

***Auschwitz* e os limites da cultura: anotações para uma sociologia crítica da educação¹**

Prof. Dr. Alex Sander da Silva

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
alexanders@unescc.net

Resumo:

A proposta de apresentação aponta para algumas anotações sobre uma sociologia crítica da educação a partir do pensamento de Theodor W. Adorno. Desse modo, discutem-se aqui os limites da cultura na sociedade capitalista, sendo o episódio de *Auschwitz* a grande metáfora da própria cultura absorvida pela lógica de dominação. Para Adorno *Auschwitz* é o símbolo da consciência coisificada, transfigurada também no símbolo da modernidade e da civilização. *Auschwitz* é a “barbárie sofisticada” ou civilização que expõe sua barbárie, eis o paradoxo. O olhar de Adorno está voltado para a situação humana após esta catástrofe que nos direciona a uma crítica à civilização. Sua afinidade com esse episódio, criado sob a mão humana, nasce a partir de uma exigência de ler a contrapelo a própria cultura. Nesse sentido pretende-se discutir a condição da educação nos dias atuais, a partir de uma concepção sociológica crítica, bem como seus desdobramentos. A questão que se coloca é: como compreender uma sociologia crítica da educação e as condições de efetivá-la na perspectiva de se evitar *Auschwitz* no âmbito da sociedade contemporânea?

Palavras-chave: Educação, Sociologia Crítica, Theodor W. Adorno

O cenário do século XXI delineia ares de um contínuo desencantamento de que a ciência lograria êxito em todos os terrenos da vida humana. A confiança que perpassava o trabalho dos cientistas foi substituída pela dúvida e pelas incertezas. Isto significa reconhecer, atualmente, que a crise da razão colocou sob suspeita inclusive o projeto educacional pautado numa racionalidade objetiva.

Acontecimentos bombásticos têm exposto a humanidade às mais cruéis vivências e provações por meio de guerras, sequestros, estupros e violências simbólicas, que aparecem ao lado das calamidades socioambientais. Dentre os desastres de enormes

¹ Texto a partir de estudos do projeto “Estudos sobre Educação, Formação Cultural e Sociedade” financiado pelo edital Indutor de Grupos de Pesquisa UNESC-Propex2014.

proporções, podemos citar aqueles causados pela expropriação desmesurada dos bens e direitos das pessoas, associados à ganância e negligência, aos assassinatos de crianças.

O mundo racionalizado² têm revelado suas inúmeras crises políticas, econômicas e socioculturais, o que gera insegurança a homens e mulheres, jovens e crianças. Enfim, assiste-se a uma crise de valores expressos, sobretudo, pelas agressões e violências de toda ordem. As proposições que apontam para uma crise de valores manifestada nos dias atuais assinalam igualmente para uma crise da educação.³

Para uma compreensão da crise na educação contemporânea é preciso partir do diagnóstico da crise da razão instrumental. Todavia, não se pode tratar simplesmente a racionalidade educacional em crise como apenas uma necessidade de abandono da razão. A abordagem que orienta esta investigação não partilha da concepção de que uma racionalidade educativa em crise leva a esse abandono.

Trata-se aqui de colocar o reconhecimento da própria racionalidade no crivo da reflexão crítica propriamente dita, não como um campo específico do conhecimento científico. Os processos do desenvolvimento científico e tecnológico, obliterado na razão instrumental, têm levado a efeito a própria racionalização da educação. Forçosamente a educação, nesse contexto, tem sido convocada a responder por si só os desmandos da própria sociedade. Desse modo, uma sociologia crítica da educação é convocada a dar respostas às “demandas sociais” constituídas pela lógica racionalizada.

Atualmente a chamada “sociedade da informação e do conhecimento” tem trazido à tona questões do próprio sentido da educação. Segundo Selma Pimenta (2002),

2 Adorno e Horkheimer, ao falarem do processo de racionalização da cultura ocidental (Iluminismo) como sendo um processo de esclarecimento pela razão, denunciam o caráter essencialmente dominador que este assume. Ao invés de proporcionar uma vida mais digna aos seres humanos (o que, aliás, deveria ser seu objetivo principal), o esclarecimento acaba por instrumentalizar as próprias relações humanas.

