

TEORIA CRÍTICA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES*

CRITICAL THEORY AND SCIENCES OF EDUCATION: SOME REFLECTIONS

Maria Helena Souza Patto**

Neste texto não farei uma exposição dos conceitos adornianos mais relevantes ao tratamento do tema da educação, como os de indústria cultural, formação e semi-formação, autonomia e heteronomia. E isto porque não só porque aprendi com Adorno que a complexidade do pensamento filosófico resiste à paráfrase, mas também porque não o conheço com amplitude e profundidade suficientes para ousar qualquer tentativa de síntese. O desafio que tenho é, portanto, o de não dar razão a Popper quando afirmou que “Adorno fala trivialidades em linguagem altissonante.” Agnes Heller, por seu turno, nos ensina que “toda compreensão é um mal-entendido”, mas que “nem todo mal-entendido é compreensão”. Esse é o perigo quando tentamos resumir teorias muito complexas: a produção de mal-entendidos não compreendedores.

O que me proponho a fazer é, a partir de alguns pontos da constelação conceitual de Adorno, assinalar aspectos de seus escritos que contribuem para pensarmos a educação. Mais precisamente, falarei a partir de um dos pontos dessa constelação: a tradição crítica do marxismo, em contraposição à ideologia cientificista reinante. Ao fazê-lo, repito, passagens da obra adorniana comparecerão mediadas pela minha compreensão delas, única forma de escapar das ciladas contidas na tentativa de reproduzir ao pé da letra os sentidos originais.

As anotações a seguir não têm qualquer intenção de apresentar ao leitor um texto logicamente articulado, com começo, meio e fim. Elas não são uma exposição encadeada do tema desta Mesa, mas uma justaposição de aspectos dele que a teoria crítica da sociedade, em dicção adorniana, pode nos ajudar a pensar. Trata-se, portanto, de um convite à reflexão de questões educacionais a partir da teoria crítica.

* Texto apresentado no Colóquio Teoria Crítica e Formação do Indivíduo, PUC-SP, março de 2005. Publicado originalmente em Crochik, J.L. et alii (orgs) *Teoria crítica e formação do indivíduo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 245-258.

** Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Notas sobre a Pedagogia Moderna

Numa concepção naturalizada da história, os historiadores positivistas da educação cantam em prosa e verso os princípios educacionais burgueses formulados desde o Renascimento, mas que vão tomando força a partir do século XVII, *pari passu* com o surgimento da epistemologia positivista e do método experimental. O *Novum Organum* (1620) de Bacon e a *Didactica Magna* (1633), escrita por Comenius, leitor da Bíblia e de Bacon, falam do surgimento de um novo ideário.

Bacon queria conhecer a natureza para controlá-la. Comenius inaugurou o projeto de conhecer a natureza da criança para melhor submetê-la aos fins da educação redefinidos nos termos da modernidade nascente. O propósito era claro: adaptar o método de ensino às características do aprendiz com a maior precisão possível, assim como o farão as máquinas construídas, no período da revolução industrial, para ajustarem-se com perfeição às propriedades da matéria-prima que vão processar.

O tratado pedagógico de Comenius, cujas raízes estão nos escritos quinhentistas de Vives, de Erasmo de Rotterdam e de Rabelais, é exemplar desta concepção de ensino como técnica cuidadosamente planejada para atingir sua finalidade última, em nome de Deus ou dos próprios homens – a dominação do pensamento:

Deve-se ter cuidado em que tudo seja adequado à índole da idade pueril que, por sua natureza, se inclina para o alegre, o divertido e para o jogo, olhando com repugnância o sério e demasiadamente severo. Para que aprendam a sério, o que deve ser mais tarde, e com facilidade e de bom grado hão de aprender, terá que misturar o útil ao agradável e, com tais atrativos contínuos, se dominarão as inteligências que serão levadas onde se quiser.

