

INTRODUÇÃO

Eclosão científica e debates

Qual é o contexto histórico no seio do qual emergiu o pensamento de Jean Piaget? A primeira parte desta obra tentou desenhar um quadro de Neuchâtel no início deste século, para aí reconstituir o percurso da sua família e os lugares em que ele encontra os seus colegas de estudo, os seus amigos e aqueles que se tornam seus mestres e interlocutores em ciência e em filosofia. Na segunda parte, vamos interessar-nos pelo contexto intelectual do seu século para compreender como é que Jean Piaget se situa na extraordinária eclosão científica que se opera, desde a segunda metade do século XIX, para além da sua região de Neuchâtel e da Suíça, em França, na Bélgica, na Alemanha, na Áustria; e mesmo para lá das suas línguas de estudo, em toda a Europa e na América do Norte. Piaget, pelo seu meio universitário e as suas viagens pessoais, está rapidamente em contacto com o mundo inteiro. Correspondência, congressos, leituras: as ideias circulam, confrontam-se, criam debates. Piaget insere-se aí, trazendo as suas observações e as suas convicções, contribuindo, pelas suas análises, para renovar os termos de certas questões ou para afastar outras.

Acompanhá-lo no seu percurso permite esboçar algumas grandes linhas da história das ciências humanas do início do século. Identificar o rasto da sua caminhada, primeiro, na

Suíça romanda e, em seguida, noutros lugares faz-nos assistir à criação da figura «piagetiana», à recepção das suas ideias e aos seus ecos. Com um pouco de distanciamento, as escolhas operadas por Jean Piaget ganham relevo, e podemos interrogar-nos a seu respeito: de onde vêm a sua desconfiança radical a propósito do socio-histórico, a sua demanda do universal, a sua atenção prestada à lógica como se se tratasse de uma preciosa (quase divina...) fonte de ética? Qual é a sua relação com a autoridade?

Nos parágrafos que se seguem, propor-se-á, pois, uma forma de ponte entre as duas partes desta obra: seguindo as figuras dos pensadores que ocuparam sucessivamente a cadeira de psicologia¹ na Universidade de Neuchâtel, e pondo em evidência alguns eixos de reflexão de Neuchâtel e da Romandia, compreender-se-á como Piaget se inscreve numa certa genealogia intelectual que, apesar do vigor do ramo piagetiano, conheceu outras ramificações no campo científico. Esta passagem da especificidade de Neuchâtel à riqueza de uma época, levar-nos-á a introduzir os contributos da segunda parte da obra que permitirão abordar diversas facetas da ampla questão do sábio Piaget no seu século.

Pela curta história intelectual que se segue, que repõe Piaget numa genealogia de reflexão regional, não se pretende defender uma forma de determinismo sociocultural; antes pelo contrário, evidenciar-se-á como os seus pares, colaboradores, sucessores, pensadores oriundos de Neuchâtel, saídos do mesmo «húmus», se debruçaram por momentos sobre as mesmas questões, mas prosseguiram em seguida os seus estudos em direcções por ele abandonadas. Seguindo os filões de reflexão destes pensadores, assinalar-se-ão três «nós» de pensamento, como outros tantos pontos de convergência, e encontrar-se-á uma coerência epistemológica nessa genealogia.

¹ Mais exactamente, a cadeira de filosofia encarregada do ensino da psicologia. A denominação desta cadeira mudou, incluindo por momentos explicitamente, na sua designação, além da filosofia, a lógica, a história das ciências e a psicologia. As cadeiras propriamente ditas de *psicologia* só apareceram como tal, na Universidade de Neuchâtel, nos anos setenta.

