

A DIALÉTICA NEGATIVA ADORNIANA: REFLEXÕES SOBRE A NECESSIDADE DE CRÍTICAS ENDÓGENAS SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO

Isabella Fernanda Ferreira¹

Resumo

O presente artigo realiza uma discussão filosófica sobre a importância da utilização do método dialético negativo de Theodor W. Adorno para a construção de críticas endógenas das abordagens de ensino como possibilidade para a melhoria das mesmas nas suas construções teóricas bem como na denúncia daquelas que, incoerente com os seus próprios pressupostos epistemológicos, já são em si mesmas a sua própria negação.

Palavras-chave: Dialética negativa. Crítica exógena. Crítica endógena. Abordagem de Ensino. Theodor W. Adorno.

Resumen

En este trabajo se desarrolla una discusión filosófica sobre la importancia de utilizar el método dialéctico negativo de Theodor W. Adorno para la construcción de críticas endógenas en el enfoque de la enseñanza como una posibilidad para mejoría de la misma en sus construcciones teóricas, así como la denuncia de aquellas que, incompatibles con sus propios supuestos epistemológicos, ya en sí mismas son su propia negación.

Palabras claves: Dialéctica negativa. Crítica exógena. Crítica endógena. Enfoque de enseñanza. Theodor W. Adorno.

[...]. O pensar não precisa deixar de se ater à sua própria legalidade; ele consegue pensar contra si mesmo, sem abdicar de si; se uma definição de dialética fosse possível, seria preciso sugerir uma desse gênero. A armadura do pensamento não deve necessariamente permanecer aderida a ele; o pensar alcança um ponto suficientemente distante para perceber a totalidade de sua requisição lógica com ofuscação. O aparentemente insuportável, o fato de a subjetividade pressupor algo fático, assim como a objetividade o sujeito, é insuportável somente para uma tal ofuscação, para a hipótese da relação entre fundamento e consequência, do princípio subjetivo, ao qual a experiência do objeto não se adéqua. A dialética é, enquanto modo de procedimento filosófico, a tentativa de destrinçar os nós do paradoxo com o meio antiquíssimo do esclarecimento, a astúcia. Não é por acaso que o paradoxo foi, desde

¹ Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e Coordenadora do GEPE Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão “Teoria Crítica e Educação Social”. E-mail: bella.fernandaferreira@gmail.com

Kierkegaard, a forma decadente da dialética. A razão dialética segue o impulso de transcender a conexão natural e sua ofuscação que prossegue na compulsão subjetiva das regras lógicas, sem lhe impor sua dominação: sem vítima ou vingança. Mesmo sua própria essência veio a ser e é tão efêmera quanto a sociedade antagonística. Com certeza, o antagonismo tem tão pouco seus limites na sociedade quanto o sofrimento. Assim como a dialética não pode ser estendida até a natureza enquanto princípio universal de explicação, não se deve erigir um ao lado do outro os dois tipos de verdade, a verdade dialética intrassocial e uma outra que lhe é indiferente. A cisão orientada pela divisão das ciências entre ser social e ser extrassocial ilude quanto ao fato de que na história heterônoma é a cegueira natural que se perpetua. Nada conduz para fora da conexão imanente senão ela mesma. A dialética medita sobre essa conexão de maneira crítica, reflete seu próprio movimento; senão, o título de Kant contra Hegel permaneceria não prescrito. Uma tal dialética é negativa. (ADORNO, 2009, p.123-4).

Em tempos de semiformação cultural, no qual a indústria cultural passa por constantes mutações juntamente com o sistema capitalista produzido historicamente pela humanidade e edificado no primado da exploração do homem pelo próprio homem, faz-se urgente refletir sobre a formação no seu aspecto macro, ou seja, de modo abrangente.² Urgência essa já anunciada por Adorno (1995, p.119) veementemente na meta que impõe à educação de “que Auschwitz não se repita”. Uma meta que já revela a preocupação central da Teoria Crítica com uma formação que está diretamente relacionada à questão da emancipação.

A preocupação com a emancipação social sempre foi uma questão central na história da Teoria Crítica e que está presente em todas as suas discussões filosóficas sobre como um método de análise pode oferecer o diagnóstico dessa realidade bárbara produzida pelo próprio homem. Nessa tentativa de diagnóstico da realidade, elementos muito refletidos por Adorno em seu método de análise que podem ser identificados como: a negatividade dos conceitos e sua duplicidade, a

² O texto “A dialética negativa adorniana: reflexões sobre a necessidade de críticas endógenas sobre as abordagens de ensino” são “inquietações” presentes na Tese de Doutorado “Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico-crítica”, ainda não publicada e defendida pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar na UNESP – Faculdade de Ciências e Letras orientada pela Dra. Paula Ramos de Oliveira.

dependência dos conceitos a tudo o que não é conceitual e o próprio debate sobre o que é o esclarecimento.

A Escola de Frankfurt e essas preocupações possuem a sua gênese relacionada com o conturbado contexto histórico no qual o mundo se apresentava dividido em três domínios: o nazifascismo presente na Alemanha e na Itália, o socialismo na Rússia e o capitalismo do ocidente podendo ser considerado os Estados Unidos um parâmetro. Todos os domínios embora com suas distintas peculiaridades, dotados de características totalitárias. Inserido nesse complexo contexto histórico, o “Instituto de Pesquisa Social” é criado por um grupo de intelectuais em 1923 desenvolvendo atuação política e acadêmica, sobretudo por meio da valorizada “Revista de Pesquisa Social” e que será futuramente denominada de Escola de Frankfurt:

[...]. Após uma semana de estudos marxistas ocorrida na Turíngia, organizada por Felix Weil e com a participação de expoentes do pensamento europeu mais avançado da época, como Karl Korsch, George Lukács, Pollock e muitos outros, efetiva-se o plano da fundação de um Instituto de Pesquisa Social (*Institut für Sozialforschung*). O Instituto vincula-se à Universidade de Frankfurt, porém tem prédio próprio e autonomia financeira. Seu primeiro diretor é Carl Grünberg, historiador e marxólogo. Sob sua direção, o Instituto edita a revista *Arquivo da história do socialismo e do movimento dos trabalhadores*, que se constituiria em importante documentação da história do socialismo e do movimento operário. Max Horkheimer assumirá a direção do Instituto em 1930, tornando-o um centro ativo de pesquisa e de análise crítica do capitalismo monopolista. O trabalho conjunto de uma equipe multidisciplinar que se debruça sobre essa problemática nos tempos agitados do século será a característica do que será mais tarde chamado de Escola de Frankfurt. (PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, ZUIN, 2000, p. 22-23).

