



**Regimes de verdade em tensão no campo das ciências da educação
(Suíça romanda, décadas de 1910-1920)¹**

Regimes of truth in tension in the field of educational science
(French-speaking Switzerland, 1910-1920)

Regímenes de verdad en tensión en el ámbito de las ciencias de la educación
(Suiza francófona, 1910-1920)

Frédéric Mole
Universidade de Genebra (Suíça)
<https://orcid.org/0000-0003-4137-4706>
Frederic.Mole@unige.ch

Resumo

Durante o primeiro terço do século XX, no campo das ciências da educação em fase de elaboração, os reformadores – teóricos e/ou profissionais – ambicionavam fundar uma pedagogia científica que fornecesse aos professores métodos confiáveis que lhes permitissem romper com seus velhos hábitos e revolucionar suas práticas de ensino. No contexto da Suíça romanda, sob o impulso do psicólogo Édouard Claparède, os reformadores, no Instituto Jean-Jacques Rousseau e nas associações pedagógicas, buscaram unir todos os professores em torno das novas verdades, despertando também resistências entre eles. O texto examina o modo como são construídos os diversos argumentos e os posicionamentos dos atores nas controvérsias relativas ao que legitimamente pode ser considerado como verdadeiro no campo da educação.

Palavras-chave: Psicologia experimental; Reforma pedagógica; Professores; Verdade; Controvérsia.

¹ Texto originalmente publicado no periódico científico **Raisons éducatives**, 2020/1 (n.24), p.179-201. DOI: <https://doi.org/10.3917/raised.024.0179>. Versão em português sob responsabilidade de Fernando Coelho. E-mail: fernando.coelho@udesc.br. Revisão técnica por Norberto Dallabrida. E-mail: norbertodallabrida@gmail.com

Abstract

During the first third of the twentieth century, in the developing field of educational science, reformers - theorists and/or practitioners - sought to establish a scientific pedagogy that would provide teachers with reliable methods enabling them to break with their old habits and revolutionise their teaching practices. In French-speaking Switzerland, under the impetus of psychologist Édouard Claparède, reformers at the Institut Jean-Jacques Rousseau and in pedagogical associations set out to win over all primary school teachers to the new truths, while also provoking resistance within the teaching profession. The text examines the way in which the various arguments are constructed and the positions taken by the players in controversies relating to what can legitimately be held to be true in education.

Keywords: Experimental psychology; Educational reform; Teachers; Truth; Controversy.

Resumen

Durante el primer tercio del siglo XX, en el campo en desarrollo de las ciencias de la educación, los reformadores -teóricos y/o prácticos- trataron de establecer una pedagogía científica que proporcionara a los profesores métodos fiables que les permitieran romper con sus viejos hábitos y revolucionar sus prácticas pedagógicas. En la Suiza francesa, bajo el impulso del psicólogo Édouard Claparède, los reformadores del Instituto Jean-Jacques Rousseau y de las asociaciones pedagógicas se propusieron ganar a todos los maestros de primaria para las nuevas verdades, provocando al mismo tiempo resistencias en el seno de la profesión docente. El texto examina el modo en que se construyen los distintos argumentos y las posiciones adoptadas por los protagonistas de las controversias relativas a lo que puede considerarse legítimamente verdadero en educación.

Palabras clave: Psicología experimental; Reforma educativa; Profesores; Verdad; Controversia.

Recebido: 03/06/2024

Traduzido: 05/07/2024

Revisado: 29/07/2024

Até agora, a pedagogia não passava de uma *coletânea de opiniões*. Ela aspira a ser um *sistema de verdades*.

Édouard Claparède (1916b, p.77)

No 'mercado' das teorias em uso, os pesquisadores propõem e os atores dispõem.

Philippe Perrenoud (2009, p.266)

Este texto trata das condições nas quais, no início do século XX, os promotores das ciências da educação procuraram convencer os diversos atores do ensino acerca da validade dos resultados das pesquisas e da necessidade de conformar as políticas e as práticas escolares a esses resultados. Examina como as controvérsias suscitadas por esses novos tipos de prescrição ilustram um conflito de interpretação que atravessa as diversas redes de atores acerca do que pode – ou *deve* – ser considerado como verdadeiro no campo da educação. Ao procurar lançar luz sobre os debates provocados por esses novos saberes e discursos científicos, fornece alguns elementos de análise relativos à constatação, recorrente há um século, de uma influência relativamente limitada dessas ciências sobre as concepções educacionais dominantes. Este texto questiona não as condições epistemológicas de constituição da ciência, mas as condições de aceitabilidade dos resultados da pesquisa, especialmente quando são apresentados como verdades inescapáveis. Metodologicamente, baseia-se na exploração de alguns dos principais espaços de debate nos quais os atores se expressam e se posicionam, e nos quais circulam controvérsias acerca do processo de reforma educacional: imprensa educacional, relatórios de congressos e monografias científicas².

A pesquisa não consiste em uma descrição geral do conjunto das relações que se estabelecem entre os professores e o movimento de reforma educacional. Ao contrário, focaliza as interações e controvérsias que revelam as tensões relativas ao processo de desenvolvimento de uma pedagogia científica. Isso pressupõe voltar a atenção para o modo como os encarregados de instruir e educar, em particular os professores do ensino primário, recebem, interpretam e discutem as recomendações e prescrições que lhes são dirigidas pelos iniciadores – teóricos e/ou profissionais – desse movimento reformista. Acerca desse período de mudanças nas representações sobre a educação, o desafio metodológico consiste em conseguir apreender o modo como os atores se posicionam e o modo como suas convicções pedagógicas são elaboradas. Seria, portanto, muito simplista considerar as questões, dúvidas e objeções que esses atores formulam apenas como expressão de um conservadorismo pedagógico fechado às novas verdades (Mole, 2019). Trata-se, antes, de examinar a hipótese segundo a qual dois registros de saber – o que reúne as diferentes abordagens científicas da educação, de um lado, e o das práticas pedagógicas ordinárias, de outro – entram em uma complexa relação de interferências por meio das quais se expressam expectativas recíprocas, mas também formas de competição entre os regimes de verdade específicos de cada um desses registros de saber. Utilizo o conceito de *regime de verdade*, emprestado de Michel Foucault (1976, 2001), porque ele é funcional no estudo do conflito que atravessa os saberes no campo da educação. O objetivo é observar o modo como várias redes de atores reivindicam legitimidade para dizer como as verdades no campo da educação devem ser estabelecidas e examinar como as estratégias argumentativas desenvolvidas dentro de cada um dos regimes de verdade entram em confronto com outras concepções de educação que são elas próprias estruturadas por outros regimes de verdade.

² As fontes documentais são, principalmente: obras fundadoras e discursos de Claparède, periódicos (*Bulletin de la Société pédagogique genevoise*, *L'Éducateur*) e anais de congressos da Société Pédagogique Romande.

Essa abordagem pressupõe também estar atento ao fato de que os reformadores empregam dois tipos principais de discurso – heterogêneos, ainda que por vezes entrelaçados: o primeiro é estritamente científico; e o segundo visa a produzir, entre aqueles que são chamados a levar em conta os resultados da ciência em sua atividade prática, um efeito de persuasão e de adesão à nova causa pedagógica.