CIÊNCIA, RELIGIÃO, FILOSOFIA E MILITÂNCIA

No final do século XIX, época em que Piaget nasceu, forte pela sua coerência devida à recente unificação helvética, a região de Neuchâtel está resolutamente aberta à Europa que a rodeia, e em pleno crescimento económico e cultural. Estas circunstâncias permitem aos estudantes beneficiar de grande liberdade intelectual, encorajada pela tradição de estudos complementares nas grandes cidades universitárias europeias. Com efeito, é então habitual passar seis meses, um ano, no laboratório de um «mestre»: pense-se na estadia de Freud em casa de Charcot, e de Jung em casa de Janet. Estas estadias marcaram a biografia intelectual de todos os contemporâneos de Piaget, e asseguraram também uma forma de coerência antecipada dos trabalhos científicos e filosóficos, que participam então, todos, da diversidade intelectual europeia. Num outro plano, o de Tribolet¹ já evocou como as actividades da família de Piaget, intelectual, militante nas actividades científicas, mas também religiosas e políticas, reflectem à sua maneira este clima de abertura.

É neste contexto que Pierre Bovet é professor de psicologia, filosofia e pedagogia na Academia de Neuchâtel. Ele participa activamente na vida da região: ainda adolescente, ele cria e anima o Clube dos Amigos da Natureza²; alguns anos mais tarde, ele traduz em francês os escritos do fundador do escutismo, Baden Powell, contribuindo assim para introduzir o movimento na Suíça; ele está presente, em Grandchamp, no desenvolvimento do centro religioso hoje conhecido pela qualidade da reflexão que aí é levada a cabo e pela sua abertura ao diálogo interconfessional. Na confluência destes três domínios de interesse, o Bovet cientista escreve, nomeadamente, uma obra sobre a génese do sentimento religioso na criança³. Este tipo de compromisso espiritual e académico, e não obstante social, caracterizará várias gerações de uni-

¹ Na presente obra.

² Ver Vidal e Perret-Clermont na presente obra.

³ Pierre Bovet, *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1925.

versitários de Neuchâtel; aí está o primeiro ponto de confluência da reflexão da região. Sendo Piaget demasiado jovem para ser aluno de Pierre Bovet, é por meio do Clube dos Amigos da Natureza¹ que permanece em contacto com Bovet e pela sua participação em movimentos cristãos que ele encontra as primeiras bases dos seus questionamentos. Depois, as suas actividades de naturalista e o seu encontro com o pensamento de Bergson, em 1912, fá-lo-ão escrever os primeiros textos que prefiguram «*Biologia e conhecimento*»², mas, como notaram professores e colegas, numa perspectiva claramente místico-metafísica³.

Arnold Reymond, que já foi professor de Jean Piaget no Ginásio, sucede a Pierre Bovet na cadeira de filosofia e psicologia da Universidade de Neuchâtel (1912-1925), onde o seu aluno o encontrará. Reymond tinha adquirido uma rica formação científica, completada em Berlim, Londres e Paris, em matemática, física e em filosofia junto de Émile Boutroux e de Bergson; ele desempenhará um certo papel na introdução de uma nova abordagem da lógica na universidade⁴. Além do seu trabalho de historiador de ciências, Reymond desenvolve duas reflexões paralelas e importantes: uma no plano religioso, a outra em filosofia⁵, tomando assim parte no debate de pensadores franceses como Léon Brunschwig ou André Lalande. Neste período pós-kantiano, ele elabora, nomeadamente, uma importante teoria do juízo – ponto delicado do edifício kantiano. A sua ideia principal é que um acto de julgar não é Verdadeiro nem Falso em si, mas é, antes do mais, determinado por uma certa «posição de realidade»*, face à qual, em seguida, o espírito adopta, também ele, uma certa posição; esta última, por fim, inscreve-se numa organização

¹ Ver nota 2

² Jean Piaget, *Biologie et connaissance*, Paris, Gallimard, 1967.

³ Ver também Fernando Vidal, *Piaget neuchâtelois*, Neuchâtel, Biblioteca Pública e Universitária, 1996.

⁴ Arnold Reymond, *Les principes de la logique et la critique contemporaine*, Paris, Boivin, 1932.

