

CRISE NA EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS

CRISIS IN EDUCATION: HISTORICO-PHILOSOPHICAL ASPECTS

<https://orcid.org/0000-0001-7331-9010> Eduardo Augusto Pavani^A
<https://orcid.org/0000-0001-5154-9819> Maria Terezinha Bellanda Galuch^B
<https://orcid.org/0000-0001-5349-1059> Terezinha Oliveira^C

^A Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil

^B Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil

^C Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil

Recebido em: 09 out. 2023 | **Aceito em:** 30 set. 2024

Correspondência: Eduardo Augusto Pavani (eduardo.o.pavani@gmail.com)

Resumo

Este trabalho apresenta alguns elementos do pensamento de Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e Kant acerca da educação, visando a refletir sobre valores em uma perspectiva pedagógica, como forma de superação dos limites da sociedade e da crise na educação imposta pela realidade social de cada época. Esses pensadores visionaram, em suas respectivas épocas, uma realidade diferente da que existia. Sobre a crise na educação, nesses autores, compreende-se a ausência de um esquema de valores norteadores que supera a si mesmo, ou seja, uma perspectiva para a formação que assume um compromisso além da mera recolocação da realidade material e cultural. Orientando-se pelas análises de T. Adorno e M. Horkheimer, sobre o conceito de Esclarecimento e de semiformação, bem como pela abordagem de H. Arendt acerca da crise na educação estadunidense, entendendo-a como manifestação de um conflito geracional latente e da incapacidade de a cultura colocar-se adequadamente em responsabilidade pelo seu tempo e por um mundo, discute-se em que medida existe uma crise na educação brasileira. Conclui-se que uma parte do que compõe essa crise é a incapacidade de o pensamento pedagógico por-se numa práxis que visione a não replicação da objetividade material, e sim sua transformação, o que os pensadores tratados neste artigo já abarcavam em suas teorias.

Palavras-chave: educação; filosofia; esclarecimento; crise na educação.

Abstract

This work presents some elements of the thought of Plato, Aristotle, St. Augustine, St. Thomas Aquinas and Kant about education, aiming to reflect on values in a pedagogical perspective, as a way of overcoming the limits of society and the crisis in education imposed by the social reality of each era. These are thinkers who envisioned, in their respective epochs, a different reality from the existing one. On the crisis in education, in these authors, we understand the absence of a scheme of guiding values that surpasses itself, that is, a formation perspective that commits itself beyond the mere relocation of material and cultural reality. Guided by the analyses of T. Adorno and M. Horkheimer, on the concept of Enlightenment and semi-formation, as well as by the approach of H. Arendt about the crisis in American education, understanding it as a manifestation of a latent generational conflict and the inability of culture to place itself adequately in responsibility for its time and for the world, it is discussed to what extent there is a crisis in Brazilian education. It is concluded that a part of what composes this crisis is the inability of



pedagogical thought to place itself in a praxis that envisions the non-replication of material objectivity, but its transformation, which the thinkers presented in this article already encompassed in their theories.

Keywords: education; philosophy; enlightenment; crisis in education.

Introdução

Neste ensaio reflete-se sobre como, historicamente, valores e ideais de e para a humanidade têm pautado a educação e o que eles comunicam acerca da educação na atualidade. Argumenta-se que boa parte do que hoje se reconhece como problemas da educação deve-se à rarefação de valores de diferentes modelos pedagógicos, tempos e contextos, que não objetivam exclusivamente capacitar para as exigências imediatas do mundo material, mas que conservam um ideal de elevação da experiência humana. Objetiva-se traçar a compreensão do momento histórico atual, da responsabilidade da educação, bem como dos motivos pelos quais predomina a percepção de que há uma crise perene nessa dimensão da esfera social. Para tanto, é feita uma breve revisão de escritos acerca da formação humana em diferentes períodos históricos no Ocidente, de autores que expressam ou que analisam o espírito de seu tempo, sobretudo no que se refere ao modo como a formação se efetiva.

Os autores tomados neste ensaio como representantes de seus tempos são: Platão (1965a; 1965b) e Aristóteles (1991), para o período clássico grego na Idade Antiga; Agostinho de Hipona (2002), como representante tardio da Idade Antiga; Tomás de Aquino (1999; 2000), como filósofo e teólogo cristão medieval; Immanuel Kant (1985; 1999), que viveu a passagem da Idade Moderna para a Contemporânea. Para a compreensão de questões educacionais na contemporaneidade, recorre-se a trabalhos de Theodor W. Adorno sobre formação (expressão das condições objetivas de um tempo) e educação (o modo como são formados os homens que a sociedade necessita para se reproduzir), especialmente os produzidos nas décadas de 1950 e 1960 (Adorno, 1995; 1996), de Horkheimer e Adorno (2006), escrito na década de 1940, e de Arendt (2016), escrito na década de 1950 com revisões e ampliações até 1968. Reflete-se sobre a formação vigente no Brasil, um estado de crise na educação, que se trata de uma proposta de formação para a adaptação à realidade objetiva, em vez de vislumbrar a sua transformação.

A verdade como valor na educação em diferentes momentos

Ao analisar os modos pelos quais a civilização grega antiga concebeu, sob diferentes perspectivas, os valores norteadores da formação humana até o declínio do período clássico, Jaeger (1995) expõe que para compreendermos a formação atual é preciso lançar luzes sobre as condições de desenvolvimento primário do modelo ocidental de pensamento. Nessa perspectiva, visitamos Platão (1965a; 1965b) e Aristóteles (1991), representantes do pensamento clássico grego, que influenciam o pensamento ocidental até a atualidade no que se refere à formação. Platão (427 a.C.-347 a.C.), filho de uma família de aristocratas atenienses, percorreu o curso normal de formação de jovens de seu estamento social na cidade-Estado. Sua educação, a *paideia* aristocrática, corresponde às necessidades acordadas por essa classe no modelo de sociedade para a estabilidade de Atenas e de sua democracia seletiva (Chauí, 2012a). Platão viveu em um período de acontecimentos marcantes para a história de Atenas e de outras cidades-Estado gregas, de diversas transformações políticas e de valores, constituindo-se em peça-chave da sua forma de projetar um modelo político, uma organização social, um sistema de valores e de educação condizente com essa organização.

