

**PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E SEUS TEMPOS
DE APRENDIZAGEM: UM VÉU DE INTEGRAÇÃO IDEOLÓGICA¹**

Isabella Fernanda Ferreira²

Resumo: O artigo analisa a crítica de Perrenoud ao sistema seriado de ensino e à pedagogia tradicional como sendo promotores da mera adaptação ao sistema de produção capitalista, propondo que sejam substituídos pela Pedagogia das Competências e sua organização escolar em ciclos, como superação dessa adaptação acrítica. Nesta análise, tecemos um diálogo entre as afirmativas de Perrenoud e os teóricos-críticos da Escola de Frankfurt.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências. Organização Escolar em Ciclos. Organização seriada de Ensino. Philippe Perrenoud. Teoria Crítica.

Resumen: El artículo analiza la crítica de Perrenoud en el sistema seriado de enseñanza y la pedagogía tradicional como siendo promotoras de la mera adaptación al sistema de producción capitalista proponiendo que sean substituidas por la Pedagogía de las Habilidades y su organización escolar en ciclos como superación de esa adaptación que no es crítica. En esa análisis, tejemos un diálogo entre las afirmativas de Perrenoud y los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt.

Palabras clave: Pedagogía de las Habilidades. Organización Escolar en Ciclos. Organización en Series de Enseño. Philippe Perrenoud. Teoría Crítica.

No presente artigo, tecemos um diálogo entre as afirmativas de Perrenoud e os escritos filosóficos críticos da Escola de Frankfurt como Adorno e Marcuse considerando a questão da categoria do tempo de aprendizagem e do tempo de produção, tanto na abordagem de ensino tradicional como no sistema seriado de ensino e sua relação com a organização do trabalho fabril, com tempos homogêneos para a produção, quanto na questão dos diferentes tempos de aprendizagem na pedagogia diferenciada de Perrenoud, sua proposta de

¹ O texto “Pedagogia das competências e seus tempos de aprendizagem: um véu de integração ideológica” trata de “inquietações” presentes na Tese de Doutorado “Os ciclos de aprendizagem em Perrenoud: uma análise teórico-crítica” e defendida pelo Programa de Pós-graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP.

² Isabella Fernanda Ferreira é Professora Adjunta na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Social também da UFMS e Coordenadora do NEXOS Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Centro-Oeste com sedes na UFABC - NEXOS Sudeste, UFC – NEXOS Nordeste e UDESC – NEXOS Sul. Contato: bella.fernandaferreira@gmail.com

organização escolar em ciclos e sua relação com o capitalismo vigente de característica flexível com tempos mais heterogêneos para o processo de produção,

Na obra “Pedagogia diferenciada: das intenções à ação”, Perrenoud efetua uma dura crítica à organização escolar nos moldes do ensino tradicional por esta se estruturar de maneira muito semelhante à do capitalismo nos moldes industriais:

[...]. Até um passado recente, em função da dispersão geográfica dos estabelecimentos, a escola primária, muitas vezes, reuniu na mesma classe alunos seguindo programas diferentes, até seis ou nove em certos sistemas educativos. A classe de grau único impôs-se primeiro nas zonas urbanas, depois estendeu-se progressivamente às zonas rurais, por meio de reagrupamentos escolares.

Essa racionalização do aparelho educativo permitiu escolarizar maciçamente todas as crianças de 6 a 16 (até 18) anos e aumentar, de década em década, os índices de escolarização pré-obrigatória e pós-obrigatória. Ela aplica à formação dos indivíduos certos princípios da produção industrial, principalmente:

- uma divisão vertical do trabalho dos professores, de acordo com a qual os alunos passam de grau em grau, mudando de professores a cada ano ou a cada dois anos;
- uma divisão horizontal do trabalho, que fragmenta cada grupo seguindo o mesmo programa em tantas classes confiadas a tantos professores (ou a grupos de professores ensinando disciplinas complementares). (PERRENOUD, 2000, p.101)

Trata-se de crítica muito bem elaborada por pensadores – como Foucault, no seu livro “Vigiar e punir” (1987), como também por Enguita, na obra intitulada “A face oculta da escola” (1989) – que nos permite refletir sobre como as instituições escolares colaboram para uma formação com objetivos que visam não somente à qualificação do futuro trabalhador inserido no sistema capitalista, mas também ao princípio formativo que auxilia em um processo de “naturalização” desse sistema fundamentado na espoliação do homem pelo próprio homem e, portanto, de reprodução social de um sistema de produção ainda vigente.