3 Hannah Arendt, no livro *Entre o passado e o futuro*, reflete sobre a crise na educação. Para a autora, tal crise tem origem em causas gerais que transcendem os limites da educação. Não se trata de uma crise particular, as causas de uma crise na educação se encontram na crise do mundo moderno. Nesse sentido, para Arendt esse período histórico se dá à bancarrota da esfera pública consoante à constituição da sociedade de massa. A sociedade moderna rejeita qualquer separação entre o público e o privado. Esta seria a principal consequência da crise na educação para a autora. Ver: ARENDT, Hannah. *A crise na educação: I. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-229.

podemos identificar atualmente três grandes desafios à educação contemporânea que se apresentam: a) na configuração das chamadas sociedades da informação e do conhecimento; b) na sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, na concentração da renda na mão de poucos, degradação do meio ambiente, pela destruição das relações interpessoais etc; c) na sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.⁴ A velocidade das informações, associada às idiosincrasias do mercado de trabalho, tem-nos feitos reféns de uma constante necessidade de reformulação nos processos de ensino e aprendizagem.

As questões: O que ensinar? Como aprender? O que é educar? Mobilizam um cenário pedagógico que proclama a importância e o papel educacional para uma “nova realidade”. Novas técnicas, novos métodos são absorvidos por um “desassossego epistemológico”. Porém, o que mobiliza tal cenário no âmbito da educação está voltado, sobretudo, para uma redução funcionalista, de acordo com critérios de valorização do capital.

O sentido último do ser humano não é a mera adaptação automática à realidade, mas a necessidade de articulação do seu conhecimento com o seu contexto histórico. A compreensão do processo de crise na educação se insere no próprio entendimento da racionalização imposta pelo sistema.

A educação moderna, à medida que foi assumindo a configuração da *razão instrumentalizada*, foi demonstrando seus aspectos limitados da formação crítica. A consequência mais ampla desse processo é a transformação das configurações formativas em peças da engrenagem social da dominação. É por isso que a educação é um conceito eminentemente problemático. Segundo Adorno, a educação, para ser crítica, deve estar atenta aos limites formativos que a própria sociedade impõe.

Não é exagero dizer que os textos de Adorno estão profundamente marcados pela reflexão imposta pela Segunda Guerra Mundial. E que o melhor evento que possa defini-la seja *Auschwitz*, que aparece como um verdadeiro sintoma e metáfora da civilização ocidental (TIBURI, 2003, p.123). Certamente o episódio de *Auschwitz* foi um dos acontecimentos mais marcantes na história da humanidade.

⁴Cf.: PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002, p.95-136.

Todo olhar de Adorno é voltado para a situação humana após esta catástrofe que obriga a uma crítica de tudo que existe. Sua afinidade com esse episódio, criado sob a mão humana, nasce a partir de uma exigência de ler a contrapelo o processo histórico. O questionamento do vínculo entre progresso e barbárie revela-se central em Adorno.

Para Adorno *Auschwitz* é o próprio símbolo da consciência coisificada, mas é também o símbolo da modernidade e de uma civilização. *Auschwitz* é a “barbárie sofisticada” ou civilização que expõe sua barbárie, eis o paradoxo. Com Adorno, não se combate apenas um dos lados desta contradição hodierna: “Se a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 1995, p. 120). Os horrores da era moderna demonstraram, para o frankfurtiano, o vínculo entre modernidade e barbárie. E, ao falar desse vínculo, é importante lembrar das palavras de Walter Benjamin, em sua tese VIII, sobre o conceito de história, que denunciava o assombro de muitos diante do fato de que a barbárie do nacional-socialismo fosse possível em pleno século XX.

