

Hermenêutica objetiva e pesquisa empírica em educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main¹

Objective hermeneutics and empirical research on education: the experience with classroom studies in Frankfurt am Main

Luiz Roberto Gomes²

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos-SP, Brasil

Resumo

Entre as diversas perspectivas de pesquisa em educação, a *Hermenêutica Objetiva* se destaca hoje, na Alemanha, como uma das mais difundidas e reconhecidas abordagens da pesquisa sociológica qualitativa. O estágio de pós-doutorado realizado na Faculdade de Ciências da Educação - Instituto de Formação de Professores de Nível Secundário - da Universidade Johann Wolfgang Goethe em Frankfurt am Main foi uma das ações decorrentes do intercâmbio acadêmico firmado entre dois grupos de pesquisa, o “Teoria Crítica e Educação” (UFSCar - Brasil) e o “Reconstrução Pedagógica do Ensinar” (Universidade de Frankfurt - Alemanha). A partir dos conceitos que fundamentam o processo pedagógico (educação, instrução e formação), e da formulação de uma teoria pedagógica com base empírica, operada com o referencial teórico epistemológico da Hermenêutica Objetiva, o artigo aborda a situação atual da formação política nas escolas públicas alemãs. Como resultados, três aspectos gerais se destacam: 1) As análises sobre a metodologia da Hermenêutica Objetiva apontam a pertinência desse tipo de investigação na Educação, se o propósito for evidenciar os aspectos iminentes do processo pedagógico; 2) As reformas recentes na política educacional alemã indicam o processo de instrumentalização do ensino e o empobrecimento da formação em termos sociopolíticos; 3) A reconstrução empírica das aulas de política no ensino público alemão evidencia a superficialidade do conhecimento, o autoritarismo pedagógico, as práticas pedagógicas pseudo-democráticas; além da instrumentalização e judicialização da política, como temática de ensino.

Palavras-chave: Teoria crítica. Hermenêutica objetiva. Formação política. Teoria pedagógica com base empírica.

Abstract

Among the several perspectives of research on education, *Objective Hermeneutics* stands out today, in Germany, as one of the most widespread and acknowledged approaches in qualitative sociological research. The internship at the School of Education Sciences – Institute of High-School Teacher Education – in the Johann Wolfgang Goethe University in Frankfurt am Main was one of the outcomes from the academic interchange conducted by

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP (Bolsa de Pesquisa no Exterior).

² Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSCar (mestrado e doutorado) e professor colaborador do Programa de Pós-graduação Profissional (mestrado) da UFSCar. É líder do Grupo de pesquisa “Teoria Crítica e Educação” (UFSCar/CNPq). E-mail: luizrgomes@ufscar.br

the two research groups, “Critical Theory and Education” (UFSCar - Brazil) and “Pedagogical Reconstruction of Teaching “ (University of Frankfurt – Germany). Based on the concepts that provide the basis of the pedagogical process (education, instruction, and formation), and based on the formulation of a pedagogical theory supported empirically, utilized with the theoretical/epistemological reference provided by the Objective Hermeneutics, this paper deals with the current situation of the political formation in the German public schools. The results highlight three general aspects: 1) The analyses of the methodology used by the Objective Hermeneutics point to the relevance of this kind of investigation in Education, if the purpose is to bespeak the immanent aspects of the pedagogical process; 2) The recent reforms in the German educational policy indicate the process of instrumentation of teaching and the impoverishment of formation in the sociopolitical dimension; 3) The empirical reconstruction of the classes on politics in the German public schools makes it evident the superficiality of knowledge, the pedagogical authoritarianism, the pseudo-democratic pedagogical practices; in addition to the instrumentation and judicialization of politics, as a topic to be taught.

Keywords: Critical theory. Objective hermeneutics. Political formation. Empirically-based pedagogical theory.

Introdução

Os argumentos apresentados por Oscar Negt e Alexandre Kluge no final dos anos 1990, no livro “*O que há de político na política?*”, nos chamam à atenção para a necessidade de pesquisas voltadas à compreensão do sentido formativo do agir político, pois segundo os autores “a política não passa de um apêndice da *Betriebwirtschaft* (economia de administração de empresas), que é transposta para o conjunto da economia” (NEGT; KLUGE, 1999, p. 11). Tratava-se, segundo o diagnóstico feito à época, de um movimento globalizado de imposição da *tecnocracia*³, em que a *política*⁴ se converte em gestão técnica das diferentes formas de poder.

Essa noção instrumental da política, em que prevalece o poder econômico e técnico, no sentido da *racionalidade instrumental* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985; HORKHEIMER, 2007), deve ser vista com desconfiança e submetida a um rigoroso exame crítico. Afinal, por que a racionalidade técnico-econômica deveria se sobrepôr às necessidades vitais do indivíduo em sociedade? E, no que concerne à formação política, que temas ou questões relativas à Política são mais recorrentes na educação escolar?

A investigação de um objeto de pesquisa social, tal como o que foi estabelecido nessa pesquisa, pressupunha a interpretação dos aspectos inerentes ao fenômeno social historicamente determinado (ADORNO, 2009). Tratava-se, conforme os propósitos desse estudo, da necessidade de evidenciar, empiricamente, os elementos que embasam a relação entre política e formação hoje, mediante a interpretação do conteúdo e formas de institucionalização do poder pela sociedade, particularmente, na escola.

³ Estamos entendendo a tecnocracia como uma forma de governo, cujo fundamento é o desenvolvimento de uma tecnologia para a gestão da sociedade.

⁴ Desde a antiguidade clássica até hoje, há sem dúvida vários sentidos para o conceito de política (Cf. BOBBIO, 2000). Para os propósitos deste artigo, estamos considerando três elementos como essenciais à noção de política: 1) o poder de determinação dos interesses comuns da vida activa dos homens em sociedade (Aristóteles), 2) a noção de Bem Público como fundamento da República (Platão) e 3) a ação pública voltada à preservação do interesse comum da sociedade (Cf. ARENDT, 1979; 2005; 2011).

Para investigar o modo como a relação entre política e formação se constitui na sociedade atual, especialmente no espaço institucional da escola, partimos das seguintes hipóteses: a) há uma relação intrínseca entre política e formação; b) a aula constitui um *locus* privilegiado de institucionalização da formação social, sobretudo em sua *concepção liberal*; c) a *reconstrução empírica da aula*, conforme o aporte teórico-metodológico da *Hermenêutica Objetiva* é uma das formas de interpretação crítica dos sentidos latentes e objetivos da formação social.

