

A tríade educar, ensinar e formar na teoria pedagógica: da paideia grega ao pensamento crítico adorniano

* Thiago Luiz Santos de Oliveira

RESUMO

O objetivo deste artigo é abordar o desenvolvimento da teoria pedagógica, a partir da tríade educar, ensinar e formar. A perspectiva tricotômica da prática estruturada nas dimensões de **educar**, **ensinar** e **formar** fundamentam o preâmbulo da teoria pedagógica. No desenvolvimento histórico da educação percebe-se que essa tríade faz-se presente com constância e evidencia-se, sobretudo, em momentos de crise que se constituem de efetivas transformações na história da humanidade. Faz-se importante esclarecer que o processo histórico é composto de rupturas e permanências que nos momentos transicionais de crise estabelecem-se com maior vigor. A partir dessa perspectiva pode-se dizer que as dimensões pedagógicas **educar**, **ensinar** e **formar** são retomadas ou renovadas mediante contextos e temporalidades. Para o entendimento de uma teoria educacional que em seu âmago tenha como objetivo fundante a experiência autônoma e o esclarecimento, neste texto buscar-se-á resgatar aspectos da história educacional humana, visitando, primeiramente, o pensamento grego clássico mediante a *Paideia*, posteriormente, a perspectiva educacional de Jon Amos Comenius, logo após o ideal emancipatório de Immanuel Kant e, por último, o pensamento crítico de Theodor Adorno.

* Mestre em Educação - PUC Minas.

Palavras-chave: Teoria Pedagógica. Educação. Ensino e Formação. Teoria crítica.

ABSTRACT

The purpose of this article is to address the development of pedagogical theory from the triad education, teaching and formation. The trichotomic perspective of structured practice in the dimensions of **education**, **teaching** and **formation** underlying the preamble of pedagogical theory. In the historical development of education is perceived that the triad is present with constancy, and is evident especially in times of crisis. In this context means for crisis moments of effective transformations in human history. It will be important to clarify that the historical process consists of ruptures and permanencies, and in these transitional times of crisis these disruptions and permanencies established with greater vigor. From this perspective it can be said that the pedagogical dimensions **educate**, **teach**, and **form** are set out or renewed by contexts and temporalities. In order to understand an educational theory that at its core has the purpose founding the autonomous experience and enlightenment in this chapter will seek to rescue - educational aspects of human history, first visiting the classical Greek thought by *Paideia* later educational perspective Jon Amos Comenius, after the emancipatory ideal of Immanuel Kant and finally the critical thinking of Theodor Adorno.

Keywords: Educational Theory. Education. Teaching and Formation. Critical theory.

1 PAIDEIA: A MATERIALIZAÇÃO DA TRÍADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO GREGA

O próprio fomento da tríade educar, formar e ensinar bebe na fonte da intelectualidade da Grécia Clássica. O entendimento da concepção grega de educação é premente para se entender a tradição pedagógica ocidental. “Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação” (JAEGER, 1996, p. 3). Os gregos desenvolveram uma prática educativa que muito se diferenciava da tradição oriental, redundantemente calcada na obediência e na repetição sistemática. A intelectualidade grega apresentava uma posição até então singular, no que tange à experiência individual e coletiva humanas. É na Grécia Antiga que surge o termo pedagogia e, mais que isso, formata-se um ideal de formação humana que releva o desenvolvimento histórico da autonomia: a *Paideia*.

Trata-se de um equívoco a tentativa de traçar uma definição para o termo *Paideia*. Em um sentido mais amplo a *Paideia*, que consistia na educação do homem em sua integralidade, na relação direta e recíproca entre indivíduo e cultura. A *Paideia* não pode ser traduzida em um simples conceito abstrato, pois correspondia ao espírito de uma época, não é uma práxis modelar a ser seguida, mas sim um princípio de valorização do homem em sua energia criadora (JAEGER, 1996) Na Grécia Antiga pela primeira vez a individualidade aparece como condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano. Esta seria para o grego a educação para a liberdade, e apenas o homem livre poderia participar efetivamente da vida da *pólis*. Não é nosso interesse debater ou discutir a organização social grega em sua essência, mas sim o projeto grego que permitia a consolidação da liberdade e da autonomia. Em termos práticos “é a educação digna do homem livre, que o habilita a tirar proveito da sua liberdade ou dela fazer uso” (MONROE, 1978, p. 27). Percebe-se o aporte da **formação** na prática pedagógica no que tange à liberdade para emancipação da construção da autonomia e da subjetividade. (MONROE, 1978).

A educação, a partir da perspectiva grega, era o instrumento para fomentar a cidadania e a liberdade políticas, e o exercido dessa liberdade em termos práticos na *pólis*. Educar, então, seria preparar o homem para o exercício da cidadania e da democracia entre os iguais. Percebe-se a dimensão

socializadora da concepção grega de ensinar, pois a prática política na *pólis* é um exercício de respeito ao outro e de disciplina. A vida política é moralizante na apreensão da convivência democrática. Os gregos foram os primeiros a laicizar a educação, que deveria ser uma atividade pautada e referendada pela razão. Ademais, no cerne da filosofia grega está a razão como provedora da resolução dos problemas e do entendimento do cotidiano. É na constituição da *Paideia* grega que pela primeira vez percebem-se educação e formação como conceitos distintos. A educação para os gregos aparece como *techné*¹, como preceitos, conhecimentos e aptidões a serem transmitidos e incorporados. A medida do conceito de educação em termos da temporalidade clássica grega é a assimilação da conduta, é a tradição propagada. A formação na tradição grega significa dotar o homem de humanidade, de liberdade decisória, de prepará-lo para a intensidade da vida na *pólis*. O próprio termo alemão *Bildung*, apropriado por Adorno em seu projeto de esclarecimento para a autonomia, tem sua gênese na ideia grega de formação.