⁵ Antoinette Virieux-Reymond, Robert Blanche, Gabriel Widmer, Fernand Brunner, *Arnold Reymond*, Paris e Lausana, Payot e Vrin, 1956.

* situada num sistema coerente de posições de realidade

racional de posições subjectivas. Esta ideia, que leva simultaneamente à noção de relatividade dos juízos e de diversidade dos pontos de vista sobre certas representações do mundo, que permite sair de certos dogmatismos, ao mesmo tempo que integra os conhecimentos recentes da relatividade em ciências, encontrar-se-á, ao nível psicológico, em Piaget. A este título, se Reymond considera este último como «um dos seus ilustres alunos», Piaget deve ultrapassar as suas reticências face ao rigor do seu professor – pouco compatível com a sua admiração juvenil por Bergson – antes de reconhecer, em 1942, o papel importante desempenhado por Reymond no pensamento romando¹: tendo, por um lado, «vivido profundamente as diversas correntes do pensamento moderno», Reymond fez o papel de «conciliador», distinguindo com rigor «os valores de fé [...] da teologia especulativa» e submetendo esses valores à crítica racional e, por outro lado, explorando as relações das ciências exactas e da razão, da matemática e da lógica. Assim, acrescenta Piaget, Reymond «influenciou-nos profundamente a todos; é por isso que ele é um centro vivo para a nossa sociedade, a sociedade romanda de filosofia, quer sejamos teólogos, moralistas, lógicos, historiadores ou psicólogos». De facto, com Reymond, é o rigor científico próprio do início deste século que faz a sua entrada em Neuchâtel; a junção lógica-psicologia modelará de forma durável os trabalhos posteriores.

Para além do problema da fé e da razão, Piaget irá buscar a Reymond o seu interesse pela lógica e pela filosofia de Brunschwicg junto de quem passará dois anos em Paris; daí trará numerosas ideias filosóficas que sustentarão o seu sistema. Após os seus anos de formação em Paris e Zurique, e paralelamente à sua contratação pelo Instituto J.-J. Rousseau, em Genebra, Piaget sucede a Reymond na Universidade de Neuchâtel, onde ensina, durante quatro anos, a psicologia, a filosofia das ciências e, em breve, também a sociologia² (1925-1929).

¹ Jean Piaget, «Nota complementar a *Questions historiques*», in Arnold Reymond, *Philosophie spiritualiste*, Lausana e Paris, Payot, 1942.

² Ver Liengme Bessire e Béguelin, na presente obra.

Todavia, Piaget não foi o único aluno de pensadores como Bovet e Reymond. Jean de La Harpe, que sucederá a Piaget na cadeira de filosofia e de psicologia, também o era. Depois de ter beneficiado de uma formação rigorosa junto de Lalande, Meyerson e Brunshvicg, Jean de La Harpe trabalhou paralelamente a Piaget, ora colaborando ora opondo-se-lhe, nas mesmas problemáticas: o sentimento religioso, a filosofia pós-crítica e a epistemologia, a perspectiva genética. Não ficaremos surpreendidos, portanto, de encontrar nos escritos dos dois pensadores as mesmas referências implícitas ou explícitas à filosofia de Brunshvicg, à antropologia de Lévy-Bruhl, à sociologia de Durkheim, à psicologia de Janet – da importância do meio social sobre o desenvolvimento, da relação da filogénese com a ontogénese.

O TEMPO PROBLEMATIZADO

Em particular, e é aí que temos um segundo ponto de convergência do pensamento de Neuchâtel, De La Harpe consagra vários anos (depois de 1930) ao ensino, a publicações e, por fim, a uma tese sobre o tempo. Esta última, intitulada *Genèse et mesure du temps*, (1941)¹, tem em particular o facto de tomar claramente posição no debate filosófico, apoiando-se, por um lado, nos trabalhos do psicólogo Janet e, por outro, nos da sociologia, para integrar, não sem humor, o senso comum a essa problemática temporal – a relação com o tempo é diferente num caçador nómada e num habitante de uma região relojoeira. Esta tese, para lá do seu aspecto crítico, ilustra bem a confluência das abordagens que nós evocávamos mais acima. Numa primeira metade, de perspectiva resolutamente genética, esta tese funda a origem da sensação de tempo nas condutas sensoriomotoras da criança, para aí integrar a noção de hábito e, logo, de memória; depois, de expectativa e, logo, de «memória prospectiva», isto é,

