



Psicologia Pedagógica e desenvolvimento das funções psicológicas complexas: uma proposta entre tradição e renovação educacional

Pedagogical Psychology and development of complex psychological functions: a proposal between tradition and educational renewal

Raquel Martins de Assis

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Resumo

Esse artigo analisa a proposta de psicologia articulada à educação da obra *Psychologie Pédagogique. L'enfant. L'adolescent. Le jeune homme* (1916/1938a), à luz de um Aviso publicado na Revista do Ensino, em 1930, que indicava esse livro como leitura para professores no contexto de reforma educacional em Minas Gerais. O artigo investiga essas duas fontes, utilizando como referencial a definição de campo cultural da ciência de Feldhay, o conceito de acomodação proposto por Massimi e elaborações de Chartier sobre táticas de leitores, práticas de leitura e escolhas editoriais. O texto é organizado em três tópicos: recomendação de leituras para formação de professores; o valor e o limite do método científico na educação; psicologia pedagógica e funcionamento das funções superiores complexas. A pesquisa evidencia que a leitura de *Psychologie Pédagogique* foi recomendada por realizar uma acomodação entre a doutrina católica e os saberes pedagógicos modernos, bem como por apresentar uma Psicologia científica capaz de considerar a dimensão espiritual e sobrenatural do ser humano.

Palavras-chave: História da Psicologia; educação; jesuítas.

Abstract

This article analyzes the proposal of psychology linked to education in the work *Psychologie Pédagogique. L'enfant. L'adolescent. Le jeune homme* (1916/1938a), in the light of a Notice published in the Revista do Ensino [Teaching Magazine], in 1930, which recommended the reading of this book to teachers in the context of educational reform in Minas Gerais state. The article investigates these two sources using as reference Feldhay's definition of science cultural field, the concept of accommodation proposed by Massimi and Chartier's elaborations on readers' tactics, reading practices and editorial choices. The text is organized into three topics: recommending readings for teachers' education, the value and limits of the scientific method in education, pedagogical psychology, and the functioning of complex higher functions. The research shows that the reading of *Psychologie Pédagogique* was recommended due to the fact that it establishes a settlement between Catholic doctrine and modern pedagogical knowledge, as well as for presenting a scientific psychology capable of considering the spiritual and supernatural dimension of the human being.

Keywords: History of Psychology; education; Jesuits.



A Psicologia, a partir do século XVIII, começou a ser vista, como discute Fernando Vidal (2006), como a mais útil das ciências por ser responsável pela investigação das faculdades psíquicas implicadas no ato humano de conhecimento do mundo. Ao tornar-se central no debate sobre a cognição humana, a Psicologia se fez cada vez mais presente no campo da Educação. Ela oferecia – por meio das disciplinas denominadas Psicologia da criança, Pedagogia, Psicologia da Educação, Psicologia Pedagógica, entre outras – subsídios para o estudo do desenvolvimento das crianças e dos escolares, bem como de sua aprendizagem.

Tomando o contexto de emergência das reformas educacionais fundamentadas pelas ciências psicológicas no Brasil, este artigo apresenta a proposta de psicologia articulada à educação elaborada na obra *Psychologie Pédagogique. L'enfant. L'adolescent. Le jeune homme* (1916/1938a), indicada como leitura para professores em um Aviso publicado, em 1930, pela *Revista do Ensino*, de Minas Gerais. Tratava-se de um aviso, no qual seu autor, Mário Casassanta, nomeava livros de Psicologia a serem comprados pelas escolas mineiras, fazendo a ressalva de que a obra *Psychologie Pédagogique* era útil para o aprendizado da Psicologia Ativa e havia sido escrita por autor católico. Sendo assim, tomaremos essas duas fontes – *Psychologie Pédagogique* e o Aviso da *Revista do Ensino* – como os documentos principais deste artigo, a fim de compreender que Psicologia pedagógica era proposta por Jules de La Vaissière e de que forma tal proposição podia ser entendida como representante da Psicologia ativa em uma perspectiva católica.

Nas décadas de 1920 e 1930, os projetos brasileiros de renovação educacional consideravam a Psicologia como a ciência capaz de propiciar os fundamentos para uma pedagogia mais moderna. Em Minas Gerais, houve a adoção dos princípios da Escola Nova articulados à apropriação da Psicologia ativa, principalmente a partir do Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra (Assis, 2016; Campos & Lourenço, 2019). Havia a necessidade de formar melhor os professores e técnicos escolares, entendidos como os principais agentes da renovação desejada. Diante disso, intensificava-se a organização de bibliotecas escolares e a campanha pela leitura de obras de cunho científico, incluindo os livros de psicologia.

O Decreto-Lei nº 8225, de 1928, que orientava Programas do Ensino Normal em Minas Gerais recomendava, como bibliografia para a disciplina “Psychologia da criança”, diversas obras de psicologia científica de autores de língua francesa, alemã, espanhola e inglesa. Entre esses autores, encontramos nomes conhecidos como Édouard Claparède, Jean Piaget, Ovide Decroly, William Stern, Kurt Koffka, Edward Thorndike, entre outros (Lança, 2017).



Enquanto crescia o contato dos professores com obras produzidas, sobretudo, na Europa e nos EUA, o clero e os educadores católicos se empenhavam para que a tradição católica brasileira não fosse suplantada pelos ideais estrangeiros oriundos do pragmatismo estadunidense, assim como das concepções laicas de língua francesa. Lutava-se também para que, no âmbito das reformas educacionais, teorias materialistas não se tornassem preponderantes no campo da pedagogia e da ciência (Batista, 2015).

Em 1929, na Encíclica *Divini illius magistri* cujo tema era a educação da juventude, o papa Pio XI chamou a atenção para o contexto de renovação da educação:

[...] se multiplicam os mestres das novas teorias pedagógicas, se excogitam, se propõem e se discutem os métodos e meios, não só para facilitar, mas também para criar uma nova educação de infalível eficácia que possa preparar as novas gerações para a suspirada felicidade terrena (Pio XI, 1929, p. 2).

A Encíclica afirmava o desejo justo de seus contemporâneos incrementarem a educação, mas alertava para a disseminação de ilusões sobre a organização de uma pedagogia científica sem falhas e limites, fundamentada apenas nas forças humanas, sem considerar Deus como princípio e fim de todo o universo. O texto advertia também sobre os problemas de sistemas teóricos que valorizavam uma pretendida autonomia e a ilimitada liberdade da criança em detrimento da autoridade e da ação do educador (Carta Encíclica, 1929; Gutierrez, Tamanini, Souza & Fabrício, 2018). Tratava-se, portanto, de estar vigilante às teorias que atribuíam ao educando “um primado exclusivo de iniciativa e uma atividade independente de toda a lei superior natural e divina na obra de sua educação” (Carta Encíclica, 1929, p. 16).

Além das discussões colocadas por Pio XI já no século XX, um outro documento importante nesse debate foi a Encíclica *Aeterni Patris*, que havia sido anunciada em 1879 por Leão XIII. Denominada *Sobre a restauração da filosofia cristã conforme a doutrina de Santo Tomás de Aquino*, essa carta afirmava que dependia da Filosofia o reto ensinamento das ciências, preconizando, portanto, a não ruptura entre ciências humanas e filosofia. O documento também alertava para as ideias materialistas que vinham assolando o ensino nas instituições educacionais e propunha, para os estudos filosóficos, um método que correspondesse, ao mesmo tempo, ao bem da fé e à dignidade das ciências humanas (Batista, 2015).