A justificativa para a realização da pesquisa na Alemanha⁵ fundamentou-se em três razões principais: 1) a imersão cultural no referencial alemão da *Bildung*⁶, como possibilidade de interpretação conceitual e empírica dos aspectos que embasam a formação escolar na Alemanha hoje; 2) a oportunidade de examinar, *in loco*, os protocolos de aula disponíveis nos arquivos da APAEK⁷ - Universidade de Frankfurt; e ainda 3) a perspectiva de estudo e análise da *Hermenêutica Objetiva* como aporte teórico-epistemológico para realização de pesquisas empíricas na área de Teoria Crítica e Educação.

A abordagem do objeto de pesquisa em questão, aliada à tradição alemã na formação política da sociedade, envolveu uma opção teórico-epistemológica crítica que exigiu, conforme as pesquisas atuais coordenadas pelo Prof. Gruschka, a interpretação da realidade empírica, no sentido de tensionar o aparente com o real, por meio do confronto entre o que se aspira e o que de fato ocorre na vida social. Essa foi a principal justificativa para a proposição epistemológica de estudos empíricos sobre o modo como formação política se materializa na escola hoje.

Teoria Crítica, Hermenêutica Objetiva e Pesquisa Social Empírica em Educação

A ênfase na pesquisa empírica, multidisciplinar, crítica, e orientada à emancipação, sempre foi uma marca do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, desde os anos de sua fundação e consolidação (1924 – 1950), até a constituição epistemológica da *Escola de Frankfurt*, e que ficou conhecida como “Teoria Crítica da Sociedade” (WIGGERHAUS, 2002). Trata-se de uma teoria social crítica sobre os processos de reprodução social, e que se manifesta em fenômenos culturais, institucionais e sócio-políticos. A investigação e análise das condições objetivas da sociedade, como os frankfurtianos da primeira geração a denominavam constituem, ainda hoje, o programa por excelência da tradição da Teoria Crítica da Sociedade.

Cabe salientar, que o projeto epistemológico da *Teoria Crítica*, desde os trabalhos de seus pioneiros, consistia na consolidação de outra perspectiva de teoria social, capaz de se contrapor à teoria social hegemônica, de natureza positivista, e que Max Horkheimer (1987) a denominou de *Teoria Tradicional*. Isso implica numa

⁵ A Alemanha, com uma cultura peculiar, possui um dos sistemas de ensino mais avançados e consolidados do mundo ocidental. Cf. GOERGEN (1998).

⁶ Adorno (2010) emprega o termo *Bildung* (formação/cultura) para se referir ao processo de formação do homem em sociedade. A *Halbbildung* (semiformação) indica o processo de impregnação, no espírito do sujeito, da cultura que deforma. Trata-se de um sofisticado processo de padronização, operado pela Indústria Cultural, que expropria a capacidade de pensamento autônomo do sujeito.

⁷ Trata-se de um Arquivo sobre Casuística em Educação, que contém, até o presente momento, mais de 2000 protocolos de aulas transcritas, sobre diversas disciplinas e níveis de ensino. Qualquer pesquisador, com o devido cadastro, pode ter acesso online aos protocolos das aulas. Cf. http://www.apaek.uni-frankfurt.de/55817402/WEIII_AG_Apaek

outra postura em relação à função social da própria ciência, da sociedade e também da educação. Na perspectiva crítica, a teoria se vincula à prática social, enquanto a pesquisa social deve ir além da dimensão da especialidade e transformar-se em ciência interdisciplinar superando, por assim dizer, a limitação instrumental e normativa. A teoria deve ultrapassar, ainda, o recorte meramente especulativo da compreensão dos problemas sociais, pela crítica imanente da ordem social “danificada”. É na práxis social (MARX, 2010), ou seja, na forma como os homens vivem em sociedade, que é possível compreender e superar as contradições sociais. Isso influencia tanto a escolha dos temas quanto a própria condução da pesquisa, por se tratar de uma busca permanente e dialética da relação teoria e prática. Orientada por esse referencial teórico-epistemológico, as pesquisas desenvolvidas pela Teoria Crítica são potencializadas por estudos empíricos, que ampliam o escopo da compreensão crítica das mediações que compõem os fenômenos sociais contemporâneos.

Entre as diversas perspectivas de pesquisa operada pela Teoria Crítica, a *Hermenêutica Objetiva* pode ser considerada hoje, na Alemanha, como uma das mais difundidas e reconhecidas abordagens de pesquisa das situações que envolvem as relações sociais, sobretudo, no âmbito da família, da escola e da mídia (WERNET, 2006; KRAIMER, 2000; VILELA, 2010). Trata-se de uma variante da pesquisa social qualitativa, desenvolvida por Ulrich Oevermann e adaptada à situação empírica da sala de aula por Andreas Gruschka, ambos pesquisadores da Universidade de Frankfurt. Essa abordagem “... permite trazer à tona as questões imanentes que devem ser buscadas nas situações corriqueiras cuja aparência deve ser interpretada” (VILELA, 2013, p. 220).

Segundo Vilela (2010; 2011; 2012), que já realizou vários estudos com o aporte teórico-metodológico da *Hermenêutica Objetiva* na educação, sobretudo, no campo da sociologia do currículo, essa perspectiva de pesquisa orienta-se pelas premissas fundamentais da *Dialética Negativa* de Theodor Adorno. A principal delas consiste “na compreensão segundo a qual a crítica da sociedade é crítica ao conhecimento sobre a sociedade, e a crítica ao conhecimento sobre a sociedade é também, crítica da sociedade” (VILELA, 2012, p. 160). Dessa compreensão, deduz-se uma premissa de orientação metodológica, recorrentemente explicitada por Oevermann (2004) e Gruschka (2004; 2009a, 2009b; 2013; 2014) ao vincularem essa orientação epistemológica à perspectiva da *Dialética Negativa* de Adorno. Nesta obra, na seção “Essência e Aparência” Adorno afirma: “Apenas na contradição do que é com relação aquilo que pretende ser é que a coisa se permite ser conhecida” (ADORNO, 2009, p. 144).