Concordamos com Abensour (1990) de que talvez o termo mais coerente para denominar tal grupo de intelectuais seria Círculo de Frankfurt e não Escola de Frankfurt, uma vez que o conceito escola pode atribuir uma conotação muito dogmática e universitária a esses intelectuais, pois, em contraposição à afirmação de muitos, o que os une, ou melhor, dizendo o que os caracteriza como

frankfurtianos não são os mesmos julgamentos e com isso a concordância ou não sobre específicos assuntos, mas sim o seu método de análise: a dialética negativa. Apesar de julgarmos mais coerente a denominação “Círculo de Frankfurt” optamos nesse artigo por utilizar “Escola de Frankfurt” e “Teoria Crítica” por ser mais recorrente na academia.

Em sua trajetória histórica, Abensour (1999) identifica, além de uma pluralidade de tradições em que podemos centralizar as figuras de Marx e Kant, várias linhas de pensamento como, por exemplo, a marxista de cunho revolucionário predominante durante os anos trinta; a crítica veemente ao mundo administrado que representa um recuo na dimensão revolucionária presente nos anos setenta e, por fim, toda a originalidade de Adorno que ao oferecer especial atenção à resistência como possível possibilidade de emancipação individual e social termina por se diferenciar das anteriores já citadas.

Levando em consideração a importância de uma reflexão crítica que procura interpretar o fenômeno educativo pela via da emancipação social, acreditamos que as contribuições dos pensadores clássicos da Teoria Crítica, em especial Adorno pelo seu posicionamento de resistência por meio de uma inflexão diretiva ao sujeito, tragam contribuições para a reflexão crítica das abordagens de ensino em suas diferentes bases epistemológicas, pois:

O pensamento de Adorno, com sua profundidade e extensão, aguarda ainda a extração de toda a sua potencialidade para a compreensão dos seres e da realidade. A aplicação de seu método de investigação poderá esclarecer aspectos prementes da problemática da modernidade, o que trará delimitação de temas e abordagens nos mais variados campos de atividade humana. Desses, o campo da educação, certamente, será um dos mais beneficiados, como bem demonstram textos como os que tratam da “semicultura”, dos “tabus do professor”, da “educação após Auschwitz”, da “educação para a autonomia” e tantos outros. (PUCCI, RAMOS-DE-LOVEIRA, ZUIN, 2000, p.44).

Concordamos que todo fenômeno de ordem educativa é também um fenômeno de ordem humana e carrega em sua totalidade simultaneamente elementos históricos, técnicos, cognitivos, sócio-político, culturais, ideológicos, que

o torna multidimensional e, com isso, um objeto de investigação altamente complexo e que delega profundas exigências às categorias de análise que buscam explicá-lo – complexidade possível de ser observada na própria história do pensamento pedagógico.

Inserido nesse imenso universo que são os fenômenos de ordem educativa, temos os que ocorrem em ambientes não institucionalizados - e, portanto, de modo informal e/ou assistemático – e aqueles que ocorrem em ambientes institucionalizados, sendo a escola um desses lugares.

Dentro da história da humanidade muitos pensadores, de acordo com os limites e com as influências do contexto histórico no qual estavam inseridos, preocuparam-se em tentar responder a questionamentos sobre o ato de conhecer que serão fundamentos para o desenvolvimento da história do pensamento pedagógico: como se origina o conhecimento; como ele ocorre; como é possível explicar os conceitos e as ideias presentes na mente humana.

Na tentativa de explicar essas questões, as teorias sobre o conhecimento são elaboradas, segundo Mizukami (1986, p.2), em três centrais características: “primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto”.

As teorias que explicam como ocorre o conhecimento pelo primado do objeto são consideradas empiristas porque entendem que todo o organismo está sujeitado ao que está externo a si, ou seja, ao meio e, portanto, o conhecimento é algo exógeno que deve ser descoberto pelo indivíduo e que embora seja “novo” para ele no ato da sua assimilação já era uma realidade externa e, portanto, não construída.

As explicações que possuem o primado do sujeito como fundamento para as explicações da aquisição dos conhecimentos são nomeadas de nativismo, apriorismo como também de inatismo, isto é, o conhecimento se encontra de maneira endógena nos indivíduos.

Nas teorias consideradas interacionistas - porque consideram como primado a interação entre o sujeito e o objeto - o conhecimento é compreendido como uma construção em que são consideradas tanto a invenção como a descoberta em cada ato de apropriação do saber.

No debate histórico da filosofia que consolidou essas diferentes teorias do conhecimento, a pedagogia também, no decorrer da sua história, preocupada com esse mesmo fenômeno, mas inserido no processo de ensino e aprendizagem, amparou nessas três principais correntes da teoria do conhecimento – o inatismo, empirismo e interacionismo – suas explicações sobre a aquisição do conhecimento.

Fundamentados nos pressupostos epistemológicos do empirismo, do apriorismo e do interacionismo os modelos pedagógicos são edificados e deles surgem diversas abordagens pedagógicas de ensino. Segundo Mizukami (1986) essas abordagens podem ser divididas em três grandes grupos que estão diretamente relacionados aos pressupostos epistemológicos já citados – as pedagogias diretivas baseadas nos pressupostos empiristas; as pedagogias não diretivas fundamentadas nos pressupostos do apriorismo; e as pedagogias relacionais alicerçadas nos pressupostos interacionistas.

Desses três grandes modelos de pedagogias – diretivas, não-diretivas e relacionais – emergem várias abordagens que procuram explicar como conhecemos algo dentro do processo de ensino e aprendizagem. Essas abordagens por partirem de pressupostos epistemológicos distintos terão em si mesmas divergências nas suas características gerais tais como nas suas concepções de homem, de mundo, de sociedade-cultura, de conhecimento, de educação, de escola, de ensino-aprendizagem, de professor-aluno como também de avaliação.

