

APROVAR OU REPROVAR: POR QUE É TÃO DIFÍCIL PENSAR DIFERENTE?

PASS OF FAIL: WHY IS IT SO HARD TO THINK OTHERWISE?

Liliane Leroux*

Resumo

O presente texto discute a impopularidade das políticas de não-reprovação adotadas ao longo dos anos 1980 e 1990 – progressão continuada, promoção automática, avaliação continuada etc. – e a crescente demanda contra os “ciclos”. Nosso objetivo é interrogar e refletir sobre a incapacidade em propormos e realizarmos qualquer alternativa ao modelo atual de escola, baseado na aprovação/reprovação. Para tanto, colocaremos em perspectiva, por um lado, a longa tradição das práticas que não hesitavam em identificar a educação à hierarquização dos homens segundo seu desempenho perante o padrão inquestionável das verdades instituídas; e, por outro, a proposta dos ciclos, que critica essas práticas tradicionais, sem, contudo, conseguir elaborar qualquer alternativa consistente.

Palavras-chave: *Reprovação, Formação Humana, Desigualdade.*

Abstract

This article discusses the unpopularity of non-retention policies in Brazil throughout the 1990's, as well as the increasing demand against school organized in “cycles”. Our objective is to question and reflect on our incapacity to propose and consummate any alternative to our actual model of school, based on the “pass/fail” system. To this end, we bring to perspective, on one hand, the long tradition of practices which did not hesitate to identify education with an hierarchy according to one's performance to the standard of established truths, and on the other hand, the proposal of the school organized in “cycles”, which criticizes those traditional practices, but fails to produce any consistent alternative.

Key words: *Failure, Education, Inequality.*

I Introdução

As análises que motivaram o presente trabalho decorrem de pesquisa¹ que realizamos em 2009. Buscando elucidar o surgimento de novas práticas docentes a partir da organização do ensino fundamental em ciclos, essa pesquisa constatou a urgência em interrogar o insucesso histórico dos processos que se propunham fazer da diminuição a quase zero da reprovação uma forma de reduzir a desigualdade educacional.

Testemunhamos, ao longo do trabalho de campo, inúmeros fatores que levaram a uma crescente demanda “contraciclos”, que, a partir das eleições municipais de 2008, vem sendo cada vez mais atendida pelas prefeituras de diversos municípios. Este processo de recuo e reconfiguração do Ensino Fundamental em ciclos vem se caracterizando fortemente pela aplicação desta modalidade de organização do percurso escolar apenas à alfabetização, ou seja, limitando-a aos três primeiros anos (ciclo de alfabetização).

A realização da investigação, no quadro dessas mudanças ainda em processo em nosso campo empírico, submeteu o objeto de nossa investigação a uma série de desafios. Como falar em “novas práticas”, se o que víamos era, ao contrário, uma proposta em declínio? Como esperar que, no âmbito de uma política apresentada com uma fundamentação teórica pouco consistente, os professores pudessem construir sentidos próprios que levassem a “novas práticas”? Como, frente a uma política implementada na maior parte das vezes de forma nada democrática, poderíamos distinguir uma “nova prática” das “práticas de resistência”, ou ainda pior, de atitudes limitadamente reativas?

Tal desafio nos impôs, de saída, a necessidade de ultrapassar o lugar comum no qual tantas vezes se paralisa, a nosso ver, a análise sobre a escola ciclada, ou seja, a necessidade de uma abordagem que não permanecesse fechada na retórica própria dos ciclos. Assim, fomos buscar no campo da história não propriamente as respostas, mas novos ângulos, que tentaremos debater aqui.

2 Breve Contextualização

Tendo a proposta de ciclos, ela mesma, sido eleita e adotada como um paliativo para conter a inflamada oposição social às políticas de não-retenção que proliferaram no cenário educacional dos anos 1980 e 1990, podemos constatar, agora, que seu trajeto próprio não se mostrou muito diferente.