No Prefácio, Comenius já anunciava como fundamento de seu projeto educativo o controle das práticas de ensino em termos rigorosamente modernos:

Ousamos prometer uma Grande Didática, isto é: um artifício universal para ensinar tudo a todos. E ensinar realmente, de maneira *certa*, pela qual há de se obter, fatalmente, resultado. E ensinar *rapidamente*, sem cansaço ou tédio para quem ensina e para quem aprende: muito ao contrário, de forma atraente e agradável para ambos. E ensinar com *eficiência*. Não superficialmente, nem por meio de simples palavras, mas conduzindo o aluno às verdadeiras letras, aos suaves costumes e à piedade profunda. (p. 373, grifos no original)

Emílio ou Da Educação (1762) refina este princípio: além de “seguir a via que a natureza nos traça”, o preceptor orienta o menino, corrige-o, para evitar os maus hábitos e os desvios dos comportamentos naturais. Para que este papel de intervenção tenha sucesso, é necessário “apoderar-se” do discípulo, “não deixá-lo mais, até que se torne homem”, acompanhando-o constantemente, mas “sem que ele o perceba”. Na educação

medieval, o apoderamento era explícito; às vésperas da Revolução Francesa e às portas do século do triunfo burguês, o ideal renascentista de individualidade vai sendo minado pela sutílização das práticas de disciplinamento do corpo social por meio do controle e da domesticação de cada um. Para realizar este projeto é necessário, contraditoriamente, levar em conta as especificidades de cada um, ou seja, ter como ponto de partida as diferenças individuais, garantia do sucesso do ensino entendido como apoderamento do aluno.

Em Educação e Sociologia (1922) o sociólogo Émile Durkheim continua e descontinua o tratado pedagógico de Rousseau: para que a escola proteja dois princípios – o do respeito à razão da ciência e o da democracia liberal – é preciso que o Estado os faça ensinar nas escolas. Para que isto aconteça, “há uma ação certa a exercer, que talvez seja tanto mais eficaz, quanto menos agressiva e menos violenta pareça, contida, como deve ser, nos limites de sábia tolerância.”

Quando fala em função homogeneizadora e diferenciadora da educação, Durkheim entende por diferenciação apenas a produção de diferentes níveis de especialização profissional, segundo o lugar predestinado de cada um na estrutura social. Como ensinar? Nos moldes do processo de hipnose: em tom imperativo, centrado na disciplina, na abnegação à sociedade e na heteronomia consentida.

Na seqüência Pestalozzi-Herbart-Froebel-escolanovistas, a educação se cientificiza. Surge a Psicologia, que se encarregará de descrever os estágios da ontogênese. A Psicologia Evolutiva, depois Psicologia do Desenvolvimento, estudará as características da matéria-prima que será processada pela educação, de modo a garantir a eficiência e a rapidez almejadas por Bacon e Comenius. Tida como ciência biológica, a Psicologia será, para os escolanovistas, uma das ferramentas básicas da Educação. Não por acaso, os educadores, pouco depois, passaram a ter no taylorismo escolar um objeto de desejo.

É neste contexto que surge a Psicologia que quantifica capacidades psíquicas e que define inteligência restringindo-a a mera instrumentalidade.

Essa restrição não se faz por consciência dos psicometristas de que é assim que a razão se realiza na modernidade. Ao contrário, ao dizerem que é inteligente quem acumula empiria e pensa segundo os princípios da lógica formal, os criadores de testes mostram-se inscientes da crítica da razão iluminista. Por isso, discordo dos que argumentam que o problema não está nos testes, mas na forma que a inteligência assumiu nesse momento da história. Afirmo que o problema está também nos testes, pois eles endossam o pensamento pragmatizado e contribuem para a sua reprodução ao dizerem, sem qualquer sombra de crítica, que ser inteligência é o que os testes medem. É por isso que, em *Minima Moralia*, Adorno afirma: “O instrumentalismo, a mais

recente versão do pragmatismo, há muito deixou de ser uma mera questão de aplicação do pensamento; ele é o a priori de sua própria forma". Não é demais ressaltar que é pelo cálculo do QI que a Psicologia referendou, e ainda hoje referenda, mesmo que involuntariamente, o preconceito racial e social, e age como poderoso instrumento de justificação da desigualdade.

O ideal de homogeneidade persegue os educadores contemporâneos. Conhecer a natureza é o caminho para respeitá-la, porque só assim se pode controlá-la. Conhecer a psicologia da criança, para melhor manipulá-la no processo educativo, é estratégia para melhor dominá-la; conhecer a heterogeneidade no ponto de partida é procedimento cuidadosamente planejado para melhor produzir a homogeneidade no ponto de chegada – é, portanto, estratégia de massificação. Para ensinar com mais rapidez e eficiência, a estratégia almejada é a formação de classes escolares homogêneas. A avaliação na qual o aluno regurgita o que o professor disse, exatamente como ele disse, é tido como prova de que o ensino foi bem sucedido, ou seja, de que produziu o idêntico por meio de um processo de produção em série. Técnicas de ensino e de controle são aprimoradas tendo em vista atingir o perfeito consentimento, a perfeita submissão, a perfeita homogeneidade. "Eu queria que a minha classe fosse como um exército", disse-me certa vez uma professora do ensino fundamental público.

