



Wagner Feitosa Avelino



Faculdade de Americana (FAM)

wagnerhist@bol.com.br

Tácio José Natal Rapozo



Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

taciorl@yahoo.com.br

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA DE FRANKFURT À ESCOLA CONTEMPORANEA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo, relacionar as produções dos teóricos da Escola de Frankfurt, por meio das contribuições educacionais à Escola Contemporânea. Mesmo sem tratar diretamente da educação, considerou-se examinar textos de Adorno e Benjamim, por embasarem-se no discurso crítico-reflexivo para a sociedade atual. Como método, recorreu-se à revisão literária, ao analisar se houve um legado aos indivíduos do século XXI, e se os conceitos de Teoria Crítica e Indústria Cultural podem ser discutidos como aporte educacional. Os resultados da pesquisa remetem à junção entre teoria e prática, como ação dos educadores e pesquisadores. Concluiu-se que Adorno e Benjamim apresentam inúmeros subsídios para uma compreensão na função educativa do refletir, na importância do resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação e na responsabilidade da escola no processo de experiência e desbarbarização.

Palavras-chave: Escola Contemporânea. Escola de Frankfurt. Teoria Crítica.

CONTRIBUTIONS FROM FRANKFURT SCHOOL TO CONTEMPORARY SCHOOL

ABSTRACT

The present article aims to relate the productions of Frankfurt School theorists, through educational contributions to the Contemporary School. Even without directly addressing education, it was considered to examine texts of Adorno and Benjamim, based on the critical-reflexive discourse for today's society. As a method, we used the literary review, analyzing if there was a legacy to the individuals of the 21st century, and if the concepts of Critical Theory and Cultural Industry can be discussed as educational contribution. The results of the research refer to the connection between theory and practice, as an action of educators and researchers. It was concluded that Adorno and Benjamim have innumerable subsidies for an understanding of the educational function of reflecting, in the importance of rescuing cultural formation as a pedagogical postulate of emancipation and the responsibility of the school in the process of experience and debarbarization.

Keywords: Contemporary School. Frankfurt School. Critical Theory.

Submetido em: 15/03/2019

Aceito em: 09/07/2019

Publicado em: 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p50-59>



I INTRODUÇÃO

Denominada inicialmente de *Institut für Sozialforschung*, a Escola de Frankfurt, foi fundada em 1923, por Carl Grunberg que cogitava chamá-la de Instituto de Marxismo. As reflexões científicas ligadas às questões socialistas receberam o respaldo acadêmico da Universidade de Frankfurt, com apoio do Ministério de Educação e Cultura da Prússia. Além de gozar inicialmente de recursos financeiros do milionário Herman Weil, desfrutava também de uma estrutura própria. Em 1931, Max Horkheimer, com a colaboração de outros pesquisadores, assume a direção do Instituto, com o intuito de um novo paradigma, ao afirmar em seu discurso a fusão do materialismo histórico com a psicanálise.

A partir desse momento, as discussões em torno desses intelectuais, surge a ideia da Teoria Crítica, que denunciava particularmente uma necessidade de transformação da sociedade, contrapondo-se à Teoria Tradicional, com características cartesiana e aristotélica.

Esses estudos integrados tiveram intervenções teóricas diretas sobre os quesitos culturais, estéticos e filosóficos com inspiração marxista, mas não se limitaram apenas a essas questões. Seus integrantes influenciaram parte do pensamento ocidental contemporâneo, no que tange à sociedade, entre as décadas dos anos de 1940 a 1970, e, mesmo embasando-se diretamente nos pensamentos de Karl Marx, emitiram suas críticas a partir das escritas de Freud, Hegel, Kant, Luckás, Nietzsche e Weber (PUCCI, 2001).

Entre o círculo de intelectuais, membros da primeira e segunda geração de teóricos, destacaram-se nomes como de: Max Horkheimer, Theodor Adorno, Friedrich Pollock, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Jurgen Habermas e Karl-Otto Apel que buscavam fazer uma análise crítica que respondesse a questões advindas do fascismo ou stalinismo. Outras temáticas também eram analisadas pelo grupo, como o autoritarismo, a sociedade burguesa, a desbarbarização, a indústria cultural e o papel da ciência. A discussão sobre essa sociedade e suas relações entre si, remeteram os teóricos a acreditarem na fusão entre o pensamento intelectual e a práxis do sujeito.