Visando a atender ao descontentamento de professores e sociedade com relação ao largo conjunto de políticas de não-reprovação adotadas ao longo dos anos 1990 – progressão continuada, promoção automática, avaliação continuada etc. –, a proposta de ciclos é apresentada pelos governos eleitos ao final da referida década como uma grande “evolução” com relação à política anterior e como nova prática formativa capaz de superar os desafios da educação de nosso tempo. Na prática, porém, o que essa inovação trazia como “evolução” era apenas a possibilidade de reter os alunos ao final de cada ciclo, sendo nesse aspecto, ao contrário, um retrocesso com relação à tentativa anterior de romper com um formato de escola que por séculos tem sido solidário a todo um sistema de pensamento excludente e desigual.

A questão inédita surgida no cenário educacional brasileiro, ao longo dos anos 1990, foi o fato de que as políticas de não-retenção – não importa se tenham sido adotadas com intenções democráticas ou simplesmente visando a mascarar indicadores – obrigaram os sistemas de ensino a encarar a enorme desigualdade que não cessavam de produzir, mas que antes escapava de seu campo de visão e responsabilidade: os alunos que, incessantemente reprovados, acabavam por evadir. Com as políticas de não-retenção, esses alunos, não sendo mais reprovados e, logo, evadindo em menor quantidade, prosseguiram na escola, que, por ser exatamente a mesma escola, favorecia-lhes a permanência, mas não necessariamente o conhecimento.

O fato interessante que ocorreu, nesse momento, foi que os alunos que agora permaneciam na escola – por causa das políticas de não-retenção –, muitas vezes analfabetos até a oitava série, incomodavam muito mais aos professores e à sociedade do que aqueles que, da mesma forma analfabetos, antes, repetiam durante anos a mesma série ou simplesmente evadiam. Ora, como romper de uma hora para outra com a legitimidade da “seleção racional” (ou mesmo natural?) garantida pela escola dentro de uma sociedade que há séculos enraíza a palavra democracia em uma igualdade formal, mas que valoriza – na contramão dessa suposta igualdade – a “livre” competição e a premiação por mérito daqueles que demonstram possuir “dons” ou “esforços”

individuais?

Fácil entender, portanto, a razão pela qual, ao invés de focar atenção e recursos para que os alunos permanecessem na escola durante todo o percurso, sendo expostos a experiências e encontros intelectualmente estimulantes que favoreçam sua formação, o cerne de todo o problema e o tema de todos os debates passassem a girar em torno da questão da não-reprovação.

É nesse quadro que surge a proposta dos ciclos como novo rearranjo do percurso escolar. Baseados, primordialmente, na disseminação das experiências da Escola Plural de Belo Horizonte e da Escola Cidadã de Porto Alegre, vários municípios optaram, do final dos anos 1990 em diante, pela adoção dos ciclos, porém com formatos e implementações diversos.

O movimento que pudemos observar como comum à grande parte dos municípios por ocasião da imposição dos ciclos foi: 1) fundamentação teórica vaga, confusa e inconsistente; 2) pouca ou nenhuma consulta, debate ou participação prévia dos professores na avaliação e deliberação sobre a adoção ou não dos ciclos e seu formato; 3) imposição dos ciclos imediata e para toda a rede sem que se conceda às escolas autonomia para discutir e se preparar aos poucos para a mudança; 4) informações sobre a mudança chegam às escolas sob a forma de documentos, informes, cartilhas ou D.O. (Diário Oficial), sem nenhum momento prévio de debate, estudo e experimentação; 5) formação dos professores é realizada em serviço, com as mudanças (que eles pouco compreendem) já em curso; e 6) tal formação, na maior parte das vezes, é insuficiente para que os professores se apropriem da proposta.