A maneira mais radical de perguntar-se sobre o vínculo entre modernidade e barbárie é enfrentar-se com a forma mais brutal que aconteceu em seu seio. Um dado aventado por Adorno é que, antes de *Auschwitz*, o “nacionalismo agressor que vicejou em muitos países a partir do fim do século XIX” (ADORNO, 1995, p.120), (talvez o mais forte componente do Estado Moderno). A institucionalização do nacionalismo moderno foi quem serviu de empuxo para o genocídio ou “assassinatos planejados e programados”.

O significado de *Auschwitz* se constitui no prisma exemplar do nexos entre cultura e ideologia. No ensaio “Crítica cultural e sociedade”, Adorno (1998, p. 26) diz que: “A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após *Auschwitz* é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que se tornou impossível escrever poemas”.

Esta frase propõe a necessidade de refletir sobre a tensão entre razão e irracionalidade, entre catástrofe e representação.⁵ Para dimensionar o alcance desta

5 No livro intitulado *Catástrofe e Representação*, Márcio Seligmann-Silva apresenta um texto intitulado “*A história como trauma*”, no qual a história contemporânea é apresentada na impossibilidade de ser representada como meros fatos ou correção de dados. Ela é apresentada no testemunho da singularidade da experiência histórica do

tensão é importante retomar o significado do conceito de catástrofe em nossos dias. Não falamos de qualquer forma de catástrofe, mas do significado mais extremo do movimento de desaparecimento, de extinção, de aniquilamento humano, pois já não se abre qualquer possibilidade de recomposição, de ressurgimento.⁶

É esta acepção da palavra catástrofe que se pode reconhecer de modo latente na frase de Adorno. O aniquilamento do ser humano ecoou no aniquilamento da utopia humanista. Esta corroe qualquer poder explicativo da razão e a crença no conhecimento técnico-científico como força de civilização. Na frase adorniana, “escrever um poema após *Auschwitz* é bárbaro”, está exposta a tensão entre catástrofe e representação, na quebra de confiança da fluência na relação entre os seres humanos e as formas familiares de expressão.

Para Adorno a sociedade se apresenta como uma totalidade falsa, e o critério desta falsidade é transcendente ao todo. Mas, se o todo é falso, entende o conceito de civilização como ideologia, haveria a necessidade de um prisma pelo qual este todo seria apreendido pela determinação social. Segundo Adorno,

[...] a determinação da consciência através do ser tornou-se um meio de escamotear toda a consciência que não estiver de acordo com o existente [...]. A cultura tornou-se ideológica não só como supra-sumo das manifestações subjetivamente acalentadas do espírito objetivo, mas na mais ampla escala, também como esfera da vida privada [...]. A vida se converte em ideologia da reificação e, a rigor, em máscara mortuária [...]. Quanto mais totalitarista for a sociedade, tanto mais reificado estará também o espírito e tanto mais paradoxal ser o seu intento de escapar por si mesmo à reificação. (ADORNO, 1949 in: COHN, 1994, p. 86-91).

Adorno não tardou em considerar na relação entre cultura e ideologia os problemas da crítica cultural. Mesmo considerando que o todo seja falso, a verdade seria apreendida ainda na perspectiva dessa totalidade que não se esgota em sua

evento-limite (*Shoah*), para além da representação conceitual ancorada na consciência. Em "*A História como trauma*", o autor estabelece uma articulação entre o Holocausto e os problemas de sua representabilidade, as noções de trauma em Freud, de sublime em Kant e de real em Lacan. Ver detalhes em: NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). *Catástrofe e Representação*. São Paulo: Escuta, 2000.

6 Estamos pensando aqui nas diversas formas “racionalizadas” de genocídios que se acomentem em nome de uma pseudo-racionalidade (Guerras civis e violências urbanas de toda ordem).

manifestação como todo cultural (MAAR, 2003, p. 58). Esta apreensão na perspectiva adorniana requer compreender a condição da cultura racionalizada pela técnica.