Em *A República*, Platão toma a justiça como questão central nos diálogos, com destaque para como ser justo, como ensinar para a justiça e como organizar a sociedade de maneira justa. A justiça, uma dentre as quatro virtudes do homem (sabedoria, coragem, temperança e justiça), está expressa na sociedade quando cada conviva da pólis faz aquilo que lhe cabe, de acordo com sua conformação natural, de modo transcendente às vicissitudes e aos vícios mundanos, em afinidade com a alma e a essência das coisas e se “[...] constitui a própria condição das outras virtudes. Geradora de ordem e força, está na origem de todo progresso moral” (Baccou, 1965, p. 26). Nesse sentido, segmenta a sociedade em classes permanentes, em que os sujeitos, de acordo com suas funções, necessitam agir segundo a virtude correspondente. Assim, na Cidade da República, no povo, a classe mais abrangente e numerosa composta por artesãos, por comerciantes e por demais cidadãos, deve predominar a virtude da temperança, para gerir bem a riqueza da pólis. À classe dos guardiões, que deve ser a dos mais vigorosos para proteger a cidade, cabe a coragem. Já a sabedoria é a virtude reservada à classe dos chefes, para o exercício do bom governo da sociedade (Platão, 1965a, p. 216). Nesse quadro, a educação é uma forma de selecionar corretamente os cidadãos e de prepará-los adequadamente para realizarem aquilo que lhes é designado. Nas suas próprias palavras: “E por aí reconhecer-se-á que a justiça consiste em reter apenas os bens que nos pertencem próprios e em exercer apenas a nossa própria função” (Platão, 1965a, p. 219).

Para Platão, a educação é ampla, de sorte que, na Cidade, destina-se também às mulheres, que chegam a ocupar cargos na classe guardiã (Platão, 1965b). Ele não apresenta as condições para uma educação transformadora da realidade; a Cidade, como a descreve nos *Diálogos*, existe em permanência, porque sua perfeição consiste no fato de que cada um age em conformidade com o que sua alma está identificada a fazer, cuja existência é anterior à experiência no mundo; é imortal. Todos precisam ser lembrados, como está expresso no Livro X (Platão, 1965b), o que a alma retém na travessia do *Lethé*, o rio do esquecimento, não deixando de ser sonoro o significado de *aletheia* nesse contexto: a verdade. É a verdade, no seu sentido anímico, que orienta a atividade pedagógica proposta em *A República* – justamente a categoria do não esquecimento, a capacidade de se religar àqueles atributos da alma que elevam a experiência da dimensão da imitação para a essência. O projeto educativo platônico almeja a estabilidade no aperfeiçoamento do mundo terreno pela aproximação às reais condições de existência e de saber.

Fustel de Coulanges (2000, p. 405) considera haver um elemento de novidade no pensamento platônico, que se concretiza pela educação: guiar-se pela razão e não pela tradição, conforme se pode depreender no trecho a seguir:

Não obstante, no meio de tudo isto as novas ideias aparecem. Platão, tal como Sócrates e os sofistas, proclama também que a regra de moral e de política está em nós próprios, nada valendo a tradição, que devemos escutar só a razão, e que as leis somente são justas enquanto conformes à natureza humana.

Nesses termos, vê-se um valor-guia, traduzindo a seguinte expressão: cada um deve buscar racionalmente a verdade que reside na natureza da alma; esse processo de busca, por ser operação própria da alma, já conserva em si algo do que é verdadeiro. A *paideia*, como instrumentalização da razão e de outras virtudes, deve orientar-se por esse fundamento.

Aristóteles (384 a.C. - 321 a.C.), por sua vez, viveu sob outras circunstâncias, ainda que muito próximo daquelas de Platão. Ele chegou a ser discípulo de Platão na Academia e muito o admirava, mesmo que tenha deixado Atenas após a morte de seu mestre e que tenha criticado elementos do seu pensamento (Chauí, 2012a). Para Aristóteles, a verdade, que para os platônicos da Academia, numa tradição pitagórica, poderia ser investigada pela matemática e pela astronomia, estava muito mais ligada às experiências dos fenômenos vivos e ao modo de se compreender o todo. Enquanto Platão acreditava que a boa educação é a que leva cada cidadão a fazer aquilo que lhe cabe por natureza e de acordo com leis referentes à alma pré-terrena, para Aristóteles, a boa educação é a que cultiva nos homens as habilidades para

uma vida racional e alegre, ética e política, que se faz por bons costumes. Nessa distinção, pode-se compreender que Aristóteles valorizava a democracia praticada pela pólis ateniense, enquanto Platão preferia sua Cidade da República como modelo de organização social.

Aristóteles propõe como missão da formação o desenvolvimento das virtudes, ou seja, dos valores necessários para que o homem viva ordenadamente, feliz e em comunidade com a natureza e com os outros homens (Chauí, 2012a; Aristóteles, 1991). Para ele, o que torna o homem humano – as virtudes que o animal político consegue expressar – é apreendido mediante as experiências, os costumes e os hábitos. Embora seja da natureza do homem a capacidade de desenvolver virtudes, não se trata de algo que ocorre espontaneamente ou por determinação da alma.

A virtude, intelectual, moral e ética, caracteriza-se pela capacidade de discernimento diante de situações e de optar pelo caminho entre a carência e o excesso. Nesse sentido, os homens devem adquirir a capacidade de guiar-se pela razão. Para ele, o saber não é uma existência anterior à experiência, mas outra experiência. Não obstante sua crença na existência de muitas maneiras de se estar errado e de apenas uma para se estar correto, para ele, não existe apenas um modo de agir diante de todas as situações (Aristóteles, 2001, p. 38). Pelo contrário, o discernimento da *paideia* aristotélica é aquele que habilita o sujeito para o novo, para a ação e para a compreensão no e por meio do mundo, colocando-se como um projeto de autonomia e de liberdade (Chauí, 2012a; Jaeger, 1995).

Pouco antes da morte de Aristóteles, faleceu Alexandre, e com ele a força unitária do Império Macedônico. Com o curso das várias transformações que se seguiram, chega a termo o período clássico do pensamento grego, iniciando-se o helênico, uma nova etapa de diversificação de modelos de pensamento, alguns mais e outros menos afins aos dos pensamentos de Platão e de Aristóteles (Chauí, 2012b). Já no período tardio da Antiguidade, Agostinho de Hipona (354-430) apresenta questões que reiteram a relação entre valores, ideais e educação. Quando ele escreveu, Roma já havia conquistado diversos territórios, dentre os quais a península grega, e passado por diferentes modelos de Estado. Nesse período, o latim tinha-se estabelecido como língua dominante na Europa, o cristianismo tinha surgido e se desenvolvido como religião de massa e a coesão da sociedade baseada nos esquemas da Antiguidade estava ruindo.