Não por acaso, Giovanni Gentile, o ideólogo da educação fascista, fez parte do movimento da Escola Nova. Os desfiles nazistas e fascistas são o momento de glória do ideal de homogeneização dos homens. No auge da concepção de educação como controle, fez-se a defesa das máquinas de ensinar e da instrução programada – no Brasil, não por acaso, nos anos setenta, período escuro de ditadura militar.

A história das idéias oficiais brasileiras sobre educação é a história da intenção de reproduzir aqui a Pedagogia européia e norte-americana desenhada no calor dos acontecimentos políticos e sociais que marcam o fim do século XIX e o começo do século XX naqueles lugares. O prato principal, aqui e lá, foi o movimento higienista, de claras intenções políticas de exercício de controle sobre o povo. Basta ler os Pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior, escritos por Rui Barbosa em 1882, ou os textos de Lourenço Filho e de Fernando de Azevedo publicados na Primeira República para que se perceba a presença forte dos princípios da educação para a heteronomia nos alicerces das idéias educacionais no país.

Houve, sem dúvida, tentativas de oposição a isto propostas no âmbito da Psicologia Educacional. O ensino centrado no aluno, de inspiração existencial-humanista, no qual o educador orienta-se pelo princípio da autenticidade da

relação pedagógica, põe o aluno no centro do processo de ensino e desocupa o lugar de professor, é um exemplo de proposta, não de todo destituída de méritos, que se queria na contramão da escola como instituição disciplinar.

Contribuições de Adorno

A reflexão sobre este estado de coisas ganha extensão e profundidade quando informada pela teoria crítica de sociedade. Em *Dialética do Esclarecimento*, a reflexão filosófica sobre a transformação do potencial emancipador do pensamento moderno em seu oposto é fértil quando se quer entender o terreno histórico-social que engendrou a Pedagogia científica. Dizendo de outro modo, é no ponto cego do projeto iluminista que se encontra a origem de seu efeito destrutivo e involuntário que transformou o sonho libertário dos revolucionários franceses em pesadelo. A pergunta que orienta Horkheimer e Adorno em *Dialética do Esclarecimento* é a mesma de Hobsbawm em *Sobre História*: que trajeto foi este que fez com que os homens deixassem de temer os tigres de dentes de sabre e passassem a temer as suas próprias criações técnico-científicas? Para ele, não há sociobiologia que possa responder a esta questão. Só a História pode fazê-lo.

Ao unificar a razão, o método e o objeto das ciências, independentemente das especificidades delas, o iluminismo reduziu as ciências humanas a ciências físicas e o objeto de estudo das primeiras em matéria que deve ser estudada da mesma forma que o objeto das segundas. O projeto de controle científico da natureza por meio do desenvolvimento da ciência e da técnica desdobrou-se no projeto de controle científico dos indivíduos pelo progresso das técnicas de disciplinamento sutil. O próprio método proposto por Bacon tinha como meta neutralizar os “ídolos”, as “predisposições viciosas do espírito” ou “as impurezas da razão. O movimento higienista veio para pôr sob controle a vida social por meio da manipulação técnica do corpo e da mente. Estava aberto o caminho para a reificação, entendida por Adorno como supressão da heterogeneidade, em nome da instrumentalidade do idêntico. Punha-se a caminho o sacrifício do indivíduo. Como bem sintetizou Florestan Fernandes, “os ideais burgueses apontam numa direção; os interesses da burguesia conduzem a outra, diametralmente oposta.” E a Pedagogia e a Psicologia não escaparam desta lógica e desta contradição.

A padronização leva à pseudo-individualização. No mundo administrado, a reificação é generalizada. Nas sociedades capitalistas autoritárias ou democráticas, a indústria cultural engana e inferioriza os consumidores, ao manipular as consciências a ponto de ameaçar de extinção o pensamento crítico. Instala-se o reino da heteronomia. Não por acaso, Foucault reconheceu-se devedor do conceito adorniano de “sociedade administrada” e do conceito marcuseano de “homem unidimensional”.