Para Adorno, a fragilidade da cultura ou o limite da crítica cultural residiria em seu caráter antirreflexivo, em seu praticismo, no sentido de permanecer estanque em relação ao próprio conceito de técnica. Nessa perspectiva, falar em cultura como fazem alguns “críticos” já significa ir contra ela. Isso corresponde a subordiná-la, classificá-la e submetê-la à heteronomia. Requer violar a reivindicação do seu caráter espontâneo e autônomo, pois seu conceito é intrinsecamente contraditório (COHN, 1994, p.19).

Adorno mesmo reflete sobre a necessidade de se pensar os aspectos técnicos que permitiram *Auschwitz*, mas também os considera com os motivos de cunhos sociais e políticos que o impulsionaram. Ele afirmara que os aspectos deformativos da racionalidade técnico-instrumental escapam aos poderes da educação em sociedade e mesmo de indivíduos isolados. Por isso, pensar a educação após *Auschwitz* é pensar as forças materiais que atuam na construção dos sujeitos.

O que emerge de tal constatação é a discussão sobre a complicada relação que se estabelece entre educação, produção material da vida e da barbárie. Constantemente as formas de educação estão voltadas única e exclusivamente para os domínios técnicos da vida. Agir de forma heterônoma, curvando-se diante de normas e compromissos de obediência “cega” à autoridade gera condições favoráveis à barbárie.

O não confronto com a barbárie é condição para que tudo aconteça de novo. A "educação contra a barbárie" exige, portanto, uma crítica radical das mediações objetivas e subjetivas pressupostas das relações tecnificadas. Assim, o único poder efetivo contra a repetição de *Auschwitz* é a conquista de uma educação autorreflexiva. Para Adorno, evitar *Auschwitz* implica resistir ao poder cego de toda espécie de coletividade massificadora, de brutalidades e violências justificadas por costumes e ritos.

Para Adorno, a educação precisa combater a frieza produzida intencionalmente, conhecendo os aspectos que a produzem. Segundo ele, “o conhecimento desses mecanismos é uma necessidade” (ADORNO, 1995, p. 136). Um deles é a inclinação das pessoas para a violência com “traços sádicos reprimidos”, bem como as relações

existentes em esferas sociais específicas. Tal como o esporte, que produz uma tendência para a regressão, tudo está relacionado com a velha estrutura social estreitamente ligada ao caráter autoritário, manipulador.

Adorno remete o caráter manipulador ao conceito clássico de *consciência coisificada*:

Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da *consciência coisificada*. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas (ADORNO, 1995a, p. 130, grifo do autor).

No texto, um exemplo oferecido por Adorno de consciência coisificada é o que ele chama de “fetichismo da técnica”, que consiste numa idolatria das pessoas pelas máquinas em si mesmas. O fetichismo da técnica cria uma relação dos indivíduos com ela que contém algo de “exagerado, irracional, patogênico” (ADORNO, 1995, p.132).O que possibilita isso?

Para Adorno, a única explicação para isto é a incapacidade de amar (ADORNO, 1995a, p. 133).Isto não significa uma defesa sentimental e moralizante do amor, pois tal incapacidade atinge hoje a todos, com diferença de grau. Diante deste quadro, a grande questão é de saber ou pelo menos discutir qual é o papel da educação?

A educação pautada pela severidade, pela disciplina, é condição propícia para novas manifestações da barbárie. A dureza significa indiferença em relação à dor. Os indivíduos desprovidos de autoconsciência constituem-se vítimas da dominação da frieza do caráter manipulador. Tais como o carrasco, o torturador, são pessoas desprovidas de emoções, detentoras de consciência coisificada, transformando-se a si mesmas e aos outros em “coisas”.

Contra a repetição de *Auschwitz* será necessário estudar a formação desse caráter manipulador. Isto é, identificar o motivo que levou indivíduos em condições iguais a ter comportamentos diferentes. A consciência coisificada torna as pessoas frias e incapazes de amar. Seus “resquícios” de amor são dirigidos à técnica, ou melhor, aos produtos da técnica.