Enguita (1989, p. 105) esclarece-nos por meio de uma leitura histórica que “[...]. Sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção, e com frequência, alguma outra instituição que não a própria

produção em que se efetuou esse processo”. Contrapondo-se à ideia de história evolutiva do sistema escolar, ele afirma que a história da educação poderia ser definida como uma sucessão de revoluções e contrarrevoluções. Mesmo elaborando um breve comentário a respeito deste processo anterior à presença do capitalismo, o que nos interessa aqui é a ênfase atribuída pelo autor sobre o contexto social de introdução do sistema capitalista, principalmente quanto à industrialização na sua inter-relação com a escola, à medida que se tem uma grande demanda por mão de obra:

Por que o capitalismo foi tão capaz de dar forma à escolarização é algo relativamente fácil de compreender. Em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os “filantropos” recrutados ou auto-recrutados entre as fileiras do capital os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustavam a seus desejos e necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho, e sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. Em quinto lugar, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis [...]. E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais (ENGUIA, 1989, p. 131).

Contudo, os estabelecimentos escolares carregam simultaneamente, em si mesmos, a possibilidade de desmistificação desse processo de naturalização por meio do esclarecimento, o que permite que os sujeitos passem a compreender tal

sistema como uma produção histórica da humanidade, sendo assim possível de ser historicamente também edificada de outra maneira. Por isso a existência tão rigorosa no pensamento de Adorno de que um verdadeiro ato educativo é aquele que é capaz de realizar a reelaboração do próprio passado:

A sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei de troca, do “igual por igual” de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum. Conforme sua própria essência, a troca é atemporal, tal como a própria razão, assim como, de acordo com sua forma pura, as operações da matemática excluem o momento temporal. Nesses termos, o tempo concreto também desapareceria da produção industrial. Esta procede sempre em ciclos idênticos e pulsativos, potencialmente de mesma duração, e praticamente não necessita mais da aparência acumulada. Economistas e sociólogos como Wesner Sombart e Max Weber atribuíram o princípio do tradicionalismo às formas sociais feudais, e o princípio da racionalidade às formas burguesas. O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal, também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência no ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego na adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 1995, p. 32-33).

Sennet (2011) é um dos teóricos que busca compreender uma das metamorfoses por que passa o modo como a organização do trabalho está sendo gerida em função de estratégias de controle muito mais flexíveis, mas, não por isso, menos rígidas. Essa flexibilidade enquanto ideologia, porque falsa, está justificada por princípios organizacionais que enaltecem a desorganização do tempo, ou o que poderíamos denominar de “tempos menos padronizados” de produção, que terminam por extrair muito mais produção e menos descontentamento dos trabalhadores em decorrência da corresponsabilidade da sua produção – que é dividida pelo coletivo – e que, portanto, oculta o *locus* de exploração que no *taylorismo* e no *fordismo* estava personificado na figura do chefe.

Assistimos, desse modo, à substituição de estruturas organizacionais de tempo de trabalho com características que primavam pelo uso autodisciplinado das atividades em tempos especificados para a produção, por um regime de trabalho que poderia ser calcado em uma economia política considerada mais flexível, fundamentando o que Sennett (2004) chamou de “ética do trabalho”, cujas características estariam muito mais relacionadas à produção conseguida por um trabalho realizado em equipe, do que à produção obtida por um trabalho individual.

As formas atuais de trabalho possuem uma ética que difere da do “homem motivado”, pois, ao invés de se apresentar estritamente fundamentada no indivíduo, passa a se basear na equipe, enfatizando mais a responsabilidade mútua e a cooperação do que a confirmação pessoal.

O tempo do trabalho realizado em grupo é mais flexível e volta-se para tarefas específicas de curto prazo.

Outra variável existente neste tipo de trabalho é o fato de a autoridade “desaparecer”, veiculando-se a função de líder da equipe de trabalho, o que reforça ainda mais a encenação das atitudes dos integrantes no grupo em prol da veiculação de uma ótima aparência pessoal para a conquista da sua reintegração.

Neste novo modo de organização o líder exerce o poder sobre os integrantes da equipe, mas não se responsabiliza pelo resultado da produção, que recai totalmente sobre a equipe de trabalhadores.