Para Oevermann (2004), a orientação metodológica da teoria crítica, na obra de Adorno, pode ser compreendida pela maneira crítico-reflexiva com que ele analisou as situações sociais do seu tempo, confrontando o aparente e o real, concluindo que só a partir deste é que se pode inferir a determinação objetiva da realidade. Trata-se de um exercício crítico interpretativo, orientado por um processo de reconstrução empírica da situação social determinada, em que se busca revelar o sentido contido no que estava apenas aparente, ou seja, o acesso a uma situação social real. Esse tipo de investigação, conforme a explicação de Vilela (2011, p. 5) implica na análise da racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomadas como objeto (a educação, a escola, a indústria cultural, a arte e a cultura) em que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito, o enunciado com o seu

resultado revelado, com seu sentido, o desvelar hermenêutico da realidade social. Para Gruschka (2009a; 2009b; 2011; 2013; 2014), a teoria crítica da educação, com o aporte da Hermenêutica Objetiva nos estudos de sala de aula, consiste em formular uma teoria pedagógica da aula com base empírica. Trata-se de um tipo de pesquisa que busca interpretar o sentido pedagógico inscrito na situação específica de uma aula. Para tanto, três conceitos definem o processo pedagógico, como fundamento da situação didática de uma aula: *educação, instrução e formação* (GRUSCHKA, 2013). Em outras palavras, almeja-se formular uma explicação, com base empírica, sobre os motivos pelos quais as aspirações da escola, de educar, ensinar e formar não se realizam. Ou ainda, conforme Adorno, propor estudos que reflitam o problema da falsidade da educação, ao considerar que “seu objeto de trabalho é feito sob a medida dos destinatários e, portanto, seu trabalho acaba por não ser puramente objetivo, por não ser motivado pelo próprio tema. Isto é antes pedagogizado” (ADORNO, 1999, p. 164).

A análise dos aspectos epistemológicos do método de investigação da Hermenêutica Objetiva permite identificar, além da aproximação explícita com a Dialética Negativa de Theodor Adorno, os procedimentos e regras fundamentados na análise sequencial e na reconstrução estrutural da situação empírica, o *caso*, conforme a denominação de Oevermann (2004). A base da condução da pesquisa é a análise de textos segundo a tradição da ciência hermenêutica. Nessa linha de investigação, a tarefa da hermenêutica é trazer à tona os sentidos latentes das interações sociais. Como salienta Oevermann (2004), a pesquisa baseada na Hermenêutica Objetiva precisa operar com a reconstrução empírica de casos, porque o alcance da busca de sentido de uma relação social exige a reconstituição do caso.

Nos procedimentos desse tipo de pesquisa, o texto, denominado por Oevermann de “protocolo”, é produzido especialmente para fins de análise, decorrente do processo de pesquisa empírica. A coleta de dados é rigorosa, por meio da transcrição de gravação em áudio, de situações sociais (aulas, entrevistas), assegurando que o texto, no qual estão reveladas as situações encontradas na pesquisa de campo, seja o mais fidedigno possível. A análise do material deve ocorrer de modo sequencial para buscar a reconstrução objetiva do texto. O que se manifestou e está registrado no protocolo revela um processo que não pode ser interrompido ou ignorado. A lógica da análise sequencial da hermenêutica objetiva se constitui, portanto, no acompanhamento da seqüência de situações, e por sua vez em cada lugar da seqüência, ou seja, por meio de uma lógica de situações que revelam o sentido de uma determinada ação social.

Conforme Oevermann (1986), existem regras (condições) estabelecidas no Método, que visam o controle da subjetividade, o que não significa eliminá-la, e nessas condições o texto como elemento de análise não pode ser editado, pois ele deve informar de maneira fidedigna o dado registrado. Outra condição é que a análise seja conduzida por uma equipe de especialistas, e a mesma deve seguir cinco regras, que visam objetivar a análise, ou seja, conduzi-la de tal forma que a interpretação possa ater-se ao fato revelado e registrado no texto (protocolo), evitando, assim, projeções subjetivas.

Vilela (2012, p. 165-167) apresenta de forma didática, as referidas regras e os passos de desenvolvimento do Método: 1) Sequencialidade (*Sequenzialität*) é a primeira regra, e nessa, o texto deve ser analisado desde a primeira palavra registrada, em

cada frase, do começo ao fim. 2) Independência do contexto (*Kontextfreiheit: Kein Rückgriff auf Vorannahmen*), a interpretação deve ater-se à situação registrada. O intérprete não deve subsumir sua análise em informações do contexto, ou seja, não deve projetar para a análise o que não pode ser confirmado no texto. 3) Literalidade (*Wörtlichkeit*), o que ocorreu e está registrado necessita ser entendido por meio do que é registrado, pois o próprio texto é o instrumento de validade da interpretação, e apenas o que está registrado deve ser analisado. 4) Substancialidade da informação (*Extensivität*), a interpretação hermenêutica objetiva é um processo em que cada intérprete procura explicar a sequência com base na sua bagagem de compreensão da situação em análise, pautada pelo seu conhecimento disciplinar. Mas, em vez de fazer conjecturas, os pesquisadores devem formular hipóteses explicativas, que se sucedem e permitem que a mais plausível se estabeleça. 5) Parcimônia (*Sparsamkeit*), de um lado, reitera a condição estabelecida nas regras anteriores: evitar conjecturas sobre o que está informado no registro, renúncia ao fictício, a considerações improváveis. De outro, indica que o processo de análise é metódico, paciente, profundo e que não pode ser precipitado.

Trata-se, portanto, de um pertinente e sofisticado método de pesquisa social empírica, e que pode dar outro significado às pesquisas em educação que estamos desenvolvendo na área de Teoria Crítica e Educação, especialmente àquelas situadas na área de fundamentos da educação brasileira.

A situação atual da formação política nas escolas públicas alemãs

Nos projetos educacionais atuais, a proposição de se educar para a emancipação, para a maioria, ocupa um lugar de destaque. Contudo, o uso desta alegação, a educação para a autonomia, não resulta necessariamente na sua realização. Trata-se, conforme a argumentação de Adorno e dos pesquisadores que adotam o referencial teórico epistemológico da Hermenêutica Objetiva, de reconstruir empiricamente o significado pedagógico dessa proposição, a partir da contradição entre aspiração e realidade. Adorno (1995, p. 181-82) indica a evidência dessa contradição social: “(...) a organização social que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas determinações (...). É claro que isto chega até as instituições”, cuja proposição é a educação para a emancipação. Nessa linha de raciocínio, os estudos empíricos sobre as práticas educativas são potencializados, a partir de uma orientação metodológica: tornar evidente, por meio da reconstrução empírica das interações pedagógicas, a contradição entre a aspiração e realidade. Nas palavras de Adorno:

Se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 1995, p. 181).