Se as pessoas não fossem indiferentes umas às outras, *Auschwitz* não teria acontecido. A incapacidade de identificação foi sem dúvida uma das condições para que tal episódio fosse possível. É um equívoco entender isso como resultado da natureza humana e não como um processo de formação. Sob tais considerações, o que se pode compreender é que não nos é suficiente falar em educação contra a barbárie sem considerarmos as determinações objetivas da formação cultural.

A educação que importa para Adorno, portanto, é aquela que revela (“educare”), é “a educação que produz autorreflexão crítica”. Assim uma sociologia da educação crítica e autocrítica se constitui na medida em que se percebe as armadilhas da modernidade e do pensamento coisificado que nos enreda numa rede claustrofóbica da sociedade:

É possível falar da claustrofobia das pessoas no mundo administrado, um sentimento de encontrar-se enclausurado numa situação cada vez mais socializada, como uma rede densamente interconectada. Quanto mais densa é a rede, mais se procura escapar, ao mesmo tempo em que precisamente a sua densidade impede a saída. Isto aumenta a raiva contra a civilização. Esta torna-se alvo de uma rebelião violenta e irracional [...] A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destruir o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência (ADORNO, 1995, p. 122).

Para Adorno, a principal tarefa da educação é evitar que *Auschwitz* se repita. Desse modo, é possível que uma civilização como a nossa (sociedade contemporânea), munida de vários aparatos tecnológicos, que poderia estar a favor da emancipação, repita tal episódio. E, somente sob a consciência de tal barbárie a ser elevada ao sujeito e a toda sociedade, estaria tal possibilidade de evita-la.

A questão fundamental mesmo sem resposta é: como a sociologia da educação poderia contribuir para que a barbárie de fato seja evitada contemporaneamente? Ao não termos a resposta, isso não seria motivo para conformação, mas antes, a necessidade de aumentar o “elemento desesperador” em torno da necessidade de se evitar a possível barbárie que se delineia sorrateiramente em nossos dias. Esta compreensão nos faz perceber os descaminhos da racionalidade técnico-instrumental, ressaltando a dificuldade em aceitar saídas fáceis.

Uma sociologia da educação crítica, na perspectiva do pensamento de Adorno, se ocuparia com a interpretação de uma “nova espécie de barbárie”, no período do

chamado “capitalismo tardio”. Assim, a perguntar-se atual é: “como é possível que o esclarecimento ainda não tenha se dado e continue a não se dar?”, e não mais “como é possível o esclarecimento?”. Desse modo, se reconheceria que esse “novo capitalismo” se legitimaria através do assentimento dos indivíduos, numa sensação de impotência frente ao domínio imposto administrativamente pela sociedade do consumo (desenfreado).

A impotência frente a isso, ao lado do apelo ao exercício da (pseudo)liberdade democrática, está levando os indivíduos a manifestarem as mais diversas rejeições, da cultura e do sistema, e, por sua vez, o próprio sistema volta a (retro)alimentar-se dessa rejeição. Embora houvesse os potenciais para liberdade na realidade concreta, eles ainda assim permaneceriam bloqueados.

Assim, Adorno reconheceu que o “antigo sujeito” fora dissolvido e que a tarefa da filosofia (como também da sociologia) consistiria em “esforçar-se para ir além do conceito através do conceito”. Destarte, a tarefa do pensamento é possibilitar uma prática social capaz da formação de um “novo sujeito”. A preocupação é saber como alguém supostamente esclarecido pode tornar-se o novo “perseguidor, aquele capaz de exterminar burocraticamente” (TIBURI, 2003, p.128).

No entender de Tiburi (2003, p.129) *Auschwitz* ainda é palco de nossa contemporaneidade. Não só à medida que uma nova carnificina possa instalar-se nas proporções da experiência nazi-fascista, mas, sobretudo, pela difícil tarefa da alteração dos pressupostos objetivos, que geraram as condições de possibilidade do nazismo. Esta tarefa passaria por uma reconstrução cultural objetiva da sociedade, ou seja, pela própria constatação de que há, de fato, uma crise nos mecanismos de formação cultural.