Continuador de uma tradição platônica, Agostinho considera que a verdade pode ser vislumbrada pelo exercício da alma em conformidade com as Escrituras Sagradas. Desse

modo, a educação correta é a que desperta a sensibilidade, a justeza e a devoção – meios que identificam a alma humana ao Criador. No modelo de educação agostiniana, pode-se observar a presença do platonismo: se, para Platão, o caminho para o saber é, pela razão, aproximá-lo à substância de verdade na vida, isto é, à alma, para Agostinho, o caminho não é outro senão o acréscimo da noção do divino cristão e do Cristo homem. Segundo seus ensinamentos, a alma guarda identidade com o divino, do qual é produto, tendo se afastado desse estado de identidade pelo pecado original.

Para a consecução da instrução proposta por Agostinho, o método pedagógico está afeito à pregação. Esta é a forma de despertar no ouvinte a admiração e o sublime, não por deferência pela autoridade de quem fala ou pela complexidade do que se apresenta, mas pela simplicidade e pela sensibilização de que as palavras dos homens podem evocar a palavra de Deus (Agostinho, 2002). Nesse sentido, a capacidade do uso de recursos estilísticos da retórica, em Agostinho, conserva a tradição de sabedoria e de conhecimento presentes no discurso, desde Platão e Aristóteles, inserindo um elemento novo: a ideia da espiritualidade cristã. A linguagem, para ele, precisaria conter a sabedoria filosófica e deveria estar impregnada da fé cristã. Assim, o princípio de instrução torna-se a base central da educação cristã, no Ocidente medieval, ao menos até o século XI.

Ao longo dos anos subsequentes à vida de Agostinho, diferentes mudanças ocorreram no modo de organização da vida, em especial no ocidente europeu. A hegemonia romana chega a termo, os territórios que outrora compunham este império fragmentam-se, o modelo feudal estabelece-se como predominante e o cristianismo se institucionaliza como doutrina civilizatória, processo para o qual Agostinho contribui de forma decisiva.

Cerca de 800 anos separam as produções de Agostinho das de Tomás de Aquino (1225-1274), mas isso não implica dizer que não existam elementos ressonantes entre ambos. Tomás de Aquino foi teólogo e professor na Universidade de Paris em um momento de estabilidade social e relativa coesão cultural na Europa mediada pelo cristianismo como religião e modelo epistemológico dominante. Tomás de Aquino, à semelhança de Agostinho, compreende que o saber deriva da iluminação divina e só pode ser operado pelo intelecto, que é idêntico em substância com o Criador (Tomás de Aquino, 2000; 1999). Todavia, entre eles há uma diferença quando se trata do papel da linguagem no saber. Para Agostinho, a instrução verbal do mestre ou do pregador não porta a verdade por si, mas evoca no espírito as condições para ouvir em si a verdade expressa na palavra sacra, porque o que se aprende,

aprende-se interiormente, através de Deus. Já Tomás de Aquino considera que os signos que compõem a palavra dão forma ao conceito e medeiam a relação entre o espírito e a verdade. De certo modo, quem ensina age exteriormente a quem aprende, mas apenas na medida em que os sinais ressoem com as estruturas dispostas por Deus como potencial para o conhecer:

O que ensina estimula, pois, o intelecto para saber aquelas coisas que ensina, como o motor essencial que eduz da potência ao ato; mas, mostrando uma coisa à visão corporal, estimula-a, como motor por acidente, enquanto o que tem o hábito da ciência pode ser estimulado a considerar a respeito de algo (Tomás de Aquino, 2000, p. 61).

O homem que ensina exteriormente não incute a luz inteligível, mas é causa de certo modo da espécie inteligível, enquanto nos propõe alguns sinais de intenções inteligíveis, que o nosso intelecto recebe daqueles sinais, e abriga em si mesmo (Tomás de Aquino, 2000, p. 61).

Na defesa da singularidade do intelecto no combate aos averroístas latinos, Tomás de Aquino suporta subjacentemente a ideia de que o que faz cada humano um é a capacidade de produzir intelecção, de pensar, e não de ser pensado. Para ele, a alma se produz como ato do corpo mediada pelo intelecto, havendo nisto a dimensão da vontade, do singular, do que é próprio de cada alma, inculcado por Deus (Carvalho, 1999, p. 18). Na forma como se expressa na obra *De Magistro*, a educação, aquisição da ciência, da prudência e da moralidade, é a forma de conferir a esse intelecto, que é em princípio potência, as condições para se converter em ato. Note-se, nesse sentido, o aristotelismo amplamente referenciado em seus textos, ou seja, o papel ativo do intelecto pelo exercício da razão e a mediação exercida pelos sentidos entre o saber e o mundo. Tomás de Aquino, nesse ponto, como Aristóteles, fundamenta uma educação que propicie a elevação da experiência e da autonomia pela atividade, o que denota um humanismo profundo.

Em mais um salto histórico, buscamos o pensamento de Immanuel Kant (1724-1804) sobre educação, que se guia por um princípio de verdade e de ideal de humano. Diversas transformações ocorreram desde que Tomás de Aquino escreveu sua exegese sobre a intelecção e a destinação do saber. Kant foi um dos últimos pensadores a propor um esquema conceitual sobre o aprender como superação da realidade, em um momento de efervescência social que marca a transição da Idade Moderna para a Contemporânea. Faz isso numa visão que integra as dimensões de transformação social e de transformação individual mediadas pelo aprendizado.

Autor humanista, Kant empreende um novo sistema epistemológico, cuja posição central do conhecimento é desempenhada pelo sujeito transcendental. Nesse sentido, a revolução empenhada por Kant não pode ser exagerada: nas epistemologias dominantes na Europa até seu tempo, o saber era concebido como derivado da razão – os racionalistas, dentre eles Platão e Agostinho – ou da experiência – os empiristas, que remontam a Aristóteles e sob sua influência, Tomás de Aquino. No sistema kantiano o saber do objeto translada em direção ao sujeito, que passa a ser qualificado como transcendental, na medida em que é ele quem conjuga os dados das duas parcelas do saber até então definidas – a experiência sensória e a razão –, dotando-os de um sentido para além da sua realidade primária, que emerge somente como operação subjetiva (Silveira, 2002).