Diante desse contexto, os projetos de renovação educacional, relacionados



às experiências da Escola Nova e da Escola Ativa¹, tornaram-se um campo aberto para as tensões entre catolicismo, materialismo e laicismo. Nesse campo, grupos católicos de diversas tradições defendiam a unidade entre ciência e fé como fundamento para a educação. A psicologia apresentada por Jules de La Vaissière, em sua obra, atendia às preocupações apresentadas nas Encíclicas, pois afirmava a não ruptura entre Psicologia, Pedagogia e Filosofia e estabelecia um saber psicológico a partir do qual era possível reconhecer as relações essenciais estabelecidas entre Deus e o ser humano.

La Vaissière foi um jesuíta francês, professor do Collegium Maximum em Saint Helier, em Jersey, Inglaterra. Entrou na Companhia de Jesus, na França, em 1886. Estudou filosofia, teologia e ciência, especializando-se em matemática. No Collegium, o jesuíta começou ensinando cosmologia e psicologia. Mais tarde passou a lecionar psicologia experimental e psicologia aplicada à pedagogia (Misiak & Staudt, 1954; Avanzini, Cailleau, Audic & Penisson, 2010). Em 1923, ele foi responsável pela publicação do jornal *Archives de Philosophie* e de uma coleção intitulada *Bibliothèque des Archives de Philosophie* (que, em 1939, tinha sido editada pela nona vez). Ao lado de Louis Riboulet, La Vaissière fez parte também do Conselho Editorial da coleção francesa *Les sciences et l'art de l'éducation* coordenada pelo padre Chatelain, cujo objetivo era informar sobre o movimento educacional de sua época avaliando-o sob a perspectiva científica e à luz da doutrina católica (Gutierrez & outros, 2018). Autor de livros que foram bastante divulgados em sua época – *Éléments de Psychologie Experimentale* (1938b), *La théorie psychanalytique de Freud. Étude de psychologie positive* (1930), *La coéducation des sexes et la science positive* (1928) –, La Vaissière é considerado por Misiak e Staudt (1954) como pioneiro da pedagogia católica articulada aos resultados da psicologia moderna.

Método

Os documentos analisados para essa pesquisa foram a obra *Psychologie Pédagogique*, em francês e em língua portuguesa e o *Aviso* sobre as Bibliotecas Escolares presente no exemplar da *Revista do Ensino* de março de 1930.

¹ A Escola Nova pode ser entendida como um conjunto de pressupostos e de práticas que caracterizavam projetos e experiências de renovação educacional, que vigorou mais fortemente entre o final do século XIX e primeira metade do século XX. A Escola Ativa é uma modalidade de escolanovismo, cujo preceito principal é a atenção dada à atividade e ao interesse do aluno como elementos centrais do processo educacional. Em Minas Gerais, o termo Escola Ativa foi largamente utilizado na reforma educacional aqui discutida e, muitas vezes, entendido como sinônimo de Escola Nova.



A *Revista do Ensino* foi publicada pelo órgão oficial da Inspeção Geral da Instrução da Secretaria Geral do Interior de Minas Gerais, em 1925. Tratava-se de um periódico criado em 1892, que, em pouco tempo, parou de circular, sendo reorganizado em 1925. Esteve bastante relacionado aos propósitos da Reforma educacional realizada durante o Governo de Antônio Carlos e estabelecida por Francisco Campos e Mário Casassanta, sendo seu objetivo formar o professorado mineiro sob os pressupostos da ciência e das novas ideias educacionais. Tornou-se uma revista de grande circulação, pois era distribuída para as instituições de ensino públicas e particulares de todo o estado (Biccas, 2008; Assis & Antunes, 2014; Assis, 2016).

Uma das características da *Revista do Ensino* era a publicação de avisos e recomendações sobre os livros a serem adquiridos para estudo dos professores. Essas obras deveriam compor bibliotecas a serem formadas nas escolas. Nessa perspectiva, encontramos o Aviso, publicado em 1930, pela Revista: uma publicação que ocupa meia página da Revista, formada por uma pequena recomendação sobre a aquisição de livros para compreensão da Psicologia ativa e pela indicação de cinco livros de Psicologia, como veremos adiante.

Psychologie Pédagogique foi publicada, pela primeira vez, em Paris no ano de 1916, sendo reeditada inúmeras vezes na França. A obra foi traduzida em 1953, pela Editora Globo. Antes disso, no Brasil, o texto provavelmente era lido em francês, pois não encontramos nenhuma tradução da época para a língua portuguesa. Para este trabalho, estamos utilizando o exemplar em português de 1953 e a obra em francês de 1938 porque não conseguimos, até o momento, edições anteriores a essa data.

O livro foi lido integralmente. A partir dessa leitura, fizemos um levantamento dos trechos em que o autor definia Psicologia Pedagógica e as relações entre psicologia, pedagogia e educação, já que o interesse da pesquisa era compreender a proposta de Psicologia Pedagógica feita por Jules de La Vaissière e de que modo tal proposta era entendida como católica. Três categorias surgiram do levantamento de trechos: educação concebida como um confronto ciência e tradição/arte; psicologia pedagógica; psicologia pedagógica e funcionamento das funções superiores complexas. Esses resultados serão discutidos no texto.

A análise das fontes

Para a análise das fontes, utilizamos dois conceitos principais: “campo cultural da ciência”, segundo discussões realizadas por Rivka Feldhay (1999), e “acomodação” como discutido por Massimi (2018) em seus estudos sobre a



Psicologia proposta pela Companhia de Jesus no século XX. Além disso, a fim de problematizar as relações entre o Aviso publicado pela *Revista do Ensino* e a obra *Psicologia Pedagógica*, nos remetemos a contribuições de Roger Chartier (2005).

Campo, noção retomada de Pierre Bourdieu por Feldhay (1999), é definido como um espaço de discurso, nesse caso o discurso científico, nunca estabelecido completamente, mas constantemente negociado, constituído e reconstituído sob as condições do lugar e do contexto cultural no qual é elaborado. Estes discursos podem apresentar uma diversidade de posições dependendo da variedade de condições oferecidas pela cultura. Em suas discussões, a autora aborda a importância das diferenças entre teoria e arte no campo da ciência jesuítica, estabelecendo, respectivamente, as distinções e relações entre saberes constituintes de arcabouços teóricos e saberes voltados para práticas. Nessa perspectiva, ela evidencia como se relacionam o discurso científico e as práticas situadas no sistema educacional dos jesuítas, que constituíam o coração da atividade da Companhia.

Nos estudos de Massimi (2018a; 2018b), o critério jesuítico da acomodação, derivado da arte retórica romana, é visto como o processo de apropriar-se da tradição filosófica do passado, particularizando-a a partir das demandas e mudanças culturais que caracterizam o mundo contemporâneo. A acomodação, no caso deste artigo, significa o ato de empreender uma negociação entre saberes e práticas de diversas ordens, produzidos em diferentes tempos e lugares, a fim de construir um discurso científico válido à luz da filosofia.

A partir das proposições de Feldhay (1999) e Massimi (2018a; 2018b), entendemos que a circulação de uma obra de Psicologia pode ser entendida como uma prática que implica, entre outros aspectos, a divulgação de um discurso psicológico científico negociado sob condições de um campo cultural específico. No caso dessa pesquisa, o campo cultural de recepção da obra *Psychologie Pédagogique* era caracterizado pelo desejo de renovação educacional proposto pela reforma, no qual diversos grupos reivindicavam expressar sua posição. Entre esses grupos, encontravam-se representantes da Igreja e leigos católicos que se empenhavam para que a tradição católica fosse considerada no âmbito das reformas educacionais.

Jules de La Vaissière se apropria de elaborações sobre a educação como ciência e arte e propõe a Psicologia Pedagógica como aspecto científico da educação, delimitando suas fronteiras com a Filosofia e a Teologia. Nessas fronteiras, o manual *Psychologie Pédagogique. L'enfant – L'adolescent – le jeune homme* opera acomodações entre educação católica, tradição filosófica e psicologia científica, levando em consideração as dimensões física, intelectual,



moral, social, mas também religiosa do ser humano.