Debates e controvérsias em torno das verdades da ciência

Convidado em 1916 a responder à pergunta "que influência as pesquisas em psicologia experimental exercem na prática dos professores", Édouard Claparède confidenciou sua decepção. Observando que, ao contrário das disciplinas afetadas pelo espírito de reforma – biologia, medicina, direito, filosofia etc. –, "a escola moderna até agora não decidiu aproveitar as conclusões dos psicólogos ou dos biólogos", ele lamenta que o "bloco do sistema escolar tradicional" tenha permanecido intocado (1916a, pp. 71-72). Que o entusiasmo e o voluntarismo de um Claparède pudessem ter sido decepcionados menos de quatro anos após a criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau, um ambicioso empreendimento para a refundação científica da educação, não nos deve surpreender em retrospectiva. Mas, quase um século depois, a questão permanece. "Abrindo-se timidamente às ciências da educação", os professores do primário continuam a basear sua identidade profissional principalmente em "habilidades práticas de longa data atestadas por seus conhecimentos hauridos da experiência" (Hofstetter et al., 2009, p. 36). "Mesmo que os cientistas estejam convencidos de que trazem melhores teorias, essa convicção não tem efeito se não é compartilhada pelos profissionais", lembra Philippe Perrenoud, que observa que os professores constituem uma comunidade de prática, "que ainda não se refere [às ciências sociais e humanas], ou então de forma hesitante, ambivalente e muito parcial" (2009, p. 266). Assim, as verdades construídas no campo das ciências da educação teriam dificuldade para serem reconhecidas por aquelas e aqueles com os/as quais elas deveriam se preocupar em primeiro lugar.

Essa reticência dos professores em relação às ciências que visam a lançar luz sobre o exercício do seu ofício merece, portanto, ser questionada e analisada como tal, particularmente durante as primeiras décadas do século XX, período em que estava em curso o complexo processo de disciplinarização das ciências da educação (Hofstetter & Schneuwly, 2002, 2007). Cabe lembrar que, nascida no fim do século XIX, a ciência da educação baseada em prerrogativas outorgadas às questões filosóficas (Gautherin, 2002) foi então questionada pela ascensão da psicologia, que conquistou *status* acadêmico, elaborou as condições de sua cientificidade e ambicionava ser o instrumento de uma transformação radical das práticas educacionais (Hofstetter, 2010). As ciências da educação abrem um campo em que, por meio da busca de interações estreitas com os professores, o conhecimento científico conseguiria (re)orientar as práticas pedagógicas.

A psicologia experimental, a pedologia, a ciência da criança, a psicopedagogia e a pedagogia experimental, constitutivas do campo das ciências da educação – mas cuja complementaridade ainda estava sendo elaborada na década de 1910 –, fazem parte de uma mesma tentativa de determinar as condições para uma refundação científica das práticas de ensino e educação: implementar uma pedagogia científica baseada em um "sistema de verdades", como preconiza Claparède (1916b, p. 77). Para seus fundadores, as ciências da educação devem ter dois polos: o aprofundamento do conhecimento científico da criança (do qual a psicologia experimental é a matriz) e a invenção de uma pedagogia rigorosa, liberta assim da cegueira das práticas ordinárias. Mas, entre os professores, essa tentativa de angariar adeptos despertou resistências, cujas formas também testemunhavam a reivindicação do direito de falar a verdade no campo da educação. E, como veremos, essa convicção de que a ciência deve abrir os olhos dos profissionais às vezes desperta forte oposição entre aqueles que se tenta tirar do caminho do erro.

O contexto da Suíça romanda, e em particular de Genebra, é propício à observação das controvérsias educacionais nesse período. Claparède e os demais atores do Instituto Rousseau (Pierre Bovet, seu diretor, em particular, bem como professores engajados na pesquisa educacional) desempenharam um papel preponderante nos debates em torno da superação das práticas ordinárias pela ciência. Para entender a ambição dos reformadores e a virada histórica na qual se consideravam engajados, é preciso partir do modo como eles procuraram explicar por que o novo espírito na educação anunciado por Jean-Jacques Rousseau permaneceu infrutífero desde o século XVIII. "Infelizmente, essas ideias não são novas. Digo 'infelizmente', porque, se fossem, poderíamos nos iludir com a esperança de que sua verdade incontestável desencadearia sem tardança a salutar revolução de que nosso sistema pedagógico tanto precisa", lamenta Claparède (1912, p. 9), cujas observações, menos derrotistas do que acerbas, não devem mascarar seu voluntarismo. A explicação para esse fracasso duradouro está na falta de fundamento dessa verdade: "Se a reforma educacional ainda não se impôs às mentes com força suficiente para vencer a rotina", explica Pierre Bovet, "é porque as verdades percebidas pelo gênio de Rousseau não se baseavam na ciência" (1932, p. 39). Através das convicções de Rousseau, uma nova verdade no campo da educação foi assim bem expressa, mas de uma forma ainda não suficientemente elucidada, tendo sua enunciação filosófica precedido o aparecimento de uma ciência capaz de assegurar rigorosamente seus fundamentos.

Como proclamavam os fundadores do Instituto Rousseau – instituto de ciências da educação criado sob os auspícios do autor de Emílio em 1912 –, as questões educacionais não deveriam mais ser consideradas como parte do registro da opinião. Uma vez que as ideias progressistas não são suficientemente persuasivas, o rigor científico deve permitir chegar a respostas seguras. Mesmo que não tenha nascido do projeto de normatização da educação, a psicologia científica é apresentada como a chave para sua possível transformação radical. Claparède dizia estar convencido de que somente uma pedagogia baseada em um "fundamento rigorosamente científico" poderia "conquistar a opinião pública e forçar a adesão às reformas desejáveis" (1912, p. 19). Como se vê, mesmo que a educação já não seja uma questão de opinião, é preciso trabalhar para reunir aqueles que resistem em torno das novas verdades. Uma vez que a pedagogia não pode encontrar seu fundamento em si mesma, afirma-se claramente que somente uma psicologia científica é capaz de fornecê-lo. A pedagogia só pode, portanto, ser disciplinarizada e tornar-se uma das ciências da educação se se libertar de seu empirismo espontâneo e não científico, muitas vezes designado pela expressão *bom senso*, entendida em sentido pejorativo.

Ressalte-se aqui, desde logo, que Claparède utiliza o conceito *empirismo* em vários sentidos diferentes, até mesmo opostos. O termo pode se referir à própria abordagem científica, baseada em uma experimentação racionalmente construída; mas também pode se referir a uma experiência prática estranha a qualquer trabalho teórico e que equivale a "não saber o que se está fazendo": "essa é de fato a marca do empirismo, é de fato seu principal perigo" (1920, p. 26), comenta Claparède. O psicólogo insiste reiteradamente no fato de que o "teórico" detém "uma superioridade real sobre o simples empírico" (1920, p. 15) ou "empírico puro" (1920, p. 21), designando o adjetivo aqui substantivado "aquele que se contenta com sua própria experiência pessoal" (1920, p. 15), aquele que se abandona a "esse tatear [...] do qual o empirismo é culpado" (1920, p. 24). Claparède também desenvolve a ideia de que um empirismo que não é perfeitamente científico pode, por vezes, revelar-se funcional e legítimo, particularmente no contexto da psicopedagogia e da pedagogia experimental, como veremos a seguir.