Resumindo em poucas palavras o quadro apresentado: os ciclos chegaram às escolas com uma argumentação pouco consistente para sustentar as mudanças que propunham e foram implementados seguindo um fluxo de comunicação vertical e unidirecional entre secretarias e escolas. As consequências foram, como se poderia prever, sua crescente impopularidade entre professores e sociedade. Ou seja, se já é difícil superar velhas práticas e os antigos hábitos em face de uma nova *proposta*, mais difícil ainda é fazê-lo mediante uma mudança *imposta* sobre a qual pouco ou nada se sabe. Assim, tem sido pouco observável qualquer movimento de desvinculação da escola e dos professores de suas práticas anteriores.

Dentre essas práticas, a da reprovação é, sem dúvida, a mais relevante à análise que nos interessa aqui.

3 A “Reprovação” Feita Crença e a Possibilidade da Interrogação

A ideia de que o conhecimento está sempre associado a um nível de consciência mais ou menos afastado de uma verdade absoluta se faz presente no pensamento político-educativo, ao menos, desde Platão². Incluir, dentro da perspectiva nada democrática do pensamento platônico, significava formar cada um para ocupar o papel social que lhe caberia de acordo com um maior ou menor acesso ao conhecimento da Verdade. À educação, caberia conferir incessantemente a distância entre cada um e a Verdade, verificando o quanto seriam mais ou menos “aptos” ou “competentes”.

De fato, na Antiguidade, o paradoxo entre o *instituído* e a *criação* do novo demarcou a contraposição de duas importantes correntes. Por um lado, o movimento político e educativo pelo qual, em Atenas, a democracia podia instalar a igualdade entre os cidadãos: afirmando toda ideia, moral ou modelo como convenção humana a ser criada e recriada no livre embate do discurso entre opiniões diferentes, mas igualmente legítimas. Esse movimento não separava a educação da atividade política na cidade e que franqueava o acesso à mais alta cultura e à participação no governo da cidade, sem clivagem por capacidade ou aptidão. Por outro lado, a instituição, a partir de Platão, de uma formação linear que busca progressivamente alcançar um saber intemporal e que introduz no campo da pedagogia tanto a noção de “seleção” quanto uma concepção que, opondo a ignorância ao reto conhecimento, até hoje pretende atribuir à educação, e não à política, as causas e as soluções para toda a desigualdade.

Deleuze (*apud* Pelbart, 2007, p. 150), a partir do *Timeu*, aponta a imposição da relação de subordinação do tempo ao conteúdo na filosofia platônica, já que toda a imagem do mundo é forjada à semelhança de seu modelo eterno, sua Verdade intemporal. Platão, afirmando que toda a verdade já se encontra determinada, retira do tempo a possibilidade da *criação*, dando origem ao tempo circular de repetição sempre do mesmo:

Na feitura do mundo entram dois ingredientes, o Mesmo e o Outro. Mas nada aí é pacífico, “(...) a natureza do Outro era rebelde à mistura; para uni-la harmonicamente ao mesmo ele [o demiurgo] usou do constrangimento” (Platão, *Timeu*, 35a). O Outro (o Tempo, dirá

Deleuze) em parte escapa à mistura. É preciso sempre recomeçar a operação a fim de acuá-lo. Tem início toda uma estratégia segundo uma série de progressões (...) termos médios etc. (...) o demiurgo *ordena* o movimento do mundo em função deles. Isto é, faz o movimento do mundo passar pelas posições privilegiadas marcadas (...), bem como obriga as mudanças qualitativas a passarem por estados determinados. Assim, é num mesmo golpe que o movimento do mundo torna-se circular (assemelhando-se ao modelo eterno) e o tempo se vê acuado, *domesticado* (...) sensato, ajuizado. Nesse sentido, Platão estaria realizando um *encurvamento do tempo*, sua colocação em círculo, sua tutelação (Deleuze *apud* Pelbart, 2007, p. 149: grifos no original).

