

**NARRATIVAS DA EXCLUSÃO:
MEMÓRIAS ESCOLARES DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA DA UFF
(BRASIL)**

Erika Souza Leme
erika.leme10@gmail.com

Valdelúcia Alves da Costa
valdeluciaalvescosta@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense
UFF
Grupo de Pesquisa (CNPq)
'Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão'

Resumo

Este trabalho se insere no Projeto de Pesquisa 'Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade/CNPq, desenvolvida na Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), no qual se foram identificados os atos de violência vividos no processo formativo de futuros pedagogos, tendo por objetivo apresentar considerações sobre as possibilidades da formação emancipatória pautada na memória e na narrativa de experiências. A experiência narrativa – no sentido pleno – sugere a prevalência da dimensão da razão não instrumental, ou seja, o de pensar o pensamento, de (re)elaboração do conceito para além de suas fronteiras na tentativa de superar o impulso de enrijecimento a ele inerente. No entrecruzamento dos conceitos de memória e experiência narrativa, à luz da teoria crítica da sociedade, torna-se possível compreender a violência, a discriminação e o *bullying* explicitando os sentidos e significados ao que toca e acontece com o indivíduo em processo formativo. Para tanto, propomos a elaboração do abecedário da exclusão pautado nas experiências vividas pelos estudantes matriculados no componente curricular 'Atividades Culturais Formação Cultural: em discussão *Bullying* e Preconceito'. No decorrer dessas experiências tecemos considerações sobre a formação para a emancipação e o livre pensar como enfrentamento da violência e superação da violência nas relações sociais e na Universidade.

Palavras-chave: Violência Escolar e *Bullying*; Experiência e Narrativa; Formação Pedagógica.

Abstract

This work is part of the Research Project 'Violence at school: discrimination, bullying and responsibility / CNPq, developed at the Faculty of Education, Federal University of Fluminense (UFF), in which the acts of violence experienced in the formative process of future educators were identified, with the aim of presenting considerations about the possibilities of emancipatory formation based on memory and the narrative of experiences. Narrative experience - in the full sense - suggests the prevalence of the dimension of non-instrumental reason, that is, of thinking thought, of (re) elaboration of the concept beyond its boundaries in an attempt to overcome the inherent stiffening urge. In the intertwining of concepts of memory and narrative experience, in the light of the critical theory of society, it becomes possible to understand violence, discrimination and bullying by explaining the meanings and meanings of what touches and happens with the individual in a formative process. Therefore, we propose the elaboration of the abecedar of the exclusion based on the experiences lived by the students enrolled in the curricular component 'Cultural Activities Cultural Formation: in discussion *Bullying* and Prejudice'. In the course of these experiences we make considerations about the formation for emancipation and the free thinking as a confrontation of violence and overcoming violence in social relations and in the University.

Keywords: School Violence and Bullying; Experience and Narrative; Pedagogical formation.

Introdução

Adorno e Horkheimer (1985) identificaram no processo histórico da civilização o desenvolvimento da racionalidade técnica. Em um contexto, no qual a humanidade produziu contra si mesma a barbárie em escala mundial, os referidos autores interpelaram “[...] por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Em relação a isso, foi possível compreender que na nossa sociedade predomina a razão instrumental, ou seja, a redução da razão a sua dimensão instrumental, cuja centralidade é o caráter de utilidade, que se transforma em critério balizador para todas as dimensões da vida, do trabalho ao “tempo livre”¹.

Na contemporaneidade, esse processo é o que dá sentido à vida, haja vista a cobrança social que, “[...] desde a mais tenra idade a formação se volta à preparação e à adaptação social sob a égide do capital com o intuito mais da dominação do que da emancipação do indivíduo. Posto que desde a mais tenra idade a questão central na vida humana ainda se volta ao ‘que ser quando crescer?’” (COSTA e LEME, 2016, p. 344).