Descrédito das práticas ordinárias e justificação da ciência

Observamos, assim, o desenvolvimento de registros discursivos paralelos, e por vezes também entrelaçados. O primeiro, propriamente científico, diz respeito principalmente ao campo da psicologia experimental. Mas, para além desses enunciados científicos, que se inserem no âmbito do *descritivo*, desdobra-se um segundo registro discursivo, um conjunto de argumentos, com caráter *prescritivo*, destinado a promover a divulgação dos resultados da pesquisa e, de modo mais geral, o próprio empreendimento reformador. Quando a psicologia experimental conduz a resultados que considera estabelecidos como conhecimentos certos – por exemplo, sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança –, outros discursos são então produzidos fora da esfera da pesquisa (o laboratório) para fazer valer certo número de conclusões práticas. Para além da validade das conclusões científicas propriamente ditas, esse outro nível discursivo, mais da ordem da retórica – já que leva em conta a receptividade de um público potencial –, visa a persuadir acerca da necessidade de conformar-se aos avanços científicos.

No primeiro terço do século XX, abriram-se espaços de debate multiformes em torno da ambição das ciências da educação de legislar em matéria educacional: monografias científicas, imprensa educativa, revistas oficiais de administração da educação pública, associações de professores, congressos etc. É preciso chamar a atenção para esses espaços nos quais os argumentos circulam e respondem uns aos outros, se quisermos entender como os promotores dessas ciências às vezes são levados a se tornarem seus propagandistas, e como seus destinatários às vezes se aventuram a questionar as orientações científicas. Trata-se de questionar as formas de comunicação por meio das quais esses saberes são divulgados, promovidos e, ao mesmo tempo, expostos à crítica, a fim de analisar os argumentos utilizados pelos promotores dos saberes científicos, as discussões que eles geram, os efeitos persuasivos que produzem e as aprovações ou resistências que suscitam. Explorar os contextos discursivos da comunicação pública no campo das ciências da educação, trazer à luz os diversos modos de justificação, as formas de valorização ou descrédito que neles se expressam, tudo isso significa buscar compreender o modo como se constroem as motivações subjacentes aos diversos posicionamentos dos atores, significa tentar discernir os regimes de verdade a que se referem e a mola das convicções que os animam.

A Sociedade Pedagógica de Genebra (SPG), na qual uma seção de psicologia foi criada no fim do século XIX, oferece um espaço em que professores e cientistas debatem. Começamos por um primeiro exemplo. Uma polêmica, que se expressa fora da Sociedade, mas cujos protagonistas são alguns de seus membros mais ativos, era indicativa das tensões que atravessavam o mundo da educação de Genebra. Em 1911, Rosine Tissot-Cerutti³, membro da SPG, publicou um artigo no *Journal de Genève* intitulado "O bom senso em educação". Embora diga respeitar os "pedagogos de gabinete", defende que esta ciência, que pode ser "útil ao pedagogo como indicação", deve continuar a ser uma "ciência de laboratório":

Uma nova mania nos ameaça, que pode, se não tivermos cuidado, desviar o nosso bom senso: quero falar da psicologia, ou melhor, do mau uso que estamos nos preparando para fazer dela. [...] Toda ciência se degenera nas mãos do povo: o médico se torna um empírico, o cirurgião um açougueiro [...]. Quem sabe onde acabaríamos, pobres como somos no conhecimento humano, se nos aventurássemos demais no que eu chamaria de pedagogia metafísica. A escola pública não é um "campo de experiência", o aluno não é uma cobaia. A infância não é uma doença à qual se devam aplicar tratamentos (Tissot-Cerutti, 1911).

³ Professora em Genebra, Rosine Tissot-Cerutti (1870-1937) também escreveu sob o pseudônimo de Louise Hautesource. Foi editora-chefe da revista *L'Écolier genevois* (1920-1929).

No plano argumentativo, cabe destacar que a crítica à psicologia científica não se faz aqui em nome de uma concepção rígida da educação, esquecida da criança, mas, ao contrário, em nome do "respeito atento" que se deve a essa "fase da evolução natural" que é a infância. Da mesma forma, o perigo da ciência não estaria nos excessos de seu racionalismo, mas sim nas irracionalidades às quais, se usada de forma incompetente, poderia dar origem. Por meio de uma retórica de efeito perverso e perigoso, toda a argumentação é a expressão de um medo que foi regularmente formulado na controvérsia que ocorreu durante as décadas de 1910 e 1920: usando-se a ciência pedagógica, embora levado pela exigência da verdade, pode-se errar, ser culpado de experimentos aventureiros, desviar-se e, em última instância, agir contra o interesse da criança.

A resposta tomou a forma de um artigo intitulado "O medo do progresso", publicado na *L'Éducateur*, no qual Emmanuel Duvillard, logo em seguida encarregado do curso de psicologia experimental do Instituto Rousseau, procurou rejeitar o apelo ao bom senso e neutralizar uma crítica à ciência que considerava infundada e irracional:

Há algo mais impreciso do que esse misterioso bom senso que pouquíssimos humanos possuem? Será que a Sra. Tissot-Cerutti acredita de boa-fé que está lutando pela boa causa da educação racional com armas tão mal temperadas? [...] Seria fácil mostrar [...] que aqueles que acreditam que a pedagogia experimental tortura e dissecas as crianças, que essa disciplina sanguinária esquece o papel da escola para pensar apenas na experimentação excessiva e barroca, que aqueles se enganam grosseiramente (Duvillard, 1911, p.638).

Esse medo de um perigoso aventureirismo pedagógico ainda estava presente no fim da década de 1920. Robert Dottrens, professor primário e depois professor do Instituto Rousseau, formulou uma resposta semelhante quando foi nomeado diretor da escola experimental do Mail, em Genebra, em 1928: "Os pais podem ter certeza, as crianças não serão transformadas em cobaias nem os professores em dissecadores!" (Dottrens, 1928, p.241).

Em 1915, Claparède tornou-se presidente do SPG (até 1919). Comentando esta eleição, explicou que a escolha de um "psicólogo experimental" lhe pareceu "simbólica de um novo estado de coisas": "É a própria Sociedade que você gostaria de ver entrar francamente no novo caminho, caracterizada pelo uso desses métodos científicos que renovaram todos os campos do conhecimento aos quais foram aplicados". Em seu primeiro relatório de atividades, ecoando a controvérsia de 1911, convidou a desconfiar do bom senso, em nome do qual, dizia – citando Anatole France – "todas as bobagens e todos os crimes haviam sido cometidos" (1916b, p.77). Depois, advertindo aqueles que julgariam precipitadamente que esta ou aquela pesquisa científica é "sem aplicação possível", concluiu o seu discurso convidando todos os membros da Sociedade a se unirem nos seguintes termos: "Trabalhem, pois, tranquilamente, sem nos preocuparmos com o escárnio daqueles cujo horizonte limitado mascara qualquer visão de futuro, sufoca toda a fé no poder da verdade" (1916b, p. 84). Note-se que, neste apelo, a estratégia retórica consiste em desacreditar qualquer objeção externa ao regime de verdade da ciência.

A controvérsia atravessou de forma duradoura esses espaços de debate, nos quais os promotores de uma abordagem científica da educação interpelam todos aqueles que implementam práticas educativas: professores, em primeiro lugar, mas mais amplamente também funcionários administrativos, diretores de instituições de formação e atores políticos. A convicção dos inovadores de que detêm a verdade e as dificuldades que podem encontrar para afirmá-la às vezes os levam, como acabamos de ver, a acentuar os acentos polêmicos de suas defesas. "Desde 1905 [Claparède] pronuncia a acusação mais pesada que conheço contra os profissionais", escreveu Daniel Hameline (1993, p.5). E vários medos – não poder se apropriar e utilizar esses conhecimentos, ter uma nova normatividade pedagógica imposta,

colocar em perigo a continuidade de uma instituição etc. – nutrem uma desconfiança entre os professores (Jornod, 1989; Mole, 2019). É através dessas tensões que se manifestam os diferentes regimes de verdade que interferem nas questões relativas à construção de saberes rigorosos no campo da educação.