Assim, a gênese das discussões dos intelectuais referia-se principalmente aos pensamentos de Karl Marx. Daí, a fundação do Instituto de Pesquisas Social, objetivou a investigação e a divulgação das produções acadêmicas, por meio de ensaios e artigos, em uma revista científica denominada de Pesquisa Social. Essas obras buscavam, cada vez mais, uma compreensão do pensamento europeu do século XX.

Os frankfurtianos embasavam-se em ideários iluministas para justificar a libertação do homem da repressão, da ignorância e da inconsciência, buscando com isso a transformação da sociedade. Assim, a influência e contribuições de Kant (2009) nesse sentido, têm seu respaldo na fé inabalável na Razão Emancipatória, razão esta que foi sendo reprimida e instrumentalizada com o surgimento do capitalismo monopolista, tornando-a mera auxiliar do aparato econômico. A afirmação da dimensão instrumental da

razão, sob a forma de negação da arte, introduz a dimensão do novo, da não repetição, da subjetividade, do arriscado e do ambíguo (COSTA, 1995)

As produções textuais, não podem ser resumidas em um copilado de teses imutáveis, pois a verdade é temporal. Ao tomar a obra de Karl Marx como fundamento, os teóricos críticos não a repetiram, mas continuaram a sua obra, apontando obstáculos a serem vencidos, dando um sentido de práxis entendida como realização concreta da emancipação. Diversos foram os autores que contribuíram como expoentes para essa criticidade, diante do círculo de produções no Instituto. Contudo, por conta da veiculação com a temática educacional, considerou-se aqui tratar mais especificamente de algumas das obras de Adorno e Benjamim, por meio da revisão literária, pois, no campo educacional apresentam inúmeros arcabouços para uma compreensão na função educativa e reflexiva, na importância do resgate da formação cultural, como postulado pedagógico da emancipação e na responsabilidade da escola na propagação da desbarbarização.

Ao tratar da questão da desbarbarização, Adorno (2003), como princípio fundamental da educação, aponta a barbárie existente nos campos de concentração europeus, no século passado, como acontecimentos a serem lembrados, para não deixar que os mesmos se repitam, pois foi uma sociedade esclarecida quem a produziu. Diz o autor (2003, p. 155):

[...] entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (...) por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribuiu para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir.

A educação necessita de uma guinada no sentido único de práxis, agregado a uma autorreflexão crítica que promova essa desbarbarização, existente no cotidiano escolar. Continua Adorno (idem, p. 165): “[...] quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão a violência física”. Desse modo, ao visar à formação da consciência dos indivíduos e evitar o aprisionamento da consciência dos mesmos, esse processo, estando vinculado à produção da cultura e reconduz infelizmente a barbárie.

É notório que para provocar essa emancipação no campo educacional, Adorno (2003, p. 148) corrobora com Bogdan Suchodolsi, provavelmente o mais importante pedagogo polonês, que definiu a educação “como preparação para superação permanente da alienação”.

Segundo Adorno (2003), a educação é fundamentada pelo uso da razão objetiva, na autonomia e na auto legislação. Não a razão no sentido ontológico, mas no contexto da racionalidade ética, que pode servir de base para um sujeito emancipado. Essa é, sem dúvida, o ponto culminante dos pensamentos de Adorno no campo educacional, baseados no esclarecimento kantiano, ao considerar que a construção de um sujeito racional e livre é talvez uma das únicas condições de possibilidades de uma sociedade

democrática. O referido autor (idem, p. 142) diz que: “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado”.

Desse modo, o autor (idem, p. 143) considera que a emancipação está ligada à conscientização e à racionalidade do indivíduo, mas não é capaz de considerá-la de maneira absolutamente correta.

A ideia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.

De maneira sintética, considera-se a educação, nessa visão, como fundamental à produção de uma consciência verdadeira e não como modelagem de pessoas; tampouco como mera transmissão de conhecimentos. A educação deve objetivar a adaptação, bem como deve preparar os homens para se orientarem no mundo, destacando que a adaptação não deve conduzir para a perda da individualidade, e não se restringir ao conformismo uniformizador, ou seja, é preciso superar a alienação imposta.

