

CULTURA E CONHECIMENTO NA ESCOLA

Autor: Marcelo Senna Guimarães (Professor da UNIRIO)

Programa de Pós-Graduação em Educação – Proped/Uerj

Eixo temático: Pesquisa, Educação, Diversidades e Culturas

Categoria: Comunicação

Resumo:

O trabalho pretende apresentar a tese “Cultura e conhecimento na escola”, defendida em 2013, delineando seus objetivos gerais e focando em dois pontos específicos ali desenvolvidos. Os objetivos gerais envolvem três dimensões: a pesquisa histórica sobre a escola, a discussão filosófica da escola e da educação, e, por último, as consequências para a prática do professor de filosofia. A pesquisa em história da educação mostra que há diversas concepções de escola em jogo desde que essa instituição se desenvolveu na aurora da modernidade. Entre elas, destacamos a escola humanista, a escola científica e a escola para o trabalho, como projetos de escola que se desenvolveram na modernidade, alcançando um ponto de inflexão político na época da revolução francesa e desdobrando-se em outros projetos, com características próprias, nos séculos XIX, XX e XXI. Uma discussão filosófica dessas formas de escola é realizada a partir dos textos de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Jacques Rancière. As consequências dessa discussão são levadas em conta como balizadores na proposição de formas de atuação do professor de filosofia na escola. O aspecto destacado no trabalho aqui apresentado trata da dificuldade de adequar os projetos de escola científica e tecnológica e o de formação cultural às condições de trabalho nas escolas das sociedades periféricas e de passado colonial, tomando como referência as personagens literárias de Fausto, Zaratustra e Macunaíma.

Palavras-Chave: Cultura, Conhecimento, Escola.

CULTURA E CONHECIMENTO NA ESCOLA

Apresentação da tese “Cultura e conhecimento na escola”

Estabeleceremos como foco de análise deste estudo as escolas de nível secundário. Pretende-se realizar um estudo do papel que a filosofia pode ter na escola, através do estudo do modo como o conhecimento se faz presente em alguns modelos de educação ligados a concepções de currículo que marcaram, de algum modo, as formas escolares atuais. Nessas concepções de currículo, pretende-se investigar a sua compreensão de cultura investigando o papel que foi atribuído, em cada um, à filosofia. Pode-se falar, genericamente, de alguns tipos, que precisarão ser mais bem investigados e delimitados: são os tipos referentes às quatro matrizes anteriormente indicadas: ensino humanista, científico, profissional e religioso. Entende-se que para questionar adequadamente o papel da filosofia em cada currículo é

necessário discutir o conceito de cultura envolvido em cada um. Supõe-se que há distintos modos de entender a cultura, e distintas concepções de cultura que precisam ser colocadas em confronto para podermos pensar adequadamente o que é a escola e que tipo de educação se realiza em cada forma de realização da escola.

Três etapas podem ser inicialmente delineadas para essa investigação: a primeira tem caráter histórico e envolve a **(1) história do ensino médio**. Faremos um levantamento da história dos colégios e da educação média, ou da educação secundária que nos permita ver, em uma perspectiva diacrônica, como se desenvolveram as matrizes curriculares que investigaremos. Nesse capítulo ficará claro que, daquelas quatro matrizes apontadas nesta introdução, nos fixaremos em duas principais, que são os currículos humanista e científico, e como elas estiveram em disputa em diversas concepções de escola e de educação. Para completar esse capítulo, voltamo-nos para um acontecimento escolar no Brasil.

Pretende-se tomar como referência a história da educação brasileira, especialmente através da história do Colégio Pedro II, buscando avaliar seu desenvolvimento interno mas também sua relação com os liceus e as outras escolas no Brasil. A pesquisa histórica pode entender o Colégio Pedro II como um campo de disputa de concepções educativas, e nesse sentido selecionar aquelas formas curriculares que sejam relevantes para a discussão articuladora do projeto. Nesse sentido, experimentaremos a possibilidade de discussão de uma proposta de reforma curricular na década de 1880 através de um texto de Silvio Romero, “A filosofia no ensino secundário”. A análise desse texto permite conhecer uma concepção de currículo que parece ter tido influência sobre a escola brasileira. Dentro do contexto da emergência da política científica do século XIX, em luta contra uma sociedade marcada pela interpenetração entre Igreja e Estado, em particular na educação, essa nova concepção de currículo, de caráter cientificista e em certos pontos positivista, parece ter conseguido se impor nas escolas brasileiras e, talvez, mantido certas influências silenciosas que vão bem além de sua época.