No ponto de partida dos discursos que militavam pela reforma, a primeira estratégia de persuasão consistia no julgamento do antigo regime pedagógico. Para descrever as práticas pedagógicas dominantes que lhe eram contemporâneas, Claparède explicou que elas eram suscetíveis às mesmas críticas que Rabelais e Montaigne dirigiram às de seu tempo. O "lamentável milagre" de tamanha perseverança no erro se devia à chegada tardia da psicologia científica à história das ciências e ao tradicionalismo das autoridades eclesiásticas ou civis que têm autoridade sobre a educação: "Você já viu uma autoridade fazer uma revolução?", Claparède pergunta retoricamente (1916a, p.72). Nesse argumento, em que o julgamento da escola tradicional supostamente contribuiria para a legitimação da ciência, a comparação se volta para a vantagem das teorias modernas:

A eficácia de um regime baseado no desiderato da psicologia da criança parece ser infinitamente mais provável do que a de um sistema baseado em certas opiniões cuja origem exata é desconhecida, muitas das quais remontam à Idade Média, um regime cujo rendimento, pode-se constatar todos os dias, não é proporcional à quantidade de esforço ou ao gasto de tempo que custa (Claparède, 1916a, p.129).

Essa justificativa da ciência se vale de uma comparação da eficácia de dois registros de convicção. O continuado fracasso das práticas pedagógicas tradicionais ao longo dos séculos (que se supõe ser invariavelmente atestado) mostraria a persistência, como que sedimentada ao longo do tempo, das opiniões errôneas que as fundamentam. Por sua vez, a constância desse erro deve ajudar a convencer-nos da força da verdade de uma abordagem científica da educação. É aqui, em nome da probabilidade, que somos convidados a reconhecer a legitimidade das orientações pedagógicas da ciência. Deve-se notar ainda que é à luz de seu poder de garantir determinado rendimento educacional que a validade de uma concepção ou teoria deve ser reconhecida.

Mas essa estratégia assaz clássica de defender uma ciência que está em desacordo com a opinião pública – por definição infundada – não convence todos os atores encarregados de elaborar e conduzir situações de ensino. No congresso de 1924 da Société Pédagogique Romande, foram adotadas resoluções sobre a adaptação dos princípios da escola ativa às escolas públicas, mas em um contexto tenso (Jornod, 1989; Mole, 2019). O relator-geral, Antoine Richard, faz eco das críticas, por vezes contundentes, feitas nos relatórios das seções relativamente ao processo de reforma científica da educação. O ponto nevrálgico de certa hostilidade dos professores diz respeito precisamente ao tipo de validade que deve ser reconhecido aos novos princípios. Richard leva em conta a pluralidade das posições expressas nos relatórios das seções e, no início de sua apresentação, indica que os professores, tendo deplorado a "intransigência" e a "parcialidade" dos reformadores (SPR, 1924, p.12), dizem estar "um pouco cansados de discussões que lhes parecem inúteis" e "desejam, sobretudo, ver indicados meios práticos de implementação" (SPR, 1924, p.9), devendo as ambições científicas, portanto, poder ser traduzidas em disposições práticas eficazes.

Buscando as condições para um consenso, necessário para a adoção das resoluções, o relator relativizou o rigorismo dos inovadores observando que a escola ativa estava "ainda tateando" e que "seus procedimentos atuais, ainda bem informes, estão longe de ser definitivos" (SPR, 1924, p. 64). Numa síntese destinada a mitigar os efeitos de ruptura da reforma e a conciliar os opostos, explica: "A escola ativa colhe o seu bem onde o encontra; além disso, o

progresso não é muitas vezes a renovação de uma ideia antiga, a adaptação de uma ideia antiga a uma situação nova, com um espírito novo? (SPR, 1924, p.30). Essa observação resume todo o esforço argumentativo de um relator que, para obter a adesão do congresso à ideia da escola ativa, rompe com a lógica binária segundo a qual toda a tradição escolar estaria em erro e a modernidade científica seria a única detentora da verdade. À guisa de conclusão, Richard tenta encorajar o "grosso da tropa" e os "retardatários" a se juntarem à "vanguarda", explicando que a transformação dos métodos seria progressiva e que se trataria, inicialmente, de procurar introduzir, em todos os trabalhos escolares, "a atividade baseada no interesse", mesmo admitindo que esta "fórmula muito simples provavelmente não satisfará os teóricos sutis da escola nova". Uma vez alcançada essa união, acrescenta, "poder-se-á tentar retomar o caminho em direção das estrelas". (SPR, 1924, p.65-66).

Para Bovet, diretor do Instituto Rousseau, que as comentou alguns anos depois, as reticências e as resistências expressas no congresso da SPR de 1924 não alteraram a clareza das resoluções. Ele descreve a atmosfera agitada do congresso e as conclusões adotadas da seguinte forma:

O que poderiam os professores romandos reunidos em Genebra ter votado de mais explícito para aprovar nossas "teorias"? Valeu a pena passar por cima de alguns pontos. "Não importa", disse o apóstolo, "como a Verdade é anunciada", desde que seja anunciada (Bovet, 1932, p.137).

Em outras palavras, os murmúrios de desaprovação, as dúvidas expressas ou as objeções francas são apenas pequenos acidentes em uma história em curso: a verdade da ciência arrastará as massas de professores apesar de suas hesitações. Embora ele mesmo tenha observado, em 1932, que "os oito anos decorridos desde então não fizeram, eu receio, progredir muito, nem a teoria nem a prática das escolas romandas", Bovet previu: "para os historiadores que se baseiam exclusivamente nos textos, o Congresso de Genebra, em julho de 1924, marcará a adoção da doutrina da 'escola ativa' pela Suíça romanda" (1932, p.137). E a memória coletiva retém que os professores romandos aderiram aos princípios da escola ativa em 1924, o que só é verdade com a condição de conceder primazia às conclusões do debate sobre os encaminhamentos reflexivos, os contextos de enunciação e as controvérsias (Mole, 2019).

Embora o próprio Bovet estabeleça implicitamente uma fronteira entre "os professores", de um lado, e "nossas teorias", de outro, a distinção teórico/profissional deve ser aqui questionada, na medida em que se baseia em uma compartimentalização de redes de atores que, na realidade, se mostram muito permeáveis, como vemos justamente nesses congressos de associações de professores. Vários professores, por exemplo, Duvillard e Alice Descœudres, eram ao mesmo tempo profissionais e engajados na pesquisa teórica. No entanto, essa distinção deve ser levada em conta: os próprios atores frequentemente a usam para especificar como se posicionam nas controvérsias. Cada termo se refere a uma posição reivindicada para si, ou a uma posição imputada ao outro e combatida. Na polêmica, a acusação recíproca de "estreiteza mental" oferece um exemplo característico desse jogo de posicionamento. Claparède utilizou expressões como "profissional puro", "rotineiro", "que já não vê as coisas como elas são, mas como se habituou a vê-las": "os problemas que são colocados a ele nunca se renovam – o problema permanece sempre o mesmo do seu estreito ponto de vista escolar – a sua faculdade de ver [...] logo se atrofiou" (1920, p.17-18). Mas, no congresso da SPR de 1924, houve uma inversão – um tanto vingativa – da acusação: foi a vez de os professores deplorarem o "sectarismo" dos "teóricos da escola ativa", "a estreiteza de julgamento própria de todos os reformadores", levados por uma "obra de paixão" nunca livre de "violência" (SPR, 1924, p.12).