2 A INDÚSTRIA CULTURAL

O conceito de Indústria Cultural, teve sua origem em 1940, por Theodor Adorno e Horkheimer em substituição à expressão “cultura de massa”. Apresentada por Benjamin, refere-se à capacidade de veiculação comunicativa e emergente no contexto do pós-guerra, como normalizadores de padrões morais e estilos de vida. É a representação de como a organização social pode dominar as pessoas, pois os bens culturais são planejados para atingir os consumidores, tornando-os submissos a diversas normas, impedindo que o sujeito assuma-se como condutor de sua existência, de forma racional e emancipada.

Para Costa (1995, p. 27), “a indústria cultural reproduz a ideologia dominante [...], vendendo-lhe produtos culturais da mesma maneira que lhe vende os bens de consumo”, transformando-se no mais sensível instrumento de controle social. É notório que, para os frankfurtianos, esse controle social se dá pela cultura de mercado, pois a satisfação ao adquirir os bens, é manipulada pelo mercado, que aponta os valores culturais que deverão ser adquiridos para obterem lucros. Portanto, as manifestações da indústria cultural não têm seus olhares para realmente promover a transformação social das pessoas, dando apenas os prêmios simbólicos, para atingir um público cada vez maior, com os shows pitorescos.

Para Santos (2014, p. 27), a industrialização cultural pode ser analisada como:

- a) a cultura transformada em mercadoria perde o seu valor crítico;
- b) seduz os indivíduos com produtos que não incitam a crítica e mascaram a realidade sujeitando-os aos interesses do capital;
- c) o aperfeiçoamento da técnica, a produção e reprodução da cultura deixam o seu caráter genuíno, para ser produzida como qualquer outra mercadoria. (Sic).

Segundo Loureiro (2007), a indústria cultural expressa a dinâmica da comercialização na sociedade capitalista moderna, cuja indústria modifica o processo de criação cultural e confere uma homogeneidade de padrão, que perpassa diferentes veículos culturais. Isso, remete a uma reflexão crítica, de que o sistema capitalista, de certa forma, atrofia o pensar autônomo e contraditoriamente, possibilitando ao indivíduo desenvolver um pensamento de resistência. Logo, na sociedade alienada, qualquer produto, seja ele artístico ou cultural, torna-se mercadoria, que de fato, serve para acolher os anseios comerciais capitalistas.

Em contrapartida, segundo Rudiger (1999) as vozes insurgentes contra a questão da indústria cultural defendida pelos frankfurtianos eram bastante numerosas, e Umberto Eco (1979) se destacou nessa criticidade. A saber, a cultura não nasce apenas de um regime capitalista; a cultura de massa se sobressai junto àqueles que tem acesso aos bens culturais; ao acúmulo de informação trazido pelos “*mass media*” que pode gerar um ganho qualitativo, tornando-se em slogans posteriormente; a propaganda de preços baixos em grandes escalas torna-se uma ação valiosa para a cultura de massa.

Corroborando, Martín-Barbeiro (2003, p. 84), dessa vez, direciona suas duras críticas a Benjamim, que segundo o autor, “não investiga a partir de um lugar fixo, pois toma a realidade como algo descontínuo”. Com isso, torna-se evidente que o modelo da Teoria Crítica, embasado nos debates, não se encontra em ampla reciprocidade empírica. Segundo Marques Leistner (2015, p. 120),

[...] diante dessas considerações, é possível avaliar em que medida o debate frankfurtiano apresenta soluções, refinamentos ou carências analíticas, cujos sentidos possam ser potencialmente rearticulados em um exame sobre as condições de uma epistemologia crítica da sociedade contemporânea. Por um lado, as críticas do núcleo central às lógicas racionais hegemônicas da sociedade moderna são contribuições cruciais, desvelando redes de dominação e modalidades perversas de administração das subjetividades.

Como proposta de diálogos, constitui-se em uma interpretação consensual que alcance um debate, ao identificar as contribuições positivas e negativas acerca dos textos publicados pelo círculo de intelectuais da Escola de Frankfurt e seus opositores. Dito de outro modo, é possível aferir os debates sobre a Teoria Crítica, a partir de uma herança intelectual para a continuidade desses propósitos educacionais. Assim, surgem importantes categorias interpretativas que asseguram uma pluralidade, a partir de diferentes sujeitos contemporâneos no Brasil, que ora defendem o modelo, ora repudiam.