Cabia ao indivíduo a elaboração do seu projeto enquanto sujeito esclarecido, decidindo deliberadamente o que o motivava a viver a vida. Obedecer as leis democraticamente construídas, é obedecer a si mesmo, pois é membro e parte integrante do corpo social. Dentro dessa perspectiva pode-se dizer que a liberdade é exercida, pois a obediência à lei que foi instituída pela sociedade, sendo o indivíduo membro dessa mesma sociedade, traduz-se no pleno exercício da liberdade que é consonante com a justiça e a virtude, e contraria a injustiça e o vício. Dessa forma a legislação eclode da razão, na qual as ações são referendadas por um senso de justiça. “Uma vez promulgadas essas leis, fazem saber que é justo para os governos aquilo que lhes convém, e castigam os transgressores, a título que violaram a lei e cometeram uma injustiça” (PLATÃO, 2001, p. 25). O entendimento das leis concerne à dimensão do ensino, pois elas são aprendidas numa configuração prática. Ser um bom cidadão é se orientar pelas leis que regem a vida democrática. A justiça torna-se uma virtude política. Mais do que uma virtude, um ideal em que o poder é pulverizado nas mãos dos cidadãos. O ideal platônico apontava a “paideia como a sua meta suprema: o conhecimento da ideia de Bem, medida das medidas” (JAEGER, 1996, p. 608). A filosofia platônica em seu *ethos*² vislumbra o bem como uma metamorfose da alma, um estado de libertação do conhecimento e da justiça em seu sentido mais pleno.

“Portanto, é numa conversão, no sentido original, especialmente simbólico, desta palavra (*Paideia*) que a essência da educação filosófica consiste. É um volver ou fazer girar “toda a alma” para a luz da ideia do Bem, que é a origem de tudo” (JAEGER, 1996, p. 609).

1 Do grego, técnica. Em um sentido mais estrito, da arte como técnica no desempenho de um ofício.

2 Conjunto de práticas intrínsecas que expressam traços da vida cultural, social e política de um povo.

Busca-se o bem, enquanto virtude, que é a medida de todas as coisas, do bom, do belo, do intelectual, da verdade. A *Paideia* estrutura-se numa noção organicista de mundo e de homem, em que sujeito e objeto não interagem de forma antagônica, mas se relacionam de maneira intrínseca. O pensamento socrático e também o platônico buscavam o conhecimento na especulação dialética, no exercício da retórica, na propensão ao pensar. Obviamente o pensamento científico clássico tem suas limitações, sobretudo no que tange ao método, mas é inegável a valorização da reflexão individual. Em *A República*, Platão (2001) referenda a importância da subjetividade, na premissa ética de cada indivíduo realizar aquilo que traduz no bem a sua vida. Essa busca ética e autônoma pelo bem em seu caráter individual propiciará a esse mesmo indivíduo a possibilidade de contribuir com o constructo coletivo, ou seja, o bem da sociedade. Estabelece-se então o conceito grego de uma educação liberal. O desenvolvimento do indivíduo enquanto ser pleno e autônomo concomitante com o desenvolvimento desse mesmo indivíduo enquanto ser político inserido na *pólis*. É pela educação que se cultiva a virtude, em contraposição ao vício, à perversão, a não formação.

Efetivamente, o vício não poderá jamais conhecer-se a si e à virtude, ao passo que com o tempo, a virtude, se as qualidades naturais forem aperfeiçoadas pela educação, atingirá o conhecimento de si mesma e o vício. Tal será o sábio, em meu entender, mas não o perverso (PLATÃO, 2001, p. 103).

A virtude pode ser desenvolvida pela reflexão, assim como corpo pode ser desenvolvido pela ginástica. O desenvolvimento da cidadania para os gregos deriva do desenvolvimento da virtude, pois o *cidadão*, “por intermédio das atividades práticas, chega as atividades de natureza teórica, e dedica a sua vida, cada vez mais a objetivos puramente intelectuais” (MONROE, 1978, p. 69). Dessa forma, para os gregos, a práxis se torna um exercício cotidiano e a reflexão e a especulação dela derivada promoveriam a virtude e o bem perfeito. Embora a dicotomia aristotélica entre a ética que seria ciência do *bem ser* e a *política* que seria a ciência do *bem fazer*, percebe-se a tentativa de se sistematizar a teoria pedagógica (MONROE, 1978).

A experiência intelectual e educativa se desenvolve na *pólis*. A noção de cidadania grega fundamenta-se na semelhança, ou seja, na experiência democrática, só possível e passível de ser efetivada entre os iguais - aqueles que recebiam educação para o esclarecimento e a autonomia democrática. Para Aristóteles “é fora de contestação, portanto, que há uma educação que precisa ser ministrada aos jovens, não por ser útil e necessária, mas por ser

liberal e digna” (ARISTÓTELES, 2002, p.159). O cerne do conceito de liberal para os gregos estava na questão da possibilidade da liberdade como expressão da autonomia e da virtude.

2 A PANSOFIA DE COMENIUS: A INSTRUÇÃO, A VIRTUDE E A RELIGIÃO COMO SUSTENTÁCULOS DA FORMAÇÃO PLENA E AUTÔNOMA

No bojo das transformações concernentes ao período de transição que se configurou a Idade Moderna, a obra educacional do educador protestante Jon Amos Comenius possui importância patente no que tange à fundamentação de uma teoria pedagógica. A *Didactica Magna*, escrita no ano de 1649, expõe de forma concisa e coerente suas ideias acerca do sentido e da organização das práticas educacionais. Sabe-se que o século XVII caracteriza-se por suas inquietações em âmbito político e social, a burguesia começa a questionar a legitimidade do Estado Absolutista, na tentativa de se consolidar enquanto grupo social emergente e a educação protestante teve importância nesse processo de dotar esse mesmo grupo social intelectualmente no embasamento do seu projeto político econômico.

Ao deitar o olhar epistemológico sobre a obra de Comenius, percebe-se que os escritos do educador tcheco são concebidos no século XVII em plena transição feudal-capitalista, momento em que as relações sociais, políticas, econômicas e culturais passavam por estruturas qualitativas em suas dinâmicas externas e internas. A partir dessa nova dinâmica de mundo, mercadores, burgueses, em suma, aqueles que tinham como ofício atividades mercantis passaram a exercer grande importância na sociedade. Ademais, o protestantismo alterava os paradigmas religiosos, o que de fato incidia sobre a vida material e intelectual. É nessa constelação de mundo que a obra clássica de Comenius deve ser inserida. Ora, por que a literatura educacional de Comenius pode ser considerada um clássico? Porque dentro de uma conotação histórico-social é uma obra que se torna perene, no que tange a sua estruturação teórica, perpassando em sua *episteme*³ os comportamentos e condutas de seu próprio tempo.