O legado de Platão, para toda a trajetória da educação – do cristianismo até a escola de nossos dias –, se expressa pela desqualificação de qualquer alternativa como uma distância com relação à verdade. Seguindo seus passos, a educação assume como tarefa suprimir tudo o que esteja fora do modelo de existência imposto, a cada época, como tentativa de universalidade. Abolido, assim, pela influência de Platão, todo o risco da alteridade, o sentido instituído socialmente sobre o que deve ser a existência plena e uniformizante do homem determina, também, o que será a educação. Ao homem, resta apenas ser mais ou menos capaz, mais ou menos competente para realizar, em si, esse destino inexorável.

O pensamento educacional, regido pelo modelo intemporal platônico, torna a diferença uma exclusão e eleva a exclusão, por sua vez, à condição de fatalidade. Podemos entender, portanto, como o culto à razão procedeu à naturalização da ordem social iníqua que seguiu até os nossos dias, projetando ademais sobre os indivíduos e suas “habilidades” inatas toda a responsabilidade pelas abissais diferenças de fortuna e destino, e sobre a educação todas as promessas liberais de mobilidade social.

A razão emancipada moderna, inaugurada por Descartes, e que prossegue até o liberalismo, ou melhor, até sua atual e mais radical versão – o neoliberalismo –, traz como um de seus principais ideários a afirmação de que, com a abolição do *Ancien régime*, a desigualdade social convertera-se em problema tipicamente educacional a ser tratado por uma ação cada vez mais especializada.

A desigualdade política, econômica e social é, assim, mascarada na distinção entre competentes e incompetentes, devendo, esses últimos, como única possibilidade de escapar dessa situação, serem moldados segundo velhas ou novas formas e normas socialmente estabelecidas. Seguem, diferença e desigualdade, sendo lacunas a serem superadas pela educação como via de convergência e evolução aos sentidos previstos *a priori*.

Ocorre, porém, que, usada como instrumento racional a justificar a exclusão, a educação é invocada em discurso como fator de promoção da participação igualitária, mas se traduz na prática – em especial pela reprovação –, cada vez mais, no sentido que lhe atribuía Platão: para que cada um ocupe o papel social que lhe foi destinado.

As políticas de não-reprovação – do pronunciamento em 1956 de Juscelino a favor de um sistema de promoção automática até os ciclos – concederam pouca importância ao fato de que a seleção e a hierarquização que a escola promove, ao definir os que estão aptos para avançar e os que ainda não adquiriram as “competências” para tanto, são práticas solidárias a essa durável lógica excludente tornada autoevidente ou “natural” justamente pela força e pela continuidade histórica de seu trabalho de persuasão. Logo, a nossa imensa dificuldade em ultrapassá-las.

Essa talvez tenha sido a grande causa do insucesso de tais políticas. Para exemplificar, podemos facilmente verificar como toda a agenda do debate travado entre a academia e as secretarias de um lado, e professores e sociedade de outro, ficou sempre restrita às questões de primeira ordem, ou seja, de ordem puramente prática, metodológica ou técnica – currículo, avaliação, retenção ou promoção –, não havendo jamais um esforço para que se intensificasse o debate sobre as questões de segunda ordem, as que dizem respeito às razões pelas quais devemos pensar e fazer de uma e não de outra forma (Qual a origem da escola que temos? Que escola queremos ter? O que entendemos por igualdade e democracia e qual o papel da escola? O que é fundamental para reprovar ou aprovar um aluno? O que é “qualidade” em se tratando de educação?).

Desde Freud sabemos que a psique humana – e, portanto, a dos professores, dos pais, dos alunos etc. – se caracteriza pela necessidade de dominar psiquicamente, isto é, no caso, simbolicamente, o mundo externo – ou seja, pela exigência de sentido; mas, ao mesmo tempo, ela se encontra desde a origem fechada na plenitude daquilo que para ela é sentido. Dessa necessidade de sentido, nascem, tanto o apego apaixonado às significações, valores, sistemas e imagens dados, que mantêm o mundo e a sociedade tal como se encontra instituída, quanto, por outro lado, a paixão de questionar, refletir e conhecer. Em outras palavras, o sentido pode ser reafirmação da verdade feita crença ou, contrariamente, busca interminável da verdade como interrogação e da disponibilidade para o novo.