Sem desconsiderar a complexidade da filosofia transcendental kantiana, por ora, cabe-nos buscar compreender como ele fundamenta sua visão sobre a educação, tendo em vista que o foco do saber é o sujeito do conhecimento. Na obra *Sobre a pedagogia* encontramos uma proposta pedagógica voltada para a emancipação e para a autonomia. Segundo Kant, o homem precisa ser aculturado pela educação, que não deve ser apenas um ajustamento às leis da vida civilizada, mas um meio de formar sujeitos conscientes, bondosos e, sobretudo, autônomos e livres.

O homem precisa da formação *escolástica*, ou da instrução, para estar habilitado a conseguir todos os seus fins. Essa formação lhe dá um valor em relação a si mesmo, como um indivíduo. A formação da *prudência*, porém, o prepara para tornar-se um cidadão, uma vez que lhe confere um valor público. Desse modo, ele aprende tanto a tirar partido da sociedade civil para os seus fins como a conformar-se à sociedade. Finalmente, a formação *moral* lhe dá um valor que diz respeito à inteira espécie humana (Kant, *Sobre a Pedagogia*, Introdução, 455, grifos do autor).

Kant, vivendo um contexto fortemente influenciado pelo Iluminismo e pelas ideias liberais que se constituíram entre os séculos XVII e XIX, enfatiza aspectos nos campos em que a formação deveria atuar para se colocar como uma verdadeira prática. Tal como outros autores que nesse contexto estavam preocupados com o sentido da educação em uma sociedade em que os estamentos sociais deixam de ser rígidos, Kant visualiza a possibilidade de a educação formar para além do mundo em que vive, ou seja, como promessa de engrandecimento e de apaziguamento do sofrimento e de tensões na experiência humana. Desse modo, concebe uma ação pedagógica que distingue três frentes de desenvolvimento: a) a instrução, que se refere aos saberes de mundo e conteúdos práticos para ser ativo no mundo; b) um aspecto civil e societário, que diz respeito à capacidade de se tornar um cidadão

respeitoso e harmonioso com a comunidade e com a leis que a regem; c) um aspecto moral, um senso universal de pertencimento à humanidade, que implica a responsabilidade individual para com o conjunto da história e das relações sociais.

Embora imbuído do espírito liberal do seu tempo, Kant não prioriza os interesses econômicos estritamente burgueses. Apesar de não se opor ao sistema de acumulação de riquezas e das relações mediadas por dinheiro, tampouco à propriedade privada, o objetivo principal do programa formativo de Kant para a educação não é o enriquecimento material. Desse modo, ainda que ele não seja um democrata, a forma como concebe a educação é relevante para o nosso tempo, sobretudo pela ênfase no Esclarecimento. Kant defende a necessidade de os indivíduos se adequarem às leis e de as obedecerem, todavia, essas exigências são vistas como condição para a aquisição da plena autonomia e da plena liberdade individual, ambas respaldadas por parâmetros racionais de ética e da dimensão do imperativo categórico, isto é, um imbricamento entre racionalidade, ordenamento social e liberdade a se constituir no futuro.

Kant critica os modelos societários e os costumes de seu tempo, sem deixar de reconhecer o potencial que ali existe para o desencadeamento de uma nova consciência. Essa percepção da positividade na negatividade, isto é, da expansão a partir da constrição, pode ser encontrada, por exemplo, no paralelo entre as regras impeditivas que se devem impor às crianças para que possam desenvolver o juízo crítico de avaliação e de retidão do próprio comportamento para o exercício pleno da liberdade no futuro (Kant, 1999). O autor clama por uma educação que vise à superação da barbárie, ou seja, preocupa-se em eliminar a animalidade, a violência e o vício, pela via do ordenamento racional, moral e voluntário da vida. Para ele, embora o seu tempo reconhecesse e desfrutasse das vantagens de uma vida regrada e civilizada, o modelo societário ainda não exprimia a vida correta e da “verdadeira moralidade” (Kant, 1985). Pensava isto, porque os homens não eram verdadeiramente livres e dotados das condições necessárias para pautarem suas vidas segundo seu próprio juízo e se verem sob a autoridade dos Estados e dos riscos produzidos pelos vícios.

Percebe-se, dessa forma, que o projeto de formação humana proposto por Kant, o Esclarecimento como via para a maioridade (Kant, 1985), fundamenta o humano e a sociedade a porvir, mas não um porvir que se consolida entre as massas de forma passiva, por uma revolução de poucos. O Esclarecimento, a passagem da menoridade para a maioridade, exige coragem e determinação pessoais. Essa perspectiva faz Kant destacar a necessidade de

audácia e, por isso, a exortação: “*Sapere aude!*” (Kant, 1985, p. 481-482). Para ele, o indivíduo deve vencer a comodidade de se manter sob o juízo heterônomo e assumir a responsabilidade pela sua própria existência e da humanidade, porque o modo habitual de organização social é o da alienação e o da obediência pela obediência. Quanto a esses aspectos do movimento individual do Esclarecimento, Kant (1985, p. 483) argumenta que:

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre.

Verifica-se no pensamento kantiano um movimento de complementaridade entre o conhecimento e a educação. O conhecimento é concebido como uma atividade transcendental que transmuta o sensorial pela atividade racional, que é tanto específica do intelecto, como geral, na medida em que é condicionada às estruturas do saber. No movimento de complementaridade, o conhecimento se faz presente na educação como uma esfera em que as estruturas do saber, ou seja, o próprio sujeito, transforma-se continuamente em direção a uma forma mais racional, uma forma concebida por Kant como mais perfeita.

Nesse sentido, a educação kantiana é transcendente porque assume a missão de conduzir o sujeito para além de si mesmo, o que significa expandir suas possibilidades de conhecimento a partir das condições que possui.