A segunda etapa da investigação pesquisa envolve, após a seleção dos marcos curriculares a serem analisados, **(2) o exercício da análise filosófica sobre os conceitos de conhecimento, cultura e educação**. Essa discussão deve levar em conta os processos históricos nacionais e pretende ter um caráter teórico, recorrendo a textos como os de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault e Jacques Rancière. Uma linha orientadora da discussão pode ser a seguinte: desde a constituição da escola iluminista (científica e cidadã), que desenvolvimentos se deram na escola que interferiram no tipo de formação envolvida, e que papel teve a filosofia em cada uma das formas escolares? Nosso percurso será: discutir o ideal de cultura e sua relação

com a educação em Nietzsche, em seus textos de juventude e depois, em uma concepção mais amadurecida de seu pensamento; confrontar esse ideal de cultura com uma das discussões sobre o conhecimento levantadas por Michel Foucault; culminando numa discussão sobre o papel do mestre do cuidado de si, em comparação com o mestre ignorante, tal como apresentado por Jacques Rancière.

A discussão anterior pretende fornecer subsídios para uma última etapa da pesquisa, que seria a **(3) tentativa de realizar uma análise da situação atual, das possibilidades e dos dilemas que a filosofia pode enfrentar ao tentar consolidar sua presença na escola**. Que modelos de currículo, de conhecimento e de cultura estão em disputa no cenário nacional, e que diferentes papéis a filosofia pode ter em cada um deles? Nesse momento, tentaremos aproveitar todas as questões levantadas anteriormente e articulá-las de modo a propiciar uma visão sobre que tipo de caminho a filosofia pode seguir na escola. Chegaremos a uma concepção de pesquisa didática em filosofia, depois de considerarmos as relações entre a filosofia no ensino médio e a filosofia no ensino superior. Tentaremos delinear o campo dessa pesquisa didática e, aproveitando as formulações que aproximam arte, filosofia e educação, oriundas dos textos de Nietzsche, tentaremos uma analogia entre a tarefa didática da filosofia e as características do movimento modernista no Brasil. Desse contexto mais amplo de investigação, destacamos os seguintes pontos para esta breve apresentação.

A educação na Revolução Francesa

Diante do novo mundo e dos novos começos abertos pelas utopias elaboradas no Iluminismo, o advento da Revolução Francesa vai acelerar os acontecimentos e forçar formulações e decisões que antes se situavam no plano dos projetos e das expectativas. O problema pedagógico aparecerá em nova chave, radicalizando e rompendo com as posições anteriores. O modelo de escola ensaiado nesses tempos turbulentos se tornou referência inescapável para o imaginário contemporâneo que se ocupa da educação democrática. A pedagogia passa do terreno das discussões filosóficas para o campo da prática política e da institucionalização das novas formas. Não é mais considerada como um privilégio do indivíduo, mas agora é um direito e uma capacidade de toda a espécie humana. O individualismo e o elitismo que ainda houvesse nas formulações prévias se veem radicalmente questionados. (BOTO, 1996, p. 22-23).

Tínhamos visto anteriormente que Hilsdorf (2006, p. 144) considerava o **Rapport** elaborado por Condorcet para o Comitê de Instrução Pública, submetido à Assembléia em abril de 1792, como uma das linhas de desdobramento do Iluminismo

do século XVIII. Esse documento, cujo nome completo traduzido é “Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública” (CONDORCET, 2010, p. 21-36), ainda é considerado como um dos maiores ou talvez o maior documento elaborado pelos revolucionários acerca da questão educativa. Boto (1996, p. 109-188), seguindo Lopes (2008) (um estudo publicado originalmente em 1981), porém, considera que, além dele, há que se examinar também, pelo menos, as propostas jacobinas para a educação, formuladas por Lepeletier. A seguir, buscamos destacar alguns pontos nesses dois documentos que interessam à nossa discussão aqui.