Um clássico portanto numa acepção geral é uma fonte perene à qual se deve retornar nos momentos cruciais, não para transpô-lo ou entendê-lo como solução para os desafios que estamos enfrentando, mas como alguém que em dado momento histórico, foi capaz de apreender as angústias, as necessidades,

3 Termo derivado do pensamento aristotélico, referente lógica que fundamenta o conhecimento em seu cerne constitutivo.

os desafios dos homens daquele tempo e se imortalizou, como expressão do coletivo, na música, na filosofia, na literatura, na arte, na educação e na ciência (GASPARIN, 1997, p. 40).

Comenius escreve em um momento de transição, de crise institucional e de reorganização do pensamento científico em todas as suas vertentes. A educação protestante buscava garantir à emergente burguesia o substrato intelectual para maior inserção em uma sociedade ainda aristocrática. O educador tcheco buscou em sua obra conjugar o aspecto teológico e a filosofia educacional, uma vez que considerava a premissa basilar da prática pedagógica imbuir a mente da juventude de um verdadeiro conhecimento de Deus, de si mesma e da multiplicidade das coisas. (COMENIUS, 1996). E o que seria a multiplicidade das coisas? De fato seria a ação intelectual do homem no mundo, uma ação não regida pela teologia escolástica contemplativa, mas sim uma ação mediada pelo entendimento racional, entendimento este que permitiria ao homem conhecer e realizar sua teleologia de aproximação a Deus. Para o êxito intelectual dessa operação, Comenius estabelece um tríptico fundamento que traduziria o arquétipo da vida humana a partir de um modelo de educação: **instrução, virtude e religião**.

Nestas três coisas reside toda a excelência do homem, porque só estas são o fundamento da vida presente e da futura; as outras (a saúde, a força, a beleza, o poder, a dignidade, a amizade, o sucesso, a longevidade) não são senão acréscimos e ornamentos externos da vida, se acaso Deus os junta a ela, ou vaidades supérfluas, pesos inúteis e estorvos nocivos, se alguém, desejando-os apaixonadamente, os vai procurar, e, descuradas as coisas mais importantes, deles se ocupa e neles se mergulha (COMENIUS, 1996, p. 97).

A **instrução** seria o ensino propriamente dito, ou seja, tornar inteligíveis as coisas do mundo. Pela instrução ocorreria a intelectualização cognitiva, na qual a razão possibilitaria o entendimento e o esclarecimento do indivíduo. A **virtude** é o desenvolvimento da autonomia, do esclarecimento e da subjetividade emancipatória, ou seja, da formação do indivíduo em sua plenitude autônoma. De fato percebe-se a virtude como uma constelação no que se refere à construção da autonomia do sujeito. O homem virtuoso possui ciência da sua ação crítica e reflexiva no mundo, portanto é autônomo. A **religião** seria o arcabouço moral, a educação socializadora, presente na ação piedosa e religiosa correta, na moderação dos desejos mundanos e na aproximação com o divino. O indivíduo moralizado pela piedade religiosa se comporta honestamente, se distanciando

do pecado, o que é possível apenas pela consciência racional da existência do pecado. Seria a apreensão dos costumes, um processo de socialização adaptativa, pelo qual o homem aprenderia a conviver de forma diligente e harmoniosa com seus pares. Para Comenius, os princípios tricotômicos apareceram no processo do pensamento humano desde o momento que o homem considerou-se um ser racional, observando o universo ao redor de si (GASPARIN, 1997). A partir dessa concepção educacional tricotômica, percebe-se na constituição da teoria pedagógica formulada por Comenius aquilo que dentro da futura acepção adoniana seria o princípio orientador da educação para autonomia, ou seja, a presença da tríade ensinar, formar e educar. Obviamente, cada construção intelectual corresponde a uma dada temporalidade, mas retomando o conceito de clássico, alguns fundamentos tornam-se perenes, portanto, são apropriados e renovados por outros intelectuais, mediante as contingências histórico-sociais vividas. Dessa forma, pode-se entender na tríade comeniana a instrução como o ensino, a virtude como formação e a religião como educação.

No momento de profundas reestruturações na dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas, que representou a modernidade na transição feudal-capitalista, os escritos de Comenius subsidiam em âmbito intelectual a práxis pedagógica da burguesia protestante. Comenius propunha a racionalização da prática educacional mediante uma teoria pedagógica calcada no humanismo e na autonomia. “Ao invés de ensinar palavras, “sombras das coisas”, dizia Comenius, a escola devia ensinar o conhecimento das coisas” (GADOTTI, 1999, p. 78). Comenius se filiava à educação realista da sua época, concebida na valoração da vida prática em detrimento do simples saber escolástico. O termo realismo é aplicado ao tipo de educação em que se dá preferência aos fenômenos naturais e das instituições sociais, em detrimento às línguas e à literatura. Faz-se importante salientar que Comenius perpassa essa definição de realismo, ao difundir uma teoria pedagógica que conjugava o saber científico e humanístico, sobretudo no que tange a uma educação emancipadora. Dentro de uma perspectiva do cristianismo protestante, para o educador, a principal finalidade do homem na Terra era o encontro com Deus, e cabia à educação proporcionar esse fim. A novidade na metodologia de Comenius era o fato de o “fim religioso último devia ser atingido pelo domínio de si mesmo, o que inclui o de todas as coisas” (MONROE, 1978, p. 217), portanto, com fundamento no conhecimento. Comenius estabelece a tríade instrução, virtude e religião como objetivos maiores da educação. Torna-se claro a perspectiva educacional de Comenius, em que a escola

seria o *lócus* para o desenvolvimento humano em sua completude e não de maneira escolástica, como fins isolados. O conhecimento representava o domínio próprio e era caminho para o desenvolvimento das virtudes. Aqui pode se fazer um contraponto com a proposta adorniana de esclarecimento para autonomia. Ora, assim como o sujeito que conhece e aprende desenvolve a virtude e o domínio próprio, o sujeito esclarecido por meio da formação, do ensino e da educação se torna autônomo.

