. Sobre a política e a pedagogia em Rousseau (É possível ser homem e ser cidadão?). **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n.11, p. 22-44, 1988.

BARRELET, Jean-Marc; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. **Jean Piaget. Aprendiz e mestre.** Tradução: Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. **Platão, Rousseau e o Estado Total.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.

BATTRO, Antonio M. **Dicionário Terminológico de Jean Piaget.** Tradução: Lino de Macedo. São Paulo: Pioneira, 1978.

BATTRO, Antonio. **O Pensamento de Jean Piaget: Psicologia e Epistemologia.** Tradução: Lino de Macedo. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1976.

BAXANDALL, Michael. **Produções de intenção: a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, Fernando; MACHADO, Diandra D.S. (2016). **Corpo e Conhecimento: Considerações a partir de Jean Piaget e António Damásio**. Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, 8, 52-78.

BERGSON, Henri. **A Filosofia Francesa**. Tradução: Silene Torres Marques. Trans/Form/Ação, São Paulo, 29 (2): 257-271, 2006.

BERTRAND. **Dicionário Francês-Português**. Lisboa: Bertrand Editora, 1986.

BLOCH, H.; VYT, A.; BORNSTEIN, M. H. An introduction to francophone research and thinking in development psychology. *In*: A. Vyt; H. Bloch; Marc H. Bornstein (Edit.) **Early Child Development in French Tradition: Contributions from Current Research**. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 1994.

BORNHEIM, Gerd A. **Dialética: teoria, práxis; Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da Dialética**. Porto Alegre: Globo, 1983.

BOTO, Carlota. A invenção do Emílio como conjectura: opção metodológica da escrita de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 207-225, jan./abr. 2010.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996.

BOTO, Carlota. Emílio: Cidadão do mundo. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 13-17, jul. 88/jun. 89.

BOTO, Carlota. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no justo meio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXII, n.76, p. 121-146, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm Acessado em: 03 de julho de 2018.

BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François. **O lugar do corpo na cultura ocidental**. Tradução: João Duarte Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversations libres avec Jean Piaget**. Paris: Éditions Robert Laffont, S. A., 1977.

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversando com Jean Piaget**. Tradução: Maria José Guedes. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1993.

- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da historiografia**. Tradução: Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. 2ª edição. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Alvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.
- CANTO-SPERBER, Monique. (Org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. Tradução: Ana Maria Ribeiro-Althoff et al. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2013.
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Tradução: Álvaro Cabral. Campinas: Unicamp, 1992.
- CASSIRER, Ernst. **A questão de Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal e Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CASTORINA, José A.; CARRETERO, Mario. (Org.) **Desenvolvimento cognitivo e educação: os inícios do conhecimento**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CELLERIER, Guy. Jean Piaget et la philosophie. **Revue européenne des sciences sociales**, t. 11, n. 3, p. 21-25, 1973.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre. Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CLAPARÈDE, Édouard. **A Educação Funcional**. [1931]. Tradução: J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- COAN, Cherlei. **Autonomia e autoridade: uma leitura a partir de Kant e Piaget**. 2005. Dissertação. Universidade de Passo Fundo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORBIN, Alain et al. (Orgs.). **História do corpo: Da Renascença às Luzes**. Tradução: Lúcia M. E. Orth. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- CORBIN, Alain et al. (Orgs.). **História do corpo: Da Revolução à Grande Guerra**. Tradução: João Batista Kreuch e Jaime Clasen. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociências e Educação: como o cérebro aprende**. Artmed: Porto Alegre, 2011.
- DALBOSCO, Claudio Almir. A história como experiência formativa em Rousseau. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, 2016.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Ambiguidade do amor próprio e formação virtuosa da vontade. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 38, p. 147-156, 2015.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO, Claudio Almir. Determinação racional da vontade humana e educação natural em Rousseau. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 135-150, 2007.

DALBOSCO, Claudio Almir. Educação do gosto como formação moral no *Émile* de Rousseau. **Fermentário**, v. 8, p. 1-21, 2014.