As questões sobre até que ponto e de que forma o Estado deveria atuar na educação foram levantadas e tornadas prementes com a explosão revolucionária. (BOTO, 1996, p. 117). Diante dessas questões, que tratavam da obrigatoriedade, da extensão do ensino, de seu caráter público e gratuito, entre outras, Condorcet formula em seu **Rapport** (manteremos essa designação, por ser conhecida e mais sintética) a finalidade da instrução nacional, na qual constam as tarefas de suprir as necessidades, assegurar o bem estar, conhecer e exercer direitos e deveres, aperfeiçoar o engenho e os talentos, e tudo isso convergia “para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei”. (CONDORCET, 2010, p. 22). Nesse sentido, ele apresenta uma proposta de dividir a instrução em cinco graus: “escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e Artes”. (BOTO, 1996, p. 121). Enquanto as escolas primárias seriam universais, já as secundárias, mais ou menos correspondentes ao que chamamos de ensino médio hoje em dia no Brasil, seriam destinadas àqueles alunos cujos pais tivessem condições financeiras de sustentá-los. (BOTO, 1996, p. 125). De qualquer modo, o espírito geral das propostas de Condorcet é o de uma instrução da razão, com prioridade ao ensino científico. O desenvolvimento do raciocínio e das faculdades intelectuais em vista da precisão, do método e da lógica; facilidade do aprendizado infantil das ciências; a utilidade social; e o combate aos preconceitos e superstições são as razões apresentadas para dar preferência às ciências físicas e matemáticas. (BOTO, 1996, p. 127). Diferente de Talleyrand, que defendeu a efetivação na escola de um catecismo político, propõe que a Constituição deve ser estudada como um fato, e não como um dogma, advogando em favor de uma pedagogia política que promova a crítica e o espírito público pelo desenvolvimento de consciências livres. (BOTO, 1996, p. 153). A cultura, especificamente a cultura científica e racional, é apresentada como o meio de promoção dos talentos e do progresso da sociedade, uma tarefa gradativa que se realizaria por meio da atuação cultural das escolas: os homens devem se tornar instruídos e não espertos. (BOTO, 1996, p. 130). A escola era considerada o templo da república, e tinha o papel de fazer

os livros substituam os charlatões, o raciocínio substituir a eloquência, e permitir que a moralidade fosse avaliada pela filosofia e pelos métodos das ciências físicas. Dava-se grande importância aos livros escolares e à autoridade da razão, que deveria prevalecer sobre qualquer outra. (BOTO, 1996, p. 132). O projeto de Condorcet estava impregnado pela filosofia das Luzes, e pretendia “libertar a racionalidade das teias que ainda a prendiam”. (BOTO, 1996, p. 139). Ainda que possa ser considerado marcado por limitações de classe, o **Rapport** apresentava a proposta de uma escola pública, universal e gratuita (BOTO, 1996, p. 150-151) e tornou-se uma espécie de paradigma da escola democrática. (BOTO, 1996, p. 155).