O método de Comenius rompe com a simples indução e procura tornar o conhecimento algo palpável e possível a todos. O educador estruturava sua pedagogia no ideal pansófico⁴ de ensinar tudo a todos. Tudo é passível de ser conhecido, tudo pode passar pelo crivo da cognição, uma vez que o conhecimento é inato. Comenius comungava do princípio aristotélico de que a alma humana é uma tábula rasa, vazia, mas que, porém, pode ser preenchida (GASPARIN, 1997). A pansofia comeniana reside na experiência vivenciada ao longo da vida, experiência que possibilita a apreensão, a construção do conhecimento que, primeiro, dá-se em termos sensoriais, para depois consolidar-se racionalmente. Sendo assim, aquilo que deve ser aprendido necessita ser mostrado, apresentado ao educando de forma direta e não de forma simbólica, pois o conhecimento tem uma função prática cotidiana, sua utilidade específica e deve ser ensinado de forma aberta distante do obscurantismo e de sistemas complicados e pouco acessíveis ao conhecimento da criança. Para o educador tcheco, todas as coisas deveriam ser ensinadas em sua devida ordem e nenhuma temática deveria ser abandonada sem a compreensão inteira dos educandos. Comenius “aliava, como ninguém antes dele, um conhecimento teórico dos problemas educacionais, fruto da meditação e do estudo, à experiência prática da classe” (MONROE, 1978, p.220). Dessa forma, a práxis educacional é organizada a partir de um método, que de fato preocupava com o fomento do conhecimento, através de uma educação formal e universal.

Ninguém pense que a juventude possa ser formada voluntariamente e sem esforços. Pois uma pequena muda não se transforma em árvore se não for plantada, regada, cuidada, protegida e escorada; a madeira precisa ser cortada, aplainada, entalhada, polida e pintada de diversas cores para ser usada; o cavalo, o boi, o burro e a mula precisam ser adestrados para serem uteis ao homem. O próprio homem precisa ser preparado para os diversos movimentos do corpo que o habilitam a comer, beber, correr, falar, pegar com as mãos e trabalhar. Como então alguém poderia espontaneamente ficar perito nessas coisas superiores e distantes que são a fé, a virtude, a sabedoria e a ciência? (COMENIUS, 2011, p.11).

4 Mediante o pensamento comeniano, pansofia, seria a possibilidade de tudo ensinar a todos. Concerne a um conhecimento que prima pela possibilidade de uma educação total, sobretudo no tocante a formação do educando, e não fragmentária.

A educação não é uma prática espontânea, e sim um processo conduzido pelo próprio homem. A prática pedagógica em seu amago constitutivo é uma práxis humana na transmissão de uma herança cultural a partir da experiência cotidiana, que fundamentaria a razão e a postura autônoma. “É da natureza da ação docente e discente, a doçura e a alegria, o puro divertimento e o deleite para alma” (COMENIUS, 2011, p.12). A escola que é o lócus primaz da experiência pedagógica não pode ser o lugar da tortura psicológica e da castração, mas sim o lugar da liberação do espírito, do esclarecimento do fomento da subjetividade responsável. “A práxis pedagógica deve se opor [...] à superstição, à crueldade e à má conduta” (COMENIUS, 2011, p.13). A instrução, isto é, o ensino deve ser de fato uma contraposição epistemológica ao medo, à tutela, à dependência e ao obscurantismo. Comenius era um pensador da crise, da transição feudal capitalista, vinculado a uma tradição protestante burguesa, portanto, explica-se a presença constante do espectro moral e teológico em sua obra.

O fato de Comenius situar-se na inter-seção entre o término do feudalismo e início da Idade Moderna explica bem suas ligações profundas com a religiosidade e o modo de pensar medievais, ao mesmo tempo em que expressa as apreensões originais que faz do novo mundo que está nascendo. Encontram-se nele, portanto, o velho e o novo, numa simbiose inseparável, onde as precedentes teorias de construção do conhecimento convivem com o experimentalismo (GASPARIN, 1997, p. 63).

3 KANT E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: O ESCLARECIMENTO COMO FOMENTO DO SUJEITO AUTÔNOMO

Os séculos XVII e XVIII foram marcados pelo desenvolvimento pelo que historicamente convencionou-se chamar de Iluminismo. Exalta-se a liberdade e defende-se a razão e o esclarecimento como aportes para um processo de laicização moral e política. A partir de uma explicação asseverada na tradição iluminista, esclarecimento é o rompimento com a consciência mítica humana, é o despertar humano de toda a explicação irracional, é a libertação do medo mediante o domínio da técnica, que só poderia ser alcançado mediante a razão. O *Aukflarung*⁵ iluminista pretendia exterminar todas as crenças e explicações irracionais que solapavam a humanidade, e que de fato não permitiam o esclarecimento, o desenvolvimento do homem em suas potencialidades. Nesse contexto, destaca-se o pensamento crítico-idealista do filósofo alemão Immanuel Kant. A razão dentro de uma perspectiva idealista kantiana residia, sobretudo, no conhecimento, na experiência, na capacidade humana de processar a crítica

5 Termo recorrente no pensamento kantiano, que significa esclarecimento, trazer luz às ideias mediante a reflexão crítico-subjetiva.

reflexiva acerca dos fatos, fenômenos e conceitos.

Esse conhecimento não deriva por completo da experiência (limitada meramente aos objetos empíricos), pois as intuições puras e os conhecimentos puros do entendimento são elementos do conhecimento que são encontrados em nós a priori. Ora é a experiência que possibilita os conceitos, ora são os conceitos que possibilitam a experiência, afim de gerar a conformidade necessária da experiência com o conceito de seus objetos (KANT, 2009, p.103).

Eis a dialética idealista kantiana, na qual conceito e objetos relacionam-se sobre o alicerce da razão e da experiência. Percebe-se o imbricamento da realidade sensível com a o elemento racional que é a cognição, ou seja, Kant remete a experiência racional como centro das explicações acerca do mundo e da sociedade enquanto lócus da produção humana. O pensamento tricotômico é retomado na produção intelectual kantiana, principalmente no que concerne à crítica. O desenvolvimento crítico do juízo é basilar no desenvolvimento do pensamento do filósofo alemão. Tal premissa torna-se patente ao observar três obras fundamentais do idealismo kantiano: **Crítica da razão pura** (1881), **Crítica da razão prática** (1888) e **Crítica do juízo** (1890).