A escola atual, espaço social da educação formal-institucionalizada, e que funciona como uma espécie de caixa de ressonância das demandas sociais e culturais apresenta-se como o lugar onde se processa a instrução, a educação para a cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Sabemos, no entanto, que a educação para emancipação,

que integra os objetivos gerais da educação escolar, só se realiza por meio de um processo pedagógico amplo e crítico. É nesse contexto, que se insere o projeto de pesquisa “Pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens” (Reconstrução Empírica do Ensinar) - PÁRDU, liderado pelo Prof. Dr. Andreas Gruschka da Universidade de Frankfurt, que tem como finalidade a formulação de uma teoria pedagógica da aula com base empírica. Trata-se da reconstrução empírica de uma situação social determinada, a aula, com o propósito de evidenciar que a aula é demarcada por normas pedagógicas, em que prevalece uma práxis social própria. O trabalho de investigação empírica, conforme o referencial epistemológico da Hermenêutica Objetiva, é referenciado pelo entrelaçamento dos conceitos fundamentais do processo pedagógico *Erziehung-Didaktik-Bildung* (educação-ensino-formação).

Segundo a explicação de Pflugmacher (2012), a *educação* é um conceito que traduz o modo como o sujeito é educado para a vida escolar e social. Pressupõe, conforme Kant (2002) a disciplina e a liberdade, a heteronomia e a autonomia. O *ensino* (didática) não se refere apenas ao ato do professor ensinar, de passar as informações de conteúdo, mas abarca todo o processo de mediação do conhecimento que se volta às situações de aprendizagem do aluno. A *formação* significa a elevação do aluno a sujeito pleno, por meio do processo educativo, tendo como base o desenvolvimento da autonomia e maioridade perante o conhecimento. Nesse sentido, conforme o esclarecimento de Vilela (2012, p. 168): “Se a relação *educação-ensino-formação* é mediada e determinada historicamente, dando sentido à escola, entendê-la é condição para o conhecimento daquilo que a escola é, e isso se torna possível no desvendamento das contradições entre suas aspirações e possibilidades”.

Nós realizamos, a partir do referencial teórico-epistemológico acima descrito, uma pesquisa empírica na Universidade de Frankfurt que privilegiou a análise de um conjunto de aulas do ensino público secundário alemão. Como tínhamos mais de 2000 protocolos de aulas transcritas disponíveis no Banco de Dados da APAEK, e, principalmente, perante os limites de um estágio de pós-doutorado de doze meses, optamos por não realizar todo o processo que compreende o Método (escolha das escolas, gravação das aulas, transcrição das gravações, elaboração dos protocolos, seções de interpretação e análise, relatório final da pesquisa), mas especificamente a interpretação e análise dos protocolos relacionados ao tema da pesquisa, conforme a experiência e orientação da equipe de pesquisa do Prof. Dr. Andreas Gruschka.

Especificamente sobre o tema política, o acervo da APAEK dispunha, até o momento da pesquisa, de 17 protocolos de transcrições de aulas ministradas no ensino secundário. Dessas aulas, 13 abordavam o assunto Política e integravam as disciplinas de “Ciência Política” e “Política e Economia”, ambas do nível secundário II. As outras quatro aulas, também endereçadas aos alunos do nível secundário II, eram da disciplina de História e foram consideradas, pois o tema política predominava entre os conteúdos das respectivas aulas.

Das 17 aulas, seis foram descartadas por terem sido ministradas antes de 2010, que foi o ano de referência considerado para fins de análise de protocolos mais atuais, tendo em vista os objetivos desta pesquisa. Fizemos uma pré-análise das 11 aulas restantes, sobretudo, com o critério do conteúdo temático, ou seja, se o assunto da aula se referia de fato ao tema da formação política. Após essa fase, selecionamos 2 aulas, uma da disciplina “Ciência Política” e outra da disciplina de “Política e Economia”. A

interpretação completa de cada aula teve uma duração de aproximadamente 30 horas de trabalho efetivo, divididos em 2 horas por semana, pois participávamos também da análise do material de outros pesquisadores pertencentes ao Projeto PÄRDU de Frankfurt. Isso significa que dedicamos cerca de um semestre para cada uma das aulas.

Algumas questões guiaram todo o processo de análise, tendo em vista a problemática geral da pesquisa: qual a relevância da Hermenêutica Objetiva, como método de reconstrução empírica dos sentidos pedagógico-formativos da educação atual? No caso específico do ensino público alemão: Que tipo de formação política é trabalhada nas escolas públicas da Alemanha hoje? Quais os fundamentos pedagógicos atuais das aulas de política na Alemanha? E, por fim, qual a relevância do conceito de *Bildung* para se pensar a formação política hoje?

A partir do estudo de dois casos, “duas aulas de política”, foi possível reconstruir empiricamente, mediante os procedimentos metodológicos da Hermenêutica Objetiva, os sentidos imanentes da prática pedagógica, que evidenciam atualmente, a situação da formação política nas escolas alemãs. Evidentemente que se trata da análise de casos específicos, e que do ponto de vista metodológico não deve ser generalizado. Dois casos, dentre muitos outros disponíveis no banco de dados da APAEK, foram submetidos à análise e os mesmos mostram, de forma objetiva, como a formação política é trabalhada nas escolas hoje.

Para a compreensão do sistema educacional alemão, a pesquisa privilegiou a análise dos documentos disponíveis na *Homepage* do Ministério da Educação do Estado de Hessen⁸. O currículo base e o sistema escolar foram os temas pesquisados, como forma de contextualização e compreensão do sistema de ensino e das diretrizes formativas atuais previstas para as escolas públicas de nível secundário da cidade de Frankfurt.

Primeiro caso - “10 minutos de atualidade e processo eleitoral na Alemanha”

Trata-se de uma aula da disciplina de ciência política, gravada no dia 16/04/2010, com duração de 45 minutos, para o 9. ano da carreira *Integriert Gesamtschule*⁹, do ensino secundário, e que abordou o tema “processo eleitoral na Alemanha e temas políticos da atualidade”. Participaram da aula, além da Professora responsável pela disciplina, 23 alunos, sendo sete meninas e 16 meninos. A transcrição foi realizada entre os dias 20/04 e 26/04/2010 e, após a revisão, a mesma foi disponibilizada no arquivo da APAEK¹⁰. A análise sequencial, conforme o referencial epistemológico da “hermenêutica objetiva”, nos permite definir as seguintes situações pedagógicas,

⁸ Cf. <https://kultusministerium.hessen.de/schule>

⁹ O sistema de ensino alemão é bastante distinto do sistema educacional brasileiro. Não se trata de um sistema nacional único, devido à autonomia que cada Estado Federado tem. No estado de Hessen, em que se situa a cidade de Frankfurt, o sistema escolar tem a seguinte composição: o Kindergarten (Jardim de Infância - dos 3 até os 5 anos); a Grundschule (Escola Primária - dos 6 até os 9 anos) e a Sekundarschule (Escola Secundária - a partir dos 10 anos) com quatro carreiras distintas: a Hauptschule (Escola Principal), com 5 a 6 anos de duração, que habilitará a posterior formação técnica); a Realschule (Escola Técnico-científica), com até 6 anos de duração, que permite o acesso às escolas técnicas de nível superior); o Gymnasium (Ensino Médio Científico, com até 9 anos de duração, prepara para o Abitur, uma espécie de ENEM no Brasil, com acesso às carreiras universitárias e a Integriert Gesamtschule (Escola Mista Integrada), com até 9 anos de duração, com um currículo integrado e que também permite o acesso à Universidade. Cf. <https://kultusministerium.hessen.de/schule/schulformen>.