Mizukami (1986) divide essas abordagens - específicas tendências pedagógicas consideradas pela autora presentes no Brasil - em: tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sociocultural. A abordagem tradicional e a comportamental são consideradas pedagogias diretivas e, portanto, estão amparadas nos pressupostos epistemológicos do empirismo; a abordagem humanista considerada não-diretiva está fundamentada nos pressupostos inatistas e, por fim, a abordagem cognitivista e a sócio-cultural, ambas consideradas pedagogias relacionais ancoradas nos pressupostos interacionistas. Cada uma dessas pedagogias:

[...] resulta de uma relação sujeito-ambiente, isto é, deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio. Subjacentes ao conceito de homem, de

mundo, de aprendizagem, conhecimento, sociedade, cultura etc., estão presentes – implícita ou explicitamente – algumas dessas posições. Essas diferentes posições, por sua vez, podem implicar, do ponto de vista lógico, diferentes aplicações pedagógicas. (MIZUKAMI, 1986, p.2).

A abordagem tradicional de ensino pode ser considerada de fundamentação filosófica empirista porque concebe que o conhecimento é uma realidade externa e independente da ação do sujeito e que precisa ser assimilado, o que justifica uma prática pautada na transmissão com o objetivo de fazer com que o aluno tenha acesso aos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

Nessa abordagem de processo de ensino e aprendizagem a concepção de homem está alojada no princípio de Locke de que todo o sujeito é uma “tábula rasa”, por isso, o professor é considerado a própria personificação do saber e o aluno, nos termos de Paulo Freire (1975), um banco para depósito de transmissões que devem ser memorizadas para serem possíveis de serem reproduzidas a fim de garantir que aquele conhecimento pela tradição seja transmitido para as gerações futuras. Portanto, o entendimento de mundo nessa abordagem para Paulo Freire pode ser compreendido como algo exógeno ao sujeito e que deve ser cada vez mais incorporado.

Na concepção “bancária” [...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. [...].

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
 - i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, estes devem adaptar-se às determinações daquele;
 - j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.
- [...]. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (FREIRE, 1975, p.67-8).

Se o mundo é externo ao sujeito e esse é passivo, adaptado e ajustado diante dessa realidade que para conhecê-la ele deve incorporá-la pela via da transmissão, a concepção de sociedade-cultura tem nesse ensino a causa da sua perpetuação para a garantia da sua perpetuação enquanto tradição. Nesse sentido o sujeito não produz conhecimento, mas o incorpora de maneira sistemática por meio da escola – *locus* - responsável por essa transmissão – uma vez que os conhecimentos assimilados informalmente pelo sujeito não são considerados relevantes nessa abordagem de ensino. Na escola, a relação entre professor e aluno é vertical, pois o docente é a própria personificação do saber e, portanto, revestido de autoridade intelectual e moral e a metodologia de ensino é essencialmente expositiva de modo homogêneo a todos os alunos que terão que memorizar todas as exposições também de maneira homogênea que pode ser realizada por meio de duas vias – pelo ensino verbalista defendido por Comenius na sua obra “Didáctica Magna” (2001) e pelo ensino intuitivo fundamentado na maiêutica socrática – demonstrado na obra de Rousseau “Emílio ou Da Educação”, na qual até existe a ocorrência de diálogo entre professor e aluno, mas com questões que condicionam o pensamento do aluno a percorrer o caminho – tese, antítese e síntese – para a transmissão do conhecimento já existente *a priori* no primeiro questionamento e que deve ser possível de ser averiguado e medido no final do processo:

O tema fundamental do Emílio consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal (e não do homem como cidadão) através de seu “retorno a natureza”, ou seja, à centralidade das necessidades mais profundas e essenciais da criança, ao respeito pelos seus ritmos de crescimento e à

valorização das características específicas da idade infantil. Isso significa, porém, que o próprio método da educação deve mudar profundamente, através de uma “revolução copernicana” que ponha no centro da ação educativa o próprio rapaz. A educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. (CAMBI, 1999, p.346).

Em Comenius (2001) presenciamos características paradoxais – a inovação e tradição – que o faz ser considerado “o pai” da pedagogia moderna. Inovador porque se preocupa em sistematizar um método universal de ensino que se insere em toda a vida do indivíduo e para todos, e tradicional porque ainda carregando princípios derivados da escolástica “como os da pacificação universal e da organização pansófica do saber”. (CAMBI, 1999, p.284). O princípio diretivo e receptivo de sua abordagem pedagógica fica explícito em sua clássica obra “Didáctica Mágna” nas seguintes palavras:

Que é a tinta didática.

16. Dissemos que a tinta didática é a voz do professor. Efetivamente, assim como os caracteres, quando estão enxutos, permanecem também (pela ação do prelo) impressos no papel, mas não deixam, toda via, senão vestígios cegos, que, pouco depois, desaparecem, mas, embebidos de tinta, nele imprimem imagens visibilíssimas e quase indelévels, assim também as coisas que os mudos professores das crianças, os livros de texto, colocam diante delas, são realmente mudas, obscuras e imperfeitas, mas, quando aos livros se junta a voz do professor (que explica tudo racionalmente, segundo a capacidade dos alunos, e tudo ensina a por em prática), tornam-se cheios de vida, imprimem-se profundamente nos seus espíritos, e assim, finalmente, os alunos entendem verdadeiramente o que aprendem. E como a tinta da imprensa é diferente da que se usa com a pena, ou seja, não é feita com água, mas com óleo (e aqueles desejam receber o verdadeiro elogio de serem verdadeiros artistas topográficos, usam óleo puríssimo e pó de carvão de noz), assim também a voz do professor, mediante um método didático suave e simples, deve insinuar-se, como óleo finíssimo, no espírito dos alunos, e juntamente consigo, deve insinuar as coisas. (COMENIUS, 2001, p.524-525).