¹ Jean de La Harpe, *Genèse et mesure du temps*, Neuchâtel, Secretariado da Universidade, 1941.

o futuro. Quando o sujeito mistura a imaginação a esse tempo que há-de vir, constitui-se então um tempo «mítico», no sentido em que ele é descrito nos trabalhos sobre as primeiras civilizações orientais; depois, com a linguagem, o tempo torna-se objecto e estrutura da narrativa. Finalmente, devido à necessidade de consenso que a socialização exige, o tempo está sujeito à medida. Desde logo, aquilo que originalmente era uma «necessidade de acordo entre padres» torna-se um tempo medido e dá lugar à emergência de uma métrica; o tempo passa, assim, de um sentimento de continuidade inconsciente para uma medida consciente. A segunda parte desta tese é consagrada à expressão formalizada do tempo métrico, desde logo objectividade numa linguagem lógica. De La Harpe reflecte na relação entre tempo vivido, na sua profundidade existencial, e tempo formal.

Se nos demorámos um pouco nesta tese de doutoramento, foi por duas razões: por um lado, consecutiva aos primeiros trabalhos de Piaget sobre a representação do mundo na criança¹, mas precedendo *La genèse de la notion du temps chez l'enfant*² – obra tornada possível pela clarificação teórica trazida por De La Harpe? – esta tese põe em evidência a interacção constante entre os investigadores de Neuchâtel e o diálogo interdisciplinar de então, assim como a comunidade dos pressupostos teóricos de uma época. Por outro lado, ela vai criar, por sua vez, outros trabalhos. Com efeito, matemático e lógico, aluno e, depois, brilhante colaborador de Jean de La Harpe assim como de Piaget, Jean-Blaise Grize, de acordo com uma proposta De La Harpe, escreve uma tese em ciências sobre o tema do tempo e coloca, assim, as premissas de uma vigorosa corrente de pensamento de que falaremos mais adiante. Este trabalho, *Essai sur le rôle du temps en analyse mathématique classique*³, partindo da constatação do irreprimível aparecimento de linguagem «comum» em qualquer tentativa de formalização matemática, explora o significado desta irrupção e,

¹ Jean Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, Paris, F. Alcan, 1926.

² Jean Piaget, *La genèse de la notion de temps chez l'enfant*, Paris, Presses Universitaires de France, 1946.

³ Jean-Blaise Grize, *Essai sur le rôle du temps en analyse mathématique classique*, Neuchâtel, Monnier, 1954.

depois, da supressão das noções que remetem para o tempo na análise matemática. Assim, descobre-se que a linguagem natural, comum, vem geralmente introduzir imagens temporais num discurso científico abstracto, quando um quadro formal chega aos seus limites; a sua presença designa então aquilo que da realidade a descrever escapa à linguagem formal, pedindo assim uma necessária reelaboração conceptual. É então provocada a eclosão de um sistema mais potente, isto é, o progresso da ciência; após o que os cientistas tentarão evacuar dele essa embaraçosa dimensão temporal, assim como a linguagem natural que a traduz. Este trabalho de tese permite, por um lado, atrair a atenção para o significado que a presença de uma noção qualquer veicula numa certa linguagem (aqui, formal vs. informal) para um «dado estado de civilização» e, por outro, colocará a exigência de uma lógica não bivalente, que se exprime numa linguagem capaz de reservar explicitamente um lugar para o elemento temporal, sempre presente na reflexão.