Para a análise da apropriação da obra *Psicologia Pedagógica* pelo impresso brasileiro de 1930, nos valem de discussões de Roger Chartier sobre táticas de leitores e práticas de leitura. Mais especificamente, dialogaremos com uma entrevista em que Chartier (2005) discute classificação de livros, gêneros textuais e escolhas editoriais. Um leitor, segundo o autor, “espera de um texto algumas proposições ou conteúdos e ele os está esperando por diferentes razões” (Chartier, 2005, p. 92). Uma livraria contemporânea pode orientar essa expectativa dependendo da maneira como organiza e classifica suas obras. A livraria, nesse caso, seria ela mesma uma classificação da ordem do discurso.

A *Revista do Ensino*, pelo seu caráter de periódico voltado para a formação dos professores no âmbito da reforma educacional, pode ser considerada como uma fonte de classificação de livros e de seus discursos a partir da qual educadores mineiros balizavam suas leituras. Tal classificação, por sua vez, implicava a proposição de conteúdos fundamentais aos professores, indicação de saberes considerados importantes em detrimento de outros vistos como menos importantes, sugestão de debates a serem considerados no campo pedagógico, etc. Enfim, havia uma operação sobre os discursos que se dirigiam ao público de forma a guiar leituras e expectativas. Como contraponto a isso, existiam os educadores, leitores reais instados à renovação de seus saberes e práticas pedagógicas que, segundo Assis (2016), aceitavam as indicações da *Revista* e dialogavam com elas ou se recusavam a tais leituras e inovações.

A fim de descrever a proposta de Jules de La Vaissière sobre *Psicologia Pedagógica* e analisar a indicação dessa obra, pela *Revista do Ensino*, como leitura católica recomendada aos professores, esse artigo apresentará os seguintes tópicos: a recomendação de leituras para a formação de professores; o valor e os limites do método científico na Educação: o confronto entre ciência e tradição; psicologia pedagógica e o funcionamento das funções superiores complexas.

A recomendação de leituras para a formação de professores

Na *Revista do Ensino* de março de 1930, encontramos o seguinte aviso de Mário Casassanta, Inspetor geral da instrução em Minas Gerais:

Recommendamos aos srs. Directores de escolas normaes equiparadas, aos srs. Directores de grupos e ao professorado em geral, uma lista dos livros que reputamos essenciaes, para a organização das bibliothecas. Taes livros são sufficientes para a comprehensão e pratica da escola activa e devem ser adquiridos de



preferência, deixando-se de lado, enquanto não estiver constituída a bibliotheca para professores, obras puramente literarias ou scientificas (p. 72).

Entre os livros recomendados, encontravam-se cinco referências de obras de Psychologia educacional: *Psychologie appliquée à l'Éducation* (1922) de Alphonse Piffault; *Psychologie de l'enfant* (1905) e *Comment diagnostiquer les aptitudes des enfants* (1926) de Édouard Claparède; *Psychologie appliquée à l'Éducation* de Louis Riboulet (1926) e *Psychologie Pédagogique* (1938b) de Jules de La Vaissière. Depois de listados os livros, o Inspetor comentava: "os dois últimos auctores são católicos" (Casassanta, 1930, p.72).

O aviso sobre a organização das bibliotecas escolares, publicado na Revista, operava uma classificação dos saberes considerados fundamentais para a compreensão e para a prática da Escola Ativa. Assim, ao lado das obras de Psicologia, os diretores de escola deveriam dar preferência aos livros de História da educação, Higiene escolar e Metodologia, enquanto que os textos literários ou que tratassem de ciências em geral seriam preteridos nesse primeiro momento. Entretanto, é de se notar que apenas para as obras de Psicologia se fazia a ressalva sobre autores católicos.

Como discutimos anteriormente, de acordo com Chartier (2005), as classificações realizadas em um periódico permitem que editores, colaboradores e escritores dirijam-se ao público, conduzindo-os a uma forma de ler ou de interpretar as informações, criando expectativas para o leitor. A ressalva feita por Casassanta colocava a expectativa de que a Psicologia elaborada a partir da tradição católica fosse considerada para a compreensão e prática da Escola Ativa. Provavelmente, estava em jogo a concepção de ser humano divulgada pelas teorias psicológicas.

Na época, havia muitos professores e técnicos escolares católicos atuantes socialmente. Entre eles incluíam-se Francisco Campos e Mário Casassanta, responsáveis pela reforma educacional em Minas Gerais. Desse modo, como discute Cury (1978), a despeito das disputas entre católicos e escolanovistas no campo educacional, podemos dizer que no contexto brasileiro, houve grande compatibilidade entre educação católica e escola ativa, sendo que os "verdadeiros pioneiros da Escola Ativa, foram católicos" (Cury, 1978, p.166).

A *Revista do Ensino*, no exemplar de janeiro de 1933, nos traz elementos para verificarmos que, no contexto da reforma educacional, o clero mineiro esperava a valorização das experiências educacionais inovadoras da Igreja Católica, bem como da sua produção em psicologia. Em um discurso, para os diplomandos do Grupo escolar de Diamantina/MG, D. Joaquim Silvério de Souza,



Arcebispo de Diamantina, perguntava: será tudo novo na Escola Nova? ” (Souza, 1933, p.21) A partir desse questionamento, ele descrevia saberes e práticas da educação católica que, desde os tempos antigos, proclamavam a máxima “mais coisas, menos livros” (Souza, 1933, p.34) como um dos aspectos importantes da pedagogia. Além disso, o arcebispo indicava João Bosco e Luís Vives como importantes representantes de renovação educacional. Fazia também um apelo para que a tradição educacional já consolidada não fosse simplesmente entendida como obsoleta, antiga e ultrapassada, isto é, algo a ser suplantado pelo projeto de Escola Nova, cujas origens estavam associadas a concepções materialistas e indiferentes à religião.

Os argumentos do Arcebispo nos oferecem indícios do campo cultural a partir do qual a leitura da obra de Jules de La Vaissière é recomendada. O movimento da Escola Nova, na Europa, se definia pela contraposição à educação instituída na época. A partir dessa contraposição, defendiam-se mudanças nos métodos educativos tradicionais vistos como coercitivos. Essas mudanças deveriam atingir o papel do professor como simples transmissor de conhecimentos, os saberes aprendidos pelos manuais e programas e não pela experiência do aluno e a autoridade e disciplina na escola, inspirando-se em modelos mais democráticos (Gutierrez, Besse & Prost, 2012). De acordo com o arcebispo, era importante enfrentar os problemas colocados pela época, mas também era fundamental não esquecer que a educação católica havia se renovado, aproximando-se de “máximas” escolanovistas, bem como da ciência.

Assim, as propostas da Escola Nova e os princípios científicos não eram vistos como um problema por grupos católicos. Os problemas começavam quando esses princípios preconizavam o materialismo e o indiferentismo religioso, como as Encíclicas citadas anteriormente demonstram. Havia a necessidade, portanto, de que a renovação educacional contemplasse um sistema pedagógico capaz de atingir a integralidade da pessoa, incluindo aí a sua condição de ser criado por Deus. Os saberes, nesse caso, precisavam ser negociados, como discute Feldhay (1999), de forma a não rejeitar a ciência e a renovação educacional e, ao mesmo tempo, não abrir demasiadamente as portas para a construção de um mundo sem Deus.