Crise na educação: expressão da crise social

Historicamente, a humanidade se desenvolveu, porém, nesse processo, a concepção de educação e a de civilização defendidas por Platão (1965a; 1965b), por Aristóteles (1991), por Agostinho de Hipona (2002), por Tomás de Aquino (1999; 2000) e por Kant (1985; 1999) não se concretizaram. Contrariamente ao que propuseram esses autores, a criação de novas condições de compreensão, de interação e de criação no mundo não aproximou o humano às dimensões da verdade anímica e das coisas, da não violência, da civilidade e da felicidade em geral. É certo que muitas conquistas foram galgadas e que, em muitos sentidos, as condições de enfrentamento das necessidades e do sofrimento humanos foram otimizadas. Isso, porém, não nos exime da obrigação de pontuarmos que, sobretudo, a partir do contexto de Kant,

foram acirradas as formas de aviltamento humano, que se tornam mais flagrantes diante do avanço do conhecimento científico e tecnológico dos últimos três séculos.

O Esclarecimento que, para Kant, deveria ser impulsionado pelo livre pensamento desenvolvido pela pedagogia não se torna hegemônico, porque a instituição escolar que se consolida como política de Estado no século XIX põe-se como forma de controle social das massas empobrecidas e de formação para o trabalho. Mesmo o ensino ao qual as camadas mais favorecidas têm acesso limita-se a si mesmo, uma vez que se viu aparelhado pelo conjunto das restrições do modelo social capitalista, que busca a formação para a eficiência e a utilidade no sentido de reprodução da vida nas condições existentes.

Em um sistema pautado pela exploração humana e pela equivalência de valores concretizada na categoria capital, dominados e dominantes veem-se semelhantemente agrilhoados ao mundo do modo como ele se apresenta materialmente. Os dominados porque são tolhidos das oportunidades de aprendizado, do crescimento pessoal e da harmonização com o todo; os dominantes porque abrir mão do sistema vigente seria abrir mão da lógica que fundamenta a existência de sua classe e do seu poder sobre as outras. Assim, restringe-se a possibilidade de uma nova forma de organização social.

Essa questão remete a discussão à perspectiva que Horkheimer e Adorno (2006) apresentam na obra *Dialética do Esclarecimento* acerca do amadurecimento do saber e da técnica, ao longo da história ocidental: como promessa da superação do temor humano em relação à natureza e àquilo sobre o que não se pode saber – fenômenos como a morte e o oculto, de modo geral –, a razão torna-se, desde Ulisses de Homero, em um sentido alegórico, elemento fundamental para o enriquecimento da experiência humana e da libertação. Ocorre, porém, que no combate a essas fontes do temor humano, o esclarecimento incorpora racionalmente essas mesmas formas de rebaixamento da vida, porque se concentra no seu aspecto técnico e formal que é, por excelência, mimese morta da natureza, caracterizada como técnica. O conhecimento e o domínio que ele permite sobre a natureza colocam-se como fim em si mesmo. Assim, o que era condicionado pela fragilidade humana e pela sua impotência em relação à natureza e ao incognoscível torna-se habilidade de submeter outros de forma administrada para a consecução de um fim material. Na mesma medida que o progresso civilizatório tem potencial para a emancipação, promove o retorno às condições de negação da vida (Horkheimer; Adorno, 2006).

Diante dessa compreensão do processo civilizatório, Theodor W. Adorno (1903-1969) destaca que o papel da educação é propiciar aos sujeitos as condições para a superação do passado, em tudo o que ele conserva de expressão da barbárie da humanidade. Para o autor, a educação deve erigir-se como uma perspectiva emancipatória e franca em relação a si mesma e à formação.

O conhecimento que se imobiliza como dogma ou como método perde a capacidade de acompanhar o movimento próprio dos objetos e dos sujeitos na história, e se empalidece como os fantasmas daquilo que se mantém à sombra da possibilidade de se pôr à luz da crítica. Nisso reside a necessidade de o conhecimento ser consciente de si mesmo e das condições nas quais é produzido historicamente e materialmente.

Adorno testemunhou os horrores da Segunda Guerra Mundial e tantos outros que marcaram as primeiras seis décadas do século XX, mostrando-se preocupado com questões éticas, psicológicas e sociológicas suscitadas e respaldadas por esses eventos. Sua preocupação pode ser observada em *Educação após Auschwitz* (Adorno, 1995a) e pela “exigência primeira de todas para a educação: que Auschwitz não se repita” (Adorno, 1995a, p. 119). Com isso, nos textos que compõem a obra *Educação e emancipação* (Adorno, 1995), um conjunto de conferências radiofônicas realizadas no período de 1959 a 1969, Adorno atribui à educação um caráter que, intencionalmente, ultrapassa a simples aquisição de conteúdos, colocando o conhecimento sob um olhar crítico, em torno de sua técnica e da reprodução histórica, material e ideológica da realidade.

Na perspectiva de Adorno, não basta que os sujeitos adquiram capacidades e saberes, porque a educação rígida, eficiente, direta, prática e competitiva induz à fetichização da técnica e da desumanização. A formação em si mesmo não garante que se resista à desumanização, a exemplo dos engenheiros que projetaram com eficiência as locomotivas utilizadas para a condução de detentos a campos de extermínio (Adorno, 1995a, p. 132), o que também podemos dizer acerca da engenharia bélica dos nossos dias. De acordo com Adorno, é preciso confrontar na educação o inumano que se faz presente nas mais altas realizações humanas – o horror e o medo –, e reavaliar constantemente o compromisso de que uma pedagogia jamais seja instrumento de confirmação da realidade estabelecida quando esta não visa ao bem comum. Da pedagogia espera-se a produção de um devir franco da humanidade em direção à sua própria natureza, requalificada, mas jamais negada.

No entanto, não é isso que Adorno (1995) pôde observar no fazer pedagógico de seu tempo, tampouco observamos na atualidade. A análise de Adorno (1995, 1996) nos permite compreender que a educação expressa o jogo das relações sociais e, portanto, é atravessada tanto por interesses de estabilidade da ordem produtiva vigente, quanto pelas manifestações intra e interpsicológicas dos sujeitos da educação e da cultura como uma tendência geral, fato que caracteriza a crise na educação.