Concepções divergentes da verdade pragmática

Uma tendência parece predominar entre os professores. A atenção que eles dão aos saberes científicos no campo da educação depende do grau de verdade que eles acreditam que podem lhes atribuir, e esse grau de verdade é proporcional à eficácia prática que eles esperam alcançar ao levá-los em conta. A maioria dos professores, portanto, adere a uma concepção pragmatista da verdade. Os saberes seriam apenas teorias disponíveis das quais o professor ou o educador extrai os elementos de justificação para uma prática. A observação de Perrenoud de que "são os atores que julgam o que é uma boa teoria, ou uma teoria 'suficiente', de acordo com suas próprias exigências, recursos e condições de trabalho" (2009, p.266), também se aplica ao período aqui estudado.

Mas se os motivos que levam um professor a considerar que uma teoria é adequada à sua ação, e a conceder-lhe validade, podem certamente basear-se numa lógica de eficácia, eles podem igualmente basear-se numa lógica evasiva. É o que sugere Claparède, que se irrita com o fato de que as convicções pedagógicas tradicionais dos professores sejam, na maioria das vezes, apenas a expressão de um confinamento em um regime de verdade que os protege da dúvida e da crítica: "Se [os adversários de uma pedagogia científica] desaprovam tanto o controle do método experimental, é sem dúvida porque temem que ele desminta as fantasias mesquinhas de seu 'bom senso'. O medo deles é, acreditem, muito legítimo!", escreve Claparède (1920, p.7). Nesse quadro restrito, qualquer novidade só é considerada sob a condição de que seja compatível com um repertório de ações já estabelecido. Um modelo teórico é então reconhecido como válido não porque seja mais eficaz que outro, mas porque reforça a inclinação de um sujeito a perseverar em seus modelos pedagógicos. A rotina e as formas de justificação que a sustentam constituem, portanto, um regime de verdade que obstaculiza a crítica.

Julgar uma teoria como boa ou simplesmente suficiente não implica necessariamente reconhecê-la explicitamente como verdadeira em si mesma, isto é, inscrita em um sistema explicativo rigorosamente construído, mas talvez apenas percebê-la como um recurso apropriado que pode ser adaptado e mobilizado em um contexto particular. A legitimidade do conhecimento científico no campo da educação decorreria, portanto, nessa hipótese, antes de tudo, da única função que lhe pode ser atribuída de prover um recurso potencialmente eficiente para a ação. Em um contexto pragmático desse tipo, "'verdadeiro' e 'verdade' [...] são palavras que se relacionam com o que funciona em determinado momento em determinada sociedade ou comunidade. 'Verdadeira' será uma proposição que seja compatível e coerente com o programa de verdade desta entidade e desta época", como explica o historiador das ideias e teórico da argumentação Marc Angenot (2014, p.111).

Da verdade teórica à validade prática: uma ciência preditiva e prescritiva?

Para comparar o regime de verdade do conhecimento científico com o de validade prática, tomemos o exemplo do fundamento da chamada pedagogia *funcional*, que Claparède preconiza. A psicologia experimental teria estabelecido que "a inteligência só pode manifestar atividade normal se estiver relacionada tanto ao desejo que causa seu movimento, quanto à ação, que marca o ponto de chegada". Portanto, o objetivo primordial da pedagogia deveria ser a satisfação das necessidades, donde a ideia de pedagogia funcional. Essa verdade expressa apenas o que "a natureza nos mostra", diz Claparède (1916a, p.78), a saber, que a criança se desenvolve em etapas; e se opõe ao "grave erro psicológico" das práticas escolares ordinárias que consideram a inteligência "fora de seu contexto vital" (1916a, p.75). Para realizar uma escola com a maior "eficácia" e o "maior rendimento possível", "é preciso ser esclarecido sobre os mecanismos psicológicos envolvidos no trabalho escolar". Os estudos da psicologia experimental nos informam tanto "sobre os mecanismos mentais envolvidos no trabalho escolar" quanto sobre "os vários fatores que podem modificá-los" (1916a, p.83).

Se, portanto, a natureza é lei, como a psicologia experimental procura estabelecer, deve ser possível – e mesmo necessário – deduzir das leis do desenvolvimento psíquico certo número de princípios dos quais não se pode desviar sem erro, isto é, sem ir contra os interesses da criança e da sociedade. Nessa perspectiva, a função descritiva da ciência inclui necessariamente uma dimensão prescritiva. Mas, na transição do registro da verdade científica para o da injunção prática, observa-se uma perda do grau de exigência e uma modificação do regime da verdade. O próprio Claparède explica regularmente que não cabe à ciência estabelecer a validade das consequências pedagógicas de suas próprias conclusões científicas. Quando explica que "as conclusões que a psicologia autoriza devem ser verificadas no ambiente escolar para adquirirem o seu pleno valor prático" (1916a, p.129), a terminologia adotada não é sem razão: o termo "valor" indica claramente que não estamos mais apenas no registro da verdade científica, mas sim no da conveniência prática. As recomendações da ciência no campo da pedagogia não são, portanto, sustentadas pelo mesmo tipo de certeza que os conhecimentos a partir dos quais elas são deduzidas.

É por isso que Claparède desejava que os professores "fossem iniciados nos métodos da nova psicologia" para que "empreendessem, nos ambientes escolares, o complemento das pesquisas indispensáveis à edificação da pedagogia do amanhã" (1916a, p.129). Trata-se, portanto, de imaginar uma pedagogia experimental e envolver certos professores no processo de reforma. Note-se, no entanto, que a credibilidade dada às pesquisas dos profissionais comporta aqui certa ambiguidade. Baseia-se, por um lado, no reconhecimento da plena legitimidade dos profissionais para dizer a verdade em seu campo de ação (a pedagogia), mas também, por outro lado, na ideia de que as pesquisas por eles realizadas só podem oferecer um "complemento" à teoria. Em outras palavras, é difícil imaginar que a pesquisa prática possa desmentir os ditames da ciência: não se vislumbra, no universo pedagógico, nenhuma falseabilidade dos princípios construídos pela ciência psicológica.

Contudo, é esse tipo de confronto aos quais os professores às vezes se aventuram. Tendo Claparède estabelecido o princípio de que uma atividade dissociada do desejo é contrária à natureza do psiquismo da criança, a pedagogia funcional rejeita qualquer esforço imposto ao aluno pelo professor como sendo uma monstruosidade. No entanto, em 1924, os congressistas da SPR perguntavam: "Está absolutamente provado que um esforço imposto, um esforço que não é aceito pelo ser e lhe é até desagradável, é desprovido de qualquer valor educativo?"; ou ainda: "pode-se descobrir no ego da criança a mola mestra de todas as ações educativas?" (SPR, 1924, p.16-17). Embora muitos exemplos pareçam alimentar tais objeções, o que deve ser observado aqui acima de tudo é a oposição entre duas formas de estabelecer uma verdade pedagógica: a primeira consiste em uma inferência lógica a partir de uma lei que a psicologia pretende estabelecer, e a segunda seria baseada em uma abordagem empírica que questionaria os benefícios efetivos dessa ou daquela prática pedagógica. "Toda teoria pedagógica é frágil", alertam os professores (SPR, 1924, p.17), e é, portanto, em nome de uma exigência de pesquisa científica e da busca de comprovação que o princípio claparediano da educação funcional é aqui discutido por eles.