Adorno defendeu a autonomia individual, sem deixar de reconhecer que os indivíduos são formados a partir de seus contextos relacionais. Caminhou na contramão do sonho totalitário do homogêneo, na direção da diversidade, das diferenças que o totalitarismo quer eliminar. A identidade absoluta equivale à morte. A vida requer a não-identidade. Os rituais obsessivos que repõem o mesmo têm compromisso com Tântalos. As salas de aula dão sono porque são palco de rituais obsessivos. Nelas a vida não vive.

Por isso, o autor de *Mínima Moral* criticou a Filosofia Existencialista de Kierkegaard, Husserl e Heidegger, desvelando as implicações políticas conservadoras de uma corrente filosófica que, ao definir o homem como Ser transcendental e a subjetividade como interioridade espiritual, expressa o desejo da burguesia de afastar-se de uma realidade social que a incomoda, desde o século XIX. Uma metafísica que hipostasia uma verdade universal transcendental nega o homem como ser histórico-social. As formas de morar, de decorar e de trazer o mundo para dentro de casa, típicos da vida privada da burguesia oitocentista, eram manifestações desse mesmo desejo de isolar a vida privada das ameaças do mundo. A defesa da interioridade subjetiva e da existência de relações autênticas contribuiu para mistificar as condições sociais que impedem a realização delas. “Ao invés de negar a alienação da vida moderna, o jargão da autenticidade era uma das manifestações mais sutis desta alienação”, observa Adorno em *The Jargon of Authenticity*. Desta perspectiva, a teoria winnicottiana, ao definir o falso self como condição individual patológica a ser revertida pelo processo terapêutico ignora que, nas condições históricas atuais, o self é, em larga medida, inevitavelmente falso.

Os frankfurtianos defendem a “subjetividade genuína”, o “inteiramente outro” como utopia. Em *Dialética Negativa*, Adorno tem poucas esperanças em sua realização, embora sublinhe a importância da esperança utópica como negação do status quo.

A utopia adorniana é uma paisagem de individualidades – cada uma diferente das demais – em interação benigna. A paz é o estado de convívio das diferenças, sem dominação. Em outras palavras, é o momento da igualdade, entendida não como o idêntico, mas como direito à diferença. Não se trata, portanto, da utopia no sentido etapista-evolucionista do marxismo ortodoxo ou do positivismo. Cabe aqui referência à relação feita por comentadores da teoria crítica, como Martin Jay, entre as idéias frankfurtianas e o desconstrucionismo de Derrida e a própria concepção de história de Foucault: a história não é tão regulada por regras ou tão previsível como querem alguns pensadores marxistas, pois um acontecimento imprevisto pode mudar o seu curso.

Apesar da presença na teoria crítica de concepções marxistas, Adorno foi contrário ao compromisso do intelectual com a prática política. Nicht mitmachen (não acompanhar, não participar, não colaborar) é o princípio que o orientou. Por isso, não se submeteu a Partidos ou a qualquer força social radical e não pôs a teoria a serviço da política do proletariado. Diante disso, cabe perguntar se a educação para a emancipação na acepção adorniana não é diversa da pedagogia do oprimido nos termos de Paulo Freire. O cotejo das concepções de Adorno sobre educação com as de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* com certeza trará contribuição importante ao debate sobre educação e engajamento político.

Embora *Negative Dialectics* seja um texto vincado de desesperança; embora Adorno tenha afirmado que o otimismo é conformista; embora a filosofia crítica seja amarga e melancólica – apesar de tudo isto, o pessimismo dos criadores da teoria crítica da sociedade não é fechado. Embora tenham apontado o embuste inerente ao mundo administrado, apostaram na sensibilidade à negação. Em “A Teoria Freudiana e o Padrão da Propaganda Fascista”, Adorno, para a surpresa de seus leitores, afirma: “a dominação ideológica e psicologicamente controlada pode muito bem terminar na súbita percepção do caráter inverídico do encantamento e, finalmente, em seu colapso.” Seu pensamento carrega a tensão dialética entre adaptação e resistência, desesperança e esperança, conservação e transformação.