Também considerada uma abordagem diretiva e, portanto, baseada nos pressupostos do empirismo possuindo como central característica o primado do objeto, encontramos a abordagem comportamental que também direciona o sujeito em todo o seu processo de ensino e aprendizagem, mas não por meio da transmissão verbal ou por induções de raciocínio via questionamento, mas direcionando por meio da programação. Nessa abordagem o professor deixa de ser a autoridade no processo de ensino para cedê-la ao programa escolar. Em tal abordagem a experimentação ou o que podemos considerar como uma experimentação planejada é o que produz o conhecimento. Como o conhecimento é o resultado da experiência do sujeito possível de ser observado na própria mudança do seu comportamento, os procedimentos de ensino nessa abordagem estão intimamente relacionados a um treinamento que produz a aquisição de habilidades e competências pelos alunos que terminam por ter os seus comportamentos condicionados e, portanto, controlados através da programação de atividades inspiradas nos conceitos da psicologia comportamental – bem como em especial nas obras de Skinner - por meio da manipulação das contingências de reforço, pois a cultura se considerarmos tais pressupostos: “[...] é um conjunto de contingências de reforço, sob o qual os membros se comportam de acordo com procedimentos que mantêm a cultura, capacitam-na a enfrentar emergências e modificam-na de modo a realizar essas mesmas coisas mais eficientemente no futuro.” (SKINNER, 1980, p.204).

Como a abordagem tradicional, a comportamental também é considerada um modelo pedagógico diretivo porque concebe o sujeito como um recipiente de informações advindas do meio, sendo, portanto uma consequência de suas influências. Nesse sentido, essa abordagem compreende o homem como um ser controlado pelo seu meio e o mundo como algo externo cuja realidade é objetiva e construída e os sujeitos passam a ser produtos dele, o que faz da sociedade um ambiente cultural entendido como um imenso espaço constituído por contingências de reforço. Um desses espaços sociais, e portanto também culturais, é a escola que como instituição educativa possui como central objetivo promover mudanças comportamentais permanentes nos seus alunos, transmitindo conhecimentos e

comportamentos considerados socialmente como éticos, assim como habilidades e competências no desenvolvimento de suas diversas práticas sociais. Desse modo, a educação na abordagem comportamental:

[...]. É importante – e nisso consiste o processo da educação ou treinamento social – aumentar as contingências de reforço e sua frequência, utilizando-se de sistemas organizados, pragmáticos, que lançam mão de reforços secundários associados aos naturais, a fim de se obter certos produtos estabelecidos, com maior ou menor rigor. (MIZUKAMI, 1986, p.28).

Dentro da escola, no processo de ensino e aprendizagem, as contingências de reforço são planejadas na programação das atividades, nas quais o professor deixa de ser a personificação do saber para se tornar um engenheiro do comportamento dos seus alunos. Desse modo, tanto a abordagem comportamental como a tradicional, possuem semelhanças, pois se fundamentam no pressuposto do empirismo e são diretivas, contudo de maneiras diferentes, pois se na tradicional podemos conceber o diretivismo por meio da transmissão, na comportamental ocorre através do treinamento que se dá pela via da programação escolar o que permite uma individualização do ensino que não é possível na tradicional; entretanto, em ambas, o conhecimento é exógeno e as decisões sobre o processo de ensino são externas aos aprendizes - seja nas decisões do professor como no que já está *a priori* decidido pelo programa escolar - e a avaliação tem como característica a verificação nas etapas finais – mensurando e observando se os alunos são capazes de reproduzir o que foi transmitido via verbal ou por mecanismo de treinamento programado.

Em contraposição aos modelos pedagógicos considerados diretivos de fundamentação filosófica empirista, encontramos a abordagem humanista - pensada centralmente por Rogers e Neill - que partindo do pressuposto filosófico do inatismo concebe que o conhecimento é uma realidade endógena ao indivíduo, o que no processo de ensino transfere toda centralidade que nas diretivas está na figura do professor ou na programação escolar para a figura do aluno como aquele que elabora o conhecimento.

Se a abordagem tradicional e a comportamental de ensino compreendem o mundo como uma realidade objetiva e externa e que precisa ser assimilada, na abordagem humanista a realidade é subjetiva e interna a cada sujeito que lhe atribuirá significados de acordo com as suas vivências pessoais, portanto o mundo é produção subjetiva do homem e o conhecimento algo que já está *a priori* dentro dele. Como o conhecimento é algo produzido subjetivamente pelos muitos significados atribuídos pelo sujeito às suas inúmeras experiências, o professor passa a não ser mais considerado como a personificação do saber que precisa ser transmitido, bem como o aluno não precisa mais ser condicionado por uma programação escolar. Temos, desse modo, um redimensionamento na função do docente que passa a ser compreendida como uma espécie de facilitadora de possíveis aprendizagens.

Sendo uma abordagem subjetivista e essencialmente individualista, os procedimentos de ensino não estão preocupados com que os alunos assimilem a realidade objetiva que lhe é exterior, mas uma grande ênfase é dada aos processos de formação da personalidade dos indivíduos para que os mesmos adquiram qualidade nos seus relacionamentos interpessoais rumo a uma maior integração conseguindo ser sujeitos adaptáveis e flexíveis. Rogers, em “Tornar-se pessoa” (1978), afirma que a percepção que o sujeito possui do que lhe é externo é em si mesma a realidade e Neill chega a afirmar na sua clássica obra “Liberdade sem medo” (1976) que a função de educação seria formar crianças mais felizes.

Mantenho que a meta da existência é encontrar felicidade, o que significa encontrar interesse. A educação deveria ser uma preparação para a vida.

[...] Os livros são o material menos importante na escola. Tudo quanto a criança precisa aprender é ler, escrever, contar [...].