Em um clima cultural de laicização da educação e de emergência da ciência como saber mais fidedigno para o conhecimento do mundo e do ser humano, D. Joaquim Silvério de Souza propõe uma negociação de saberes: considerando a importância das novas ideias educacionais, entre elas os estudos da Psicologia, mas não abre mão da Teologia. Ao discutir o problema da formação do aluno para o bem comum e para a construção da sociedade, o prelado advertia:



O orgulho do aluno é combatido pelo fato de serem os trabalhos feitos em colaboração, segundo o método Cousinet. Excelente o ideal, e esse combate sempre se travou na educação cristã, mas com arma de maior precisão, que tais são, sem desprezar os outros, os motivos sobrenaturais. (Souza, 1933, p. 24)

Nas décadas de 1920 e 1930, segundo Azzi (1978), inaugurava-se a Restauração Católica no Brasil, movimento a partir do qual se desejava uma maior ação da Igreja na sociedade. No campo da educação, negociava-se a defesa da tradição católica, que havia se renovado, acomodando-a aos estudos científicos modernos, sem descurar da verdade da existência de Deus e dos aspectos sobrenaturais inerentes à natureza humana.

Na revista *Civiltà Cattolica*, volume 3 de 1918, a obra *Psicologia Pedagógica* de Jules de La Vaissière foi citada como uma das contribuições modernas da educação católica, por isso deveria ser indicada às escolas normais para que não imperassem apenas as obras positivistas e materialistas. O livro surge nesse contexto de laicização e tocava em um ponto fundamental para os educadores católicos: o problema da valorização da tradição educacional centrada nas relações naturais entre Deus e o ser humano. A elaboração feita pelo jesuíta permitia estabelecer uma acomodação entre tradição, validada por meio da experiência, e a modernidade, fundamentada pelas produções científicas. De acordo com Massimi (2018b), a Companhia de Jesus, desde seus inícios, se caracterizou por estabelecer nexos entre tradição e contemporaneidade, posição cultural que se inscreve na identidade social e religiosa dos jesuítas.

O valor e os limites do método científico na educação: o confronto entre ciência e tradição

No manual *Psychologia Pedagógica*, La Vaissière afirmava que, em seu tempo, as questões educacionais e as aptidões dos alunos, em diferentes idades, vinham sendo submetidas ao controle científico. Por um lado, concluía o autor, as pesquisas científicas davam importantes subsídios para a compreensão do desenvolvimento da criança, trazendo inúmeras contribuições aos educadores. Por outro lado, o jesuíta considerava absurdo que o “edifício pedagógico” (Vaissière, 1916/1953, s.p.) fosse sustentado apenas pela experiência científica. Diante disso, o manual propunha a educação como uma síntese entre arte e ciência.

A arte era entendida como o âmbito das circunstâncias e das vivências oriundas da experiência e surgidas do cotidiano, seguindo referências já constituídas pela Companhia de Jesus em suas elaborações sobre as relações entre



as ciências e as práticas (Feldhay, 1999). No campo educacional, segundo La Vaissière, a prática da educação e as respostas encontradas aos problemas inerentes a ela eram concebidas como um domínio da arte. Ao longo do tempo, a arte consolidada se constituía em tradição. A tradição, portanto, era definida como uma expertise, isto é, como um conjunto de saberes e de práticas construídas por meio da experiência e por ela abonada e consolidada.

A ciência, segundo La Vaissière, compreendia os conhecimentos produzidos por meio dos métodos experimentais. Estabelecendo as relações e os limites entre arte e ciência, o jesuíta afirmava:

A arte nasce antes da ciência: ensaia-se, usam expedientes e chega-se finalmente a recolher um feixe de informações úteis; existe desta sorte, em pedagogia, uma arte empírica constituída em sua maioria pelas práticas tradicionais e é obra de sabedoria conformar-se com esta experiência dos séculos na educação das crianças. É preferível inculcar-lhes o acervo de maneiras em uso na sociedade em que vivem, a enviá-los a alguma escola ultramoderna. No entanto, se a pedagogia não deve desdenhar esta arte empírica, o empirismo, por sua vez, está destinado a recuar ininterruptamente diante da ciência. É pela ciência que a arte toma consciência de si mesma, assegura-se do porquê de seus processos, tornando-se, por conseguinte, facilmente transmissível. A ciência parte da arte empírica, não para destruí-la, mas para esclarecê-la e alongá-la de acordo com as necessidades (Vaissière, 1916/1953, p. 19).

A Educação, portanto, era formada pela expertise adquirida na prática – e transformada em tradição – e pela ciência que, conforme avançava em suas proposições, questionava a prática pedagógica corrente. Essa estratégia do confronto, ou seja, o fato de que um saber deve sempre ser confrontado com outro, a fim de estabelecer as acomodações necessárias a ambos, pode ser encontrada nas propostas de outros jesuítas cientistas. Por exemplo, Joseph Fröbes, jesuíta alemão, colocava a existência de duas áreas psicológicas: a Psicologia especulativa ou escolástica e a Psicologia empírica ou experimental. Afirmava que as duas deveriam ser confrontadas, como era comum se fazer com a Filosofia e a Ciência, a fim de que fosse possível chegar à verdade (Massimi, 2018a).

Pelo confronto, as acomodações eram realizadas entre tradição e modernidade, entre as práticas e a ciência, entre Filosofia e Psicologia, bem como entre as áreas da Psicologia e da Educação. La Vaissière recomendava não desconsiderar as fórmulas deixadas pela tradição educacional, pois elas haviam sido extraídas da empiria e da prática educativa vivida, o mesmo não se dando com várias leis saídas dos laboratórios de pedagogia.

Jules de La Vaissière recomendava cuidado diante da adesão apressada dos



pedagogos às produções científicas em detrimento dos saberes e métodos elaborados ao longo do tempo e já constituídos. A generalização prematura das conclusões obtidas e dos métodos utilizados em condições restritas - como os laboratórios-, poderia trazer mais confusão do que benefícios, já que a ciência aplicada à educação da época, não chegava “a acordo, nem sobre os métodos, nem sobre os aparelhos mais apropriados, nem sobre os resultados e suas interpretações, nem sobre a aplicação dos resultados e sua utilidade prática” (Vaissière, 1916/1953, p.20). O problema, segundo o autor, é que havia uma produção muito grande de observações e experimentações destituídas de valor às quais se davam fácil acolhida nas revistas científicas.

Além disso, o jesuíta advertia que a ciência - por estar voltada para a pesquisa especulativa, cujo objetivo é buscar regras universais - poderia negligenciar particularidades dos casos concretos vividos. Os casos comuns no cotidiano educacional eram caracterizados por uma complexidade que excedia os esquemas simplificados dos fenômenos regulados pelas leis científicas universais. Esse era um dos motivos pelos quais a pedagogia não poderia se conformar a ser meramente uma disciplina científica, já que seu objeto não era a criança em geral, mas cada criança a ser educada, com suas particularidades como membro de uma família específica, de uma sociedade civil e de uma classe social, entre outros aspectos.

Outro limite da ciência estava relacionado às finalidades da educação, ou seja, aos ideais a serem alcançados. Segundo Jules de La Vaissière, a educação sempre visava a um ideal que, por sua vez, depende de uma concepção de ser humano. Na concepção cristã, cada pessoa deveria ser formada para ser belo e bom, aproximando-se do ideal de Cristo: “conforme a regra da bondade e ideal de beleza, isto é, à imagem de Deus, semelhante a Deus feito homem, a Cristo” (Vaissière, 1916/1953, p.8). Tal ideal não poderia ser alcançado apenas pela ciência, pois implicava em elementos estéticos, éticos, teológicos, entre outros, que extrapolavam o âmbito científico e as possibilidades de suas contribuições.