¹⁰ O protocolo da transcrição da aula original em alemão (aula 1684) faz parte dos arquivos da APAEK (www.apaek.de) e pode ser acessado no seguinte endereço: <http://www.apaek.uni-frankfurt.de/1684>.

articuladas em dois temas principais: “10 minutos de atualidade como formação política” e “Pseudo-democracia como formação política”.

O tema “10 minutos de atualidade” foi analisado com o objetivo de evidenciar as contradições entre as aspirações e a realidade na formação política alemã hoje. Inicialmente, cabe registrar que a finalidade didática da atividade “10 minutos de atualidade” não foi atingida, tanto na forma como no conteúdo. Boa parte do tempo da aula foi destinada à discussão de aspectos disciplinares, de avaliação e organização da atividade, ao invés da discussão, em 10 minutos, de temas atuais da política. Como foi evidenciado na sequência da aula, apesar dos alunos não reconhecerem a relevância da atividade naquela situação específica, pelo modo como a aula foi conduzida, a atividade como estratégia didática para a aula de política poderia ser interessante, se a mesma fomentasse a discussão e autorreflexão dos temas em questão. Nessa aula, em particular, não houve discussão sobre os temas e questões que envolvem a formação política.

A transcrição, objeto desta análise, se refere à continuação de uma aula dupla (2ª. aula após o intervalo), em que os alunos estavam trabalhando individualmente em uma atividade silenciosa. A aula dividiu-se em dois momentos principais, o primeiro voltado a uma atividade silenciosa de preenchimento de lacunas sobre o sistema eleitoral na Alemanha e o segundo à realização de uma atividade “10 minutos de atualidade”, em que uma dupla deveria apresentar uma reflexão sobre a política atual, a partir de uma consulta prévia das notícias publicadas nos jornais, na semana da realização da atividade. Cabe assinalar, que os alunos voltaram 3 minutos atrasados e a professora reiniciou a aula da seguinte forma:

Profa¹¹: Durante a conclusão do trabalho silencioso de vocês eu gostaria de saber, quais são os dois alunos (dupla) que gostariam de preparar os “10 minutos de atualidade” da próxima sexta-feira. Quem faz na próxima semana?

(agitação e barulho para se ouvir)

A reação imediata dos alunos, registrada na transcrição, foi de desconforto (*agitação e barulho para se ouvir*). Caberia-nos perguntar logo de início: Qual o sentido didático-pedagógico da atividade “10 minutos de atualidade”? Por que não houve a recepção “natural” ao encaminhamento didático proposto pela Professora?

Aluno 22: Aluno 17

O aluno 22 indica o colega (aluno 17) para ser um dos integrantes da dupla responsável pela atividade da próxima semana. Essa prática aparentemente comum entre os colegas de sala, de um indicar o outro, tem alguns significados: tanto pode significar o reconhecimento do trabalho acadêmico de um aluno, como também uma espécie de punição em função da realização de uma tarefa. O aluno 17 reagiu da seguinte forma:

Aluno17: Eu já fiz (final da agitação).

A reação do aluno, não deixa dúvidas quanto ao sentido de punição envolvido nesta atividade, não necessariamente desejada pelo aluno. A professora intervém:

¹¹ Profa é a abreviatura para professora, Alm para aluno e Alf para aluna.

Profa: Todos precisam participar, contemham as emoções!

Por que todos os alunos precisam participar? Trata-se da divisão do trabalho pedagógico, que deve contar com a participação de todos? Essa é uma prática bastante usual na condução da aula, em que o professor define a atividade e as formas de participação dos alunos. Se por um lado, isso demonstra a “clareza”, por parte do professor, do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, por outro, coloca em dúvida o interesse dos alunos em realizar tudo o que o professor pede. Por que todos devem, em sentido imperativo, conter as emoções? A sequência da aula mostra a reação dos alunos:

Alm 18: Nós já terminamos.

Terminaram o que? A atividade silenciosa que eles deveriam concluir antes do intervalo, ou eles estavam se referindo à definição da dupla responsável para a atividade “10 minutos de atualidade” da semana seguinte? Pareceu-nos mais um desvio de foco em relação à atividade proposta pela professora. Tudo indica que a atividade proposta não agradou os alunos, e caberia perguntar por que não agradou?

Profa: Agora nós iremos fazer pela primeira vez os “10 minutos”. Alm 3, com quem?

Alm 3: Eu não sei [...]

Profa: [...]

Alm 21: Eu também ainda não fiz.

Profa: Alm3 e Alm 21?

Alm 3: Sim.

Profa: Então façam vocês na próxima sexta-feira os “10 minutos de Atualidade”.

Alm 21: {silenciosamente} ôôô merda!

Nesse momento da aula, em que a professora focou a definição da dupla responsável pela a atividade da próxima semana, alguns aspectos merecem atenção: Não ficou claro, pelos elementos disponíveis no protocolo da aula, o critério escolhido pela professora para a indicação do aluno 3 como um dos nomes possíveis para a composição da dupla. No mapa de sala, o aluno 3 estava sentado em um local bem próximo da professora, e o procedimento considerado “normal” nesses casos, quando na falta de critério, o professor acaba escolhendo o aluno “mais próximo”, “mais participativo”, “mais inteligente”, “com maior dificuldade”, mais displicente”... parece ter prevalecido, mas caber-nos-ia perguntar sobre o impacto pedagógico de escolhas sem a definição clara de critérios. Ao indicar o aluno 3, a professora pergunta quem poderia compor a dupla com ele, e a reação do aluno “eu não sei” seguida de pausa [...], pode significar várias coisas: que de fato ele não sabe, e não se importa com tal definição, que ele não quer indicar por algum tipo de receio, ou ainda, que não cabe a ele tal definição, dada a forma como a professora conduziu a aula. A professora também reage com uma pausa [...], dada a indefinição na espera da manifestação de algum aluno. Na sequência o aluno 21 se candidatou ao dizer “eu também ainda não fiz”. Por fim, a professora acatou a manifestação, perguntou em tom indireto, se poderia ser os alunos 3 e 21; o aluno 3 concordou e ela definiu a próxima dupla

em tom imperativo: “*Então façam vocês na próxima sexta-feira os ‘10 minutos de Atualidade’*”. Notem que o aluno 21 reagiu negativamente a definição da professora, mas mesmo assim ele foi indicado para compor a dupla da próxima semana.