Para a compreensão do primeiro bloco de fatores, Adorno (1995) recorre ao saber sociológico que remonta a Marx e a Engels, enquanto para a compreensão dos fatores psicológicos e culturais, ele toma por base a psicanálise freudiana. Ao tratar do desenvolvimento da sociedade ocidental, Adorno identifica que a promessa de liberação humana contida no projeto do Esclarecimento converteu-se no seu oposto. As conquistas que libertam os homens da falta de recursos para a sobrevivência básica, do trabalho extenuante e da necessidade do uso da força bruta e da exposição à violência e à morte são as mesmas que os mantêm em um estado de servidão condicionado pela venda de sua própria vida e de seu tempo, sob a forma de trabalho assalariado, em que a mais-valia e o embrutecimento se fazem presente tal como denuncia Marx (2011). No século XX, a escola, seja a escola pública, seja a escola privada chancelada pelo Estado, para responder à demanda de mão de obra de setores específicos, neutraliza o seu potencial emancipador pela organização metodológica e cultural do ensino para prover os indivíduos com um mínimo de cultura, em vez de visar à formação para a realização pessoal.

Na medida em que se fia por valores burgueses, isto é, por valores intrínsecos ao modelo social que preza pela competitividade, pelo mérito individual, pela hierarquização entre melhores e piores, o ensino aparelha a cultura e a reduz à imitação técnica de si mesma, de sorte que a formação se caracteriza por uma falsa formação (Adorno, 1996). Ela está munida dos valores formais necessários para a educação: a lógica ordena os procedimentos que se conduzem racionalmente, os saberes são incorporados como meios para um fim, como a matemática e os conhecimentos sobre a natureza, a execução da atividade como melhor caminho para a incorporação do conceito e de um rol de conteúdos curriculares. Isso não alimenta em si o movimento para a diferenciação do que é, tratando o material tanto como fonte quanto fim para si. A formação criticada por Adorno é desumana, na medida em que se volta por completo para os elementos da cultura produzidos no contexto de exploração humana que caracteriza o capitalismo como sistema total da realidade. Desse modo,

elimina-se a possibilidade que ainda existia no ensino tradicional, mesmo que timidamente, de transcender-se pela reflexão crítica sobre seus conteúdos e de encontrar o propósito educativo na não continuidade das condições objetivas desse ensino. Ele defende uma formação que vislumbre uma sociedade justa; que não negue sua própria história e que busque tornar os sujeitos sensíveis à própria experiência e à experiência do outro.

Retomando a discussão levada a termo ao longo deste trabalho, a capacidade de autotranscendência pode ser observada em modelos de formação propostos por autores que viveram e formularam suas concepções em diferentes épocas. Platão e Aristóteles, pautados na ideia da possibilidade de acesso à dimensão da verdade e da coesão anímica por meio da razão, não tinham como modelo teórico e como proposição formativa as estruturas que faziam da pólis o que ela era. É certo que o modelo de *paideia* platônico concebido na *República* é uma forma de se produzir a estabilidade necessária para a Cidade. Isso não significa dizer, no entanto, que no contexto em que Platão escrevia e instruía, sua postura pedagógica era conservadora. Na realidade, a situação não poderia ser diferente disso, já que a base da estabilidade platônica não é a ordem da pólis ateniense e sua instituição democrática, mas um tipo de sociedade que, na perspectiva de Platão, é um vir-a-ser. Aristóteles propõe como *télos* formativo a constituição de um humano virtuoso, sábio, temperado e alegre, diferente daquele do seu contexto cultural.

Agostinho e Tomás de Aquino, cada um à sua maneira, também não procuraram em suas proposições pedagógicas formas de justificar e de reintroduzir o mundo tal qual ele era compreendido. Para o primeiro, a todos é possível produzir o efeito da novidade proporcionada pelo encantamento pelo sublime do amor e da graça divina, para tanto, o caminho a ser trilhado é o da descoberta, da expansão interior e da redenção. Para o segundo, o trajeto é o de elevar a intelecção da condição de potência à de ato, e de encontrar o divino por meio dessas atividades, tornando-se mais sábio e virtuoso. Já a educação kantiana almeja ir além de si mesma. Para Kant, é preciso condicionar a pedagogia para o bom uso da razão e do livre pensar e agir. O sujeito do saber, imbuído dessas capacidades, pode ir além da experiência imediata e da estrutura de seu próprio saber.

Esse elemento presente e expresso de diferentes formas ao longo da sistematização dos saberes pedagógicos rarefez-se, à medida que o foco da educação recai cada vez mais na preparação dos educandos para as práticas ligadas exclusivamente ao trabalho e ao consumo. É certo que, nos dias atuais, mais pessoas têm acesso a algum estabelecimento de educação,

diferentemente de tempos pretéritos. Em 2021, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) estimaram que 539 milhões de estudantes frequentavam presencialmente algum ambiente de educação formal, da pré-escola à educação secundária (ONU, 2021). A maior abrangência do ensino é sem dúvida uma conquista importante para a humanidade e essencial para a superação de inúmeras situações de aviltamento da dignidade humana. Entretanto, é importante ter ciência que, de maneira proporcional, nunca se projetou uma educação tão largamente pautada na simples confirmação do real. Ainda é possível dizer que cada vez mais a instituição escolar e suas figuras de autoridade, o professor e o conhecimento, estão fragilizados, expressando a crise na educação. A escola, uma das instituições em que o projeto formativo da sociedade é transformado em práticas pedagógicas, é também ela contraditória. Se, por um lado, suas práticas estão alinhadas ao objetivo de formar sujeitos que se integrem à sociedade, por outro lado, está nela a possibilidade de formar para a crítica à realidade posta, de modo a romper com o pensamento de que a sociedade industrial do capitalismo tardio é a forma mais avançada de os homens produzirem suas vidas. Observa-se, assim, a ambiguidade da educação sobre a qual Adorno (1995, p. 143-144) se refere: a educação seria questionável se “não preparasse os homens para se orientarem no mundo”, todavia, também o seria se reduzisse sua atuação a esse aspecto.

Ao analisarmos a educação brasileira na atualidade, percebemos que, em última instância, a formação que se efetiva, amparada em orientações legais, coaduna-se com interesses econômicos e, portanto, esvaziada de possibilidades para a constituição de um sujeito crítico e afeito ao exercício da cidadania (Corti, 2019). Assumindo como foco uma suposta preparação para o mercado de trabalho e para as demandas de um mundo tecnológico e acelerado, a formação que se propicia, hoje, no Brasil, tanto enfatiza os aspectos puramente técnicos de adequação a esse esquema de realidade – como se o estado de capitalismo tardio vigente fosse o único possível – como enfraquece as disciplinas, os conceitos, as práticas, a autoridade do professor e da instituição formal de saber e as relações que poderiam se contrapor e oferecer alternativas ao modelo vigente.