[...] Quando eu falo a estudantes de escolas normais e universidades, fico sempre chocado com a falta de qualidades adultas daqueles garotos e garotas recheados de inúteis conhecimentos. Sabem muito, brilham em dialética, podem citar os clássicos, mas em sua maneira de encarar a vida muitos deles são crianças. Porque foram ensinados a saber, mas não lhe ensinaram a sentir. Tais estudantes são amistosos, agradáveis, animados, mas algo lhes falta: o fator emocional, o poder de subordinar o pensamento ao

sentimento. Falo-lhes de um mundo cujo conhecimento lhes foi negado, e que eles continuarão a desconhecer. Seus livros escolares não tratam do caráter humano, do amor, da liberdade, ou da autodeterminação. Assim, o sistema continua tendo por alvo apenas os padrões do ensino livreco: continua separando a cabeça do coração. (NEILL, 1976, p.22-24).

Nesse relativismo subjetivo sobre a realidade somado a uma importância aos processos de formação de personalidade dos sujeitos para serem integrados e felizes nos seus diferentes tipos de relacionamento interpessoais, as concepções de sociedade e cultura acabam não sendo valorizadas. Se nas abordagens diretivas, sobretudo, a tradicional, o aprendizado adquirido fora do ambiente escolar não é considerado como experiência válida para o conhecimento, na abordagem humanista todo o ambiente é educativo e, portanto, valoriza as vivências informativas e ou assistemáticas de aprendizagem.

Levando em consideração todos esses aspectos, na abordagem humanista a educação assume um amplo sentido que vai além das aprendizagens que ocorrem em situação escolar e sua preocupação está na formação de sujeitos que consigam na história de suas vidas pessoais alcançarem crescimento pessoal, interpessoal ou intergrupar, ou seja, por meio do desenvolvimento da sua autonomia conseguir se integrar nos diferentes grupos dos quais faz parte por meio da habilidade em conseguir construir regras de convivência de maneira coletiva, transformando, desse modo, a sua convivência com a diversidade de pessoas que fazem parte do cotidiano da sua vida com harmonia, sendo, portanto, um sujeito capaz de se integrar.

Como se trata de um modelo pedagógico não diretivo as metodologias de ensino são questões secundarizadas, pois cada professor tem liberdade para decidir quais técnicas pedagógicas utilizará para alcançar o seu objetivo de ser um facilitador de aprendizagens, sobretudo com o auxílio da pesquisa e da auto direção dos seus alunos. Se o conhecimento é algo endógeno - e portanto produzido pelo próprio aluno - a ideia de uma avaliação externa que busque verificar a aquisição de conhecimento se torna incoerente; sendo assim, a avaliação só pode ser realizada pelo próprio sujeito produtor do seu próprio

conhecimento. Temos, desse modo, a defesa conceitual da auto avaliação como parte constitutiva desse tipo de processo de ensino e aprendizagem porque somente o sujeito pode atestar sobre o que sabe.

Distintas dos modelos pedagógicos diretivos e não diretivos, temos as abordagens de ensino que aceitam a interação entre sujeito e ambiente e que procuram estabelecer explicações de como essas relações ocorrem no momento do ensino e da aprendizagem. Como abordagens extremamente discutidas no Brasil, encontramos a Cognitivista - fundamentada sobretudo pelos pressupostos do estudioso Jean Piaget sobre desenvolvimento -; a Sociocultural - na qual podemos destacar a influência de pensadores marxistas como Vigostki, como também a influência de uma teologia da libertação com as reflexões de Freire -; e, ainda, os princípios escolanovistas que têm referência em Dewey.

As abordagens pedagógicas que possuem como princípio o interacionismo concebem que o conhecimento é produto da relação do sujeito com o seu meio e, portanto consideram tanto a realidade exógena como a endógena. Nessa interação a construção do conhecimento é realizada tanto por fatores externos ao sujeito como internos e por esse motivo tais abordagens de ensino são também comumente denominadas de ativas em contraposição às consideradas receptivas.

Na abordagem cognitivista, que tem como expoente Jean Piaget, a educação carrega em si mesma uma função social de adaptação:

Educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente. Mas os novos métodos procuram favorecer esta adaptação utilizando as tendências próprias da infância como também a atividade espontânea inerente ao desenvolvimento mental, e isto na intenção de que a própria sociedade será enriquecida. A educação moderna só poderia, portanto, ser compreendida em seus métodos e suas aplicações tomando-se o cuidado de analisar em detalhes os seus princípios e de controlar o seu valor psicológico pelo menos em quatro pontos: a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil.

[...]. Ora, a adaptação é um equilíbrio – equilíbrio cuja conquista dura toda a infância e adolescência e define a estruturação própria destes períodos da existência – entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. [...]. Da mesma forma, pode-se dizer que o

pensamento é adaptado a uma realidade particular quando ele conseguiu assimilar aos seus próprios quadros essa realidade, ao mesmo tempo que acomodava aqueles às novas circunstâncias apresentadas por esta: a adaptação intelectual é, então, o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas dedutivas e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência. (PIAGET, 1970, p.152-155).

Podemos considerar que o processo de ensino na abordagem cognitivista é relacional porque o compreende como uma construção de desenvolvimento da inteligência e da autonomia aceitando como parte constitutiva dessa construção o ensaio e o erro.

Por ser um modelo pedagógico relacional - que concebe o conhecimento como algo produzido pela interação de realidades externas e internas ao sujeito – considera a interação entre professor e aluno de maneira horizontal, o que significa que ambos são passíveis de adquirir ensino bem como de aprender. Desse modo, essa interação que é mediada pela metodologia de ensino fundamenta-se em uma constante problematização coletiva que é possível de ser avaliada por meio de constantes verificações que não precisam ser padronizadas tal como nas avaliações advindas de modelos pedagógicos diretivos.

As contribuições das análises de Piaget são centrais na abordagem cognitivista que passa a conceber que os objetivos pedagógicos devem estar centrados nos alunos partindo das atividades dos mesmos; o conhecimento não é um dado acabado em si mesmo, mas instrumentos que auxiliam no desenvolvimento evolutivo e natural dos sujeitos; a metodologia de ensino deve priorizar que o aluno elabore as suas próprias descobertas ao invés de recebê-las passivamente do professor; enfim, a aprendizagem é uma construção interna do sujeito que depende do seu nível de maturação biológico como viabilização da reorganização cognitiva, na qual é fundamental favorecer atividades de interação social que auxiliem a construção dos conhecimentos.