PARA UMA ENTRADA DO TEMPO SOCIOCULTURAL NO TEÓRICO

Após esta tese, Jean-Blaise Grize, que contribui durante muito tempo para os trabalhos de Piaget (nomeadamente na segunda edição do *Traité de Logique*¹ e nos estudos de epistemologia genética), leva a cabo a sua própria investigação, explorando domínios que Piaget tinha renunciado a aprofundar – por falta de interesse? Grize elabora e desenvolve simultaneamente a lógica e os estudos semiológicos, «para fundar uma verdadeira ciência dos homens em sociedade»².

¹ Jean Piaget, Jean-Blaise Grize, *Essai de logique opératoire*, Paris, Dunod, 1972. (2.ª edição revista e completada do *Traité de Logique*, de Jean Piaget, 1949).

² Diligência que, segundo Busino, talvez seja louvada como conduzindo à «obra provavelmente mais profunda, mais inovadora, mais original que um universitário alguma vez elaborou nesta Romandia onde a grandeza excepcional de Jean Piaget deixou pouco lugar». Giovanni Busino, «Préface», in Jean-Blaise Grize, *De la logique à l'argumentation*, Genebra, Droz, 1982.

Assim, na linha dos seus primeiros questionamentos sobre os limites de uma certa lógica, as suas explorações revelam a parte de irreducibilidade da linguagem de todos os dias em qualquer linguagem formal; Grize identificará, então, as bases da «lógica natural», que estuda as operações lógico-discursivas postas em actividade em qualquer produção de linguagem, não só matemática, domínio privilegiado dos estudos de Piaget, mas também comum e não formal. Para lá das primeiras observações sobre o «senso comum», tendo em conta a parte criativa do sujeito nos problemas de enunciação e de comunicação em contexto – a maneira como se raciocina «no quotidiano» – é toda a problemática do campo social e dos seus sentidos que irrompe no campo dos investigadores.

Para desenvolver os seus trabalhos, Jean-Blaise Grize, que será também reitor da Universidade, cria, em 1969, o Centro de Investigações Semiológicas de Neuchâtel.¹ O seu postulado é que «nunca se raciocina sobre as coisas, mas sim sobre os signos que são postos no seu lugar, e não se comunica sem signos».² A semiologia assim entendida tem actualmente renome internacional; ela toma parte nos debates que animam figuras como as de Umberto Eco e Julia Kristeva, para claramente se distanciar delas. Além do interesse evidente dessa diligência para os domínios da enunciação, da lógica, da psicologia, notar-se-á uma observação que permite delimitar um contributo interessante e que se deve a um sociólogo: nos anos 65, quando a sociologia desaba perante a explosão das estruturas sociais, a abertura operada pela lógica natural permite o realicerçar das suas bases nas realidades da época e permite-lhe uma adaptação às novas dinâmicas sociais³. É aqui, com a integração do social em todos os níveis de reflexão, que colocaremos o terceiro ponto nodal do pensamento do «húmus de Neuchâtel». Voltemos atrás rapidamente: se Arthur Piaget, pai de Piaget, historiador, tinha levado,

¹ Ver a este respeito Denis Miéville e Marie-Jeanne Borel, na presente obra.

² J.B. Grize (1992), citado por Miéville in Denis Miéville, Marie-Jeanne Borel, Claude Calame, Jean-Blaise Grize, *Approches sémiologiques dans les sciences humaines*, Lausana, Payot, 1993.