Cultura e conhecimento na escola: Fausto, Zaratustra e Macunaíma

A discussão sobre cultura e conhecimento na escola mostra-se relevante ao percebermos os efeitos da formação escolar sobre a juventude. Tomemos como exemplo aquele que é evento mais conhecido de finalização da formação secundária: o vestibular, como forma de acesso à educação superior. São mais do que conhecidas as queixas dos alunos com relação a esta forma de exame, pela quantidade de pontos que são cobrados, em diversas disciplinas, que incluem desde a matemática, como uma ciência formal; a física, química e biologia, como ciências naturais, também chamadas de ciências exatas; história, geografia, sociologia e filosofia, classificadas como ciências humanas (embora a filosofia possa questionar a adequação dessa classificação com relação a ela mesma); língua portuguesa e pelo menos uma língua estrangeira (predominantemente o inglês e o espanhol); literatura portuguesa e brasileira, e a redação. Essa variedade de conteúdos que são cobradas nos exames vestibulares (embora filosofia e sociologia sejam presenças recentes aí) aparece no mais das vezes como conhecimentos que terão a função única de realizar essa prova, para depois serem em sua grande maioria esquecidos, quando não negados e revistos nos cursos universitários. Pouco ou quase nada desses conhecimentos escolares é utilizado na vida diária, o que se mostra na dificuldade que têm os pais de alunos para auxiliarem seus filhos nas tarefas escolares. Alguns professores chegam a reconhecer a inutilidade dos conteúdos que devem ministrar, mas justificam sua necessidade pelo fato de que serão cobrados nos vestibulares (ou, mais recentemente, no ENEM, um tipo de exame que pretende modificar essa situação, mas até agora não parece ter sido capaz disso).

Por outro lado, ainda que muitos alunos se engajem no desafio de enfrentar os exames de acesso para o ensino superior, isso não é suficiente para que os programas curriculares ou as práticas dos professores façam sentido.

Propostas recentes de mudança nos currículos escolares do ensino médio tentaram transformar essa situação. A primeira propôs uma pedagogia de competências; a segunda propõe, talvez ainda timidamente, o trabalho como princípio educativo, relacionado à formação dos trabalhadores não desvinculada da formação geral, com a pretensão de capacitar toda a população para a direção da sociedade e da produção.

A pedagogia das competências mostrou-se claramente associada a interesses de mercado, relativos à desregulamentação de diversos pontos da educação de modo que eles pudessem ser mais facilmente manejáveis por forças de mercado. As disciplinas tiveram seus conteúdos transversalizados ou colocados em segundo plano em relação às competências. Curiosamente, a defesa das disciplinas científicas e escolares tornou-se o bastião de uma defesa da escola contra a novidade da invasão do mercado. É duvidoso que essa descrição seja exata. Sabe-se que as disciplinas escolares não são formadas segundo a lógica estrita de formação das disciplinas científicas, e que envolvem diversos outros interesses, em particular, o de uma comunidade profissional que tende a tentar manter seus empregos.

Já a proposta do trabalho como princípio educativo, e a crítica à dualidade do ensino médio brasileiro, que rejeita a separação entre formação geral e formação para o trabalho, estão ambas associadas a uma ideia de emancipação que se dá, entre outras formas, através da educação. Podemos ver isso por exemplo num texto de Gramsci citado por Farias (1995, p. 150):

...a tendência democrática ... não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante (...) assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar.

Pretende-se, portanto, oferecer uma formação geral ao estudante, que inclua a formação técnica, mas não se reduza a ela. Além disso, deve-se ter em vista aquelas capacidades que permitem o exercício do governo. Cada cidadão, em particular, cada operário, deve ter condições de dirigir, não apenas a produção de determinado utensílio, mas a produção como um todo e, de modo geral, a vida social.

É certo que essa formação é completamente divergente daquela exposta por Nietzsche, no texto que analisamos no corpo da tese. Podemos indicar alguns pontos dessa divergência: não se trata aqui de uma veneração pela cultura clássica; não se propõe a divisão entre formação técnica e formação cultural integral; não se aceita a “hierarquia natural do intelecto” (palavras de Nietzsche), nem se afirma muito claramente a necessidade da formação do gênio. Porém, pretende-se formar para a

capacidade de direção, nos sentidos mais amplos da direção política, econômica e social. Pode-se perguntar se não devemos incluir também aqui a direção estética e moral, que seriam talvez mais próprias do gênio artístico idealizado por Nietzsche. Essas diferenças e esta última hipotética semelhança situam-se sobre um pano de fundo que é também divergente: a afirmação de uma sociedade democrática contra a afirmação dos direitos dos indivíduos superiores diante da massa. Estamos em uma situação em que se pretende, ao menos em algumas posturas políticas, afirmar todos os direitos da massa, sem perder a possibilidade de formação dos indivíduos criadores, capazes de se destacar e de abrir caminhos que se mostrem valiosos para os outros, talvez para todos.