É na fenda dessas tensões que se pode inserir a ferramenta frankfurtiana: o pensamento crítico como práxis comprometida com a transformação radical da sociedade, ao contrário da prática subordinada a fins meramente pragmáticos. Só assim a teoria pode ser pensamento fecundo e permanentemente aberto, pode ser saber, pensamento instituinte em permanente construção. Só assim se pode pôr como objetivo da educação fazer saber, superando-a como simples saber fazer ou pseudoformação.

Por tudo isso, talvez possamos entender a formação de educadores no interior da metáfora da práxis teórica como garrafas atiradas ao mar – no caso, ao mar da educação – e não como treinamento, reciclagem ou aperfeiçoamento, termos que contêm altos teores de coisificação de professores como técnicos do ensino. Educação como formação para o pensamento crítico não é proselitismo político, mas convite à reflexão sobre a vida social e sobre a maneira como cada um participa dela. A base da educação como formação é uma atitude filosófica, em seus momentos de negatividade – de estranhamento do estabelecido – e de positividade – de questionamento ativo do que foi naturalizado.

Noutras palavras, a Filosofia como paidéia é a base da educação como formação no sentido adorniano. A educação pode constituir-se como possibilidade de esclarecimento subjetivo, concepção que caminha a contrapelo de qualquer tentativa

de solução dos profundos problemas enfrentados pela educação escolar brasileira (desde sempre) em termos técnicos, mal crônico que atravessa a história da educação brasileira, feita de mudanças para que tudo, na verdade, continuasse como está.

Mas para pensá-la pela raiz faz-se necessário levar em conta as especificidades da realidade social de que ela faz parte. O Brasil não é a Europa ocidental entre as duas Grandes Guerras nem a Europa de hoje. Aqui, a sociabilidade entre as classes sociais sempre foi marcada pela violência e pela prática do favor. Aqui a mais crua barbárie e a filantropia costumam, sem trégua e de ponta a ponta, a história das relações de classes. O assistencialismo pode, por sua vez, ser entendido como uma forma de barbárie: de um lado, pela prepotência e assujeitamento que contém; de outro, pelo apagamento dos direitos transformados em favor dos poderosos. A filantropia não transforma nada, pois não passa de prática de favor que submete.

Em matéria de práticas disciplinares, ainda estamos aquém do momento da história ocidental em que, segundo Foucault, surgiu a “sobriedade punitiva”. Basta mencionar os presídios e os complexos da Febem; as filas para obtenção de atendimento médico, direitos trabalhistas e vagas escolares; as atrocidades dos grupos de extermínio; os corpos mutilados encontrados todos os dias em espaços públicos; a violência das próprias vítimas da barbárie; todas as formas de intolerância à diferença; a apropriação privada da coisa pública; o cinismo de políticos e administradores que se apropriam privadamente do bem público e assim por diante. Basta ficar durante poucas horas dentro de uma escola pública de primeiro ou segundo grau, escolhida ao acaso para constatar-se que, como regra, não estamos mais nem mesmo no plano da educação como semi ou pseudoformação; basta que tomemos conhecimento de que, mesmo em escolas que servem à elite econômica, é cada vez mais frequentes o desrespeito dos alunos a colegas e professores, para sabermos que a violência vem se tornando cotidiana nas relações escolares.

“Quando regem relações simples e imediatas de poder, não existem ideologias num sentido estrito”, afirmam Horkheimer e Adorno no ensaio *Ideologia*. Num país como o Brasil, onde a cidadania ainda não é um fato, não há necessidade, como afirma Paulo Arantes, do cimento ideológico menos rasteiro.

Em matéria de discurso educacional, estamos hoje no reino da pura mentira. A “pedagogia do amor” – só para citar um exemplo – tem a mesma superficialidade dos discursos de Hitler. Os discursos retóricos dispensam qualquer análise que desvele a sua essência. A esse respeito, Horkheimer e Adorno esclarecem:

A crítica ideológica, como confronto da ideologia com a sua verdade íntima, só é possível na medida em que a ideologia contiver um elemento de racionalidade, com o qual a crítica se esgote. Assim acontece com idéias

como as de liberalismo, individualismo, identidade entre o espírito e a realidade. Entretanto, quem se dispusesse a criticar desta maneira a chamada ideologia do nacional-socialismo, acabaria sendo vítima de sua desapontadora ingenuidade. Não só o nível literário de escritores como Hitler está abaixo de toda a crítica, mas a sua trivialidade, sobre a qual é muito fácil triunfar, é sintomática de uma situação que já não se aplica validamente da definição da ideologia como falsa consciência que a si própria se basta. No chamado “patrimônio intelectual” do nazismo não se refletem as formas do espírito objetivo, dado que ele foi constituído para manipular e como instrumento de poder, o qual ninguém, nem mesmo os seus porta-vozes, pensava seriamente que merecesse crédito ou fosse levado a sério.