Entender a relação do sujeito com a realidade, de modo que, o mesmo não se submeta à realidade da cultura dominante e determinada pela indústria cultural, pode servir de fermento para que se desenvolva uma educação popular e libertadora, que reconheça o indivíduo oprimido pela organização social heterônima que, segundo Ambrosini (2012, p. 50), pode tornar-se “o agente transformador dessa mesma sociedade, a partir da compreensão da opressão a que está submetida, recriando sua maneira de pensar(ler) o mundo”.

O palco desses confrontos calorosos, entre defensores ou não da indústria cultural, ocorre no próprio cotidiano escolar, entre libertadores e tradicionalistas, ao identificar pontos positivos e negativos

nessas práticas. Cabe aos sujeitos da comunidade escolar, otimizar esses espaços na sociedade atual, por meio de debates que remetam à construção do conhecimento democrático entre alunos e educadores, diante do processo de ensino e aprendizagem. De fato, uma das características marcantes da indústria cultural é o entretenimento, e jovens, ao buscar a aceitação do grupo, aceitam o produto cultural com certa facilidade. Nesse contexto, a indústria cultural remete à ideia de felicidade e está presente no interior das escolas, através do consumo realizado pelos alunos.

3 A ABSORÇÃO DA TEORIA CRÍTICA AO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Atualmente, predomina no pensamento sócio educacional brasileiro a prática dominante, em detrimento dos estudos teóricos. Na área social, ela se revela na militância das políticas públicas e na área educacional, na busca da prática pedagógica. Assim, segundo Costa (1995, p. 47), permite analisar que:

[...] a educação/formação cultural pela auto reflexão crítica significa para Adorno a busca da Autonomia, da autodeterminação Kantiana, do homem enquanto sábio fazendo uso público da sua razão, superando os limites da liberdade trazidos pela barbárie, pela semicultura. O homem enquanto sábio se torna cidadão do mundo, supera a dimensão do privado, do doméstico, do paroquial, das normas e imposições mil. E isso é plenamente educativo, formativo. Existe, pois, um potencial pedagógico inestimável no esclarecimento. A educação é antes de tudo esclarecimento.

No campo educacional, de acordo com Loureiro (2007), a forma pragmática de pensar e agir está infiltrada desde a formação docente, até definições do que é e como ensinar. O que expressa a submissão da vida social à lógica e aos ditames da racionalidade técnica, mantém acesas as características do capitalismo contemporâneo. É preciso reverter isso e a Teoria Crítica se embasa no suporte, que possibilita um discurso entre a equipe docente, fazendo com que os educandos também se apropriem dessas reflexões. Contudo, essas reflexões dos educadores, conforme Benjamin (1984, p. 23), pode assim ser resumida:

[...] a máscara do adulto chama-se "experiência" [...] ele sorri com ares de superioridade, [...] de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enlevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria.

De fato, há uma complexidade envolvida na estrutura dos textos e pensamentos Benjaminianos. Entretanto, nas experiências sobre criança, infância e educação, o filósofo passa a articular com outros autores, estudiosos da infância e da teoria crítica cultural. Para Pereira (2012), a época em que Benjamin viveu era distinta da atualidade, mas ao analisar o sujeito em processo de aprendizagem, é de suma importância compreender a experiência naquela conjuntura, para analisar o contexto atual. A esse respeito diz Santos (2015, p. 230):

[...] a experiência se torna cada vez mais escassa na modernidade, em função da incapacidade dos sujeitos de narrar acontecimentos memoráveis, dos avanços tecnológicos característicos do progresso, o que acaba por minimizar a memória coletiva deles. Isso ocorre porque a experiência individual em períodos históricos precedentes à era capitalista tornava-se, por meio da articulação entre narrativa e memória, uma experiência coletiva.

Para Santos (2013), a Teoria Crítica, a partir da conjectura de Benjamin, está fortemente determinada pela continuidade da experiência, ao perceber que as crianças articulam suas vivências anteriores às vivenciadas nas instituições educacionais contemporâneas.