Outro modelo pedagógico considerado relacional, e portanto embasado nos pressupostos do interacionismo, é a abordagem Sociocultural, que apresenta como expoentes na reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem Paulo Freire,

com sua influência na teologia da libertação, e Vigotski, com seu embasamento marxista.

Em tal abordagem questões de ordem social e cultural ganham grande notoriedade e preocupação. Nela, o conhecimento também é produzido na relação tecida entre os sujeitos; entretanto, questões para além do funcionamento cognitivo para a compreensão de como ocorre a aprendizagem são enfatizadas, como por exemplo, a emancipação dos sujeitos em uma sociedade da espoliação como a capitalista atual.

Nesse aspecto da emancipação o homem é sujeito histórico da sua prática social e, portanto, produtor e reproduzidor simultaneamente da sociedade na qual está inserido. Levando em consideração tal princípio, objetivos educacionais que visam somente a integração e à adaptação dos sujeitos nos meios em que estão inseridos são problematizadas em um movimento permanente de ações embasadas na constante reflexão crítica. Trata-se, portanto, de uma abordagem que concebe a sociedade como um meio conflituoso e não harmônico, uma pedagogia que vislumbra uma sociedade mais humanizada, mas compreendendo que a possibilidade de emancipação está sedimentada no conflito de classes nos termos marxistas e na oposição oprimidos e opressores nos termos de Freire (1975, p.43-44):

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos.

[...] Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?

[...]. Ainda que não queiramos antecipar-nos, poderemos, contudo, afirmar que um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação;

o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Preocupada com questões de ordem social e cultural todo ambiente é educativo o que transcende os processos educacionais para além dos “muros” escolares, o que faz da educação um processo não somente formal, mas, de caráter amplo.

Assim como na abordagem cognitivista, a relação professor e aluno também é horizontal, uma vez que o conhecimento é simultaneamente produção da constante interação entre as realidades que são exógenas aos sujeitos e as realidades endógenas de apropriações e elaborações daquilo que o sujeito assimila do que lhe é apresentado externamente. Partindo dessas premissas, as metodologias de ensino procuram sempre privilegiar situações de interação social entre os alunos como também dos alunos com os seus professores possibilitando vivências em grupo. Coerente com esses pressupostos os procedimentos de avaliação terminam por serem múltiplos, tais como a autoavaliação, a avaliação diagnóstica permanente e mútua, bem como avaliações de verificação ao final de processos de ensino, mesclando avaliações próprias dos modelos pedagógicos diretivos com os que não são diretivos. Tanto Piaget como Vigotski são utilizados nas abordagens de ensino relacionais, embora suas concepções de desenvolvimento sejam paradoxais. Colocadas de maneira bem simplória: em Piaget você precisa ter um desenvolvimento biológico que irá lhe permitir a aprendizagem enquanto em Vigotski (2006, p.112-113) você se desenvolve porque aprende:

[...]. O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. As duas crianças que tomamos como exemplo demonstram uma idade mental equivalente a respeito do desenvolvimento já realizado, mas a dinâmica do seu desenvolvimento é inteiramente diferente. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

Segundo Mizukami (1986, p.5) ainda teríamos outra abordagem com pressupostos interacionistas que ela denomina de didaticista em virtude da preocupação demasiada com os aspectos didáticos e, portanto, metodológicos do processo de ensino e aprendizagem que está intimamente relacionado com a repercussão pedagógica que no Brasil o movimento escolanovista assumiu, principalmente com as influências do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Concordamos ainda com a autora que o movimento escolanovista pode apresentar relações significativas com a abordagem cognitivista tanto pelo primado da participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem quanto pela grande valorização atribuída ao lema “aprender a aprender”, sendo ambas processualistas no que diz respeito ao ato de conhecer bem como na forma de se estabelecer possíveis relações entre a realidade externa e interna do sujeito:

[...]. No entanto, a não inclusão desta tendência como uma abordagem a ser analisada *per se* se justifica, por um lado, pelo fato dela advogar diretrizes incluídas em outras abordagens, e, por outro, pelo fato das demais abordagens aqui analisadas apresentarem justificativa teórica e empírica e ela não. (MIZUKAMI, 1986, p.5).

Diante dessa breve síntese sobre as abordagens de ensino influenciadoras do pensamento pedagógico no Brasil, acreditamos, pois que as contribuições teóricas da Escola de Frankfurt, em especial aquelas oferecidas pelos seus pensadores clássicos da primeira geração – Adorno, Horkheimer e Marcuse –,

possam ser atualizadas no sentido de uma reflexão crítica de maneira endógena a essas diferentes abordagens de ensino influenciadoras dos processos formais de ensino no Brasil.

Na história do pensamento pedagógico, bem como nos documentos normativos que regem o ensino no nosso país e até mesmo em nossas produções acadêmicas, tais abordagens de ensino foram e ainda são amplamente debatidas. Entretanto, as críticas caminham no sentido de negar as premissas de uma abordagem pelas premissas de outras. Nesse sentido, a primazia é pelo que aqui optamos por denominar de crítica exógena, muito presente nas análises brasileiras sobre as abordagens de ensino.

Optamos por denominar de crítica exógena, por exemplo, os trabalhos que criticam os modelos pedagógicos diretivos de ensino por meio dos pressupostos distintos das pedagogias diretivas, por exemplo, críticas realizadas por meio dos pressupostos inerentes aos modelos pedagógicos relacionais e, assim, sucessivamente.

Podemos elencar várias críticas exógenas nessa perspectiva, como por exemplo, na seguinte afirmação sobre a pedagogia tradicional presente no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p. 39-40):

A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos. A função primordial da escola, nesse modelo, é transmitir conhecimentos disciplinares para a formação geral do aluno, formação esta que o levará, ao inserir-se futuramente na sociedade, a optar por uma profissão valorizada. Os conteúdos do ensino correspondem aos conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações passadas como verdades acabadas, e, embora a escola vise à preparação para a vida, não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade. Na maioria das escolas essa prática pedagógica se caracteriza por sobrecarga de informações que são veiculadas aos alunos, o que torna o processo de aquisição

de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação. No ensino dos conteúdos, o que orienta é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado.