Observe-se, que a formação para a democracia, que figura-se como um dos tópicos centrais do currículo, com várias competências e habilidades para tal fim, não se efetiva nessa aula, pois a definição das atividades e os critérios de escolha dos participantes e a condução da aula em si, não dá voz ao aluno, pelo contrário, solicita a participação dele, para negá-lo na sequência. Trata-se, portanto, de um processo formativo pseudo-democrático, ou seja, a postura autoritária da professora não dá voz aos alunos da classe.

Na sequência da aula, enquanto a professora anotava o nome da dupla, o aluno 18 deseja falar e foi autorizado por ela:

Aluno 18: Podemos é... (sorrindo), podem as pessoas que já fizeram os “10 minutos de atualidade” fazerem de novo?

Profa: Elas podem eventualmente de novo se nós ainda tivermos tempo no final do ano letivo, mas primeiro, todos os que ainda não fizeram.

Aluno18: Ok.

Profa: A fim de que todos tenham uma nota.

Alm 18: {sorriso silencioso}

O aluno 18, a princípio interessado na atividade, se deparou com a normatização escolar, e que fora assumida pela professora. Nesse caso, é flagrante a determinação em que a Nota se sobrepõe a finalidade do aprender e da formação. A reação irônica do aluno, não deixa dúvidas quanto a sua frustração e reprovação à conduta “pedagógica” da professora.

No que concerne ao conteúdo ensinado e apreendido na aula, a atividade “10 minutos de atualidade” não cumpriu o seu objetivo, pois a dupla responsável pela apresentação na aula centrou sua respectiva exposição em assuntos exóticos. Erupção Vulcânica na Islândia (Política Externa) e Buracos nas Estradas Alemãs (Política Interna). Foi um momento de dramatização e muita descontração, mas pouco produtivo, se considerarmos a fala do aluno, no trecho da transcrição abaixo:

Alm19: Então eu queria ainda [perguntar]

Profa: [Psiu!]

Alm19: O que isso tem a ver com a política?

Profa: O que temos agora! {risos}

Alm19: Sim, eu queria dizer, que essas coisas são importantes, mas não têm nada a ver com a política, não é?

A proposta da atividade de ensino contrastada com a efetivação do processo pedagógico desenvolvido na aula, não deixa dúvidas quanto à superficialidade do conhecimento ensinado e apreendido. Há vários equívocos de interpretação na abordagem do tema, sobretudo, nas tentativas, por parte dos alunos, em introduzir reflexões conceituais sobre as ditas “questões fundamentais”, mas que não foram

capazes de transcender o nível dos fatos que compunham as notícias de jornal. O texto das notícias não foi analisado com o devido rigor, ao contrário, o que prevaleceu foi o conhecimento de senso comum, sem a devida apreciação dos conceitos e situações que embasam o “elemento político” (NEGT; KLUGE, 1999) em questão. Aliás, a proposição de análise das situações políticas inerentes às notícias escolhidas pelos alunos, sequer fora cogitada pela professora. Os alunos até tentaram introduzir algo a respeito, com o questionamento do tipo “o que esse tema tem a ver com a política?”, mas a professora mudou o foco da aula para garantir “a boa gestão da aula”, a saber: a execução das tarefas planejadas e a avaliação de desempenho (performance) dos alunos. A forma como a aula foi conduzida revela mais a ênfase no tipo de apresentação e nos recursos utilizados pelos alunos (cartazes/imagens), e menos nas “questões essenciais” da matéria em questão (conteúdo).

Uma vez que não houve a discussão sobre o sentido político e social dos conceitos trabalhados na aula, o sentido formativo do conhecimento proposto na disciplina de Ciência Política deve ser questionado. Afinal, que tipo de “competências e/ou habilidades” prevalecem na formação política alemã hoje? As questões relativas ao *Bem Comum*, à *Coletividade*, à forma como os seres humanos se organizam e vivem em sociedade teria alguma relevância? Como diria Adorno (2010), no lugar da autonomia, da autorreflexão crítica, da formação, o que prevalece é a não-formação, a semiformação, a superficialidade do conhecimento, o autoritarismo, a instrumentalização da política.

Em relação ao aspecto da “pseudo-democracia como formação política”, a reconstrução empírica evidenciou, em diversos momentos da aula, que os discursos e as práticas pedagógicas não constituem o espaço democrático postulado, quando, por exemplo, o incentivo à participação, o direito de fala, a liberdade na constituição dos grupos, a participação dos alunos na avaliação da atividade são contrastados com a postura autoritária da professora e também dos alunos. No final das contas, é sempre a “autoridade” do professor que acaba prevalecendo, seja, na definição das atividades, dos grupos, dos critérios de avaliação, como também nos aspectos relativos ao conteúdo da discussão, cabendo a ele o argumento de “autoridade”, sobre o que vale a pena ser ensinado e aprendido na aula.

A disciplina, elemento fundamental do processo educativo, condição da autonomia (KANT, 2002) se traduziu inversamente na aula como coerção, controle e sarcasmo; tanto do professor em relação ao aluno, como do aluno em relação ao professor, e também do aluno em relação aos demais alunos. Tal condução didática revela o autoritarismo nas relações pedagógicas e a falta de rigor científico no desenvolvimento do processo pedagógico.

Caberia então perguntar: como constituir uma sociedade emancipada e democrática, sem garantir a autonomia na discussão de temas políticos relevantes? Ainda que se trabalhe com textos prontos, que fomentam na maioria das vezes o conformismo, na forma de atividades do tipo “Preenchendo Lacunas”, bastante usual na interpretação de textos, há que se colocar em questão, o conteúdo da matéria, na forma de uma discussão ampla, capaz de envolver efetivamente os alunos no tema em pauta. Paraphrasing Adorno (1995), não há democracia sem a garantia da participação autônoma dos alunos na aula. O professor precisa ouvir e dar voz às questões que surgem no desenvolvimento da aula. Não se trata simplesmente de discordâncias

aleatórias às atividades propostas, aos critérios de escolha dos grupos, ao resultado de uma determinada avaliação, mas principalmente, da intenção de se debater, de forma autônoma, o que é proposto na aula. Esse aspecto é fundamental, quando se pretende discutir as condições de uma educação supostamente emancipada.