Sendo a responsabilidade da produção do próprio grupo, os próprios integrantes realizam a opressão devida sobre os outros colegas de trabalho para a realização eficiente das tarefas. (FERREIRA, 2007, p. 73)

Analisando as características dessa nova organização do trabalho dentro do capitalismo flexível, podemos estabelecer uma relação teórica e metodológica com o currículo escolar organizado em ciclos, que tenta implantar nos ambientes escolares uma lógica mais flexível com relação ao tempo despendido por cada aluno para a conclusão de sua aprendizagem. Com a flexibilidade do tempo, necessária para que ocorra a aprendizagem, um grupo de alunos pode apresentar características mais acentuadas de heterogeneidade, o que deve levar o docente a ser um mediador que procura, por meio de atividades coletivas, fazer com que os alunos aprendam uns com os outros. Desse modo, tanto a sua autoridade enquanto hierarquia, quanto a não

aprendizagem dos alunos, ficam mais ocultadas, e as responsabilidades sobre as aprendizagens terminam por ser produto dessa interação heterogênea, mas não conflituosa e, portanto, harmoniosa.

Quando Perrenoud, em suas obras, apropria-se da crítica das organizações escolares nos moldes da educação tradicional enquanto meio de adaptação ao sistema capitalista de produção fabril, ele a recupera, utilizando-a para defender a flexibilidade da organização escolar em ciclos de estruturas menos rígidas – em relação aos níveis escolares e ao tempo disponível aos alunos para a aquisição de conhecimento – e para alegar que tais estruturas organizacionais, por serem flexíveis, não possuem como central finalidade a integração e adaptação do sujeito aos moldes do sistema capitalista de produção. Nessa argumentação, encontramos mais uma vez o movimento do autor em se apropriar de afirmações críticas que, externas à própria teoria dos ciclos de aprendizagem, terminam por funcionar como um discurso ideológico que legitima o que ele afirma. Contudo, ao efetuarmos uma leitura desmistificada de tais afirmativas, encontramos a sua negação.

Recuperar tal crítica e não refletir sobre as características do trabalho no capitalismo vigente é fazer dessa crítica uma análise que é externa à sua própria teoria e, portanto, transformá-la em ideologia. Simultaneamente, é deixar de pensar nos pressupostos da sua proposta de organização escolar, que também apresenta – tal como no sistema de organização seriado do método tradicional de ensino – qualidades de integração e adaptação à organização capitalista do trabalho. O capitalismo vigente, que passou por mutações históricas, não se apresenta mais com o predomínio do trabalho fabril, mas sim com uma organização de trabalho flexível e em grupo, que é específica e muito valorizada na teoria dos ciclos de aprendizagem de Perrenoud e que, tal qual, e até com mais propriedade, preocupa-se com a adaptação e a integração dos sujeitos ao sistema que alguns teóricos, como Sennet (2011) – em sua obra “A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo” – denominam de capitalismo flexível dotado de uma ética específica que rege o contemporâneo trabalhador:

A moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige “aptidões delicadas”, como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho de equipe é a ética de trabalho que serve a uma economia política flexível. Apesar de todo o arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o etos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante (p. 118).

Essa moderna ética do trabalho diagnosticada por Sennet (2011) é perfeitamente passível de ser verificada na proposta da pedagogia das competências defendida por Perrenoud como uma abordagem diferenciada de ensino que, para a sua aplicação com eficácia contra a problemática das desigualdades entre os alunos dentro das instituições escolares, precisa funcionar conjuntamente com a implantação da estrutura por ciclos de aprendizagem.

Faz-se importante entender, nas obras de Perrenoud, que o central objetivo da educação é o combate às desigualdades – entre os alunos na escola – que fabricam o fenômeno do fracasso escolar. Posto isso, muitas são as possibilidades de ensino por meio de uma abordagem diferenciada. Entretanto, o que o nosso teórico dos ciclos defende com maior potencial para atingir tal objetivo educacional é a sua pedagogia das competências, que precisa, para a sua aplicação, que os estabelecimentos escolares sejam organizados por meio de ciclos de aprendizagem.