Segundo Castoriadis (1987, p. 155), tudo o que percebemos inicialmente refere-se à instância do instituído, posto que o mundo já foi socialmente interpretado e expresso sob a forma de cultura e, mais do que expresso, é pela própria cultura que passa a existir como sentido comum. Mas é por ser capaz de silenciar o sentido da cultura impresso nas coisas (*logos endiathetos* tornado *logos proforikos*) que o sujeito pode dobrar de forma original o exterior, fazendo-se origem do sentido e sua expressão. Dessa forma, o significado, seja de uma experiência isolada ou de uma vida inteira, se revela na fronteira entre o que é mais singular para o vivente e sua inscrição simbólica na cultura na qual está inserido, o que leva Castoriadis a afirmar que criar não é negar a infinidade do que não se cria; nem sequer negar certas determinações. O que entendemos como verdade, a ordem e o sentido que damos ao mundo, é sempre uma tensão entre o que já está socialmente instituído e nossa capacidade individual de criar.

Podemos estabelecer uma relação com o real fundada nos discursos e práticas socialmente instituídos, alienando todo nosso poder de reflexão; mas podemos interrogar e problematizar o instituído buscando produzir interpretações próprias para o real, o que seria a marca da autonomia; ou, podemos, ainda, nos isolar do mundo sócio-histórico, habitando tão somente a clausura de nossa psique, em um estado de alucinação. Em todo o caso, existe sempre um conflito entre a coisa já pensada e definida como certa e o investimento arriscado, incerto e vulnerável de si como origem da criação de pensamentos novos, de tudo o que sempre, e ainda, se pode e se deve pensar além do já pensado.

Como afirmamos anteriormente, ao descontentamento perante as políticas de não-reprovação, respondeu-se com um mero rearranjo de práticas – os ciclos – que amenizaram o desconforto com a progressão continuada dos alunos, já que permitiam sua retenção de tempos em tempos. Pouco ou nenhum destaque foi dado à discussão – com os professores e a sociedade – sobre as ideias, as imagens e as crenças que sustentam tão fortemente nossa valorização desta “escola que reprova” e que não nos permitem sequer imaginar uma saída para ela; ao menos nenhuma que tenha se mostrado capaz de atravessar as concepções e práticas instituídas, colocando-se como força operativa para o questionamento do mundo tal como ele se apresenta.

Nessa linha de argumentação, poderíamos afirmar que os ciclos consistiram em um retrocesso com relação a alguns projetos que o antecederam – marcadamente os de Darcy Ribeiro ou Paulo Freire. O motivo é bastante simples: ao fundamentar-se na teoria de desenvolvimento humano, de base cognitivista³, a proposta dos ciclos despolitiza o debate sobre a não-reprovação e abre um

nova visão normativa, uma nova sequência invariável de estágios evolutivos e progressivos com finalidade e direção centradas nas estruturas cognitivas.

Ao retirar suas bases da Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, a educação é reduzida a método e o que passa a interessar são os processos de aprendizagem individual e não mais as largas exigências de uma formação plena e comum. Reduzida a método, a questões tais como democracia e inclusão, refere-se agora tão somente às relações interpessoais dentro da sala de aula. Incluir passa a significar ser aceito e pertencer em um sentido puramente psicológico, jamais político (cf. Saviani, 1983). Ora, os efeitos perversos dessa concepção de educação e sociedade não são difíceis de perceber: quando todo o esforço educativo se volta para uma simples e isolada preocupação com aspectos cognitivos e abandona as interrogações de segunda ordem – sobre que humano formar e para qual sociedade –, despolitizam-se educação e sociedade. E quanto mais uma sociedade se individualiza e se despolitiza, mais cede espaço para a manutenção e o agravamento de toda desigualdade e exclusão.