A reflexão sobre as bases concretas da realidade, sua identificação com a experiência mais cotidiana e a projeção de possibilidades diferentes para a sociedade são suplantadas por um esquema técnico e mercadológico, em que refletir criticamente sobre a realidade importa menos que capacitar para a prosperidade material. Que não haja mal-entendidos: não se trata

de negar que as pessoas sejam prósperas ou de não desejar que a educação ofereça as condições para que o trabalho seja bem realizado no futuro. O que está sendo questionado é o fato de essa perspectiva ser assumida no Brasil, concretizando-se a Política Educacional preconizada por organismos internacionais, como missão prioritária da educação. Sob esse modelo, a educação perde sua especificidade formativa e sua capacidade de representar um mundo emancipado, confluindo para a confirmação da materialidade de um sistema que embrutece a dignidade humana.

Ao se pretender prática, propositiva, envolvente e política, atribuindo ao próprio aluno a autoridade para definir o que e como saber, a formação individual é destituída da dimensão da liberdade de criação do novo, corrompendo na criança o espaço que lhe era próprio. Dessa forma, impede-se o desenvolvimento do indivíduo respaldado em uma autoridade que o fortaleça e o direcione para a vivência política e emancipada, que pressupõe a passagem da menoridade à maioridade, como descreve Kant (1985).

Por paradoxal que possa parecer, o fato de os adultos terem se desinvestido da autoridade sobre o que desenvolver nas crianças não lhes trouxe maior liberdade e autonomia. Quando a autoridade do professor é contestada e considerada secundária em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências, retira-se da geração dos adultos maduros a sua responsabilidade com o mundo e com sua preservação pela geração seguinte.

A autoridade dos professores não reside na distância que os separa do aluno em relação ao domínio de conhecimentos. Dito de outro modo, a autoridade do formador não se alicerça, exclusivamente, no saber, mas na sua posição como representante da responsabilidade de toda a humanidade, como construtor paciente do caráter daqueles que serão sujeitos políticos e que construirão as bases materiais e conceituais do mundo sobre as ruínas do passado. Arendt (2016, p. 216) coloca essa questão nos seguintes termos:

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.

Se, na educação, essa autoridade é a expressão da responsabilidade que os adultos têm para com o mundo em que vivem e para com aquele que acolherá as gerações futuras, para

Arendt (2016), a revogação que se faz desse lugar de autoridade deriva da confusão e da contaminação da vida privada pelos entraves das esferas pública e política.

O fato de, hoje, os adultos considerarem que as crianças e os adolescentes devam decidir sobre a educação que desejam obter e que cabe a elas próprias conduzir esse processo é uma face da mal colocada insatisfação que se tem em relação ao estado atual das coisas. Porque não se sentem satisfeitos com a realidade e com a conseqüente extensão da barbárie que se mantém viva nela, os adultos, como num golpe de revolta desesperada contra o mundo, abrem mão dos meios de conservá-lo, lançando-o à sorte do destino e dos métodos que essa realidade objetiva massacra os coloca.

Reside aí uma contradição que indica um movimento possível de ser chamado de dialético: o mundo só pode ser conservado por meio das gerações, havendo, assim, a necessidade de um balanço minucioso acerca dessa conservação. De uma parte, é preciso proteger as crianças do mundo velho, porque sem a devida proteção a essas centelhas humanas de novidade a continuidade da sociedade não é possível. De outra parte, é preciso preservar no mundo o que se torna frágil diante do poder de destruição e de criação que o novo impõe. Ao mesmo tempo, não podemos nos enganar com esse tom conservador, pois a conservação só é justificável na medida em que protege e dá condições para que o novo advenha e se consolide no mundo. Nesses termos, não faz sentido o raciocínio de imposição da velha objetividade material e das velhas relações específicas que a produzem no mundo hoje como a única forma possível.

Parece-nos razoável supor que parte da crise na educação, aquilo que se expressa como insatisfação dos envolvidos na escolarização – educadores e educandos –, a descrença na possibilidade de superação das dificuldades materiais e a desesperança na capacidade de esse caminho suprir as necessidades humanas, traduz a percepção subjacente de que se perdeu algo como potência no modo como a formação é colocada hoje. Essa percepção não é evidente, porque as relações sociais que produzem os problemas e as condições materiais para o ensino não são colocadas sob crítica, tendo em vista os interesses daqueles que detêm o poder econômico e político na manutenção desse status quo. Como resultado desse quadro, apesar dos recorrentes problemas na escolarização, da violência presente na escola, do analfabetismo funcional, da precarização tanto do trabalho como da formação de mão de obra, e de essa repetição ser angustiante, há um estado de espírito que impede a tomada de consciência sobre o véu que encobre esse cenário e que fundamenta a ideia de que a forma

como a realidade está constituída é exatamente a melhor forma que poderia ter alcançado, não obstante o desconforto manifesto em diferentes situações.

Movidos pela crença de que a educação só pode ser a preparação do sujeito como partícipe das condições que fazem do mundo o que ele é segundo um realismo capitalista, abrimos mão do princípio de transcendência da pedagogia defendido por autores que pensaram a educação em momentos históricos anteriores a esse sistema. Julgando-nos avançados e modernos, por organizarmos o ensino de maneiras ditas revolucionárias, tecnológicas, afirmativas, empreendedoras, acabamos por sedimentar o governo do velho sobre o novo, o que nos torna menos voltados para o presente e para o futuro do que autores que se ocuparam da formação em tempos passados. Esses autores, como Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino e Kant, defenderam, cada um a partir de seu sistema próprio de ideias, a necessidade de a educação ser um processo de possibilitação do novo e volte seus objetivos para além de si mesma e do mundo que a faz, no sentido da superação, elevação e evolução a estados mais bem desenvolvidos da existência material e/ou espiritual.