Isso significa reconhecer o *modus operandi* do trabalho alienado, das relações serem estabelecidas pelo valor da troca, da busca incessante do divertimento, do declínio da experiência e, sobremaneira, do falência da cultura e da formação. Como assevera Adorno (2009a), o “tempo livre” que na sociedade do trabalho alienado é apenas fuga. Isso porque a estrutura do trabalho capitalista é idêntica às formas dos produtos culturais, que circulam como bens de consumo, inviabilizando uma relação genuína com a cultura, bem como da formação da consciência crítica:

A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” – a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesmo e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 2005, p. 5).

Para Adorno (2005), o conceito de formação se relaciona ao de uma sociedade emancipada, tendo em vista que:

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A

¹ A respeito do *Tempo livre* confira o ensaio no livro, **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo : Paz & Terra, 2009a, p. 62-70.

formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes*. Sem dúvida, na ideia de formação cultural necessariamente se postula a situação de uma humanidade sem status e sem exploração (ADORNO, 2005, p. 4).

Notadamente, Adorno (2005, p. 5) desvela os limites sociais do processo educacional, na medida em que o mesmo depende de uma alteração profunda na organização da sociedade. Assim, “O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação, que a cultura defende de maneira absoluta, se destila a sua problemática”.

Contudo, tampouco se deve abrir mão da formação. Para Adorno & Horkheimer (1985), é preciso identificar no próprio desenvolvimento da razão os momentos de dominação que solapam seu ideal de emancipação. Ou seja, a mesma estrutura econômica e social traz em si o germen da emancipação. Assim, o processo cultural formador se apresenta como um todo: autonomia e adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2010, p. 143-144).

Daí a dominação, cada vez mais eficaz, contra o pensamento, ou seja, contra a capacidade de pensar. Frente a esse estado de coisas, Adorno postula que “A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação” (ADORNO, 2005, p. 2).

Logo, a possibilidade de se contrapor ao que está posto na sociedade se dá por intermédio da formação e da educação centradas no desenvolvimento singular do indivíduo. Posto que, “Uma das atribuições da educação é tornar os indivíduos diferentes uns dos outros, de modo que a plena socialização deveria se correlacionar à plena individuação” (CROCHÍK, 2011b, p.150). Nesse sentido, enfatizamos a relação entre formação e educação:

Embora as noções de formação e de educação não sejam intercambiáveis, apontam para o mesmo fenômeno. A ideia de formação, em geral, remete à constituição de traços de caráter e de personalidade, enquanto a de educação indica a apreensão de conceitos, valores, normas. Como, no entanto, a concepção de formação cultural remete tanto à educação como ao indivíduo, conceber-se-á, neste estudo, a educação como parte fundamental da formação. Claro que a formação aqui assume o seu sentido amplo, não se restringindo à escola ou a família, mas envolve todas as

esferas da vida, além de não ser inteiramente planejada (CROCHÍK, 2011a, p.278).

Nesse sentido, para Adorno (2010), a educação para a autonomia está relacionada com a realização de experiências, as quais podem ser associadas a uma maneira particular de pensar, sentir e de se expressar no mundo, tal como afirma Adorno (2010, p. 151) “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica á educação para a emancipação”.

Portanto, a experiência revela a relação do indivíduo com a realidade que o constitui, de modo que:

[...] o conteúdo de conhecimentos da experiência, no sentido de Adorno, experiência formativa – não se esgota na relação do conhecimento formal, tal como fornecido, por exemplo, pelo método das ciências naturais. Mas implica numa transformação do sujeito no curso de seu contato transformador com o objeto na realidade, para o que se exige continuidade e tempo – isto é, realidade – por oposição à fragmentação e à pressa da racionalidade formal (MAAR, 1993. *apud* ZUIN, 2003, p.168).