A refutação à ideia de reprovação utilizada com frequência nos trabalhos que defendem os ciclos é a de que a escola por ciclos não deve reter os estudantes, uma vez que “o desenvolvimento humano não volta atrás”; e considera como aspectos fundamentais desse desenvolvimento a memória, a atenção, a emoção etc. Tal afirmação desvia a discussão daquilo que seria o seu cerne: o alto índice de reprovação escolar como produtor de desigualdade social. Se, por um lado, a reprovação tem sido uma das formas de se escamotear a promessa liberal da igualdade pela da instrução ao interromper o percurso de muitos; por outro, uma escola que faça desse desenvolvimento humano o foco de seus esforços e finalidade, certamente, não produzirá resultados sociais muito diferentes. Isso porque a simples passagem do tempo – na qual, é claro, que o “desenvolvimento humano não volta atrás” – não é por si só capaz de conferir ao aluno o conhecimento escolar necessário para reduzir, em alguma medida, a exclusão à qual é submetido, diariamente, fora da escola.

Os estágios de desenvolvimento humano, sem dúvida, podem fornecer subsídios para que o professor lance mão de uma e não de outra linguagem ou estratégia junto aos seus alunos, dependendo se estes se encontram no período da infância, pré-adolescência ou adolescência, mas de forma alguma podem limitar o sentido do processo educativo.

Era previsível, portanto, que uma crítica à ideia de reprovação construída sobre tais argumentos não convencesse nem aos professores e nem aos pais. Todos sabem que a escola possui uma função cultural e que, antes mesmo do surgimento da escola como instituição, a educação (desde Homero, ao menos) já consistia em promover o encontro do “filhote de homem” com a cultura de sua civilização (cf. Jaegger, 2003; Cambi, 1999; Marrou, 1975).

É claro que todo e qualquer questionamento sobre a arbitrariedade do que é, a cada vez, legitimado como cultura a ser ensinada na escola, o etnocentrismo dos currículos etc. é discussão importante e que deve estar sempre presente. O que não se pode simplesmente ignorar é que a educação é um assunto humano, ou seja, construção sócio-histórica – que diz respeito à cultura, campo da imaginação, deliberação e produção de um mundo *artificial* e *comum* – e que, portanto, possui um estatuto distinto do desenvolvimento natural – que tem *em si mesmo* o princípio de todo o seu movimento, que segue uma programação própria e fixa. Essa distinção, os gregos já a percebiam desde Antifonte⁴. C. Castoriadis (*apud* Valle, 2009) é um daqueles que denunciam a superficialidade

... das concepções que, de Piaget a Habermas, buscam representar a história da humanidade como um processo de aprendizagem. Pois em tal processo o que vem antes é integrado sem problemas e harmoniosamente ao que vem depois (...) Isso também é verdade para a aprendizagem animal. É claro que também há aprendizagem no humano... Mas o essencial da história do psiquismo humano *não é a aprendizagem*. O importante e o surpreendente no humano não é que ele aprenda, mas precisamente que ele não aprenda. (...) o surpreendente no humano não é que ele imite – se não houvesse senão isto ainda seríamos todos Adão e Eva – mas que ele não imite, que ele faz outra coisa, além da simples imitação (p. 478: grifos no original).

Da mesma forma, são úteis para a reflexão que aqui propomos os estudos de Dermeval Saviani a respeito da Escola Nova e de Antônio Flávio Barbosa Moreira sobre a Escola Plural – experiência inspiradora dos ciclos. Ambos argumentam e alertam como propostas inovadoras podem, por vezes e de forma paradoxal, gerar “consequências mais negativas do que positivas” (Saviani, 1999, p. 22) ou “criar um espaço discursivo no qual se segregam as crianças das camadas populares, reduzindo suas possibilidades de autonomia na sociedade, frente às crianças dos grupos privilegiados” (Popkewitz, 1998 *apud* Moreira, 2005).