Note-se aqui que, entre o registro de uma construção teórica rigorosa e o da eficiência prática, muda-se o regime da verdade. Em trabalhos de laboratório, as hipóteses de um protocolo de pesquisa postas à prova levam a conclusões que os teóricos consideram racionalmente vinculantes. Enquanto, na implementação de uma prática pedagógica, uma abordagem educacional inovadora será reconhecida como legítima e oportuna por aqueles que a implementam, na medida em que está em consonância com um conjunto complexo de ações já elaboradas e armazenadas de maneira empírica, mesmo que, escapando de qualquer confinamento rotineiro, essa abordagem inovadora contribua para remodelar a coerência interna desse conjunto complexo. Se um resultado teórico da ciência é recebido como verdade

em um nível estritamente indutivo e racional, a tradução pedagógica que essa verdade potencialmente oculta só deve ser aceita no modo de uma validade prática que possa ser verificada em termos de eficácia. O reconhecimento e a consideração de uma prescrição prática produzida pela ciência não decorrem, portanto, diretamente de uma convicção racionalmente construída; exige outros recursos, entre os quais: a memória de situações comparáveis; o conhecimento da singularidade individual dos alunos; a experiência sensorial e vivida; o exercício do julgamento de uma situação; a percepção do momento oportuno etc.; enfim, tudo o que possa contribuir para o desenvolvimento, em um ator, da convicção de decidir e agir corretamente.

Os teóricos do Instituto Rousseau são completamente conscientes, como veremos adiante, de que o conhecimento de uma verdade teórica não pode constituir uma condição necessária e suficiente para a convicção profissional. Isso revela um hiato entre dois regimes de verdade igualmente justificáveis.

A circunspeção nos interstícios da verdade científica

Assim como os professores, Claparède também reconheceu uma diferença de natureza entre a certeza científica e a convicção prática. O processo de validação pedagógica, que pretendia ampliar a psicologia experimental, consistia, por exemplo, em "ajustar o regime educacional da forma mais exata possível à alma e ao cérebro da criança, de modo que desse os melhores resultados possíveis para o indivíduo e a sociedade" (1916a, p.129). As prescrições educacionais formuladas pela ciência são, portanto, elas mesmas, apenas verdades em formação, ainda não estabilizadas. Só podem alcançar a sua plena eficácia no contexto de desenvolvimentos pedagógicos que permitam, em última instância, modulá-los. Em suma, os avanços científicos no campo da educação só podem ser validados por suas consequências práticas observáveis no contexto real de uma situação de ensino ou de educação. Além disso, Claparède nunca afirmou que a pedagogia pudesse ser deduzida diretamente da ciência.

Quanto ao envolvimento dos professores nesse processo, ele é otimista: se eles naturalmente desprezam a velha psicologia, "totalmente verbal"; por outro lado, uma vez colocados "em contato com a psicologia biológica e experimental", e convidados a "observar por si mesmos", a "colaborar em algumas pesquisas", "eles verão gradualmente os resultados frutíferos revelados aos seus olhos, e aderirão" (1919, p.6). Claparède pensa que as certezas científicas comportam um poder de convicção prática. Daí uma espécie de voluntarismo em relação às tendências por vezes encantatórias: a convicção de ser detentora da verdade leva à produção de discursos cujas formas preditivas se revestem do tom da aposta: aqui para persuadir os professores de sua inevitável adesão às verdades propagadas pelo discurso científico.

Mas a perspectiva de uma adesão entusiástica dos professores aos recursos dos cientistas do campo da educação deixa em dúvida outros atores, em particular alguns dos responsáveis pela formação, notadamente Antoine Borel (1884-1968), sobre cujas análises é oportuno nos determos aqui. No posto de chefe do Departamento de Instrução Pública de Neuchâtel, Antoine Borel elaborou em 1927 novos currículos para as escolas primárias do cantão, com o objetivo de "introduzir os novos princípios da educação no ensino". No oficial *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, ele explica detalhadamente as acomodações que buscou fazer entre os princípios audaciosos da escola ativa e "as condições presentes da escola primária pública". E formulou como advertência:

Entre os que se interessam pelas questões da educação e que acompanham o atual movimento de ideias pedagógicas, chamado de "reforma escolar", há aqueles que olham para a situação com uma simplicidade cândida. Após uma leitura ou uma conferência pedagógica, imaginam que bastaria adotar certos princípios para transformar a escola em uma instituição que funcionaria e produziria como uma máquina inteligentemente construída: tudo seria "cientificamente" ordenado; a atividade dos professores consistiria em desencadear funções cujo mecanismo atuaria de acordo com as leis da psicologia e da biologia; os alunos se desenvolveriam sem cansaço e sem esforço, cada um de acordo com sua natureza e necessidades. Diante dessas perspectivas, eles se surpreendem com o fato de os poderes públicos ainda não terem decidido introduzir a "reforma" em nossas salas de aula. O que estamos esperando para substituir a rotina pela ciência? O problema da reforma escolar é colocado de forma diferente. Escapa ao determinismo científico e apresenta uma multiplicidade de fatores morais, sociais e materiais que condicionam singularmente o poder de realização dos pedagogos (Borel, 1932, p.8).

Embora Borel não fale aqui como profissional, ele pretende teorizar certas contradições vividas pelos professores. Alguns deles veem a ciência como um empreendimento transparente e libertador e desenvolvem nela uma fé que ele considera ingênua. Borel os adverte contra o irrealismo de uma concepção aplicacionista das verdades da ciência e, assim, dá razão à resistência dos professores mais hesitantes. Se é difícil conceber com precisão as condições para uma ligação entre teoria e prática, é porque "os especialistas isolam, para estudá-los, elementos que, na natureza, nunca atuam isoladamente e não podem ser descolados do todo", enquanto "o pedagogo não pode isolar nem distinguir. Ele é colocado na frente da criança, e a criança é um organismo vivo que age e reage, todas as engrenagens do complicado mecanismo são postas em movimento em um único movimento ou em uma série ininterrupta de movimentos" (Borel, 1932, p.25).

Argumentos semelhantes podem ser encontrados em Félix Béguin, diretor da École Normale de Neuchâtel, ex-professor da École des Roches, quando declarou: "O cara-a-cara com o aluno nunca cairá sob a gerência exclusiva do espírito geométrico. O maior psicólogo do mundo, se fosse colocado no comando de uma turma, não superaria os problemas sem o espírito da *finesse*" (1925, p.308). Tanto para Borel quanto para Béguin, não se trata de desacreditar as tendências reformadoras ou a contribuição das ciências para a educação, mas de questionar a diferença de natureza entre o laboratório e a escola, a fim de alertar os professores contra qualquer concepção cientificista da verdade.

Encontramos um exemplo de análise semelhante em Henri Brantmay, um médico muito inspirado em Claparède, que adverte que ele "não é daqueles que acreditam na virtude suprema das fichas, dos gráficos e dos algarismos". Afirma, certamente, que em termos de observação médico-pedagógica "é necessário um estudo metódico e multilateral para cada criança", mas explica que é preciso modular os resultados dos testes médico-pedagógicos com base em um exercício de juízo externo ao próprio protocolo científico:

Aproximemo-nos sempre mais da verdade pelo método científico, respeitando aquela síntese rápida e fecunda que cada um de nós realiza diariamente, projetando nos seres ao nosso redor suas faculdades de perspicácia e comparação; submetamos nossas impressões à crítica das

provas objetivas e só aceitemos os resultados das provas objetivas com a circunspeção exigida pelo conhecimento das causas de possíveis erros, tal parece ser o caminho que devemos seguir para nos mantermos imparciais, isto é, úteis aos outros (Brantmay, 1931, p.289).