Entretanto, o desenfreado avanço técnico sobrepondo-se ao homem faz surgir uma nova forma de miséria: a pobreza de experiência. Nesse sentido, Benjamin (1987, p. 220-221), adverte que “A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar”. Isso é reflexo dos modos de produção, em sua racionalização técnica, eliminam, junto com a atividade artesanal, outras experiências, como a aprendizagem, ou seja, o tempo de aquisição na experiência do ofício e o que a ele está associado. Logo, o homem não cultiva mais o que não pode ser abreviado.

No afã de dar conta de tudo, se fortalecem os modelos idealizados, produzindo uma vida danificada, que revela em si as fragilidades da contemporaneidade, tendo em vista que:

A memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação existente, nisto reflete-se uma lei objetiva do desenvolvimento (ADORNO, 2010, p. 33).

Dessa forma, para Benjamin (1987), a *experiência (Erfahrung)* é abreviada pela *vivência (Erlebnis)*, que é da ordem do imediato, efêmera, ela se consome no momento em que é realizada, portanto, não toca o indivíduo. A experiência, ao contrário, exige tempo, pois “onde há experiência no sentido estrito do termo,

entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 1991, p. 107).

Consequentemente, a construção da subjetividade se altera, acarretando um processo de danificação dos sentidos, da capacidade de assimilação, da possibilidade de atribuir significados entre o presente e o passado, a fim de compreender o individual na coletividade. Nesse sentido, Adorno (2005, p. 15) é taxativo:

A experiência — a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo — fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que se desemboca no julgamento, se coloca um "É isso" sem julgamento, algo parecido à fala desses viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel, prontos para dar respostas incoerentes a qualquer pergunta. A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos.

A despeito do que está posto, há possibilidade de se desenvolver mecanismos objetivos e subjetivos, no sentido de se resistir a todo esse processo de dominação que desfigura a humanidade, tal como defendido por Adorno (2010, p. 182) “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Esse movimento, por sua vez, requer o desenvolvimento de experiências que gerem capacidades intelectuais de compreensão das contradições e de resistência às condições desumanas impostas pela sociedade. Isso porque, a resistência a reificação demanda do indivíduo uma postura crítica ao modo como ele próprio se relaciona com a vida.

Diante do exposto, no presente texto apresentamos considerações sobre as possibilidades da formação emancipatória pautada na memória e na narrativa de experiências dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF. Para isso, nos voltamos à relação entre experiência, memória e a narrativa em busca do que Benjamin chamou de “semelhança extra- sensível”, ou seja, aquelas

que são produzidas intelectualmente, muitas vezes por livre associação, construindo constelações diversas que constituem o conhecimento.

O método

Este trabalho se insere na Pesquisa ‘Violência escolar: discriminação, *bullying* e responsabilidade/CNPq, desenvolvida na Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF). O principal problema a ser tratado nesta proposta é a violência e o impedimento de se viver uma vida segura e digna para o exercício da cidadania com o conseqüente aprimoramento da democracia. Essa violência é compreendida como fruto de uma sociedade que, historicamente, tem se mostrado desigual, e assim injusta, e se expressa em suas diversas instituições, uma delas, fundamental para a formação do cidadão, a escola.

Nesse sentido, o presente trabalho vincula-se com a formação docente, a fim de formar indivíduos resistentes à violência e, portanto, conscientes dos limites sociais. No entrecruzamento dos conceitos de memória e experiência narrativa, à luz da teoria crítica da sociedade, torna-se possível compreender a manifestação da violência, da discriminação e do *bullying* explicitando os sentidos e significados ao que toca e acontece com o indivíduo em processo formativo.

Nesse sentido, propomos a elaboração do abecedário da exclusão pautado nas experiências escolares vividas pelos estudantes matriculados no componente curricular ‘Atividades Culturais Formação Cultural: em discussão *Bullying* e Preconceito’. Vale ressaltar que vinte e quatro (24) estudantes participaram da atividade.

Por meio da construção do abecedário, propomos trazer à tona as experiências escolares desses estudantes que, muitas vezes, foram ignoradas e, portanto, estão guardadas como algo intocável, incompreensível e doloroso. Logo, realizar experiências requer a elaboração de um trabalho sobre a memória, a busca pela rememoração daquilo que foi vivido para ser narrado e registrado das mais diversas formas.