Uma grande parte da afirmação acima descreve a abordagem tradicional de ensino em coerência com os princípios imanentes da mesma, embasadas no empirismo e, portanto, no primado do objeto. Entretanto, quando tal descrição efetua afirmações já referendadas acima, tais como: “não busca estabelecer relação entre os conteúdos que se ensinam e os interesses dos alunos, tampouco entre esses e os problemas reais que afetam a sociedade” e “o processo de aquisição de conhecimento, para os alunos, muitas vezes burocratizado e destituído de significação” são apresentadas como descrições da abordagem tradicional que funcionam como ideológicas porque não se tratam de descrições, mas sim de críticas exógenas que partem de pressupostos distintos da concepção de aquisição do conhecimento que no caso dessas declarações estão relacionadas a princípios relacionais de ensino que concebem como primado das suas abordagens a interação sujeito-objeto.

Muitos trabalhos defensores das pedagogias interacionistas refutam as pedagogias diretivas utilizando-se do que optamos por denominar nessa nossa reflexão de crítica exógena e o contrário também ocorre nas obras que desejam “retomar” a importância das modelos diretivos de ensino como, por exemplo, na clássica obra dos anos oitenta de Dermeval Saviani intitulada de “Escola e Democracia” (1995) no qual realiza a afirmação de que o movimento escolanovista pode ser considerado acrítico, defendendo uma abordagem conteudista própria da abordagem tradicional e, portanto, refutando tal movimento por pressupostos que são externos a eles.

Essas críticas foram e são importantes para a história do pensamento pedagógico, inclusive porque é a partir de debates como esses que outras abordagens acabam sendo elaboradas, como, por exemplo, o entendimento sobre a relação desenvolvimento e aprendizagem diametralmente opostos em Vigostki e Piaget porque amparadas em premissas distintas, entretanto, coerentes em si mesmas.

No que se refere às teorias sobre ensino e aprendizagem, destacadas nos aspectos acima mencionados, podemos refletir sobre o predomínio de uma crítica exógena em que a defesa dos pressupostos de uma abordagem de ensino nega outra abordagem por premissas diferentes das postuladas pela negada: um tipo de negação que possui como característica o que podemos denominar de “exterioridade epistemológica”. Proposta essa, oposta ao presente no método dialético negativo adorniano.

Na tentativa de nos apropriarmos dos conceitos e categorias apresentados por Adorno, em sua clássica obra intitulada “Dialética Negativa” (2009), sobretudo na ênfase permanente da negatividade do conceito, na compreensão de um duplo sentido para os conceitos e, por fim, no entendimento da existência de uma dependência do conceito a tudo que não é conceitual, é que se buscou nesse artigo realizar uma sensibilização filosófica no sentido de anunciar a necessidade da presença de análises endógenas sobre as diferentes abordagens de ensino utilizadas no Brasil no sentido da filosofia colaborar tanto para a sofisticação da construção teórica dessas abordagens como também para desconstruir essas mesmas construções conceituais que não conseguem ser idênticas a si mesmas por incoerências epistemológicas de características endógenas.

Levando-se em consideração os conceitos e categorias da dialética negativa anunciados por Adorno (2009), esse trabalho busca, assim, analisar a teoria dos ciclos de aprendizagem nos pressupostos dela mesma, pois apesar de considerar a crítica por nós denominada de exógena de grande contribuição acadêmica, tal crítica não carrega como objetivo norteador a investigação de possíveis contradições internas presentes endogenamente na abordagem analisada, mas sim refutar a abordagem criticada por premissas distintas.

Entendendo que premissas diferentes não são possíveis de comparação em termos teóricos, mas sim de refutação na defesa dicotômica de uma pela outra, defendemos nesse artigo a iniciativa de estudos que tenham como finalidade teórico-crítica de compreender como na própria construção de conceitos constitutivos de uma abordagem de ensino podem já possuir intrinsecamente sua negação a *priori*, ou explanado de um modo mais simplificado, como os conceitos

inerentes a uma abordagem de ensino já podem ser em si mesmos a sua própria negação.

Nesse sentido, e em concordância com o conceito e as categorias da Dialética Negativa (2009), o objetivo de análise passaria a ser o de negar aquilo que está negando a própria construção dos conceitos inerentes às diversas abordagens de ensino com os seus elementos constitutivos, demonstrando, desse modo, que há um sentido duplo presente nos conceitos e que os mesmos têm direta relação com tudo aquilo que não é conceitual e, portanto, objetivo e/ou material, ainda que tal objetividade seja subjetiva.

Acreditamos que esse exercício filosófico com o auxílio da Teoria Crítica, revitaliza a importância da filosofia para pensar sobre a educação contemporânea, pois enquanto teoria ao mesmo tempo ela se apropria e critica, segundo Abensour (1999, p. 196), as duas sistematicidades elaboradas por Hegel:

[...] a sistematicidade filosófica (identidade do conceito e do objeto) e a sistematicidade ou integração com o Estado (identidade da sociedade e do Estado). A teoria crítica desvenda a falsidade desses processos de identificação, que existem enquanto vínculo lógico, ou enquanto vínculo social: ela é o questionamento da identificação que se efetua no nível do pensamento, através do domínio do sujeito sobre o objeto; questionamento da identificação que se efetua no nível da realidade sócio-política, através do domínio de um sujeito sobre o outro. Somente a experiência do sofrimento, no sentido materialista, enquanto experiência da falsidade dessas duas identificações, pode abrir caminho à verdade, como experiência da possibilidade utópica do não-sofrimento. É na medida em que a teoria crítica visa o não-idêntico que ela se constitui enquanto “dialética negativa”.

Diante dessa afirmativa, são necessários estudos que reflitam filosoficamente sobre as abordagens de ensino problematizando se as mesmas são idênticas a si mesmas com a intenção de fomentar uma objetiva resistência a uma consciência reificada que incorporada aos sistemas de ensino se reproduzem assumindo materialidade.