Enquanto isso, excluídas da educação que assegure a posse de instrumentos intelectuais que possibilitem a crítica, as vítimas, divididas entre a lucidez e a alienação das consciências, intoxicam-se com o lixo cultural, equivocam-se na identificação do inimigo e entrematam-se. A educação escolar pública no país vai tão mal que podemos nos perguntar se não estamos aquém até mesmo da educação como pseudoformação.

Adorno enfatiza a importância do esclarecimento individual. Por essa expressão ele entende a crítica teórica que desvele as “tendências ocultas na fachada limpa do cotidiano”, que revele que “a aparência é dada por algo que não é aparente”. Tudo começa com o exame da estrutura da própria formação social, a partir da maneira como ela aparece, aparência esta que é a substância da ideologia. É por isso que a educação como formação, tal como a concebe Adorno, é tendencialmente subversiva. A atitude filosófica frente ao real pode ser instrumento formativo até mesmo em situações as mais cotidianas: em O ensino de moral Benjamin sugere que o café da manhã seja um momento para estimular as crianças a refletirem sobre quantas pessoas trabalharam para produzir o que estão comendo.

No caso dos educadores, sair da condição infantilizada a que estão condenados significa, a partir da reflexão sobre as próprias experiências escolares, entrar em contato com o legado de representações de que são portadores inscientes. Nesse contexto é preciso ter em mente que as formas cotidianas de entendimento das coisas da educação presentes nas escolas podem estar aquém da ideologia, ou seja, “não ter qualquer referência sistemática à sociedade como aparência”, que é como Adorno define ideologia em Prismas.

Enquanto a sociedade gerar barbárie, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto, afirma este filósofo incansável na denúncia da estupidez reinante e que encontrou nos campos de concentração nazistas sua expressão mais perfeita. Sem dúvida, não se pode deixar de levar isso em conta quando se trata de pensar a educação na sociedade brasileira – vejam-se as condições de vida nas penitenciárias e nas unidades da FEBEM. Mas – e é por adversativas que o pensamento adorniano se engendra – a

desbarbarização deve ser objetivo intransigente de todos os educadores, por mais limitadas que sejam as possibilidades de alcançá-la e por mais dolorosas que sejam as consequências que a própria barbárie venha a impor aos que lutam contra ela.

Uma passagem de Martin Jay registra o ponto a que pode chegar o desejo de poder dos que, em nome da liberdade, agredem de modo cego e que, vítimas da pseudo-formação, identificam erroneamente o inimigo:

Em abril de 1969, três membros de um grupo de ação militante correram em sua direção, no decorrer de uma de suas palestras, despiram o dorso e o 'atacaram' com flores e carícias eróticas. Adorno, irritado e humilhado, deixou o salão de palestras com os estudantes proclamando, em tom de mofa, que 'como instituição, Adorno morreu.' A satisfação maligna dos seus inimigos, da direita e da esquerda, foi considerável. (...) Quatro meses após o incidente de Frankfurt, o parricídio simbólico tornou-se tristemente real quando Adorno, um mês antes de completar sessenta e seis anos, sofreu um ataque cardíaco enquanto passava férias na Suíça. Ainda em pleno uso das suas faculdades, ele faleceu sem a cadência conclusiva, a reconciliação harmônica tão insistentemente negadas pela sua filosofia.

Referências

- ADORNO, T.W., *The Jargon of Authenticity*. Illinois: Northwestern Un. Press, 1973.
- _____. *Negative Dialectics*. New York: The Seabury Press, 1973.
- _____. Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda. In: *Gesammelte Schrifte*, vol.8. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp, 1972, p. 408-433.
- _____. *Prismas*. Crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. *Minima Moralia*. Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.
- BACON, F. *Novum Organum*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BENJAMIN, W. *Reflexões. A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1954.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967 (7ª. ed.)
- FERNANDES, F. *A Questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- HELLER, A. ., *A Filosofia Radical*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HOBBSAWM, E. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. (orgs.) *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W., *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JAY, M. *As idéias de Adorno*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1988.
- ROUSSEAU, J.-J., *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.