³ G. Busino, «Préface», *op. cit.*

apesar das resistências da época, a exigência histórico-crítica ao seu domínio de estudos – temos a história que lemos – Jean Piaget deixou, entretanto, a dimensão «sociocrítica» fora dos seus trabalhos. É verdade que a história e a dinâmica temporal não foram deixadas completamente de fora das suas preocupações: em primeiro lugar, encontramos reflexos disso nos trabalhos sobre a história do desenvolvimento ontogenético do sujeito, onde Piaget mostra que a criança pensa sempre nos limites das capacidades de raciocínio colocadas pelo estágio de desenvolvimento atingido; mas, a bem dizer, mais propriamente kantiana do que histórica, essa leitura ignora o impacto do tempo da história social sobre o sujeito. Em seguida, é verdade que Piaget foi, enquanto jovem, muito sensível aos acontecimentos históricos da sua época; mas os seus primeiros compromissos políticos socialistas e em associações cristãs, em vésperas da primeira guerra mundial, foram relegados para segundo plano, quando ele inicia as suas investigações em psicologia clínica fundamental. Desde logo, o histórico-social foi excluído dos trabalhos que procuravam antes do mais – e como se isto fosse contraditório – pôr em evidência processos universais do pensamento.¹ Posto isto, vejamos agora como dois outros sucessores de Piaget reintegraram explicitamente a história da época nas suas reflexões teóricas.

Sucessor de Jean de La Harpe na cadeira de filosofia e psicologia da Universidade de Neuchâtel (1954-1973), Philippe Muller tem igualmente uma dupla formação de filósofo e psicólogo; também ele reflectirá, à sua maneira, sobre as relações entre religião e pensamento filosófico. Todavia, desde 1933, no período anterior à guerra, a sua atenção não se centrará tanto nos limites das formulações do seu predecessor para dar conta das operações cognitivas do sujeito nas actividades de produção de sentido, como na constatação da ausência de reflexão sobre o sentido dos problemas contemporâneos; ele

¹ Isso é tanto mais surpreendente quanto, por outro lado, Jean Piaget ensinou sociologia e pronunciou-se sobre este assunto (ver assim Jean Piaget, *Études sociologiques*, Genebra e Paris, 1965 (3.^a ed. 1977); mas sem nunca articular as duas problemáticas!

deplora o hiato que separa o «homem seguro de um certo saber apoiado nas ciências» (as formulações de um Piaget, dos lógicos, dos filósofos) do «homem global que as circunstâncias de então lançam em plena confusão»¹. Com efeito, as tensões e os conflitos que devastaram a Europa ao longo da primeira metade deste século afectaram os estudantes, sem que a dimensão histórica e existencial entre alguma vez no campo das investigações científicas. Philippe Muller, esse, já não pode separar ciência e consciência dos acontecimentos; assim, a sua tese será a ocasião de exprimir a sua posição inicial resumida num enunciado de Max Scheller: «Pela primeira vez na história, o homem já não sabe o que é. E, pior ainda, ele sabe que já não o sabe»². Além disso, na base de uma rigorosa formação na psicologia experimental anglo-saxónica e na filosofia existencialista francesa, os seus trabalhos serão animados por uma preocupação constante em integrar as problemáticas contemporâneas na sua reflexão teórica; dos anos quarenta até ao fim dos anos setenta, para lá da sua importante militância política e social, ele é nomeadamente o autor de um texto sobre a psicologia industrial – as situações com que o homem se confronta no seu quotidiano na sociedade contemporânea, sobre o desenvolvimento da criança, mas sobretudo sobre a psicologia do homem moderno, a qual deve ter em conta os factores socioculturais e antropológicos³. As suas publicações, traduzidas em várias línguas (entre as quais o japonês), terão uma audiência internacional. Além da sua actividade de filósofo e psicólogo na Faculdade de Letras, a sua investigação em psicologia do trabalho dará origem a duas cadeiras nesse domínio, no seio da Faculdade de Ciências Económicas e Sociais, muito activas no cerne de problemas efectivamente contemporâneos – traduzindo assim a preocupação de Muller em integrar uma parte do teor existencial na reflexão.

¹ Ver a este respeito: Philippe Muller, *Options philosophiques*, Lausana, L'Age d'Homme, 1976.

² P. Muller, *op. cit.*

³ Ver nomeadamente, Philippe Muller, *La psychologie de l'Homme dans le monde moderne*, Bruxelas, Dessart, 1974.