Assim, embora a ciência e os estudos experimentais fossem sumamente importantes, eles, sozinhos, não seriam suficientes para dar conta da tarefa de formar as novas gerações:

Como qualquer ciência distinta da Metafísica, a Pedagogia supõe certos princípios que constituem um conjunto de axiomas e de postulados, cuja justificação deve ser pedida a um ramo superior de conhecimentos. Para determinar o que faz o homem belo e bom, é mister interrogar as ciências que indicam o que o homem deve ser. Por conseguinte, à Ética e à Teologia. Em vão consultar-se-ia a Ciência da evolução, a Psicologia, a Sociologia: estas ciências dizem



o que o homem é, o que ele foi, poderão no máximo estabelecer as leis do futuro humano espontâneo, mas, sem postular um princípio não estabelecido, não ensinam o que um homem deve ser, não indicam o termo que sua atividade livre deve visar (Vaissière, 1916/1953, p. 8)

Estando os limites entre ciência e arte bem colocados, os estudos científicos e experimentais tinham um lugar importante na educação. A ciência, por voltar-se para as leis universais por meio da experimentação, era capaz, segundo o jesuíta, de investigar “certos pormenores que as generalidades filosóficas não podem cingir, dando, às leis que regulam estes fenômenos de somenos importância, o necessário caráter de universalidade, o qual não pode ser conferido pela experiência vulgar, agindo isoladamente” (Vaissière, 1916/1953, p. 19). Desse modo, arte e ciência se complementavam. A partir dessa complementaridade, a educação podia ser definida como uma arte que, entre as suas funções, deveria ocupar-se de aplicar as elaborações provenientes da ciência aos saberes e às práticas pedagógicas, considerando as circunstâncias concretas da vida humana e do cotidiano escolar.

O jesuíta recomendava que o educador esclarecido fosse como um construtor que, para ser habilidoso, não fosse exclusivamente um empírico e nem somente um cientista, esforçando-se por reunir as qualidades de um e de outro. A necessidade da arte e da ciência, nesse caso, era importante dada a complexidade do objeto ao qual a educação se destinava: “a criança e o adolescente são realidades complexas entre tôdas, cujo manejo apropriado exige no maior tato” (Vaissière, 1916/1953, p. 17).

Na vertente da ciência, a Psicologia tinha um valor específico para a Pedagogia, por ter o estudo das diferenças individuais como um dos seus ramos. Tratava-se de um estudo bastante útil para os problemas práticos ocorridos no cotidiano da escola, pois investigava as diferenças, ocorridas nos escolares, entre ritmos de aprendizagem e as possibilidades diversas de adaptação dos alunos à rotina, aos métodos e às regras educacionais.

La Vaissière se apropria dos estudos de grande número de autores renomados da Psicologia, como Alfred Binet, Stanley Hall, William Stern, William James e John Dewey, além de citar muitos outros cientistas e experimentos realizados na época que são pouco conhecidos atualmente. De maneira geral, esses autores aparecem associados às discussões sobre métodos experimentais na educação. Binet é um dos autores mais presentes na obra. Considerado como o cientista que primeiro desenvolveu os métodos científicos peculiares à pedagogia, suas ideias são utilizadas para discutir: a experimentação com crianças e os



inquéritos realizados com escolares; definição e funcionamento de funções psíquicas, tais como inteligência, distinções entre memória imediata e mediata, entre outros; funções psicológicas e funções pedagógicas; crianças normais e crianças anormais e psicologia particular ou individual. Há uma boa parte da obra dedicada à descrição de estudos sobre crianças anormais e às diferenças individuais.

Assim como Binet, Stanley Hall é visto como um dos pioneiros da investigação pedagógica, sendo bastante citado no livro do jesuíta francês. O autor estadunidense é a referência principal para os temas relativos aos interesses e à educação da adolescência e da juventude.

Ao lado dos pesquisadores cujos estudos tinham como objeto a psicologia e a experimentação e, considerando processos de negociação e acomodação, aparecem referências a autores como Aristóteles, Platão, Hipócrates, São Tomás de Aquino, entre outros de tradição católica, bem como a *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus. Hipócrates, por exemplo, é citado ao lado de Claparède quando se trata dos períodos de desenvolvimento da criança. La Vaissière (1916/1953), a esse propósito, comenta que os mesmos períodos encontrados pelos estudos científicos de sua época podiam ser encontrados no tratado *Das Carnes* de Hipócrates. São Tomás de Aquino, por seu turno, é um dos autores utilizados para a discussão sobre o pensamento lógico.

Ao tratar dos interesses específicos da juventude, La Vaissière (1916/1953) se vale de uma articulação entre Stanley Hall, Aristóteles e Platão. Evidenciando a possibilidade de acomodação entre ciência e filosofia aristotélica, o jesuíta comenta: "A coincidência entre as constatações experimentais contemporâneas e as conclusões da filosofia peripatética é tão rigorosa que especulação e observação aparentam ser mutuamente copiadas" (Vaissière, 1916/1953, p. 115). Desse modo, é possível observar como La Vaissière dialoga com as questões próprias do campo científico de sua época, estabelecendo uma acomodação capaz de incluir em sua proposta de Psicologia Pedagógica, a Psicologia científica de seus contemporâneos, a Filosofia característica da Companhia de Jesus e as prescrições da Igreja da época.

Podemos observar, portanto, que o jesuíta defendia a possibilidade de a pedagogia ser científica e afirmava o valor da Psicologia como ciência fundamental para a educação, contanto que os educadores seguissem os "excelentes conselhos" (Vaissière, 1916/1953, p.20) do jesuíta F. Kruss:

Não substituir o fenômeno propriamente psicológico, inacessível a toda medida, pelo que é suscetível de mensuração. – Não substituir,

pela paixão da experimentação, a solicitude pela alma da criança. – Evitar a sistematização apressada e não perder de vista os princípios fundamentais da pedagogia geral. – Fugir às conclusões prematuras. (Vaissière, 1916/1953, p. 20).

Desse modo, levando em consideração a natureza e a possibilidade de contribuição dos saberes filosóficos e científicos para a educação, seria possível a organização de um campo que La Vaissière denominava como Psicologia Pedagógica.

A Psicológica Pedagógica e o funcionamento das funções psicológicas complexas

A pedagogia era definida como a ciência da educação. Era responsável por estudar a criança, o adolescente e o jovem, a partir de duas dimensões: a evolução espontânea, dada pela espécie e comum a todos, e a cooperação voluntária do educando à ação educacional.

A criança e o jovem são a matéria da educação. Essa matéria não é inerte. Ela é viva e livre. Portanto a Pedagogia, no que diz respeito ao seu objeto, é dividida em duas partes: a evolução espontânea da criança e do jovem e a sua cooperação voluntária à influência do agente educacional (Vaissière, 1916/1953, p.12).

Levar em consideração a evolução espontânea implicava em investigar as leis gerais da evolução humana, o desenvolvimento das faculdades psicológicas e as diferenças individuais. As faculdades, embora fizessem parte da natureza humana e fossem comuns a todos, podiam sofrer variações individuais em seus modos de funcionamento. Assim, era preciso observar a ocorrência de variações que culminassem em casos excepcionais ou anormais.

A segunda dimensão da Pedagogia consistia em estudar a cooperação voluntária ao ato educacional, desenvolvendo os meios de atrair a vontade do indivíduo. Fazia parte da tarefa pedagógica, compreender os motivos pelos quais uma criança ou um adolescente resistiam à influência do educador. Nesse caso, a origem do problema poderia estar relacionada aos defeitos do educando, às incompetências do educador ou a outros fatores tais como o meio social da criança, o ambiente escolar, as relações com os colegas, etc. Cabia à Pedagogia procurar remédios capazes de sanar as dificuldades, pois uma ação educacional não se completaria sem a adesão voluntária do educando.