DALBOSCO, Claudio Almir. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 35, p. 268-276, 2012.

DALBOSCO, Claudio Almir. Filosofia da educação e formação do sujeito pesquisador. **38a Reunião da ANPED Nacional**, São Luís - Maranhão. 38 Reunião da ANPED Nacional. Rio de Janeiro: ANPED, v. 1. p. 1-16, 2017.

DALBOSCO, Claudio Almir. O iluminismo pedagógico de Rousseau. **31a Reunião Anual da ANPED**, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Letras Gráficas e Editora Ltda, v. 1, p. 1-12, 2008.

DALBOSCO, Claudio Almir. Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança. **Educação** (Porto Alegre), v. 62, p. 313-336, 2007.

DALBOSCO, Claudio Almir. Por uma filosofia da educação transformada. **32a Reunião Anual da ANPED**, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. Timbaúba - PE: Espaço livre, v. 1. p. 1-17, 2009.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas: As origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. Tradução: Laura Teixeira Motta. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMÁSIO, António. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções a consciência de si**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANI, Lúcia Salete Celich; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca, (Org.). **Reflexões sobre educação moral**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

DELVAL, Juan. Las aportaciones de Jean Piaget a la Psicología del desarrollo. *In: Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*. (Coords.) Silvia Aznar y Elisabet Serrat. Barcelona: Horsori Editorial, 2000.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

DERATHÉ, Robert. **Le rationalisme de Jean-Jacques Rousseau**. Genève: Slatikines Reprints, 1979.

DIDEROT, Denis; D'ALAMBERT, Jean Le Rond. **Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. Volume 4: Política.** Tradução: Maria das Graças de Souza et al. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DONGO MONTOYA, Adrian Oscar. Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 271-292, 2013.

DONGO MONTOYA, Adrian Oscar. Escolas democráticas e epistemologia genética. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 11, Número Especial, 2019.

DOS SANTOS, Flávia Heloísa; ANDRADE, Vivian Maria; BUENO, Orlando F. A. (Org.). **Neuropsicologia hoje**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. São Paulo e Campinas: EDUSP e Autores Associados, 2003.

DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau - Educação: a máscara e o rosto**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DOZOL, Marlene de Souza. Da natureza e da densidade do humano na pedagogia de Rousseau. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 47-70, 2012.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

FALCON, Francisco. História das Idéias. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 17 reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

FÁVERO, Altair et al. (Org.). **Filosofia, Educação e Sociedade**. Passo Fundo: UPF, 2003.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Editorial Presença: Portugal, 1989.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. 3 ed., 12 reimp. São Paulo: EDUC, 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 111-121, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Rousseau e a questão das educações pública e doméstica. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 59-78, 2010.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAG, Bárbara. **Piaget e a Filosofia.** São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. **Educar**, Curitiba, n. 19, p. 11-22, 2002.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 447-458, 1999.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Piaget e a Consciência Moral: Um Kantismo Evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, pp. 303-308, 2002.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Vontade: Instrumento de autorregulação em situações de conflito.** (Texto disponibilizado pela autora em agosto de 2018.)

FURTH, Hans G. **Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget.** Tradução: Dante Coutinho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** [1960]. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 2 ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDMANN, Lucien. **Epistemologia e Filosofia Política.** Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

GUSDORF, Georges. **Les sciences humaines et la pensée occidentale. Tome VI. L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières.** Paris: Les Éditions Payot, 1973.

HABERMAS, Jürgen. **Fé e Saber.** Tradução: Fernando Costa Mattos. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HAMELINE, Daniel. Édouard Claparède. **Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée** (Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n 1, p. 161-173, 1993.