As perguntas que podemos fazer aqui são: que tipo de estabelecimentos de ensino podem contribuir para a realização desse novo ideal? E em que medida as críticas de Nietzsche aos estabelecimentos de ensino de seu tempo podem nos oferecer elementos para avaliarmos e propormos encaminhamentos para nossa condição atual?

Se a figura literária de Fausto é considerada como uma despedida do saber de espiritualidade, como vimos (na tese completa) nos textos de Foucault, podemos voltar brevemente sobre esse tema para avaliarmos as questões aqui colocadas.

Marshal Berman, em conhecido estudo, afirma que a “força vital que anima o Fausto de Goethe, que o distingue dos antecessores e gera muito de sua riqueza e dinamismo é um impulso que vou designar como desejo de *desenvolvimento*”. (BERMAN, 1986, p. 40). Fausto expressa, portanto, um **desejo de desenvolvimento**:

O que esse Fausto deseja para si mesmo é um processo dinâmico que incluiria toda sorte de experiências humanas, alegria e desgraça juntas, assimilando-as todas ao seu interminável crescimento interior; até mesmo a destruição do próprio eu seria parte integrante do seu desenvolvimento. Uma das ideias mais originais e frutíferas do Fausto de Goethe diz respeito à afinidade entre o ideal cultural do **autodesenvolvimento** e o efetivo movimento social na direção do desenvolvimento **econômico**. Goethe acredita que essas duas formas de desenvolvimento devem caminhar juntas, devem fundir-se em uma só, antes que qualquer uma dessas modernas promessas arquetípicas venha a ser cumprida. (BERMAN, 1986, p. 41).

O crescimento e o desenvolvimento de Fausto se dão por um conflito, que reflete uma disjunção, entre o saber acumulado e a parca experiência de vida. Para resolver esse conflito, o personagem se lança em busca de experiência de vida, mas acaba abandonando aquele seu saber, deixado para trás, como uma peça de museu.

O saber não proporciona para ele nenhuma conquista no mundo, e não lhe proporciona tampouco qualquer transformação de si mesmo. O saber perdeu a sua característica espiritual. Não obstante, a atividade na qual se engaja traz consequências sobre quem ele se torna. Como se afirma acima, o autodesenvolvimento só se realiza através de um desenvolvimento econômico. Esse desenvolvimento econômico se faz externamente, se faz no mundo, conquistando e explorando o mundo. A construção de si, o cuidado de si, passam a só fazer sentido se são exercidos em termos econômicos. O problema é que, ao instaurar essa dinâmica, o personagem vai envolver-se numa situação trágica. O autor continua para afirmar que “o único meio de que o homem moderno dispõe para se transformar é a radical transformação de todo o mundo físico, moral e social em que vive”. (BERMAN, 1986, p. 41-42).

A atividade de Fausto, a atividade heróica de Fausto faz com que enormes energias humanas que estavam contidas, reprimidas, sejam liberadas em sua nova atitude. Essas energias vêm não só dele, mas do mundo à sua volta, que é continuamente transformado. A ciência moderna, aliada à técnica, torna-se senhora e dominadora do mundo, e o transforma continuamente. Mas a que custos? A história de Fausto mostra que ele precisou se envolver com poderes ocultos para desenvolver suas forças, e ele não percebe, a princípio, que esses poderes ocultos podem se voltar contra ele. A história de Fausto torna-se assim, não apenas uma história de desenvolvimento, mas uma *tragédia do desenvolvimento*. As forças que ele libera estão além de seu controle, e logo começam a se voltar contra ele. (BERMAN, 1986, p. 42).