Para a abordagem dessa crise, no entanto, um dos seus pressupostos é que a própria educação, enquanto dispositivo de formação cultural, não pode ser “idealizada”. Pois, mesmo um alto grau de formação cultural não impediu a ascensão de regimes totalitários. Se pensarmos num conceito amplo de educação como formação cultural, ou responsabilizarmos demais a educação ou, por outro lado, chegaremos a um limite em sua própria análise.

Neste sentido, a “educação após *Auschwitz*”, em termos adornianos, tem uma missão espinhosa: combater os ícones da modernidade, os “mecanismos que produziram pessoas capazes de cometer atos tão horrendos”: matar em nome da razão e de modo estritamente calculado (as linhas férreas que conduziam aos campos de extermínio eram as mais rápidas e “precisas” da Alemanha).

Na atualidade ainda é em nome da pretensa saída racional da barbárie que é necessário construir a possibilidade de transformação das ações educativas em acontecimentos anti-barbárie. Pois, conforme Adorno sentencia:

A minha geração vivencia o retrocesso da humanidade, a barbárie em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o processo de todas aquelas configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a tudo isto. Mas a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural então, [...] a desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato de sobrevivência (ADORNO, 1995, p.116-117).

A proposta de uma sociologia crítica da educação requer o caminho da *desbarbarização educacional*. Exigência essa que vai além das simplificações do conceito de formação cultural, ou seja, que possa, no caminho de combater a própria barbárie, resgatar a *autorreflexão* nas práticas educativas. Parece que aqui podemos entender um pouco da paradoxal confiança ainda na educação como esclarecimento, como *Bildung*(formação cultural).

Nesse sentido, tomar a dinâmica em Adorno, da educação contra barbárie, educação após *Auschwitz*, requer situá-la em sua negatividade conceitual e na sua expressividade. Existiria uma maneira de agir sobre aquela dita “susceptibilidade” ao autoritarismo e isto tem de ser feito. Mais ainda, é esta a tarefa crucial da educação: cortar pela raiz o mal de *Auschwitz*, ou seja, as causas que torna possível o seu surgimento.

No dizer de Adorno:

Temo que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-as indignas; que continue a haver Bogers e Kaduks, contra isto é possível empreender algo diante a educação e o esclarecimento (ADORNO, 1995, p.137-138).

Difícilmente a educação reverterá os passos da civilização para recrudescimento bárbaro, enquanto esta não estiver associada às mudanças nas condições materiais. Nunca haverá inteira garantia contra o recrudescimento dos campos de concentração, e nem a cicatriz de *Auschwitz* desaparecerá. Mas, os educadores poderiam educar de modo tal que *Auschwitz*, se reaparecer, não mais dispusesse, ao menos não com tanta facilidade, de carrascos em sentinela prontos para atuar.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**/trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Minimamoralia**. Trad. Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1998.
- _____. **Dialética negativa**. Trad. de Marco Antônio Casanova, revisada por Eduardo Sores Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- COHN, Gabriel. **Theodor W. Adorno**: sociologia. Trad. Flavio R. Kothe et al. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994 (Grandes Cientistas Sociais).
- DUARTE, Rodrigo. Notas sobre modernidade e sujeito na Dialética do Esclarecimento. IN: **Adornos**:nove ensaios sobre o filósofo frankfurtiano. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997 (p.45-63).
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.83, n.24, 2003. p.459-476.
- PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002
- TIBURI, Márcia. **Metamorfose do conceito**: ética e dialética negativa em Theodor Adorno. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- _____. **Uma outra história da razão e outros ensaios**. São Leopoldo, RS: Editora da UNISINOS, 2003.
- TÜRCKE, Christoph. Pronto-socorro para Adorno: fragmentos introdutórios a dialética negativa. In:ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **Ensaio frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 41-59.

ZAMORA, José A. **Th. W. Adorno: pensar contra barbárie.** São Leopoldo, RS: Nova Harmonia, 2008.