Sendo a educação uma ação intencional sobre um indivíduo, de modo a



transformá-lo, a Pedagogia ficava às voltas com diferentes elementos: a personalidade do agente (o educador), o fim a que ele se propõe (fins da educação), o objeto submetido à ação educativa (a criança, o adolescente e o jovem), o meio físico ou social, a ação que provoca transformações experimentadas pelo objeto (processos educativos). A partir da consideração desses diversos aspectos presentes no ato educativo, La Vaissière estabelecia as fronteiras entre Pedagogia geral, Pedagogia particular, Psicologia e Psicologia Pedagógica.

A Pedagogia geral era responsável por formar e direcionar as disposições naturais de crianças e jovens, as funções psíquicas (interesse, atenção, observação, memória, imaginação, pensamento lógico, linguagem, senso estético, inteligência geral) e as disposições da vontade (senso religioso, moral, tendências sensitivas, atividade voluntária formal, falhas e erros da vontade). A pedagogia particular se ocupava dessas mesmas funções, mas considerando-as a partir das características individuais, das variações e das especificidades das crianças consideradas anormais ou casos excepcionais.

A Psicologia era definida como a investigação dos fatos da consciência, ou seja, como estudo das atividades psíquicas, sensitivas ou intelectuais: sensações, imagens, estados afetivos, tendências instintivas, conhecimentos intelectuais, determinações voluntárias, sentimentos. Nesse sentido, La Vaissière seguia uma concepção corrente em sua época, segundo a qual a Educação é responsável por desenvolver e dar direção às faculdades humanas cujo estudo é de responsabilidade da Psicologia (Assis, 2012).

A Psicologia Pedagógica, por sua vez, era definida como uma ciência que se distinguia da Psicologia e da Pedagogia, embora englobasse problemas e objetos das duas ciências. La Vaissière comentava que dois problemas da Pedagogia não faziam parte da Psicologia Pedagógica: as investigações sobre o educador e a discussão dos fins da Educação. Se excetuarmos esses dois temas, observaremos que cabia à Psicologia Pedagógica o estudo da criança, adolescente e jovem, a investigação sobre o meio físico e social nos quais a criança estava inserida e a pesquisa sobre os processos educativos. Ela visava todas as circunstâncias do cotidiano da educação que implicavam, de alguma forma, os fenômenos estudados pela Psicologia. O jesuíta apontava o desenvolvimento da inteligência, por exemplo, como um objeto próprio da Psicologia Pedagógica:

Todos são unânimes em afirmar que, para se atingir o fim, é preciso desenvolver a inteligência da criança, dar-lhe um fundo de conhecimentos correntes, formar-lhes o caráter. A psicologia pedagógica contenta-se em oferecer ao pedagogo as leis psicológicas úteis à realização do seu ideal, pois a categoria de



fenômenos que a experiência psicológica pode atingir, refere-se quase que exclusivamente à aquisição dos conhecimentos elementares, ao desenvolvimento da inteligência e do caráter. (Vaissière, 1916/1953, p. 16)

A Psicologia Pedagógica era a ciência responsável por estudar as leis que regiam a inteligência e seu desenvolvimento. Fazia parte de seu campo, também, os processos de formação do caráter de um indivíduo. De posse desses conhecimentos, o pedagogo saberia que instrumentos elaborar e utilizar para desenvolver a inteligência de uma criança e para formar o educando. Assim, embora não coubesse à Psicologia discutir as finalidades da educação, a Pedagogia não chegaria a alcançar seus fins sem o auxílio das pesquisas psicológicas.

A Psicologia tinha um valor bastante prático para a Pedagogia. La Vaissière ressaltava tal utilidade ao afirmar que a Psicologia Pedagógica era responsável não pelo estudo abstrato dos problemas educacionais, mas investigava e intervinha sobre fenômenos psicológicos específicos envolvidos no cotidiano educacional. Tratava-se, portanto, de uma ciência normativa, pois, sua função era investigar e estabelecer critérios para problemas concretos das situações educacionais: “a psicologia pedagógica, ciência positiva dos fenômenos psicológicos em sua relação com os problemas pedagógicos, não é, pois, a arte da educação, mas a ciência psicológica orientada para a arte da educação” (Vaissière, 1916/1953, p. 17)

A Psicologia, portanto, como ciência orientada para a arte da educação deveria trazer contribuições para que o educador exercesse sua ação não sobre os elementos psicológicos isolados, mas sobre certos conjuntos destes elementos. Nesse caso, a tarefa do mestre era vigiar, dirigir e modificar, quando fosse necessário, a evolução destas funções de modo a conduzir a criança, o adolescente e o jovem para o fim a que se destinavam, tornando-os capazes de cumprir seus deveres de “homens feitos”. Sendo assim, a Psicologia voltava-se para a investigação e intervenção sobre as funções pedagógicas, isto é, sobre as funções psicológicas complexas envolvidas nas circunstâncias educacionais.

Os elementos psicológicos envolvidos nas funções pedagógicas eram inúmeros. Era possível, no entanto, determinar os mais importantes, de modo que funções psicológicas secundárias pudessem encontrar seu lugar nos agrupamentos mais gerais. A hierarquia² estabelecida por Pierre Janet era dada como exemplo de organização dos fenômenos psicológicos. No ponto culminante da hierarquia estava, segundo La Vaissière, a função do real. Essa função consistia na capacidade do ser humano de agir sobre a realidade social ou física. Tal ação, quando eficiente, era acompanhada pelo sentimento de unidade e de liberdade. Tratava-se de saber agir, com eficiência, numa situação nova e complexa. Essa



atividade supunha a coordenação de diversas funções:

visão rigorosa da situação e, por conseguinte, a *capacidade de observar* realidades físicas, morais ou sociais; o exame dos diferentes meios de se adaptar a esta situação, donde o emprego da imaginação criadora (faculdade sintética que reúne as imagens e os conhecimentos passados em conjuntos e oferece, deste modo, ao julgamento, os elementos dos diferentes pontos de vista); o emprego da *memória dos conjuntos*, que faz rever as sínteses anteriormente formadas; finalmente as *faculdades lógicas*, que presidem ao exame, ao julgamento e ao raciocínio (Vaissière, 1916/1953, p. 66)

A partir do emprego de tais funções formava-se um juízo prático exato, ou seja, sabia-se o que convinha fazer. Mas era necessário ainda transformar o juízo em ação. Para isso, era preciso o *querer*. Nesse momento entravam em ação, mais fortemente, as funções relacionadas ao fim último do ser humano, pois entendia-se que o ato voluntário sempre tendia para um fim. A vontade, segundo a perspectiva católica, era determinada exclusivamente pelo bem, pelo honesto, pelo útil ou pelo agradável. A concepção dos fins últimos para os quais o ser humano se dirige era discutida pela Teologia e pela Ética. No caso dos jesuítas, a doutrina aristotélico-tomista era um dos principais fundamentos de tal discussão (Massimi, 2018a).

Embora fosse próprio da natureza humana endereçar-se para os fins ideais de bondade, justiça, utilidade e felicidade, essa adesão ao bem não se fazia de forma automática. De fato, o ser humano era concebido como ferido pelo pecado e dotado de livre-arbítrio, podendo, portanto, se conduzir conforme seus apetites mais instintivos. Assim, a vontade humana, em face de uma ação a realizar, é solicitada por diversos *interesses*, uns ditados pela luz da razão e da fé, outros que se impõem instintivamente e que provêm do âmago da natureza humana. A vontade deve, neste caso, dirigir a ação e manter-se forte o suficiente para fazer predominar, na consciência, o julgamento que provocará o ato exterior. Esta decisão implica o emprego da *atenção* voluntária e da inibição dos motivos contrários.

A ação – exercida exteriormente pelos movimentos do corpo, pela linguagem, pela escrita, entre outros – envolve a motricidade adaptada ao complexo de imagens mantido na consciência pela determinação da vontade. Toda ação complexa do ser humano sobre a realidade, portanto, supõe um mecanismo subjacente de relações entre funções psicológicas e motricidade que se ajusta às situações objetivas atuais.