Em **Crítica da razão pura**, Kant estabelece o principal parâmetro da sua metodologia crítica: a dialética idealista. O método dialético kantiano estabelece o conhecimento como uma forma pura de intuição sensível que inflexiona sobre a razão. Assim, o indivíduo torna-se capaz de produzir o esquematismo, ou seja, o procedimento lógico para a produção do conhecimento subjetivo, em uma relação de simultaneidade ou de sucessão de processos provenientes da formulação empírica do conceito e da racionalidade. A partir da perspectiva kantiana, apenas o homem, enquanto sujeito racional, seria capaz de realizar esse processo. Para Kant, o processo crítico de realização do pensamento racional é um fenômeno sempre sensível na ação empírica. Os fenômenos são objetos do sentido (KANT, 2009). A ultrapassagem do idealismo kantiano em relação ao empirismo puro dá-se justamente na não prevalência da experiência sensível sobre a razão, mas da interação dialética entre elas. Kant estabelece na sua dialética idealista crítica uma operação racional para a produção do conhecimento, demonstrando que a formulação dos fenômenos mediada pela razão é uma experiência possível (KANT, 2009).

Na **Crítica da razão prática** é fundante, na estruturação do pensamento do filósofo alemão, a sistematização da razão pela reflexão, o que de fato representaria o rompimento do homem com a sua minoridade, em prol do

entendimento do esclarecimento, sendo que apenas esse processo reflexivo poderia garantir o bem estar da humanidade. Percebe-se na filosofia kantiana uma preocupação em garantir o sujeito as possibilidades de romper com o fatalismo do destino, da sociedade nobiliárquica estamental, para poder traçar mediante a utilização da razão o seu caminho enquanto indivíduo autônomo. O princípio kantiano é o da dialética, que seria o julgamento dos fatos, das coisas e do próprio conhecimento pela razão. A razão seria a única validadora da verdade, ou seja, a realidade não é um dado posto e extrínseco ao sujeito, mas sim passível de ser conhecida intrinsecamente pela reflexão racional. O esclarecimento é pressuposto básico para a felicidade:

Mas precisamente porque esse fundamento material de determinação só pode ser conhecido empiricamente pelo sujeito, é impossível considerar essa tarefa como uma lei, porque seria necessário que estã, sendo objetiva, contivesse em todos os casos e para todos os casos e para todos os seres racionais, precisamente o mesmo fundamento da determinação da vontade. De fato, embora o conceito de felicidade constitua em toda parte o fundamento da relação prática dos objetos com a faculdade de desejar, não é mais do que o título geral dos fundamentos subjetivos de determinação e não determina nada especificamente, do que, decorre, portanto, que se refaz justamente a esse problema prático que, sem essa determinação, não pode em absoluto ser resolvido (KANT, 2006, p. 40).

Na introdução da *Crítica do juízo*, Kant (1980a) aborda a filosofia como um sistema racional de conceitos, em que o juízo, ou seja, a faculdade de julgar torna-se uma premissa para o entendimento e para o conhecimento da realidade. É função do juízo, subsumir o particular sob o universal, segundo leis que transcendem a experiência purista. Mediante o pensamento kantiano, julgar é colocar em suspensão, é utilizar da faculdade da razão para a distinção do conhecimento. O juízo seria a faculdade de qualificação da experiência, mediada pela razão. Julgar a partir de um prisma kantiano é refletir acerca daquilo que é particular, como conteúdo do geral, do universal. Eis outra perspectiva do idealismo kantiano na inflexão entre aquilo que se apresenta como um paradigma particular e aquilo que se apresenta como um paradigma universal em um conceito. O relevante nesse aspecto da epistemologia kantiana é a importância constante dada ao ato de julgar, de raciocinar, de refletir para conhecer.

O juízo pode ser considerado, seja como mera faculdade de

refletir, segundo um certo princípio, sobre uma representação dada, em função de um conceito, tornado possível através disso, ou como uma faculdade de determinar um conceito que está no fundamento, por uma representação empírica dada (KANT, 1980a, p. 176).

A faculdade de julgar faz parte da reflexão crítica, que é na formulação, no seu âmago uma atividade esclarecedora. Para Kant, o esclarecimento reside no sujeito. Evidencia-se na tríade da crítica kantiana uma preocupação de libertar a razão de suas amarras sistêmicas, que tolhem o bem e a felicidade humanas. Portanto, a felicidade é uma determinação racional da vontade, mas deve-se ter como parâmetro que essa determinação da vontade não é em absoluto igual para todos os homens. Obviamente que aí reside um caráter da subjetividade do indivíduo que apenas através do esclarecimento vai definir os rumos da sua autonomia enquanto sujeito. O esclarecimento iluminista então seria a libertação do sujeito, a possibilidade de emancipação e de autonomia.

Em *Sobre a pedagogia* Kant (1996) reafirma a importância da razão no desenvolvimento da criticidade, que em seu cerne intrínseco é uma operação dialética-reflexiva. A educação para Kant seria o processo capaz de dotar o homem de humanidade e, portanto, alcançar o ideal iluminista de progresso. Ora, qual seria esse ideal de progresso? Para Kant, o progresso residia no desenvolvimento do potencial humano e técnico que de fato levaria a própria humanidade a um estágio melhor. A educação racional mediante a perspectiva kantiana prepara o homem para o devir. Percebe-se o caráter moral e subjetivo da razão, pois existe a preocupação com a educação moral, ou seja, a preparação para o viver, para a inserção do indivíduo na coletividade, ao mesmo tempo que para o filósofo alemão a educação incide sobre a autonomia e o esclarecimento que são processos subjetivos.

Talvez a educação se torne sempre melhor a cada uma das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no problema da educação. É entusiasmante pensar que a natureza humana será sempre melhor desenvolvida e aprimorada pela educação e que é possível chegar a dar aquela forma, a qual em verdade convém a humanidade. Isso abre a perspectiva de uma futura felicidade da espécie humana (KANT, 1996, p. 16).