Segundo caso - “A Lei de Proteção da Juventude”

A aula da disciplina “Política e Economia”, gravada no dia 16/09/2011, com duração de 80 minutos (aula dupla), para o 8º. ano da carreira *Gymnasium* do ensino secundário, abordou o tema “A Lei de proteção da juventude”¹². Participaram da aula, além do professor responsável pela disciplina, 28 alunos, sendo 16 meninas e 12 meninos. Após a transcrição e revisão, a mesma foi disponibilizada no banco de dados da APAEK.

A reconstrução empírica desta aula elencou como tema central, a utilização de conteúdos da legislação como parte integrante da formação política na Alemanha. O tema “Lei de Proteção da Juventude”, é pertinente, sobretudo, porque trata de aspectos importantes do modo de constituição da vida em sociedade, em que são estabelecidos direitos e deveres sociais, particularmente no que se refere à proteção de crianças e jovens. Cabe ressaltar que a Lei de Proteção da Juventude na Alemanha foi sancionada em 23/07/2002.

Chama à atenção, pela seqüência didática da aula, a forma como o professor abordou a temática “Lei de Proteção da Juventude”, no contexto da disciplina de Política e Economia. Ele iniciou a aula com a contextualização da Lei, a partir dos conhecimentos que os alunos já tinham sobre o tema; em seguida tratou das definições gerais, das seções e das situações de aplicabilidade da Lei de Proteção da Juventude, com a proposição de uma atividade específica em grupos, que fora realizada pelos alunos.

Observa-se que a proposta da aula não foi discutir o significado da Lei da Proteção da Juventude, no contexto da sua origem e finalidade social, mas conforme enfatizou o professor, “*entender o conteúdo da lei e suas situações de aplicabilidade*”, efetivamente demonstrada pela solicitação aos alunos de “exemplos relacionados à criminalidade, danos à saúde e vícios”. A pergunta formulada por um dos alunos “*Uma pergunta: precisa-se como Professor da disciplina de Política e Economia memorizar toda a lei?*”, denota certa indignação e incompreensão sobre a finalidade da aula naquela matéria específica. A breve discussão sobre o que seria necessário saber da lei, limitada a alguns exemplos no universo dos 146 artigos da Lei, definiu o *status* do conhecimento que deveria ser alcançado pelos alunos.

Na seqüência, o professor, chamou a atenção dos alunos para as seções fundamentais da Lei de Proteção da Juventude: princípios gerais, proteção dos jovens em lugares públicos e proteção dos jovens nos meios de comunicação de massa; para tratá-las em uma atividade em grupo específica, em que os alunos deveriam narrar e encenar um caso do cotidiano. Quatro temas foram elencados para a análise: álcool, tabagismo, permanência do jovem em eventos noturnos, mídia. Após a apresentação (narração e encenação do caso), um grupo de alunos (grupo de especialistas em direito) fez a apreciação e o julgamento do caso, com base no que estava previsto na Lei de Proteção

¹² O protocolo original, em alemão, da transcrição da aula número 2350, pode ser acessado no seguinte endereço: archiv.apaek.uni-frankfurt.de

da Juventude. Não houve espaço para a discussão dos aspectos comentados pelos “especialistas em direito”, e tão pouco para a análise das implicações políticas daquele caso específico, o que denota uma espécie de *positivização jurídica* (KELSEN, 2011) do conhecimento produzido na aula. Ao final, o *feedback* do professor ressaltou mais os aspectos concernentes à apresentação, com alguns poucos comentários sobre o conteúdo das narrativas dos alunos. O trecho a seguir, da transcrição, ilustra a proposição didática da aula:

Professor: Então! Grupo 1, vocês estão prontos para cena. Vocês apresentem, por favor, na frente. E todos os outros façam também anotações.

Alm4: Então, nós tivemos um caso, de um jovem de 14 anos, que sempre frequentava o restaurante aos domingos. Seus pais fumam e, então, ele fuma também, porque seus pais consentiram, uma vez que eles mesmos também fumam.

{os alunos do grupo fazem a cena, com eles comendo e fumando no restaurante}

{os demais alunos morrem de rir com a cena}

Alf12: O que você faz aqui, por favor, porque você está fumando?

Alm3: Como assim, não posso?

Alf12: Você não é adulto ainda. Quantos anos você tem?

Alm3: 14

Alf12: Olá? Seus pais consentiram?

Alm3: Não, mas eles..., eles fumam também.

Alf12: Sim, mas o ponto não é este? Então, onde estão os seus pais, eu quero saber a verdade, o que eles pensam disso.

Alm3: Minha mãe chega.

Alf12: O que eles estão dizendo para você, por favor?

Alf13: Você fuma?

Alm4: O que está acontecendo aqui?

Alf12: Então, eu acho que algo não está bem.

Alf13: Sim o que fazer (.).

Alm4: Tirar isso imediatamente.

Alf12: Então eu espero, que...

Alm3: ...vocês também fumam.

Alm13: Isso não importa agora.

Alm4: Isso não importa. Isso não significa, que você agora tenha permissão para fumar. Você tem 14 anos.

Alm3: Mas se vocês fumam, por que eu não posso fumar? Vocês fumam todos os dias (.).

Alm4: Porque você ainda não tem idade.

Alm3: O que significa isso?

Alm4: Também isso não é bom. (.). Isso é muito perigoso.

Alf13: Além disso, nós somos responsáveis por você.

Alf12: Eu espero agora, que você se importe com o menino.

Alm4: Sim, obrigado.

Alunos: {aplausos}.

Nessa primeira encenação, sobre o tema tabagismo, os alunos trazem uma narrativa do cotidiano de um adolescente de 14 anos fumando no restaurante, e quando ele foi interrogado, o argumento moral prevaleceu, “se os meus pais fumam e todos fumam, porque eu não poderia fumar também?”. No conteúdo da narrativa, não houve a tematização dos elementos políticos contidos naquela situação específica. O debate girou em torno do argumento moral. Na sequência o professor solicita ao grupo de especialistas em direito, para eles julgarem o caso, de acordo com o que estava previsto na Lei de Proteção da Juventude. Observa-se, que a aula voltou-se à classificação, às situações que podiam se enquadrar ou não na Lei. Essa orientação também se repetiu nos outros três casos que foram encenados pelos alunos.