Tentámos, pois, reconstituir aqui quem foram os «pais universitários do pensamento» de Piaget em Neuchâtel e o que sucedeu àqueles que, como ele, se formaram conjuntamente. Assistimos à emergência, ao sabor da história política e socio-económica, de filões de reflexão paralelos aos de Piaget, de vias que nasceram na sua esteira, para frequentemente se afastarem em seguida.

DINÂMICAS INTELECTUAIS E RUPTURAS

Esta segunda parte abre-se, pois, às dinâmicas de uma época de efervescência europeia. A Europa intelectual que viu crescer Piaget revela-se-lhe já na sua ambiência directa: começa-se a compreender o papel do «húmus» de Neuchâtel na eclosão e maturação dessa inteligência curiosa e voluntária, que permitiu a Jean Piaget torna-se o investigador que todos sabemos. As tensões históricas e sociais encontram uma espécie de eco nos debates de ideias e na investigação em ciências sociais. Assim, à semelhança do clima político, o percurso de Piaget está marcado por um certo número de rupturas. Os textos que se irão seguir darão conta de algumas delas.

Em primeiro lugar, a nível local, para lá de qualquer determinismo, uma mesma herança podia dar lugar a outras reflexões, fora do eixo piagetiano mas, apesar disso, importantes. Entre as vias abertas na esteira de Piaget, evocámos o desenvolvimento, em Neuchâtel, dessa jovem ciência que é a semiologia. Denis Miéville e Marie-Jeanne Borel apresentar-nos-ão mais adiante os seus desenvolvimentos recentes.

Mas para lá da região de Neuchâtel, no plano internacional, qual é o clima intelectual? Como se desenvolveu ele depois? No capítulo que se segue, John Rijsman introduz o *Zeitgeist* de uma época atravessada pela esperança de um progresso científico galopante, onde os contactos são frequentes no seio da intelectualidade europeia, que partilha, em grande medida, uma mesma cultura humanista e científica com as suas tensões e as suas contradições, e cujo olhar e trocas de ideias se alargam a todo o mundo; as questões filosóficas e teológicas renovam-se.

Mas é também um século abalado pelas piores guerras, em que os poderes firmados nas riquezas da descolonização vacilam, em que as relações de força se transformam e em que se erguem as cortinas de ferro.

As relações do jovem Piaget com a psicologia russa são talvez exemplares do reflexo que certas tensões dessa época têm sobre a vida intelectual. Com efeito, quando Piaget é ainda uma criança, a psicologia, jovem disciplina – que alguns gostam de ver nascer com Wundt, em Leipzig, e outros com Freud, em Viena, ou ainda nos meios da pediatria emergente com Decroly, Montessori e Claparède –, conhece igualmente um começo dinâmico na Rússia. Investigadores e estudantes circulam, discutem os mesmos autores. O jovem Piaget depressa é notado e editado em russo pelo seu contemporâneo Lev Vygotsky. René van der Veer, no seu contributo, reconstitui as circunstâncias ideológicas e políticas em que as primeiras obras de Piaget são lidas e criticadas em Moscovo. A diferenciação, abertamente proclamada inúmeras vezes, que a psicologia soviética opera relativamente às teses «burguesas» ao autor suíço, dificilmente disfarça a admiração dos leitores russos pela sua obra e o impacto que ela tem nos seus interesses de investigação. Certamente, existe polémica, mas para lá desta colocam-se questões fundamentais para a psicologia que ainda hoje estão vivas. Elas relacionam-se, nomeadamente, com as condições da transmissão cultural, com o papel dos interlocutores no desenvolvimento do pensamento, com a função da linguagem e dos instrumentos semióticos. Porque é que Piaget parece evitá-las, não respondendo às críticas russas que devia, contudo, conhecer? Será que estas críticas objectavam pontos demasiado fundamentais do seu sistema? Recearia ele uma censura das suas ideias, que circulariam, assim, deformadas? Ou tratar-se-ia de uma forma de tomar posição política e ideológica, por parte de Piaget, face à instalação do comunismo na Rússia, que consistia numa recusa em ter como parceiros de um diálogo intelectual potenciais inimigos (mas estes eruditos sê-lo-iam?¹) das suas