A educação, em sua modalidade de arte e ciência, tinha como



responsabilidade formar um indivíduo capaz de agir sobre o mundo a partir de duas habilidades: saber escolher a melhor conduta a ser seguida em circunstâncias objetivas e ser forte o suficiente para saber resistir aos apelos contrários à sua escolha consciente. Estas eram as duas armas capazes de fazer com que um indivíduo pudesse realizar o seu melhor destino. Daí a importância de que as funções psíquicas, que preparam o juízo e ação, e as disposições da vontade, que efetivam a ação, fossem integralmente desenvolvidas e bem formadas.

Embora as funções psicológicas e as disposições da vontade pudessem ser vistas como fenômenos naturais do ser humano, elas eram organizadas e dirigidas também pelos fenômenos sobrenaturais. Tanto a composição biológica do ser humano quanto as suas funções psíquicas têm a capacidade de se orientarem conforme as características ideais da divindade de Cristo, como já comentamos anteriormente. Em resumo, entendia-se que o ser humano, habitando um mundo físico e possuindo um corpo biológico, tendia naturalmente para o metafísico.

Para que as ações pudessem ser perfeitas a ponto de se orientarem para o bem e para o belo, era necessário que o juízo prático fosse dirigido pelo senso estético. Este senso era uma função psicológica que, por sua complexidade, se desenvolvia mais tarde na criança e podia nem mesmo se desenvolver. Desprovido de senso estético, o juízo prático tornava-se mais frágil, pois faltava energia ao indivíduo para formar um juízo adequado sobre as coisas e, conseqüentemente, reduzia-se a força para agir de modo a escolher o melhor para si, para os outros e para a sociedade. Assim, as pessoas se tornavam vulneráveis: agiriam orientados apenas pelos seus instintos ou sentimentos e impressões agradáveis e desagradáveis experimentadas nas situações vividas, ficando à mercê de suas reações imediatamente provocadas pelo ambiente.

Todavia, ao empregar o senso estético, as ações de um indivíduo seriam determinadas pela apreensão da beleza e do bem percebidos nos objetos ou nas circunstâncias. Esta apreensão, por estar relacionada à beleza e ao bem divinos, era de forte apelo e por isso tornava-se capaz de mover o juízo e orientar adequadamente a ação humana para o que era mais justo e mais propício à felicidade individual e ao bem da sociedade.

Entretanto, toda a complexidade da inteligência e da vontade humana não poderia ser exercida sem a ação primeira de duas funções psicológicas gerais e básicas: o interesse e a atenção. O interesse era definido como uma tendência natural adquirida que seria a mola propulsora de toda e qualquer atividade psicológica. Essa definição implicava que o interesse era intrínseco à natureza humana, mas tornava-se adquirido quando tal tendência se ligava à atenção. A atenção, nesse caso, era a função responsável pelo indivíduo escolher um objeto



de seu interesse entre todos os disponíveis no ambiente.

A Psicologia Pedagógica, como proposta por La Vaissière, tinha, portanto, o objetivo de fornecer à Pedagogia a investigação científica das funções psicológicas complexas envolvidas no cotidiano do ato educacional. Esses subsídios, ao contrário de uma psicologia materialista, envolviam a consideração do psiquismo humano como expressão das relações naturais entre Deus e o ser humano, como já discutimos anteriormente. Daí a necessidade de que a Pedagogia não pudesse ser fundamentada apenas na ciência, mas exigia a presença também da Filosofia e da Teologia.

Considerações finais

A Psicologia Pedagógica, como proposta por Jules de La Vaissière, apresentava a organização e o funcionamento do psiquismo e do comportamento humano a partir de teorias psicológicas e pedagógicas que circulavam na época e de tópicos da Filosofia e da Teologia. Seu objeto eram os fenômenos psicológicos presentes concretamente na ação pedagógica, não a partir da psicologia positiva voltada para as leis gerais, mas considerando a aplicação da Psicologia aos problemas educacionais. Desse modo, a Psicologia Pedagógica relacionava-se à ciência orientada para a prática educacional. A prática educacional, por seu turno, fazia parte do campo da arte que, com o abono da experiência obtida por meio do tempo, se tornava tradição. A Psicologia Pedagógica, portanto, estava relacionada à arte educacional, já que, pois, se ocupava dos problemas encontrados na prática, como por exemplo, a organização e o funcionamento das funções psíquicas complexas e presentes na evolução humana, os diferentes ritmos de aprendizagem no caso dos alunos anormais e excepcionais, os problemas presentes na educação de crianças, adolescentes e jovens.

A operação de acomodação, conforme elaborada por Massimi (2018b), se evidencia na proposta de psicologia feita por Jules de La Vaissière. Sua proposição permitiu tratar dos problemas educacionais de sua época à luz dos conhecimentos científicos, sem descuidar da importância da tradição, isto é, da experiência construída pelas gerações anteriores. Isso fica claro quando se trata das apropriações de Claparède ao lado de Hipócrates ou de Stanley Hall articulado a Aristóteles. Desse modo, a partir de negociação e acomodação de saberes, um bom educador, na concepção do jesuíta, seria aquele capaz de fazer o melhor uso tanto dos saberes e práticas já abonados pela tradição como dos modernos conhecimentos científicos, para a resolução dos problemas educacionais surgidos no cotidiano. Desse modo, a tradição poderia ser colocada à prova pela ciência,



bem como as propostas da ciência seriam inquiridas pela experiência adquirida e transmitida pela tradição. Esperava-se que nessa operação de confronto, própria da acomodação, a verdade prevalescesse: os erros da ciência dificilmente resistiriam ao julgamento da experiência; ao mesmo tempo, práticas adquiridas poderiam ser questionadas e suplantadas quando os resultados da ciência trouxessem novas compreensões sobre o ser humano e demonstrassem sua eficácia, que não poderia ser facilmente desqualificada. E ainda seria possível perceber as convergências entre ciência moderna e filosofia.

Pelas características analisadas nesse artigo, é possível compreender os motivos da indicação de *Psychologie Pédagogique. L'enfant. L'adolescent. Le jeune homme* pela *Revista do Ensino*. A obra de La Vaissière possibilitava o conhecimento de pressupostos da Escola Ativa, como por exemplo a centralidade do interesse e da atenção para o desenvolvimento das funções da inteligência e da vontade, mas considerava a dimensão espiritual do ser humano. Além disso, tinha o mérito de valorizar a tradição ao lado dos conhecimentos científicos, sem a necessidade de advogar uma Educação nova em detrimento da Educação tradicional.

Como discute Gutierrez e outros (2018), as Encíclicas papais - *Aeterni Patris* e *Divini illius magistri* - originaram diferentes interpretações de grupos católicos no campo educacional. Essas interpretações podiam estar associadas à condenação da Escola Nova e aos métodos por ela propostos, mas também evidenciaram grupos católicos marcados por um desejo de diálogo, cujos intelectuais e cientistas estavam interessados nos conhecimentos que circulavam no campo científico e cultural de sua época. Em Minas Gerais, os reformadores da educação optaram por estabelecer diálogos entre a doutrina católica e os pressupostos da Escola Nova, incluindo a abertura para a Psicologia científica que os fundamentava.

Mário Casassanta, ao propor para professores e pais a leitura de uma obra fundamentada na acomodação entre psicologia científica e tradição católica, atendia ao apelo de que, no âmbito da reforma educacional, não fossem oferecidas apenas produções materialistas para a formação docente em Minas Gerais. Dessa forma, era possível apropriar-se da Psicologia como uma das ciências fundamentais para a organização de uma pedagogia mais moderna. Ao mesmo tempo, o livro de La Vaissière permitia a presença da Filosofia e da Teologia como contraponto necessário à Ciência.