Após a encenação dos quatro casos (fumo, álcool, permanência do jovem em casas noturnas e mídia), em conformidade ao que foi estabelecido no plano da aula, o professor deu um *feedback* sobre o desempenho dos grupos, que foi considerado muito bom, encerrou a aula com os agradecimentos à participação dos alunos e desejou um ótimo final de semana à eles.

Apesar da organização da aula, da clareza das instruções das atividades e da gestão do processo de ensino, o que poderia dar a sensação de certo êxito didático, os aspectos concernentes à formação política, particularmente, na proposta de estudo da Lei de Proteção da Juventude, não conseguiram avançar, para além da judicialização das narrativas, textos e atividades que compuseram a proposta da aula. A formação, que pressupõe a autonomia perante o conhecimento apreendido, não fora manifestada na aula, apesar do questionamento de alguns alunos. Em outras palavras, o que se aspirou como ensino, educação e formação política, se contradiz com as interações pedagógicas ocorridas na aula.

Considerações finais

O trabalho de investigação empírica com o aporte teórico-metodológico da Hermenêutica Objetiva, que tivemos a oportunidade de realizar em Frankfurt, especialmente nos dois casos pedagógicos destacados, tanto ao que se refere aos temas políticos da atualidade, como àquele focado na lei de proteção da juventude, o conformismo à situação vigente é evidente e a formação para a *Mündigkeit* (maioridade) se apresenta como um objetivo vago e distante.

Conforme as reflexões de Adorno, o fundamento político da formação não se sustenta pela retórica e sim pela crítica das condições objetivas que promovem a semiformação, ou seja, pela identificação da contradição social que bloqueia a aptidão para a experiência formativa autêntica, sendo esta substituída, de forma quase

“natural” pela configuração heterônoma de formação – *Halbbildung*. Por essa razão, Adorno (1995, p. 183) salienta que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. E isso seria plenamente possível, se conseguíssemos, por exemplo, criar situações em que os alunos possam compreender, de forma crítica, as “ideologias” presentes na vida da sociedade historicamente constituída, além do “despertar da consciência” a despeito dos enganos que somos submetidos, permanentemente, no interior da própria cultura, e também da escola.

Segundo a argumentação de Gruschka, no contexto da reforma educacional imposta pelas diretrizes da OCDE e do PISA “o imperativo econômico tem empreendido uma forma de organização social, que se apropria da escola, como uma mediação estratégica da lógica própria de funcionamento de um sistema” (GRUSCHKA, 2008, p. 175). Nessa lógica funcional e calculista, conforme a dinâmica e as exigências do mercado, “o conteúdo da formação e da ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo (...), isso exige a renúncia do conteúdo da formação cuja mediação pode ser observada inclusive na escola, por intermédio dos mecanismos de integração social, como a aula” (GRUSCHKA, 2008, p. 178).

Finalizo com um ensinamento do Prof. Gruschka, que sintetiza a essência do trabalho de pesquisa que desenvolvemos em conjunto em Frankfurt: “Quem aceita o que se deve aprender, não raramente quer entender o que se deveria aprender. Quem, no entanto, não pode aprender o que lhe foi ensinado, falhou devido à falta de compreensão” (GRUSCHKA, 2015, p. 290).

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Paz e Terra: São Paulo, 1995.
- ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. In: ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 164.
- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (orgs.) **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010, pp. 7-40.
- ARENDT, H. **Origens do totalitarismo: totalitarismo, o paroxismo do Poder**. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.
- GRUSCHKA, A. Adeus Pedagogia? o fim das fronteiras da relação pedagógica e a perda da função da pedagogia. In: LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S.; GOMES, L. R.; GRUSCHKA, A. (Orgs.) **Teoria Crítica: Escritos sobre Educação (contribuições do Brasil e Alemanha)**. São Paulo: Nankin, 2015. pp. 273-290.
- GRUSCHKA, A. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- GRUSCHKA, A. **Unterrichten: eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis**. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2013.
- GRUSCHKA, A. **Erkenntnis in und durch Unterricht**. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2009a.

- GRUSCHKA, A. Pedagogia negativa como crítica da pedagogia. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J. de; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Experiência formativa e emancipação**. São Paulo: Nankin, 2009b.
- GRUSCHKA, A. Escola, didática e indústria cultural. In: DURÃO, F.; ZUIN, A.; VAZ, A. F. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- GRUSCHKA, A. **Negative pädagogik**: Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004.
- GOERGEN, P. L. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: GOERGEN, P. L.; SAVIANI, D. (Org.). **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998. pp. 13-72.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2007.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1987.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar, 1985.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002.
- KELSEN, H.. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- KRAIMER, K. **Die fallrekonstruktion**. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaften Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 2000.
- MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Editora Autêntica, 2010.
- NEGT, O.; KLUGE, A. **O que há de político na política?** Relações de medida em política. 15 propostas sobre a capacidade de discernimento. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- OEVERMANN, U. Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: GRUSCHKA, A./U. Oevermann (Hrsg.), **Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie**, Wetzlar: Büchse der Pandora, 2004, p. 189-234.
- OEVERMANN, U. Kontroverse über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der "objektiven Hermeneutik". In: Aufenanger und Lensen (HG). **Handlung und sinnstruktur**. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München: Kindt Verlag, 1986, pp. 14-29.
- PFLUGMACHER, T. Reconstrução empírica da aula: a relação dialética presente no processo pedagógico. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. A. **Teoria crítica e crises**: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012.
- VILELA, R. A. T. Teoria crítica e pesquisa empírica: metodologia hermenêutica objetiva na investigação da escola contemporânea. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (orgs.) **Teoria Crítica e Inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010, pp.131-150.
- VILELA, R. A. T. A análise sociológica "Hermenêutica Objetiva": novas perspectivas na pesquisa qualitativa. XV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, **Anais** do XV Congresso Brasileiro de Sociologia Curitiba - 26 a 29 de julho de 2011. ISSN: 2236-6636, pp. 1-19.
- VILELA, R. A. T. A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (orgs.) **Teoria Crítica e Crises**: reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012, pp. 157-180.
- VILELA, R. A. T. Evidências empíricas do empobrecimento da experiência formativa na sala de aula do ensino médio. In: MORGADO, J. C.; SANTOS, L. L. de C. P; PARAÍSO, M. A. **Estudos curriculares**: um debate contemporâneo. Curitiba: CRV, 2013, pp. 209-230.
- WERNET, A. **Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen**. Stuttgart: Kolhammer Verlag, 2006.
- WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**: História, desenvolvimento teórico, significação política. São Paulo: Difel, 2002.