¹ Para uma descrição da cena soviética em psicologia, ver por exemplo; David Joravsky, «L. S. Vygotsky: The muffed deity of Soviet Psychology», in Mitchell G. Ash & William R. Woodward (ed.), *Psychology in the Twentieth Century Thought and Society*, Nova Iorque, 1987, pp. 89-11.

posições éticas e democráticas? Numa certa perspectiva piagetiana, não existe verdadeira ciência possível a não ser entre pessoas que partilham posições intelectuais respeitadoras de um princípio democrático de igualdade e de reciprocidade horizontal, coisa que um regime ditatorial perverte. Era o princípio da hemiplegia europeia que a cortina de ferro iria concretizar mais tarde... É impressionante ver hoje a importância que estas questões revestem no seio dos debates que se abrem de novo, graças à nova configuração dos contactos Este-Oeste. Os preparativos dos congressos do duplo centenário de Piaget e de Vygotsky, em 1996 (na Suíça e na Rússia, mas também na Grã-Bretanha, em Portugal, no grande encontro da International Society for the Study of Behavioral Development, no Canadá, em Paris e ainda noutros lugares, são as manifestações disso.

Um outro domínio de rupturas interessante é o das relações das ciências humanas emergentes com a acção educativa. Jürgen Gelkers traça o quadro dos movimentos pedagógicos, mostrando o vigor das iniciativas e das discussões no campo da educação e, em particular, da escolaridade, cuja importância crescente é reconhecida pelos Estados no virar do século. Confrontam-se visões do homem, de Deus, da sociedade. Durkheim, professor de pedagogia, tinha criado uma escola florescente de sociologia; a pediatria desenvolve-se; Freud coloca a origem dos distúrbios mentais na educação da pequena infância; discutem-se os papéis respectivos da natureza, do Estado, da Igreja e da fé na educação das crianças. E, sobretudo, tomam-se iniciativas: reformas escolares, experiências pedagógicas e jardins infantis são outros tantos terrenos de acção empenhada e de observação científica. Piaget é conduzido por estes movimentos: ele beneficia disso na sua própria educação, encontra aí o seu primeiro emprego junto de Bovet e de Claparède, no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, e torna-se mesmo o seu emblema em certas circunstâncias. Mas Piaget recusará sempre ser considerado como um pedagogo (mesmo que o Petit Larousse tenha feito dele durante muito tempo um célebre «pedagogo suíço») e exibirá mesmo um certo desprezo pela prática educativa e, em particular, pela actividade docente da escola, nunca tão nobre nos seus desempenhos quanto a expectativa do epistemólogo. Veremos Piaget demar-

car-se de um certo número de posições dos seus mestres a este respeito e procurar conhecer a criança fora das vias pedagógicas – mas sendo ao mesmo tempo reconhecido como o primeiro director do Gabinete Internacional da Educação.

Além disso, Piaget parece avançar, imperturbável, no meio da turbulência que gera. As «figuras» de Piaget são interessantes de decifrar com Daniel Hameline. O nosso herói é uma personagem que não se deixa conhecer facilmente... Aliás, ele zelou para que isso acontecesse. Desde a sua adolescência, reflectiu (meta-reflectiu ele próprio!) na missão que se propunha, no sentido do seu sistema, na importância da sua obra, e contribuiu para a fidelidade de uma imagem. Que estes textos possam contribuir não para a abstracção da imagem mas para uma redescoberta de riqueza de uma vitalidade humana de influência indiscutível! O leitor descobrirá, então, aí uma aventura, que tanto enreda as forças morais como as psíquicas, e um convite para voltar a pôr algumas questões fundamentais.

*Tania Zittoun¹, Anne-Nelly Perret-Clermont
e Jean-Marc Barrelet*

¹ Tania Zittoun é autora da parte deste capítulo que é consagrada à genealogia intelectual de Neuchâtel e de Piaget.