Para Kant (1996), então, a pedagogia e o processo educacional concernem ao aprimoramento da humanidade, numa concepção de formação que está na

base do conceito de *Bildung* como ideal da teoria da educação. A educação seria o aperfeiçoamento da natureza humana em prol da felicidade individual e coletiva, portanto, uma prática social que diferencia os homens dos animais irracionais. Apenas o homem é capaz de transmitir a gerações futuras uma tradição cultural, que apropriada poderá contribuir para o progresso humano e material.

A educação é uma arte, cuja a prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração de posse dos conhecimentos das gerações procedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e assim, guie toda humana espécie ao seu destino (KANT, 1996, p. 19).

A considerar a educação uma arte, Kant referenda-a como uma prática essencialmente humana. Apenas o homem é capaz de dar significação a símbolos e conceitos diversos por meio da faculdade da razão. Segundo a perspectiva kantiana “somente a produção por liberdade, isto é, por um arbítrio, que toma como fundamento de suas ações a razão, deveria denominar-se arte” (KANT, 1980a, p. 243). A arte em seu cerne é uma atividade eminente e apenas humana e distingue a espécie em relação às outras. A educação configura-se para o filósofo alemão como um dos mais árduos problemas proposto aos homens, pois o próprio conceito de educação é dialético na medida em que se consolida na transmissão de uma herança cultural de uma geração para outra que, mediante a historicidade do seu viver, não transmitirá a mesma herança, mas sim uma herança agregada pela experiência histórica. Kant concebe uma teoria pedagógica fundada na percepção crítica da razão e na transmissão da herança cultural, que corresponde ao conhecimento. No entanto, esse conhecimento não é estático, mas dialético, uma vez que a reflexão crítica e a produção material que é temporal permitem, no processo de humanização, não a reprodução do mesmo, mas sim o advento do novo. Dai o caráter pedagógico do pensamento kantiano, pois não se deve educar em prol do presente, mas sim de um estado melhor, de um possível futuro. Para que isso ocorra faz-se necessário aprender a pensar, refletir acerca do próprio pensamento. A reflexão autônoma é emancipadora e afasta o homem da animalidade, da barbárie. Estrutura-se dessa maneira o conceito de liberdade em Kant que “é o poder de conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade” (KANT, 1996, p. 32). O constrangimento é necessário, pois a educação também é um processo moral, não se pode alijar o disciplinamento do processo pedagógico, afinal a autonomia é subjetiva, mas sempre inserida em um contexto social. O constrangimento das

leis deve ter como finalidade educar para o uso da liberdade.

4 O PENSAMENTO ADORNIANO E A EDUCAÇÃO PARA O ESCLARECIMENTO E PARA A EMANCIPAÇÃO

Adorno retoma o pensamento kantiano, sobretudo, no que tange à educação para o esclarecimento e à emancipação. Educa-se para o desenvolvimento da subjetividade e do senso coletivo. A socialização é uma práxis inerente à educação emancipadora, e não antitética à educação para autonomia. A educação moral é parte integrante da formação do sujeito esclarecido. Educa-se para o esclarecimento, para que o homem seja tutor da sua vida sem a necessidade do direcionamento de outrem. O esclarecimento é pressuposto para autonomia, é fazer uso do próprio entendimento para perpassar a minoridade que se tornou condição humana, cuja culpa é do próprio homem, ao conferir a outras esferas as reflexões e decisões que, em suma, cabiam a si mesmo. O comodismo, o conforto e o costume são inimigos do esclarecimento, uma vez que não corroboram para a reflexão autônoma. Apenas a liberdade pode dar cabo à minoridade humana. A liberdade vincula-se ao esclarecimento, na medida em que através da educação é fomentada pela reflexão crítica. A crítica liberta, esclarece e permite a autonomia. Preceitos totalizantes, formulações verticalizadas e direcionamentos autoritários são estanques da liberdade autônoma. A educação é o processo pelo qual se vocaciona para o esclarecimento, para a liberdade do espírito, para a ação subjetiva.

Para Adorno, a educação é a experiência para o esclarecimento subjetivo, para a autonomia, para a emancipação. Adorno ratifica que apenas uma pedagogia democrática impingiria a educação de seu projeto emancipador, cessando com situações determinadas pela própria massificação ao romper com uma situação de não emancipação. A pedagogia em sua constituição é uma prática libertadora, que perpassa os delírios do deslumbramento indicando que “onde uma educação política é levada a sério e não como uma simples obrigação inoportuna, ela provoca um bem maior do que normalmente se supõe.” (ADORNO, 2011d, p. 45). Educação política não tange aos tramites de política oficial, mas sim à retomada do conceito de *pólis*, em que o entendimento do político faz-se concomitante ao fazer e ao viver social. A educação enquanto processo de esclarecimento subjetivo é fundamental na tomada da autoconsciência crítica, da reflexão espontânea da construção da *Bildung*. Faz-se necessário superar o *status quo*, a verticalização imposta pela Indústria Cultural, faz-se necessário o exercício da experiência subjetiva, que de fato incide na libertação para a autonomia.

O indivíduo, só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico, já superado, de um morto que ao menos sabe de si mesmo que está morto (ADORNO, 2011a, p. 67).

Em termos da teoria pedagógica, libertar-se do imediatismo significa libertar-se das condições postas, dadas, que impedem o indivíduo de operacionalizar a própria reflexão. Ora, assumir o que está posto é muito mais confortável do que criticar, refletir, questionar. A Indústria Cultural fomenta o imediatismo, verticaliza e totaliza as experiências, gerando um falso ideal de liberdade. Essa liberdade de fato é aparente, e a emancipação consiste no perpassar do aparente, daquilo que sorrateiramente é imposto pela Indústria Cultural. A experiência perde seu caráter pedagógico e subjetivo, uma vez que padrões são inconscientemente repetidos, e a autonomia tolhida, cerceada, em prol da fetichização do mundo. Educar é permitir desconfiar, duvidar, refletir, colocar em suspensão. A capacidade do sujeito de receber os dados imediatos e sobre eles exercer a reflexão crítica rarifica-se cada vez mais, pois a autoconservação praticamente exige o fim da individualidade (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2001).

A subjetividade autônoma deveria ser a prioridade irrestrita da prática educacional. Para isso, a autocrítica e a experiência autônoma carecem de estímulo pedagógico, para que o indivíduo não seja alijado pelos tentáculos péfidos da semicultura ⁶, da semiformação. A *Bildung* efetiva-se na crítica reflexiva, na contestação do instituído, e não no adestramento unívoco.