Nessa perspectiva, a indicação de *Psychologie Pédagogique* entre outras obras de Psicologia, deveria parecer, ao Inspetor geral da Instrução, uma boa estratégia em um período em que havia debates, por vezes tensos, entre a Igreja Católica e os setores que desejavam uma renovação pedagógica voltada para a



organização da educação laica.

No contexto da época, construir um novo sistema educacional era uma maneira de se afastar do passado colonial e se aproximar da modernidade própria de um mundo que se secularizava rapidamente. A educação, sendo entendida como o principal instrumento para a formação de uma nação republicana, precisava suplantar a tradição educacional até então vigente. Diante do desejo de secularização e de transformação de um passado visto como obsoleto, clero e educadores católicos lutaram para que a renovação realizada pela educação católica fosse também considerada como um sinal dos novos tempos e para que concepções materialistas sobre o ser humano não fossem a última palavra na educação das novas gerações. *Psychologie Pédagogique* representava tal renovação, marcada pela possibilidade de acomodação entre a doutrina católica e os saberes científicos e modernos da Pedagogia e da Psicologia.

Referências

- Assis, R. M. (2016). A divulgação da psicologia pela cultura escrita impressa e seus jogos de apropriação. Em R. M. Assis & S. P. Peres (orgs.) *História da psicologia: tendências contemporâneas* (pp. 207 – 232). Belo Horizonte: Editora Artesã.
- Assis, R. M. (2012). Faculdades da alma e suas implicações para a educação: saberes divulgados no século XIX. *Educação e Pesquisa*. 38(1), 97 – 113. Recuperado em 28 de julho, 2021, de <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jkgXwhDWtYfjx57PYkbbfh/?lang=pt&format=pdf>
- Assis, R. M. & Antunes, M. M. (2014). Psiquismo da criança: psicologia divulgada pela imprensa educacional no Brasil (1930 – 1940). *Psychologia Latina*. 5 (1), 21-30. Recuperado em 28 de julho, 2021, de [https://psicologia.ucm.es/data/cont/docs/29-2014-07-29-03%20MARTINS%20\(2\).pdf](https://psicologia.ucm.es/data/cont/docs/29-2014-07-29-03%20MARTINS%20(2).pdf)
- Avanzini, G., Cailleau, R., Audic, A. M. & Penisson, P. (2010). *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française*. Paris: Éditions Don Bosco.
- Azzi, R. (1978). O início da restauração católica em Minas Gerais: 1920-1930. *Síntese*. 10, 11, 65 – 91. Recuperado em 28 de julho, 2021, de <https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2345/2615>
- Batista, R. L. L. (2015). *Entre aparelhos e arquivos: uma história do laboratório de psicologia da Faculdade Dom Bosco de São João Del Rei (1953-1971)*.



- Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de São João del Rei. Minas Gerais, MG.
- Biccas, M. S. (2008). *O Impresso como Estratégia e Formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm.
- Campos, R. H. F. & Lourenço, E. (2019). Helena Antipoff: Science as a passport for a woman's career between Europe and Latin America. *Transversal. International Journal for the Historiography of Science*. 6, 15-34. Recuperado em 28 de julho, 2021, de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/transversal/article/view/15065/12025>
- Casassanta, M. (1930). Aviso. *Revista do Ensino*. Anno V, 43, março, 72.
- Chartier, R. (2005). Da história da cultura impressa à história cultural do impresso. *Revista brasileira de ciências da comunicação*. 28 (1). 81 – 104. Recuperado em 28 de julho, 2021, de <http://portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/1085/986>
- Claparède, E. (1905). *Psychologie de l'enfant et pedagogie experimentale*. Paris: l'Harmattan.
- Claparède, E. (1926). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris: Flammarion.
- Cury. C. R. J. (1978). *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- Feldhay, R. (1999). The cultural field of jesuitic Science. Em J. W. O'Malley, SJ. (orgs.). *The Jesuits – Cultures, sciences and the arts. 1540-1773*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press. Ebook.
- Gutierrez, L., Besse, L. & Prost, A. (2012). *Réformer l'école. L'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Gutierrez, L., Tamanini, P. A., Souza, R. L. & Fabrício, E. L. (2018). Converter os educadores cristãos à Educação Nova: a ação do padre François Chatelain, na França, nos anos 1930. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. 4 (10), 118 – 128.
- La Civiltà Cattolica*, 3, 1918.
- Lança, L. A. S. (2017). *Livros de Psicologia recomendados para a formação de professores na reforma educacional Francisco Campos – Mario Casassanta (1927)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação:



- conhecimento e inclusão social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Leão XIII (1879). *Aeterni Patris* do Sumo Pontífice Leão XIII sobre a restauração da filosofia cristã conforme a doutrina de Santo Tomás de Aquino. (M. L. Fonseca & S. L. Barros, Trad.). Recuperado em 20 de abril, 2020, de http://www.pr.gonet.biz/kb_read.php?num=1633&head=1&pref=pdf
- Massimi, M. (2018a). Apropriações da Psicologia Experimental por dois autores jesuítas nas primeiras décadas do século XX. *Temas em psicologia*. 26 (1), 481-494. Recuperado em 28 de julho, 2021, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v26n1/v26n1a19.pdf>
- Massimi, M. (2018b). Psicologia experimental versus psicologia racional: um debate interno às instituições de ensino da Companhia de Jesus no século XX. *Mnemosine*. 14 (1), 226-245. Recuperado em 28 de julho, 2021, de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41704/28973>
- Misiak, H. & Staudt, V. (1954). *Catholics in psychology: a historical survey*. New York, Toronto, London: McGraw-Hill Book Company.
- Piffault, A. (1922). *Psychologie appliquée a l'éducation*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Riboulet, L. (1926). *Manuel de Psychologie appliquée à l'Éducation, à l'usage des écoles normales et des candidats au brevet supérieur*. Paris: E. Vitte.
- Pio XI. (1929). *Carta Encíclica Divini illius magistri de Sua Santidade Papa Pio XI aos Patriarcas, Primazes, Arcebispos, Bispos e outros ordinários em paz e comunhão com a Santa Sé Apostólica e a todos os fiéis do orbe católico, acerca da educação cristã da juventude*. Recuperado em 16 de agosto, 2019, de https://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Souza, J. S. (1933). Discurso de paraninfo aos diplomandos do Grupo Escolar de Diamantina. *Revista do Ensino*. 80, janeiro, 21 – 27.
- Vaissière, J. D. (1928). *La coéducation des sexes et la science positive*. Paris: G. Beauchesne.
- Vaissière, J. D. (1930). *La théorie psychanalytique de Freud. Étude de psychologie positive*. Paris: G. Beauchesne.
- Vaissière, J. D. (1938a). *Éléments de psychologie expérimentale*. Paris: G. Beauchesne.
- Vaissière, J. D. (1938b). *Psychologie Pédagogique. L'enfant. L'adolescent. Le jeune*



homme. Paris: Gabriel Beauchesne et ses fils éditeurs. Original publicado em 1916.

Vaissière, J. D. (1953). *Psicologia Pedagógica. A criança. O adolescente. O jovem*. (A. F., Trad.). Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Editora Globo. (Original publicado em 1916).

Vidal, F. (2006). "A mais útil de todas as ciências". Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. Em A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal. (Orgs.) *História da Psicologia: rumos e percursos*. (pp. 47 – 74). Rio de Janeiro: Nau Editora.

Nota sobre a autora:

Raquel Martins de Assis é formada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: rmassis.ufmg@gmail.com.

Data de submissão: 18.11.2020

Data de aceite: 18.05.2021