4 Até aqui...

O que tentamos apontar, no breve espaço deste texto, é que não só tem sido longa a tradição das práticas que não hesitavam em identificar a educação à hierarquização dos homens segundo seu desempenho perante o padrão inquestionável das verdades instituídas, quanto é forte a influência de propostas que criticam essas práticas tradicionais, sem, contudo, conseguirem elaborar qualquer alternativa consistente para a situação.

Toma-nos, portanto, e mais do que nunca, o desejo de seguir interrogando até que ponto nossa incapacidade de propor e de realizar qualquer alternativa a essa “escola que reprova” estaria inteiramente comprometida com um posicionamento para o qual a única grande exigência educativa consiste em avaliar permanentemente a distância que separa o sujeito de uma verdade única para melhor reduzi-la; ou por outro lado, com completa redução da escola a um espaço de fluir quase espontâneo do “desenvolvimento humano” biológico e afetivo (este, ainda pior, reduzido à “autoestima”).

Reprovação como prática que confere “qualidade” à escola ou não-retenção como medida “populista”, “demagógica” ou “cosmética”: como fugir dessa continuidade para imaginar outras possibilidades?

Notas

[1] A pesquisa de Liliane Leroux (a autora do presente artigo), intitulada *Os Ciclos e seus Impactos na Produção de novas Práticas Docentes*. PRODOC/CAPES 2009– FEBF/UERJ, é parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas e do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense FEBF/UERJ. Seu objetivo foi levantar e examinar as práticas docentes constituídas a partir da organização do Ensino Fundamental em ciclos. Por práticas escolares, entendemos os usos concretos dados pelas escolas à nova organização em ciclos. O trabalho diário dá forma aos tempos, espaços e experiências e – com maior ou menor intencionalidade – confere à educação uma finalidade.

2 Por entendermos a formação humana como um campo vastíssimo, que incorpora a própria história das sociedades, e, portanto, impossível de ser reduzido a “competências” ou aspectos cognitivos –, é que

optamos por iniciar nossa busca na Antiguidade. A referência ao pensamento de Platão tem por objetivo demarcar a origem e a longa continuidade das concepções e crenças educativas que dele herdamos.

3 Destacamos o caráter cognitivista – marcadamente piagetiano – da teoria de desenvolvimento humano adotada pelos ciclos para evidenciar que existem outras teorias que demarcam estágios ao desenvolvimento do homem. Freud, por exemplo, acredita que a construção do sujeito se dá em termos objetivos (prazer/desprazer) associada às distintas fases: oral, anal, fálica, latente ou genital.

4 Considerado um dos primeiros filósofos a operar a distinção entre *physis* – domínio próprio da natureza, regido por leis próprias e processos automáticos – e *nomos* – campo aberto à criatividade e ação humana.

Referências

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *As encruzilhadas do labirinto V – Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JAEGGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARROU, Jean-Irénée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: E.P.U., 1975.

PELBART, Peter Pál. *O tempo não reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PLATÃO. *Protágoras*. Paris: Belles Lettres, 1984.

_____. *A república*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.

VALLE, Lílian do. A educação impossível. *Educação*, Santa Maria: UFSM, América do Norte, 34(1) 2009.

Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 2 jan. 2010.

Dados da autora:

*Liliane Leroux

Doutora em Educação – UERJ – e Professora – Programa de Pós-Graduação em Educação,
Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas/Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense/Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Endereço para contato:

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
Rua Manuel Rabelo, s/n – Vila São Luiz

25.065-050 Duque de Caxias/RJ – Brasil

Endereço eletrônico: liliane@leroux.pro.br

Data de recebimento: 30 jan. 2010

Data de aprovação: 27 abr. 2010