A auto-reflexão (sic) e o esforço crítico são dotados por isso de uma possibilidade real, a qual seria precisamente o contrário daquela dedicação férrea pela qual a maioria se decidiu. Esta contrária a formação cultural e a filosofia, na medida em que de antemão é definida pela apropriação de algo previamente existente e válido, em que faltam o sujeito, o formando ele próprio, seu juízo sua experiência, o substrato da liberdade. (ADORNO, 2011a, p. 69).

A reflexão educacional deveria ser orientada pela seguinte pergunta: para onde a educação deve conduzir? Nesse tocante, o pensamento adorniano vem clarear a condução do processo pedagógico. Ora, mediante a perspectiva adorniana não é um intuito criar modelos de orientação pedagógica, mas sim

⁶ Na tradição crítica do pensamento adorniano seriam os impeditivos tácitos e explícitos para a formação cultural.

refletir acerca de uma teoria pedagógica que não encapsule a prática, mas sim possibilite a sua reinvenção constante, uma vez que a educação e a própria pedagogia são processos históricos. A crítica é temporal, bem como a reflexão quando a autonomia cognitiva faz-se presente. Adorno nunca procurou elaborar uma *episteme* da prática pedagógica, mas sim resgatar para ela a dimensão emancipatória, que de fato é inerente ao esclarecimento. Não se esclarece para o totalitarismo, para o medo, para a obediência irrestrita, mas sim para autonomia. E quem é o indivíduo autônomo? Numa retomada do pensamento kantiano, é aquele capaz de traçar o seu próprio esquematismo, aquele capaz de pensar por si mesmo. É uma questão dialética esse intercâmbio entre autonomia e pensamento (ADORNO, 2011a), que em uma sociedade democrática, onde a educação é uma prática esclarecedora deve ser constantemente observada e vislumbrada.

A constituição do mundo em uma sociedade de capitalismo administrado é uma construção ideológica e totalizante. A partir de uma leitura adorniana, essa ideologia não corresponde ao componente superestrutural marxista, mas à própria organização do mundo, que se converteu em ideologia. Para Adorno, a ideologia é uma força totalizante, que coopta as consciências mediante as imposições verticalizadas da Indústria Cultural. Dessa forma, a ideologia não seria uma projeção mental de uma parte da sociedade, mas sim toda a sociedade, que se converteu em ideologia. (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Essa ideologia exerce grande pressão sobre as pessoas nos seus processos totalizantes de cooptação. (ADORNO, 2011c). A ideologia obscura a visão acerca da realidade, criando uma pretensa realidade, que na verdade é um espectro aparente. É necessário que a educação enquanto prática social contribua para o desvelamento dessa pretensa realidade ideológica, para que de fato a autonomia possa ser exercida. Obviamente, não se trata de uma operação fácil, mas apenas mediante a reflexão crítica constante poderá tornar-se possível, deixando de ser uma quimera. Sendo a educação uma práxis, o educando deve ter contato com a experiência. A experiência e a reflexão não como objetos antagônicos, mas sim que se relacionam mutuamente, aguçando a criticidade e conduzindo para o esclarecimento.

O defeito mais grave que defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada que é preciso se opor. Penso aqui sobretudo também no papel desempenhado na consciência e no inconsciente pela técnica, possivelmente muito além de sua função real. Uma educação efetivamente procedente em direção à emancipação frente a esses fenômenos não poderia ser separada dos questionamentos da psicologia profunda.

(ADORNO, 2011c, p. 148).

O pensamento adorniano novamente aduz a necessidade do questionamento, que se dá em âmbito psicológico, mas, sobretudo, perpassa os estereótipos fomentados pela ideologia. A práxis pedagógica, ao levar à experiência, propicia, não só permite a reflexão, mas permite a elaboração do esquematismo que esclarece e liberta o homem da sua condição de minoridade. Minoridade que reside não só na opressão e na barbárie, mas também no comodismo, na falsa percepção ideológica, na aparente realidade massificada e imposta verticalmente pela Indústria Cultural.

O processo de conscientização no seu caráter pedagógico consiste na possibilidade do sujeito realizar o seu processo de individuação, ou seja, refletir por si mesmo, e essa reflexão autônoma e esclarecida norteia e fundamenta sua ação prática no mundo. Faz-se importante nesse momento um apêndice. O pensamento adorniano não se fia em uma educação do individualismo, mas sim numa educação autônoma e reflexiva. Individualismo e autonomia não se configuram como termos correlatos. A autonomia reflexiva pujante para a individuação é um processo no qual a subjetividade construída não se estabelece de forma egoísta, na desconsideração do outro e da coletividade. Obviamente, o ser autônomo é responsável e o processo do esclarecimento e da emancipação concerne a um esclarecimento dialético e colaboracionista, em relação ao próprio indivíduo e ao corpo social. (ADORNO, 2011c). A educação enquanto práxis se dá na interlocução dos indivíduos, mas estes indivíduos não são animais a serem adestrados, mas sim sujeitos históricos, capazes de pensar por si mesmos no fomento da sua própria autonomia.

Uma educação sem indivíduos é opressiva e repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isto tem algo de quimérico e ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo consciente na educação (ADORNO, 2011c, p. 154).

Uma práxis pedagógica que objetiva uma educação autônoma, de fato, é uma prática de resistência. Resistência aos ditames da ideologia, às veleidades da massificação e, prioritariamente, resistência à impossibilidade que o sujeito se realize. Faz-se importante o resgate da formação em seu sentido mais completo na superação da semiformação em prol da emancipação e do esclarecimento pleno. Para isso, a prática pedagógica deve trabalhar no sentido da superação

da minoridade kantiana, rumo à autonomia cidadã e à vontade democrática, “pois a democracia repousa na vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas” (ADORNO, 2011b p.169). Mais uma vez, o pensador frankfurtiano alude ao processo de individuação, que se materializa tanto na subjetividade da experiência autônoma, como na experiência política coletiva.