Conclusões

Das breves descrições sobre o pensamento de Platão, de Aristóteles, de Agostinho, de Tomás de Aquino e de Kant, interessa-nos depreender que cada um à sua maneira pôde traçar projetos de formação que colocavam a elevação da dignidade humana como missão primeira. Ainda que circunscritos por diversos fatores de seus tempos, todos visionavam uma perspectiva de aprender assentada não apenas no intelecto, mas também no aspecto moral, visando a um devir da diferença a partir da realidade concreta posta.

Platão e Aristóteles dão a tônica quando coincidem os processos de apreensão racional da realidade com o desenvolvimento de virtudes e elevação da qualidade da vida terrena, porque o homem sábio, justo e virtuoso é por extensão feliz. Agostinho e Tomás de Aquino incorporam, cada um segundo um caminho filosófico particular, esses elementos sobre a vida em sabedoria, justiça e virtuosidade, acrescentando à responsabilidade humana sobre o seu próprio destino a dimensão de reencontro com os atributos da deidade do cristianismo. Aprender e saber, neste caso, são processos desencadeados pela iluminação divina, que orienta a razão para a apreensão e a descrição dos fenômenos, aproximando-a da verdade em Deus e das suas manifestações: o amor, a felicidade, o Sumo Bem. Para Kant, mediante sua crença nos valores humanistas e liberais do seu contexto sócio-histórico, o projeto pedagógico

que se preza tem como objetivo principal promover as condições de exercício pleno do juízo racional e da liberdade individual, de modo a conciliar sempre e voluntariamente os interesses do indivíduo e da comunidade por parâmetros racionais.

Por mais que tenham sido comunicados até a contemporaneidade, esses valores não compõem, pelo menos expressivamente, o ideário de formação dos dias de hoje. A trajetória para se chegar ao estado atual de coisas encontramos na reflexão de Adorno e Horkheimer (1985) e de Arendt (2016). Com os dois primeiros aprendemos que a educação, capturada como forma de reprodução do modelo da sociedade na qual é concebida, limita-se à imitação de formação, a uma semiformação. Convenientemente, para os poucos que estão no topo da hierarquia econômica, neste modelo estão extirpados ou neutralizados os elementos de criticidade e de autorreflexão necessários à formação humanizante. Arendt acrescenta a percepção de que esse modo de se colocar em relação à formação humana não diz respeito a uma crise específica da educação, mas uma crise mais abrangente do modo como interagimos com o mundo e assumimos (ou não) a responsabilidade pela história. Conclui-se que uma parte do que compõe essa crise é a incapacidade de o pensamento pedagógico por-se numa práxis que visiona a não replicação da objetividade material, e sim sua transformação, o que os pensadores tratados neste artigo já abarcavam em suas teorias.

Resta-nos, portanto, seguirmos vigilantes a esses traços que tornam a educação parte de uma roda viciosa de retorno ao sempre-mesmo. Isso requer que sejamos críticos em relação a nós mesmos como sujeitos da educação e que busquemos a consecução de uma formação que possa participar da constituição de sujeitos com coragem e compaixão pela humanidade. Se assim formados, esses sujeitos não vislumbrarão como única possibilidade esse eterno retorno, podendo se fazerem novos, isto é, sujeitos para além de si mesmos.

Ao recorrermos a autores que no passado expressaram uma perspectiva de formação voltada para o bem comum, evocamos o que Adorno e Horkheimer (2006, p. 13) destacaram logo no prefácio da obra *Dialética do esclarecimento*: “A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não se trata da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada. Hoje, porém, o passado se prolonga como destruição do passado”.

Portanto, não se trata de um retorno infantil à autoridade dos clássicos pensadores aqui visitados, tampouco de desejar que o mundo volte a ser o que era em tempos pretéritos. Buscamos no pensamento de autores, tanto do século passado, como daqueles que há mais de

mil anos preocuparam-se com a formação humana, subsídios para reencontrarmos a coragem com que se lançavam ao tempo e a esperança que conservavam na janela de transformação que se mantém aberta nos tempos.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a, p. 119-138.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura (trad. RAMOS-DE-OLIVEIRA, N., PUCCI, B., DE ABREU, B. M.), *Educação e Sociedade*, v. 56, n. 17, 1996, p. 388-411.
- ADORNO, T. W; Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- AGOSTINHO, S. *A doutrina cristã: manual de exegese e formação cristã*. São Paulo: Paulus, 2002.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016, p. 199-223.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: PESSANHA, J. A. M. (comp.). *Aristóteles*. (Coleção Os Pensadores, volume 2). São Paulo: Nova Cultura, 1991, p. 5-244.
- AZEVEDO, C. A procura do conceito de religio: entre o relegere e o religare. *Religare: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Ciências das Religiões da UFPB*, v. 7, n. 1, 2016. p 90-96. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/religare/article/view/9773>. Acesso em 28 abr. 2023.
- BACCOU, R. Introdução. In: PLATÃO. *A república*. (Volume 1). São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965, p. 5-60.
- CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles* (volume 1). São Paulo: Companhia das Letras, 2012a.
- CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: as escolas helenísticas* (volume 2). São Paulo: Companhia das Letras, 2012b.
- CORTI, A. P. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. *Educação em Revista*, v. 35, p. 1-17, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?format=pdf>. Acesso em 29 abr 2023.
- COULANGES, F. *A cidade antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: VIER, R.; FERNANDES, F. S. (org.) *Immanuel Kant: textos seletos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985, pp. 100-116.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1999.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política (Livro 1: O processo de produção do capital)*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Organização das Nações Unidas. (2021, 23 de setembro). *Em todo o mundo, 117 milhões de estudantes ainda estão fora da escola, alerta UNESCO*. Recuperado de <https://brasil.un.org/pt-br/145720-em-todo-o-mundo-117-milhoes-de-estudantes-ainda-estao-fora-da-escola-alerta-unesco>.

PLATÃO. *A república* (volume 1). São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965a.

PLATÃO. *A república* (volume 2). São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1965b.

SILVEIRA, F. L. A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental. *Caderno brasileiro de ensino de física*. v. 19, 2002, p. 28-51. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~lang/Textos/KANT.pdf>. Acesso em 30 abr 2023.

TOMÁS DE AQUINO, S. *A unidade do intelecto contra os averroístas (edição bilingue)*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1999.

TOMÁS DE AQUINO, S. *De magistro: Sobre o mestre (Questões Discutidas sobre a Verdade, XI)*. Lorena, SP: UNISAL, 2000.