Essa apropriação da história de Fausto nos parece significativa porque parece poder refletir-se muito bem nos dilemas que vivemos na escola. A escola que acolheu a ciência e as técnicas encaminhou-se para uma formação que põe a perder a própria ideia de formação, a própria ideia de cultura como entidade viva, como afirma a crítica de Nietzsche. O conhecimento voltado para o progresso produz, no campo da formação, um grande movimento de rebanho, de instrumentalização dos homens, que só ganham sentido ao se tornarem peças de uma máquina que funciona sozinha, que realiza seus próprios fins produtivos, e que não permite que a criação se exerça em seus próprios termos – tudo tem que fazer sentido em função das necessidades do Estado ou do mercado. A escola submetida por essas forças perde seu sentido cultural, de formação e transformação das individualidades em singularidades, de libertação do reino das necessidades. Assim, parece-nos que Nietzsche aponta para uma superação dessa escola, que poderíamos chamar de escola de Fausto, para uma escola de promoção da cultura, que poderia ser entendida em primeiro lugar como

uma escola baseada no ideal de educação encontrado em Schopenhauer, e que depois será desenvolvido nas figuras dos espíritos livres e de Zaratustra. Assim, se um primeiro professor, adaptado às injunções de mercado e do poder que pendem sobre a escola, seria o “professor Fausto”, um segundo professor, que busca se livrar desses constrangimentos do rebanho por meio da arte, da auto-formação e da cultura, poderia ser o “professor Zaratustra”. Voltado para a espiritualidade, ou o trabalho sobre si mesmo, que lhe é possibilitado pelo cultivo de um outro ideal de cultura, esse professor luta pela superação de si mesmo e pela possibilidade de fazer vir à luz indivíduos soberanos, nos sentidos indicados pela análise dos textos de Nietzsche.

Entre Fausto e Zaratustra, será que a escola saberá escolher seus caminhos? Pensamos que pelo menos mais um elemento deve ser considerado aí. Pois não se trata de uma escola alemã, estamos investigando as condições de atuação numa escola brasileira, no século XXI. Nesse sentido, um outro personagem que estará presente, seja na figura do professor, seja na figura dos estudantes, é aquele que poderemos retirar da tradição literária brasileira: Macunaíma, o herói sem nenhum caráter. (ANDRADE, 1988). A figura de Macunaíma é significativa para nós por vários motivos. O professor de ensino médio, na medida em que vive nas fronteiras de saberes sem reconhecimento social, sem explicitação formal, é, de certo modo, um professor sem nenhum caráter, sem nenhum traço definidor, ou pelo menos sem um traço definidor único, que lhe garanta um perfil claro. Ele tem que se adaptar e exercer suas tarefas em circunstâncias inóspitas, precárias, desfavoráveis de modo geral, sempre cercado pelas ameaças de colonização do que é seu, até da linguagem, que se torna estranha como uma carta enviada às Icamíabas. (FONSECA, 1988). E ele vive uma enorme preguiça, uma dúvida mesmo sobre o sentido daquela atividade, sobre se há mesmo alguma finalidade em lutar por uma escola em condições que parecem secularmente precárias, sem perspectivas de mudanças que de fato promovam a atividade a uma elevação em sentido cultural ou em sentido da transformação de si. Por motivos parecidos, a figura de Macunaíma poderia ser aproximada dos estudantes, em sua relação com os saberes estranhos e estrangeiros que lhes são apresentados na escola. Assim, pensamos que a condição do professor de filosofia (mas não exclusivamente dele) na escola poderia ser representada como um diálogo entre Fausto e Zaratustra diante de Macunaíma, um diálogo entre dois modelos de formação diante de um ser estranho, resistente, colonizado, que busca, às cegas, por seu próprio lugar, pelo sentido de sua própria caminhada.

Referências

- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. Brasília: CNPQ, 1988. (Edição Crítica)
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- CONDORCET. **Escritos sobre a instrução pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.
- FARIAS, Itamar Mazza. O sentido do trabalho como princípio educativo na concepção gramsciana. **Educação e Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 139-155, jan./jun. 1995.
- FONSECA, Maria A. A carta pras Icamíabas. In: ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**. Brasília: CNPQ, 1988. (Edição Crítica)
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: aulas no Collège de France: 1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. **As origens da educação pública** – a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003a.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ROMERO, Silvio. A filosofia e o ensino secundário. In: ROMERO, Silvio. **Obra filosófica**. Rio de Janeiro: Jose Olympio; São Paulo: EDUSP, 1969b., p. 675-686.