A fim de ressignificarmos esse processo, visamos provocar inquietações acerca dos sentidos e dos sentimentos que perpassam as palavras, uma vez que “A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escrita” (LARROSA, 2016, p.5). Logo, pelo abecedário da exclusão foram identificados os atos de violência vividos no processo formativo de futuros pedagogos e, nesse movimento, acreditamos ter possibilitado a elaboração do passado no presente, cujos caminhos possibilitaram a identificação do individual com o coletivo, abrindo espaço para que os acontecimentos fossem elaborados e ressignificados.

O abecedário da exclusão

Como já afirmado, nosso abecedário é um modo de registro, de reflexão, de pensar sobre o pensamento, portanto, de resistência, pois:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos (LARROSA, 2016, p. 16).

Assim, buscamos estabelecer uma relação de espontaneidade e de esforço do pensamento para que o registro da palavra traga à tona a dialética entre o sujeito e o objeto, tal como defendido por Adorno (2009b, p. 14), “A dialética desdobra a diferença entre particular e o universal, que é ditada pelo universal”.

Assim, o abecedário construído por esse grupo de estudantes do curso de pedagogia traz em si o sentido individual do conceito, como verificaremos a seguir:

Quatro olhos – pessoa que precisa de ajuda de um objeto que complementa o estilo e tem a função de deixar a vida menos embaçada.

Esquecimento – priorizar amizades por interesses materiais e esquecer outras.

Estranha – é ser diferente, é fugir à regra.

Estereótipo – conclusão precipitada, pura aparência.

Desigualdade – limites, impossibilidades e perdas.

Girafa – magrela e alta. Nenhum garoto vai querer uma menina tão alta, vai ter que virar sapatão.

Ignorância – acredita somente no que acha que sabe.

Ignorância – fechar-se para o mundo.
Inclusão/exclusão – sentir-se incluído ou excluído sem fazer nada.
Altura – ter medo de não ser aceita por ser maior que os outros.
Magrela – Menor, raquítica, gralha, ridícula, estranha, longe do padrão, avestruz.
(Acróstico).
Magrela – mulher precisa ter corpão.
Consumismo social – solidão, vazio, o ter é mais importante que o ser.
Disputa – inveja, insegurança e falta de amor.
Lentidão – maneira de se esconder da pressa do tempo.
Medo – vergonha, timidez.
Segregação - separar, não dar a chance de estar junto.
Silêncio – Você não sabe, você não pode.
Olhar – não é o que se vê.
Timidez – exclusão.
Indiferença – como se o outro não existisse.
Apatia – nada comove.
Incapaz – aquele que não atinge a expectativa do outro.
Mentira – aquilo que se pretende verdade.

O abecedário criado pelo grupo manifesta, de modo bem objetivo, a manifestação da violência no processo de formação. Essa constatação traz para o primeiro plano a urgência de se propiciar experiências formativas que possibilitem o pensar sobre as vicissitudes humanas e de reconhecer o aniquilamento da particularidade na sociedade coisificada. Esse caráter de necessidade e urgência foi salientado por Adorno (2010, p. 162), ao afirmar que é preciso: “Desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie.”

Tal embrutecimento da vida cotidiana pode ser enfrentado por meio da experiência compreendida como “um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual forma o sujeito em sua “objetividade” (ADORNO, 2010, p. 24). Diante disso, Costa, Leme e Guedes (2017, p. 224) defendem que “nesse sentido, a experiência da narrativa na formação do indivíduo expressa uma força propulsora com potencial emancipatório de professores-narradores”, que afetam e se afetam com a vida.