Segundo Guedes e Deprieri (2006), refletir sobre a finalidade da educação é da maior urgência política, já que somente desse modo pode-se criar formas de educar, que estão alinhadas para a formação de sujeitos e não simplesmente de seres passivos e conformados com o que lhes é imposto ou influenciado. Desse modo, a formação educacional proposta no contexto nacional é a que cria condições para a “autonomia e a liberdade” (ADORNO, 2010).

Por sua vez, Adorno não redigiu textos ligados diretamente à educação, embora em suas coletâneas se encontrem ensaios sobre a questão educacional. Desses ensaios, os que mais remetem às problemáticas educacionais, merecem atenção, são: “A educação após Auschwitz” e “Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar” (ADORNO, 1996).

Ao pensar na formação de educadores, o discurso de Adorno nesse sentido, desperta para uma sociedade atual corrompida em que facilmente surgem manifestações de barbárie no convívio social. Assim, os educadores podem contribuir com uma autorreflexão, ao começar pela educação infantil, no auxílio de harmonia e alteridade na construção de um mundo melhor, evitando fomentar experiências formativas, que remetam às tragédias no cotidiano escolar, principalmente no quesito violências físicas.

Nesse contexto educacional, o que ocorre são representações sociais, das condições a que estão submetidos os alunos, ao serem impostas normatizações de diversos segmentos, sejam religiosos, intelectual ou familiar distanciando da formação, para o protagonismo juvenil. Cabe à escola, exercer o papel funcional, de ensinar o aluno a pensar individualmente e reverter a atual circunstância, em que os indivíduos são moldados por meio da transmissão dos conteúdos, de currículos engessados e de avaliações metódicas administradas pelos responsáveis educacionais.

Segundo Pucci (2001) com um estudo minucioso, pode ser encontrado um grande potencial pedagógico, nos escritos adornianos como em: *Minima Moralia*, *Dialética do Esclarecimento*, *Notas de Literatura*, *Dialética Negativa*, *Teoria estética*. Entretanto, segundo o autor, as significativas contribuições à educação estão mais em seus ensaios não pedagógicos que nas conferências e entrevistas educacionais como estão sendo ministradas no cotidiano escolar.

Na atualidade, existem lacunas a serem preenchidas quanto ao quesito teoria e a prática na formação docente. Essa articulação é motivo de muitos embates no campo científico ou nas reuniões pedagógicas, no âmbito escolar. As teorias surgem como um embasamento ou arcabouços para solidificar

as práticas cotidianas. Assim, essa relação só existirá mediante a construção de um trabalho árduo, com muitos estudos e reflexões no/do/sobre o cotidiano escolar e suas representações.

Percebe-se que, ano após ano, pesquisadores, educadores e pais, buscam modelos educacionais ideais para seus filhos sem sequer a compreensão do macro (sociedade) que reflete no micro (escola) ou mesmo as questões biológicas de cada indivíduo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fragmentos textuais dos pensadores da Escola de Frankfurt continuam sendo examinados e reescritos em seu contexto histórico e social, desde a inauguração do Instituto de Pesquisa Social. Adorno e Benjamim, de certa forma, contribuíram veementemente com a educação, ao deixarem obras que discutem a emancipação do indivíduo, a desbarbarização, a experiência e outros temas de apropriação no/do/sobre o cotidiano escolar.

De fato, mediante leituras minuciosas, as obras desses teóricos necessitam serem analisadas com um viés da práxis educacional e se realmente teve contribuições à escola contemporânea. Ao atentar-se às práticas pedagógicas e à pesquisa científica que envolve a educação, percebe-se que Adorno e Benjamim são interpretados conforme um contexto histórico e na superficialidade. Contudo, é nas entrelinhas que esses escritores contribuem com seus pensamentos e mantêm seus textos sempre atualizados.

Pressupõe-se também que, em um diálogo crítico entre os sujeitos da sociedade, as práticas educacionais devam levar em consideração o ponto de vista dos alunos e professores, ou seja, das reais necessidades de uma sociedade em busca de conhecimentos, pois, os objetivos educacionais visam a desenvolver um processo emancipatório, desde que, apresentem sentido com a relação com o saber. Corroborando, a visão de Adorno, a autorreflexão envolve diretamente a relação do homem com a natureza, do mesmo modo que os saberes educativos envolvem o educador à educação, ao buscar a emancipação e propagação pelo saber.