Para o esclarecimento sobre o não idêntico na própria construção dos conceitos, Adorno (2009, p.124-125), em sua obra *Dialética Negativa*, argumenta

que embora parta dos pressupostos hegelianos da sua dialética positiva, percorre um caminho contrário na medida em que enfatiza o negativo como o instrumento central do seu modo de refletir para que com isso as tensões existentes inerentemente aos mesmos conceitos sejam ressaltadas impulsionando o sujeito a uma autônoma reflexão na tentativa de conhecer a realidade:

[...]. Junto a Hegel, coincidiam identidade e positividade; a inclusão de todo não-idêntico e objetivo na subjetividade elevada e ampliada até espírito absoluto deveria empreender a reconciliação. Em contraposição a isso, a força efetiva em toda determinação particular não é apenas a sua negação, mas também é ela mesmo o negativo, não-verdadeiro. A filosofia do sujeito absoluto, total, é particular. A reversibilidade da tese da identidade que é inerente a essa tese atua contrariamente ao princípio do espírito. Se o ente pode ser deduzido totalmente a partir do espírito, então esse se torna, para o seu infortúnio, similar ao mero ente que imagina contradizer: de outro modo, o espírito e o ente não estariam em acordo. Justamente o princípio de identidade insaciável eterniza o antagonismo em virtude da opressão daquilo que lhe é contraditório. Aquilo que não tolera nada que não seja ele mesmo sabota a reconciliação pela qual ele se toma equivocadamente. O ato de violência intrínseco ao ato de igualar reproduz a contradição que ele elimina.

Concordamos com Pucci, Ramos-de-Oliveira, e Zuin (2000, p.78-79) quando afirmam que a não identidade postulada por Adorno não significa necessariamente que o ato de pensar, de refletir não elabore definições, determinações, enfim, busque semelhanças entre o conceito e a realidade. A defesa pelo primado da não identidade está em estreita relação com a afirmação de que o conceito não consegue em si mesmo abranger a realidade de uma maneira plena, o que termina por desencadear o conceito em um movimento perene de tentar mais e mais penetrar a realidade por ele analisada.

Nesse aspecto, ao argumentar sobre a não identidade entre conceito e realidade e, com isso, enfatizar a negatividade do conceito, Adorno (2009) está defendendo a compreensão de que a ingenuidade epistemológica que entende o pensamento no momento da identificação como um fim em si mesmo e não como

um processo traz consigo a “ilusão” da equiparação de aspectos desiguais – conceito e realidade – que trava a contradição, sinônimo do não-idêntico, que é o que permite a própria superação do momento da identificação enquanto processo e não enquanto fim em si mesma.

A não identidade entre conceito e realidade só é possível de ser concebida se compreendermos nos termos de Adorno (2009, p.121) que todo conceito estabelece uma relação de dependência com tudo aquilo que não é conceitual, isto é, “[...]. O não-conceitual, indispensável para o conceito desmente o seu em-si e o altera. O conceito do não-conceitual não pode permanecer junto a si, junto à teoria do conhecimento; esta constringe a filosofia ao caráter social”.

Buscando em tudo aquilo que não é conceitual o material objetivo para a elaboração dos conceitos, Adorno demonstra a característica materialista e histórica das suas análises porque atribui uma ênfase na prioridade do objeto sobre o sujeito, ainda que considere o sujeito como sendo também uma objetividade nos pressupostos kantianos que valoriza a existente relação entre objetividade e subjetividade tão importantes, por exemplo, na própria construção do conceito semiformação cultural, fundamental para a análise da teoria dos ciclos de aprendizagem, no qual ele anuncia um terceiro e fundamental elemento do seu método dialético negativo – a duplicidade dos conceitos – ao afirmar em seu texto intitulado “Teoria da semiformação” (Adorno, 2010) que a cultura carrega inerente a si mesma aspectos paradoxais que ora se negam e ora se afirmam – a adaptação do sujeito à realidade em que está inserido e ao mesmo tempo liberdade do sujeito frente a essa mesma realidade.

Fundamentados nesses três centrais elementos do método dialético negativo – a importância à negatividade do conceito, a dependência de todo conceito a tudo o que não é conceitual e a existência de um duplo significado na elaboração dos conceitos – é que poderemos elaborar uma reflexão sobre se os conceitos que compõem tais abordagens de ensino em suas distintas bases epistemológicas são idênticos a si mesmos, isto é, coerentes nos próprios princípios da sua elaboração ou se são afirmações que precisam ser negadas porque em si mesmas já são a sua própria negação.

Defendemos um tipo de negação filosófica de característica imanente e que traz como potência o desenvolvimento qualitativo das diferentes abordagens de ensino e seus elementos constitutivos - concepções de mundo, de sociedade, de como se adquire o conhecimento, de cultura, de metodologia de ensino, de avaliação, de educação, enfim, de tudo o que é incorporado de maneira direta e indireta nas relações de ensino e aprendizagem ainda que elaborados por premissas epistemológicas distintas – como possibilidade, segundo Adorno (2009) anunciada em nossa epígrafe das abordagens de ensino conseguirem pensar contra si mesmas sem se abdicarem de suas premissas epistemológicas colaborando para a melhoria qualitativa das mesmas e para a recusa de abordagens que são em si mesmas pseudo-sínteses.

Referências

- ABENSOUR, M. A escola de Frankfurt. In: **Entrevistas do Le Monde: filosofias**. São Paulo, SP: editora Ática, 1990.
- ADORNO, T. W. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2009.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da Semiformação (2010). In: PUCCI, B; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N, ZUIN, A. A. S. **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Documento Introdutório. Versão/agosto de 1996.
- CAMBI, Francis. **História da pedagogia**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.
- COMENIUS, I. A. **Didáctica Magna**. Disponível em: www.BooksBrasil.org, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1975.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP: EPU, 1986.
- NEILL, A. **Liberdade sem medo**. São Paulo, SP: Ibrasa, 1976.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1970.
- PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ROGERS, C. **Tornar-se pessoa**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1978.
- SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. 29º ed. São Paulo. S.P: Autores Associados, 1995.

SKINNER, B.F. **Contingências de reforço**. Uma análise teórica. São Paulo, SP: abril, 1980.

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, SP: Ícone, 2006.

Recebido em: 01/10/2014
Aprovado em: 14/05/2015