Com base nessa reflexão, compreendemos a importância de se propiciar aos professores em formação a aptidão à experiência, como espaço “(...) onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir” (ADORNO, 2010, p. 17). Tal como defende Adorno (In: PUCCI, 2008, p. 135):

Não se deve negar a importância da educação. Ao contrário, deve ser até enfatizado que nosso sistema educacional, universidade e escolas públicas, ainda está longe de ter realizado toda sua potencialidade como força social a serviço dos valores democráticos.

Portanto, a principal tarefa da educação é desenvolver nos alunos a capacidade de pensar criticamente, em outras palavras, para a emancipação. Para isso, faz-se necessário que os professores “orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2010, p.183).

Vale ressaltar que a tendência da sociedade capitalista é a formação homogeneizadora de mentes e corpos, fenômeno denominado por Adorno de formação heterônoma, isso é, “(...) um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo” (Idem, p.124). O resultado dessa adaptação é a perda da consciência individual que é substituída pela massificação. Para se contrapor a essa tendência, Becker (In. ADORNO, 2010, p.150) defende que:

Justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como “pressão do mundo administrado”.

Enfim, é preciso admitir a existência e, sobretudo, conceber o enfrentamento da barbárie presente em nossa cultura. Assim, defendemos à luz da Teoria Crítica da sociedade a formação docente pautada na experiência intelectual como elemento-chave de desenvolvimento da compreensão das contradições e de resistência às condições desumanas impostas pela sociedade e, portanto, à produção de uma *consciência verdadeira*.

Considerações finais

A contundência do pensamento crítico de Adorno se materializa na barbárie que se perpetua na contemporaneidade nas questões de preconceito, de segregação, de autoritarismo e, sobretudo, de exploração na sociedade capitalista. Essa constatação atemporal da crítica de Adorno, torna-se imprescindível a defesa do direito social e humano à educação emancipadora, por intermédio da qual o indivíduo possa se diferenciar, pensar e agir para além do que é imposto pela sociedade de classes tanto pela educação quanto pelo trabalho.

Em sendo contraditória, a educação torna-se a única via capaz de desbarbarizar os indivíduos, tal como defendido veementemente por Adorno (1995, p. 117), “A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades”.

Diante de tais condições, ressalta-se a relevância das pesquisas acerca da formação docente, a fim de repensarmos de maneira coletiva a sua formação em geral e, conseqüentemente, alcançarmos as possibilidades objetivas e subjetivas de resistências no contexto das universidades e na sociedade.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 5ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W. **Indústria Cultural e sociedade**. São Paulo : Paz e Terra, 2009a.

ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro : Zahar, 2009b.

ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Primeira Versão, Ano IV. No191. Vol. XIII. Maio/Agosto – Porto Velho, 2005.

ADORNO, T. W. **Palavras e Sinais – modelos críticos 2**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas III*: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Ruanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. (Obras escolhidas; v. 1). 7a ed. São Paulo :

Brasiliense, 1987.

COSTA, V. A. da. LEME, E. S. GUEDES, M. C. A narrativa como experiência na sociedade administrada: as possibilidades na formação do indivíduo. **NUANCES**: Estudos sobre educação, Presidente Prudente – SP, v.28, n.2, p. 212-226, Maio/Agosto, 2017.

COSTA, V. A. da.; LEME, E. S. Educação Inclusiva no Brasil: Políticas Públicas, Produção do Conhecimento, Formação e Prática Docente In: **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. 1 ed. Marília/SP : Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, 2016, v.1, p. 343-364.

CROCHÍK, J. L. **Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia**: alguns ensaios. Araraquara, SP : Junqueira & Marin; Brasília, DF : CNPq, 2011a.

CROCHÍK, J. L. (Org.) **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, SDH, PR, 2011b.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte : Autêntica, 2016.

PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N.; ZUIN, A. A. S. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZUIN, A. A. S. Seduções e Simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação. In; PUCCI, B. (Org.) **Teoria Crítica e Educação**: A questão da formação na Escola de Frankfurt. 3a Ed. Petrópolis, RJ : Vozes; São Carlos, SP : EDUFISCAR, 2003, p. 153-176.