HEGEL, F. **Ciência da Lógica.** [1812]. Tradução: Christian G. Iber, Marloren L. Miranda e Federico Orsini. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

HEGEL, Friedrich. **Fenomenologia do espírito.** [1807]. Tradução: Paulo Meneses. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HEGEL, Friedrich. **Introdução à história da filosofia.** [1837]. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

- HERÁCLITO. *In: Os Pré-socráticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
- HERMANN, Nadja. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Temas & Educação).
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HOFSTETTER, Rita. Rousseau, le Copernic de la pédagogie? Un héritage revendiqué et controversé au sein même de l'Institut Rousseau (1912-2012). **Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació**, n. 19, p. 71-96, 2012.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2002.
- HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire. (Org.). **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Tradução: Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: A formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. São Paulo: Cortez, 2012.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. Tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991. (Reimpressão 2007, Artmed.).
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. [1787]. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- KAWAUCHE, Thomaz Massadi. Medicina e Educação no Século XVIII: Rousseau inventor de Emílio. **Revista Educação e Filosofia**, v. 32, n. 65, p. 1-21, 2018.
- KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Tradução: Antônio Estevão Allgayer, Fernando Becker e Roberto Hofmeister Pich. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.
- KESSELRING, Thomas. O conceito de natureza na história do pensamento ocidental. **Episteme**, Porto Alegre, n. 11, p. 153-172, 2000.
- KESSELRING, Thomas. The Mind's Staircase Revised. *In: The Cambridge Companion to Piaget*. (Org.) Ulrich Müller et al. New York: Cambridge University Press, 2009.
- KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G. Origins and development of morality. *In: LAMB, Michael E. (Ed.). Handbook of child psychology. Vol. 3. Socioemotional Processes*. 7th ed. New Jersey: Wiley, 2015.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. Tradução: Fátima Sá Correia et al. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LA TAILLE, Yves de. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-17, 2006.

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

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2016.

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

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** Tradução: Nícia Adan Bonatti. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução: Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LE GOFF, Jacques. A visão dos outros: um medievalista diante do presente. *In*: CHAVEAU, Agnès; TÉTARD, Phillipe. (Org.). **Questões para a história do presente**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

LE ROBERT. **Dictionnaire d'apprentissage de la langue française**. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1998.

LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, 2004.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. [1689]. Tradução: Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

LOURENÇO, Orlando. Além de Piaget? Sim, mas Primeiro Além da Sua Interpretação Padrão. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 4, n. 16, pp. 521-552, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução: Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 12 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

MACEDO, Lino de. (Org.) **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, Diandra Dal Sent. A dialética hegeliana e o conceito de abstração reflexionante em Jean Piaget: Das possibilidades do ser humano enquanto ser inacabado e atuante. XII Anped Sul, Porto Alegre. **Anais da XII Anped Sul**, 2018.

MACHADO, Diandra Dal Sent. **Epistemologia Genética e Neurociências: Construção**

do sujeito cognoscente. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: Apontamentos acerca da ideia de Educação Funcional. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 9. n. 2, p. 165-188, 2017.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean Piaget: Kantismo evolutivo e influência rousseauiana. **Kíneses**, Marília, v. 7, n. 15, p. 259-270, 2015.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Jean-Jacques Rousseau e as bases da discussão psicogenética. *In: XV Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS*, 2015, Porto Alegre. Filosofia e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Editora Fi, v. 3. p. 106-121, 2015.

MATOS, Rosa Maria Martini de. Reflexões sobre o princípio da educação negativa de Rousseau. *In: Rousseau. Ensaios. Cadernos da Universidade de Caxias do Sul*. Caxias do Sul, RS: Universidade de Caxias do Sul, 1979.

MAZAI, Norberto. **Educação em Jean-Jacques Rousseau: A tensão criadora entre o amour de soi même e o amour propre.** (2014) Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

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

MOSCATELI, Renato. História e Política em Montesquieu e Rousseau. *In: ESPÍNDOLA, Arlei de.* (Org.). **Rousseau: pontos e contrapontos.** São Paulo: Editora Barcarolla, 2012.

NOWINSKI, Czeslaw. Biologia, teorias do desenvolvimento e dialética. *In: PIAGET, Jean.* (Org.). **Lógica e Conhecimento Científico.** Volume 2. Livraria Civilização: Porto, 1981.