Desse modo, é notório que os estudos e pesquisas desenvolvidos pelos teóricos da Escola de Frankfurt possam auxiliar no desenvolvimento do processo educativo, ao problematizar e dar autonomia de pensamentos. Mesmo que haja pontos contrários a esses pensadores, é de suma importância permear discussões entre a comunidade escolar e acadêmica, fazendo com que os educandos se apropriem dessas reflexões teóricas para a prática cotidiana, a partir da formação docente.

Contudo, é no ambiente escolar, que devem ocorrer as primeiras intervenções e orientações para a descoberta da ciência, para a solidariedade e para o protagonismo juvenil e sênior, entre outros, pois, o processo educacional, não pode ser confundido apenas como mais uma fase da vida, mas, como oportunidades a serem conquistadas, não com diplomas, mas com a relação com o saber.

A maior preocupação dos integrantes da Escola de Frankfurt esteve voltada para os estudos e publicações, assim descartava qualquer manifestação ligada ao radicalismo revolucionário. Do mesmo modo, entende-se que na escola contemporânea, uma quebra de paradigma no sentido de mudanças para melhoria dos índices, deva ocorrer a partir de aprofundamento dos estudos, ou seja, beber nas fontes históricas, para o total entendimento educacional.

Para finalizar, entende-se que a educação na sociedade contemporânea, por meio dos textos produzidos pelos escritores da Teoria Crítica, pode redirecionar trajetórias, embora nada fáceis de análise e prática, pela humanidade, para que sejam concretizados os desejos de todos de uma sociedade justa e democrática. O primeiro passo é compreender que esses autores podem contribuir para a escola contemporânea, através dos textos. Posteriormente, abrir espaços para debates em espaços escolares e não escolares. Por último, colocar em prática todas as aprendizagens e acompanhar as mudanças na escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e Emancipação Humana: Uma Fundamentação Filosófica.

Thaumazein, Ano V, Número 09, Santa Maria, pp. 40-56. 2012. Disponível em:

<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/thaumazein/article/view/85/pdf> Acesso em 04 fev. 2019.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T. W. "Teoria da Semicultura". Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. Moura Abreu. In: **Educação e Sociedade**: Revista quadrimestral de ciência da educação. Ano XVII, nº 56, Campinas: Editora Papirus, 1996.

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: Pucci, B. Zuin, A. A. S. & Lastoria, L. A. C. N. (Orgs) **Teoria Crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, pp. 7 – 40. 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus. 1984.

COSTA, B.C.G. Indústria cultural. Análise crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt/I**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: EDUFSCar, 1995.

DOS SANTOS, Sandro Vinicius Sales. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77) p. 223-239 mai./ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507711> Acesso em: 02 fev. 2019.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo, Perspectiva, 386 p. 1979.

GUEDES, Lizandra; DEPIERI, Adriana. Educação e resistência: relato de experiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 311-324, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a07v32n2.pdf> Acesso em 04 fev. 2019.

LOUREIRO, R. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia do Adorno. **Educ. Soc.** [online]. vol.28, n.99, pp. 522-541. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a12v2899.pdf> Acesso em 05 fev. 2019.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: que é o Iluminismo? In: **A paz perpétua e outros opúsculos**. (Trad.) Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2009.

MARQUES LEISTNER, Rodrigo. O debate da Escola de Frankfurt e suas contribuições para uma reflexão crítica da sociedade contemporânea. **Ciências Sociais**, Unisinos, vol. 51, núm. 2, maio-agosto, p. 110-122, 2015.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro, UFRJ, 356 p. 2003.

PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido em um mundo maior. In R. M. R. Pereira, & N. M. R. Macedo. **Infância em pesquisa**. p. 25-57. Rio de Janeiro: NAU. 2012.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação: Contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/teoria-critica-e-educacao.pdf> Acesso em: 04 jan. 2019.

RÜDIGER, F. **Comunicação e teoria crítica da sociedade: Adorno e a Escola de Frankfurt**. Porto Alegre, Edipucrs, 1999.

SANTOS, S. V. S. dos. **A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade – a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil**. Dissertação de mestrado em Educação, UFMG, Belo Horizonte. 2013.

SANTOS, Tamires Dias dos. Theodor Adorno: uma crítica à indústria cultural. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência** – Vol. 7 – nº 2 – p.25-36, 2º quadrimestre de 2014.