Esta posição é notável em vários aspectos. Em primeiro lugar, embora afirme com veemência que a verdade se situa do lado da ciência e não do lado do olhar empírico comum, Brantmay sugere que essa verdade constitui um horizonte certamente acessível em princípio, mas inacessível na realidade: nós nos aproximamos dela indefinidamente, de forma assintótica, mantendo-a cada vez mais próxima sem que seja possível dizer um dia que a possuímos. Na realidade, toda a argumentação visa a mostrar os limites do veredito dos testes psicológicos, que são muito redutores e propensos a erros. Assim, o texto relativiza muito claramente a capacidade da ciência de dizer a verdade no exercício de um juízo médico-pedagógico. Uma verdade científica desprovida da vigilância aguçada do profissional só estaria repleta de possíveis erros. O espírito de *finesse* (a "perspicácia", aqui) deve proteger o ser humano (aqui o cientista e/ou o profissional) de qualquer abuso de poder por parte da ciência. A intuição prática, alimentada por um rico repertório de juízos conectados e comparados, apresenta-se como uma salvaguarda contra uma parcialidade que resultaria de uma aplicação estrita de verdades abstratas. A lição de Brantmay, que fala aqui tanto como teórico quanto como profissional, reside na defesa de uma arte de julgar bem iluminada pela ciência, mas baseada na consideração do caráter sempre singular dos parâmetros circunstanciais.

Em busca de espaços de invenção e de inovação práticas

Diferentemente das análises que acabamos de mencionar, e tendo em vista seu posicionamento nas controvérsias supracitadas, pode-se observar um tom cientificista em Claparède. Caberia às ciências humanas, e sem dúvida mais particularmente à psicologia, discriminar, entre as finalidades educacionais, aquelas que são compatíveis com as normas que essas próprias ciências estabeleceram. Essas ciências teriam, portanto, vocação para formular uma nova normatividade educacional: "se ele quer que seus esforços sejam coroados de sucesso, [o educador] deve conformar essa educação à própria natureza da criança. Pois de nada adianta querer ir contra as leis da natureza" (Claparède, 1916a, p.74).

Com efeito, para Claparède, a ciência carrega a exigência de "ajustar o regime educacional da forma mais exata possível à alma e ao cérebro da criança, para que dê os melhores resultados possíveis" (Claparède, 1916a, p.129). No entanto, a formulação dessa afirmação também sugere que esse ajuste do regime educacional nunca será perfeito. Claparède joga assim com diferentes registros argumentativos: condenação irrevogável das práticas ordinárias e afirmação da certeza de uma verdade da ciência, de um lado; consciência das condições empíricas para a implementação dos resultados da ciência, mas incerteza quanto aos seus efeitos no contexto das práticas reformadas, por outro lado. Quando expressa sua convicção de que "a maioria das reformas propostas, se introduzidas, levariam a proveitos reais", acrescenta que "com todo o rigor, porém, a experiência é indispensável para que isso seja certificado" (1916a, p.73). As certezas que a ciência pode reivindicar em termos de aplicações pedagógicas permanecem, portanto, relativas. É por isso que, desde a fundação do Instituto Rousseau, Claparède nunca deixou de procurar garantir que as verdades da psicologia experimental fossem validadas fora do laboratório, no contexto de práticas pedagógicas reais: "Seria altamente desejável que um certo número de profissionais escolares fosse iniciado nos métodos da nova psicologia, e realizasse, nos ambientes escolares, o

complemento das pesquisas essenciais à construção da pedagogia do amanhã" (Claparède, 1916a, p.129). É nessa perspectiva que os professores são convidados a participar de pesquisas e a se iniciarem na psicopedagogia e na pedagogia experimental. Dentro dos limites deste texto, tomaremos apenas a psicopedagogia como exemplo. A questão da pedagogia experimental exigiria outros desdobramentos.

Desse modo, Claparède levou em conta todas as questões sobre os limites da verdade científica. Suas posições são muito mais matizadas do que as controvérsias sugerem. Ao definir a psicopedagogia, que diz respeito às modalidades de aplicação da psicologia infantil a situações pedagógicas concretas, ele parte da constatação de que a teoria científica não pode legislar sobre todas as questões práticas que o professor enfrenta cotidianamente. E explica que, nessas condições, é preciso conceber uma implementação do espírito científico compatível com formas de tentativa e erro conduzidas metodicamente, e que são características de certas experiências profissionais específicas dos professores:

A psicologia pura é muito pouco avançada para fornecer respostas precisas às mil perguntas que o educador faz. E, por outro lado, a realidade é tão complexa, tantos fatores se entrecruzam, que muitas vezes será praticamente impossível destrinchar a ação de um processo isolado, mesmo conhecendo suas leis. Assim, na maioria das vezes, a psicologia aplicada terá que avançar, voando com suas próprias asas. Recorrerá então ao empirismo, procederá por tentativa e erro e, na ausência de leis gerais, procurará sinais, receitas (Claparède, 1920, p.116).

Em outras palavras, fora da psicologia pura – que não consegue dar conta adequadamente da complexidade de uma situação de ensino – abre-se um espaço de ação no qual verdades práticas podem ser elaboradas segundo caminhos que não são os da racionalidade científica estrita:

Assim como a medicina, a psicopedagogia será mais frequentemente empírica do que racional. Mas isso não retirará dela o seu valor prático. As fórmulas empíricas, se fundadas na própria experiência, são tão definitivas quanto as leis derivadas; diferenciam-se dela apenas por sua menor generalidade e pelo papel praticamente diferente que devem desempenhar: são consideradas por si mesmas e não por seu valor explicativo. [...] não se deve esquecer que é o acúmulo de fórmulas empíricas que leva à descoberta de leis racionais (Claparède, 1920, p.117).

A rigor, portanto, não há um verdadeiro cientificismo em Claparède, que reconhece plenamente o papel eminente que a experiência profissional dos professores deve desempenhar no desenvolvimento da pedagogia científica. Mas sua militância por vezes o levou, em particular por meio de suas posições em controvérsias públicas, a acentuar os efeitos dos sentidos polêmicos, a endurecer afirmações relativas à necessidade de uma ruptura epistemológica, a buscar a adesão de educadores a uma revolução pedagógica cujas conturbações eles temiam.

Na realidade, o Instituto Rousseau não desenvolve uma concepção rigorista e doutrinária da ciência. É impressionante ver que, quando quer evocar o sucesso de Mina Audemars e Louise Lafendel, figuras emblemáticas da obra do Instituto Rousseau,

professores da Maison des Petits (escola experimental e de aplicação do Instituto), Pierre Bovet descreve uma excelência pedagógica que não depende da implementação de um método estritamente racional:

O que me parece acima de tudo ser o seu forte não é a formulação teórica do que observam e do que fazem [...]; aquilo em que elas se destacam, que é a sua própria ciência e arte, é sentir, por indicações imperceptíveis aos outros, as necessidades da criança que aspira a se desenvolver, simpatizar com esse desejo semi-inconsciente, fornecer à sua imaginação as estruturas que a estimularão a expressar-se, colocando nela todo o seu ardor, toda a sua ambição (1932, p.62).

Se a Maison des Petits é um dos lugares em que se encarnam os esforços científicos do Instituto Rousseau, é antes de tudo, explica Bovet, porque "continuamente aqui, temos buscado": "Nada está parado, nada é fixo, nada é ortodoxo; nada é dado como método definitivo" (Bovet, p.60). Mas, para que tal verdade educativa venha um pouco mais a cada dia, necessita-se em cada educadora de recursos que, embora alimentados pela ciência, não se reduzem a ela. O talento pedagógico consistiria, portanto, na superação da contradição entre ciência e arte, entre verdade mensurável e juízo experiencial. Para Bovet, não se trata de reabilitar o *bom senso* tão criticado pelos reformadores, mas de reconhecer que a perícia pedagógica pressupõe o desenvolvimento de uma arte de julgar bem não inteiramente dedutível da ciência.