A educação emancipatória calca-se na resistência e na ruptura com o instituído. Para que a emancipação e o esclarecimento não se tornem retóricas esvaziadas, a própria teoria pedagógica tem que possuir ciência das dificuldades da realização desse mesmo projeto. O entendimento sociológico e empírico do mundo social é pertinente para que as práticas pedagógicas em sua concepção dialética entendam o lócus da sua incidência enquanto práxis educativa. Retoma-se a importância da historicidade dos estudos filosóficos e sociológicos, pois o próprio esclarecimento não é um conceito estático, mas sim adaptável às contingências educacionais de cada lugar. Uma perspectiva modelar de esclarecimento ou de autonomia cercearia a práxis, em sua essência filosófica, de garantir a autonomia, pois configurar-se-ia como um estanque à reflexão. A emancipação, ao se configurar como um processo de resistência, não encapsulado por ditames ou métodos quaisquer, opõe-se a modelos que padronizam o pensamento. Não existe um caminho, um método para se alcançar a autonomia, senão a experiência democrática vivenciada.

Mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos da nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 2011b, p. 182).

Usualmente, a contradição possui um caráter negativo e em certos casos até pejorativo. A contradição adorniana traduz-se como uma energia positiva, uma operação de colocar a realidade em suspensão, em dúvida, para que no confronto do instituído, na possibilidade da negação dialética, a realidade apareça esclarecida, não em cânones sutis ou imposições veladas, mas sim como experiência plena de autonomia. Apenas uma educação para a emancipação poderia produzir uma consciência verdadeira, pelo viés da experiência da autonomia, que perpassaria a heteronomia e conceberia um sujeito resultante

da interação com a realidade social. A abordagem pedagógica na Teoria Crítica é formativa, uma formação imanente à própria crítica social, que recusa padrões extrínsecos. É a educação da resistência ao instituído, a uma realidade aparente e não racional. O processo de resistência é dialético na medida em que a Teoria Crítica confrontaria assim, em cada momento, a realização mais ou menos sucedida, através da sua ideia, de uma razão que possa ser verdadeiramente libertadora (MAAR, 1995). O projeto de educação crítico adorniano não se traduz como uma teoria pedagógica ou uma didática própria, mas sim como um método dialético que deveria permear a práxis educacional. Não é um caminho dogmático e sim uma experiência racional, mediada a todo momento pelo fazer do sujeito. Sujeito ativo do ponto de vista político e social, mas não sob a tutela de um engajamento político, mas a partir da perspectiva de convivência esclarecida na *urbis*⁷, na *pólis*.

Ao se libertar de ditames didáticos e de retóricas pedagógicas esvaziadas, a educação cumpriria o seu propósito de propiciar a experiência autônoma, subvertendo a lógica da dominação que reprime e castra a experiência. A educação para autonomia não é feita de postulados, mas sim da individuação, da experimentação da experiência racional, da possibilidade de transgredir, de contrariar o instituído. Eis a dialética da experiência, em que a oposição sujeito e objeto não é antitética, mas sim imanente, pois ambos se configuram parte do mesmo, no conceito e na negação do próprio conceito. A negação frutifica as possibilidades de entendimento, já que é uma operação metodológica de desvelamento, de subsunção do aparente na eclosão do real (ADORNO, 2009). A negação dialética perpassa a reificação e a alienação, uma vez que o indivíduo é “empoderado”. E o que seria este empoderamento? Na tradição adorniana, é tomar ciência da sua condição autônoma, para dela dispor em virtude da emancipação. O sujeito, ao se empoderar, supera a semiformação e as mazelas dela oriunda, pois consegue realizar seus próprios esquematismos sem a tutoria de ninguém, pois sua consciência não é coisificada, mas sim livre, e sua experiência autônoma. “A contribuição da teoria crítica está em seu potencial crítico, e não no exercício de visualização da sociedade “verdadeira” não reificada” (MAAR, 1995, p.79).

O próprio conceito de liberdade tanto no tocante à expressão, como no que tange às coisas do espírito em que a crítica baliza-se, possui um caráter dialético (ADORNO, 1998, p. 9). Liberdade que apenas é desenvolvida no momento de negação, de libertação efetiva da falsa consciência. Uma verdadeira consciência carece dos estímulos corretos, da possibilidade da crítica inalienável da cultura, que é repleta de contradições, que ao mesmo tempo em que deturpam e cerceiam o esclarecimento, também permitem na negação racional do instituído que a verdadeira consciência e o esclarecimento libertem-se. A liberdade, então, se

7 Termo latino para designar aquilo que é pertinente à vida cidadina, ao urbano.

constitui como algo ambíguo, que transita entre o instituído e o não instituído. Eis a potencialidade da dialética negativa adorniana, pois as bases para o rompimento da realidade massificada estão na própria realidade massificada. Cabe à educação o estímulo à contradição positiva, que permite o desvelamento do mundo e da cultura, através do constante exercício do espírito que perpassa uma razão instrumental, tecnicista, rumo a uma razão esclarecida. A sociedade tecnificada, que cultiva a semiformação, cria um simulacro aparente de uma falsa autonomia dos indivíduos, “pois em uma fase na qual a irracionalidade e a falsidade objetiva se escondem atrás da racionalidade e da necessidade objetiva, a aparência tornou-se total” (ADORNO, 1998, p.17). Ir além do aparente é uma operação dialética, dinâmica, que pressupõe a crítica da ideologia totalizante, que emperra a visão e impede a real autonomia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ADORNO, Theodor. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

ADORNO, Theodor. Educação: para que? In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011c.

ADORNO, Theodor. O que significa elaborar o passado. In: ADORNO, Theodor. **Educação para a emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2011d.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

COMENIUS, Jon Amos. **Didactica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1996.

COMENIUS, Jon Amos. **A escola da infância**. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

KANT, Immanuel. **Textos selecionados: introdução à crítica do juízo**. São Paulo: Abril, 1980a. p. 163 - 204. (Os pensadores)

KANT, Immanuel. **Textos selecionados: analítica do belo e da arte do gênio**. São Paulo: Abril, 1980b. p. 206 - 269. (Os pensadores)

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Editora UNIMEP, 1996.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Escala, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GASPARIN, João Luís. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAAR, Wolfgang. Educação crítica, dominação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, Bruno (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONROE, Paul. **História da educação**. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ZUIN, Antônio; PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3 ed. Petrópolis. Vozes, 2001.