NUNES, Benedito. **Ensaios filosóficos.** Organização e apresentação: Victor Sales Pinheiro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

OLIVEIRA, Antônio Pedro Moura de. **A Formação do Homem: a relação entre educação e política no pensamento filosófico-educacional de Jean-Jacques Rousseau.** (2017) Tese (Doutorado em Ciências da Educação, Especialidade em Filosofia da Educação) –Universidade do Minho, Portugal.

OLIVEIRA, José Henrique Barros de. Freud e Piaget – Dois sistemas complementares. **Jornal de Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 9-12, 1987.

PARRAT-DAYAN, Silvia. A discussão como ferramenta para o processo de socialização e para a construção do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 13-23, 2007.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. **Mnemosine**, vol. 2, n. 1, p. 12-17, 2006.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget na *Ecole Libératrice*: a dialética do outro e do mesmo. Tradução: João Alberto da Silva. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 2. n. 3, p. 316-347, 2009.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2 ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

PENNA, Antonio Gomes. **História das Idéias Psicológicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

PINHEIRO, Ulysses. (Org.). **Filosofias da alteridade no século das Luzes: Diderot, Fontenelle, Kant, Rousseau**. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

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

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Análise crítica de um artigo da Revista Schème sobre os estudos da obra de Jean Piaget no Brasil. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 3, n. 5, p. 6-27, 2010.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Inteligência emocional e inteligência operatória**. Revista do Cogeime, n. 14, julho/1999.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Piaget segundo seus próprios argumentos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-30, 2010.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, Barbara (Org.). **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997.

RAVA, Paula Grazziotin Silveira. **A gratidão e suas relações com o sentimento de obrigatoriedade na infância**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo segundo: Del humanismo a Kant**. Tradução: Juan Andrés Iglesias. Barcelona: Editorial Herder, 1988.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Descartes: a metafísica da modernidade**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2005.

SÓFOCLES. **Édipo Tirano**. Tradução: Leonardo Antunes. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2018.

SOKOL, Brian W.; HAMMOND, Stuart I. Piaget and Affectivity. *In: The Cambridge Companion to Piaget*. (Org.) Ulrich Müller et al. New York: Cambridge University Press, 2009.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico da criança: Perspectivas teóricas e investigações empíricas. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 9. Número Especial, p. 48-69, 2017.

SPECTOR, Céline. **Rousseau: Les paradoxes de l'autonomie démocratique**. Paris: Michalon, 2015.

STAROBINSKI, Jean. **Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau**. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

STRECK, Danilo Romeu. **Rousseau & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SUARDI, Cristiane D. Z.; BECKER, Maria Luiza R. Afetividade e Construção do Sentimento de Respeito: O Ponto de Vista de Cuidadores em Núcleo de Abrigos Residenciais. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 5, n. 2, p. 52-80, 2013.

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

VASCONCELLOS, António de Sena Faria de. [1915]. **Uma Escola nova na Bélgica**. Tradução: Carlos Meirelles-Coelho et al. 1 ed. Aveiro: UA Editora, 2015.

VONÈCHE, J.; STOLTZ, T. Ação como solução ao problema mente e corpo na teoria de Piaget. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 17-43, 2007.

XIRAU, Joaquín et al. (Org.). **Estudos sobre Rousseau**. Tradução: César Benjamin et al. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

WENDT, C; DALBOSCO, C. A. Iluminismo pedagógico e educação natural em Jean-Jacques Rousseau. **Educação**, UFSM, v. 37, n. 2, p. 229-240, 2012.

WILLIGES, Flavio. Psicologia Moral. *In: BRUM TORRES, João Carlos. Manual de Ética: Questões de Ética Teórica e Aplicada*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WILLIGES, Flavio. Abordagens sentimentalistas em ética: um histórico e perspectivas. *In: WILLIGES, Flavio; SAUTTER, Frank Thomas. (Org.) Razão e emoção: ensaios em ética normativa, metaética e ética aplicada*. Santa Maria, RS: FACOS – UFSM, 2016.