Conclusão

Com o desenvolvimento do campo das ciências da educação, os objetivos e métodos educacionais se tornariam, pela primeira vez na história, algo diferente da expressão de opiniões, de concepções de mundo ou de ideologias (religiosas ou políticas). Ao inaugurar um campo de pesquisa multiforme, o único legitimado a dizer qual é a natureza da criança e quais devem ser as práticas educacionais, esse novo campo científico suscitou uma poderosa ambição reformadora. Ao buscar mudar completamente a relação costumeira da sociedade com a educação, ele também provocou grandes perplexidades, particularmente quanto à possibilidade de tornar novas verdades instrumentos para elucidar as práticas educativas cotidianas. As controvérsias se produziram, em suma, em torno de uma questão implícita: quem pode estar autorizado a dizer o que deve ser considerado verdade no campo da educação?

No fundo, esses debates também revelam as apostas políticas de uma ciência que ambiciona determinar as principais orientações e práticas educativas de uma sociedade. No entanto, em uma sociedade democrática – e, portanto, atravessada por contradições –, as questões educacionais, e mais particularmente as questões escolares, são questões sociais e políticas controversas que não são passíveis de serem decididas de forma certa e indiscutível. Se nenhuma concepção educacional pode ser colocada como verdadeira, a concordância sobre os fins educacionais não é ditada apenas pelos resultados da ciência, e essa concordância é melhor obtida por meio da discussão fundamentada, que leva a conclusões cujo grau de probabilidade, apenas, pode ser atestado e que são suscetíveis de serem discutidas ao infinito. Desse ponto de vista, deve-se admitir que não há verdade propriamente dita no campo da educação, mas apenas concepções diversas e divergentes sobre a interpretação da natureza das crianças, os métodos de transmissão de um patrimônio cultural entre gerações, os métodos pedagógicos mais eficazes, o quadro institucional mais adequado para implementar esses métodos, a função adaptativa ou emancipatória da educação etc. No entanto, a irrupção das ciências da educação na história

implicitamente frustra essa indecisão democrática quanto aos fins e meios que a sociedade deve determinar para as novas gerações. Essas ciências fazem parte de um projeto de domínio generalizado dos múltiplos parâmetros da ação educativa. É por isso que, no campo da educação – muito mais provavelmente do que em qualquer outro campo – as ciências humanas são levadas a associar descrição e prescrição. Embora Claparède admita que "a psicologia não tem que definir os objetivos últimos da educação", as verdades que seus trabalhos estabelecem podem, contudo, sustentar uma ambição prescritiva: a psicologia não sairia de seu campo de ação por se considerar no direito de discernir "aqueles objetivos que é possível alcançar [...] e aqueles, ao contrário, que são quiméricos, porque são incompatíveis com as leis do desenvolvimento mental" (1916a, p.73).

A originalidade desse período reside no fato de que, nesse campo científico emergente, as concepções ordinariamente recebidas como verdades foram desmanteladas, ao mesmo tempo em que novas concepções tiveram de ser instituídas. E a dificuldade dessas ciências em ganhar legitimidade decorre do fato de que, para o estabelecimento de novas verdades, a administração da prova não pode ser realizada apenas pela ciência, mas também deve se basear na consideração de situações educacionais reais. Se, nessa fase de implantação do campo das ciências da educação, fortes tensões são perceptíveis, elas se devem, em parte, às contradições entre os modos de afirmação e de reconhecimento dos saberes pedagógicos. Pode-se argumentar que as controvérsias são constitutivas do próprio campo das ciências da educação e fazem parte do protagonismo de regimes divergentes de verdade que permeiam os diferentes contextos de construção e de enunciação desses saberes.

Fontes

Béguin, F. (1925). Théorie et pratique (2^e article), *L'Éducateur*, 20, 305-310.

Borel, A. (1930). Adaptation d'un programme d'enseignement primaire public aux principes nouveaux de la pédagogie. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 21, 8-79.

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

Brantmay, H. (1931). De l'observation médico-pédagogique. *L'Éducateur*, 19, 289-294.

Brantmay, H. (1931). Horaires d'observation. *L'Éducateur*, 23, 81-84.

Claparède, É. (1912). Un Institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond. *Archives de psychologie*, 12, 5-43.

Claparède, É. (1916a). L'école et la psychologie expérimentale. *Annuaire de l'instruction publique en Suisse*, 7, 71-130.

Claparède, É. (1916b). Rapport sur l'activité de la Société pédagogique genevoise pendant l'exercice 1913 à 1914. *Bulletin de la Société pédagogique genevoise*, 9, 77-84.

Claparède, É. (2017). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale (1905)*, Réédition par Andreea Capitanescu Benetti et Olivier Maulini ; avec les contributions de Danielle Bonneton, Dominique Ottavi et Martine Ruchat. Paris : L'Harmattan.

Claparède, É. (1920). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Genève : Librairie Kundig (8^e éd).

Dottrens, R. (1928, 1^{er} septembre). Qu'est-ce qu'une école expérimentale ? *L'Éducateur*, 16, 241-256.

Duvillard, E. (1911). La peur du progrès. *L'Éducateur*, 47, pp. 637-639.

Société pédagogique romande (1924). XXI^e Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande, à Genève les 11, 12 et 13 juillet 1924. Mentionné (SPR, 1924) dans les références.

Tissot-Cerutti, R. (1911, 16 août). Le bon sens en éducation. *Journal de Genève*, p. 5.

Referências

Angenot, M. (2014). *L'histoire des idées. Problématiques, objets, concepts, méthodes, enjeux, débats*. Liège : Presses universitaires de Liège.

Foucault, M (2001). La fonction politique de l'intellectuel. *Dits et écrits II (1976-1988)*. Paris : Quarto-Gallimard, pp. 109-114. Première parution : (1976). *Politique-Hebdo*, 29 novembre-5 décembre, pp. 31-33.

Hameline, D. (1993, mars-juin). Édouard Claparède (1873-1940). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : UNESCO: Bureau international d'éducation, XXIII(1-2), 161-173.

Hofstetter, R. (2010). *Genève : creuset des sciences de l'éducation (fin du XIX^e-première moitié du XX^e siècle)*. Genève : Librairie Droz.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (eds.). (2002). *Science (s) de l'éducation 19^e-20^e siècle. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*. Berne : Peter Lang.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (dir.). (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du XIX^e siècle, première moitié du XX^e siècle*. Berne : Peter Lang.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi Borer, V. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au XX^e siècle. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 60, 25-38. DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.563>

Jornod, A. (1989). Théorie/pratique: fusion ou fission ? L'union des journaux des "théoriciens" et des "praticiens" de l'éducation de 1921 à 1932 : L'Intermédiaire des éducateurs et L'Éducateur. Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève.

Mole F. (2019). Les instituteurs romands et l'éducation nouvelle, entre enthousiasme et résistances (années 1920). *Revue suisse des sciences de l'éducation*, « Réceptions de l'éducation nouvelle : débats, contestations, appropriations politiques », 41(2), 335-353.

Perrenoud, P. (2009). Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie ! Retour sur une évidence trop aveuglante. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 265-288). Bruxelles : De Boeck.