Em linhas gerais, Perrenoud (1999) defende o primado de que as competências devem ser construídas desde a escola para formar sujeitos que consigam solucionar os problemas no cotidiano das suas vidas pessoais, nas diversas esferas sociais em que estiverem inseridos com eficácia. Para melhor explicitar o que compreende por competências, o pensador dos ciclos de aprendizagem se apropria simultaneamente dos conceitos de “inconsciente prático” de Piaget (1970) e de *habitus* do sociólogo Bourdieu (2003), enfatizando ainda que se trata de conceitos totalmente diferentes, mas estabelecendo teoricamente uma unidimensionalidade conceitual para os mesmos: a afirmação de que a prova que os sujeitos realmente adquiriram competências se revela quando eles não

precisam pensar para realizar o exercício prático daquela competência, o que a transforma qualitativamente em habilidades ou hábitos.

Ainda que com características diferentes, a crítica enaltecida por Perrenoud sobre a escola que se organiza nos moldes tradicionais e produz a adaptação e a integração dos sujeitos aos modos de produção capitalista, sobretudo o fabril, passa a ser necessária de ser revitalizada pelos próprios princípios pedagógicos do "pensador dos ciclos" que a está refutando. Isso porque sua pedagogia das competências também está, ao contrário do que afirma, diretamente relacionada a essa nova ética do trabalho anunciada por Sennet (2011) e que, ainda que de modo distinto ao da disciplina do sistema da produção capitalista fabril, também impede o ato do sujeito de pensar por si mesmo, automatizando-o. Estamos diante de uma nova configuração de mecanização do pensamento que atualiza ainda a argumentação kantiana sobre uma tutela que impossibilita o esclarecimento:

[...]. Ouço, agora, porém, exclamar de todos os lados: não racionais, mas exercitai-vos! O financista exclama: não racionais, mais pagai! O sacerdote proclama: não racionais, mas crede! (Um único senhor no mundo diz: raciocinai, tanto quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas obedecei!). Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento [*<<Aufklärung>>*]? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*<<Aufklärung>>*] entre os homens. O uso privado da razão pode porém muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem conteúdo por isso impedir notavelmente limitado, sem conteúdo por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [*<<Aufklärung>>*]. Entendo, contudo sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante do grande público do mundo letrado. Denomino uso privado aquele que é sábio pode fazer de sua razão em um certo cargo público ou função a ele confiado (KANT, 1985, p. 104).

Para exemplificar a distinção entre o uso público e o uso privado da razão, Kant (1985) retrata a figura de um padre que, enquanto membro de uma instituição religiosa, para manter-se isento nela, proclama em seu nome o credo

por ela postulado à comunidade, adaptando-se a essa instituição e, portanto, possuindo um uso limitado da sua liberdade. Já como sábio, o padre, enquanto cidadão do mundo e não tão somente da instituição religiosa, poderá gozar de total liberdade e anunciar, em seu nome, suas discordâncias no que concerne à tal instituição, com a finalidade de melhorá-la atingindo o esclarecimento, ainda que esse comportamento possa gerar perseguição por parte da própria instituição. Esse exemplo vai ao encontro do que Adorno (2010), no seu texto “Teoria da semiformação”, enfatiza como sendo o duplo caráter da cultura: a adaptação e a emancipação. Nesse aspecto, quando a sociedade rompe com esse movimento cultural dialético rumo à via única da adaptação, encontramos toda a problemática da semiformação.

Procurando fazer uma reflexão sobre a teoria dos ciclos de aprendizagem nos princípios dela mesma, a crítica realizada por Perrenoud sobre a organização escolar tradicional como integração aos moldes do trabalho no sistema capitalista, sobretudo com a predominância do sistema fabril, também é possível de ser observada na sua proposta de uma pedagogia para a construção de competências – exigência do sistema capitalista vigente com características mais flexíveis.

A questão a ser considerada é que, embora de diferentes maneiras, a mecanização do pensamento é uma defesa presente em ambas as propostas pedagógicas: a que Perrenoud concebe como tradicional, e a diferenciada, para a construção de competências. Desse modo, a atualidade da reflexão elaborada por Gramsci no seu texto “Americanismo e fordismo” (2008), está presente na organização do trabalho no sistema capitalista de produção e na proposta de organização escolar anunciada por Perrenoud:

Quando o processo de adaptação ocorre, se verifica na realidade que o cérebro do operário, em vez de se mumificar, alcança um estado de completa liberdade. Foi mecanizado completamente só o gesto físico; a memória do ofício, reduzido a gestos simples repetidos com ritmos intensos, se aninhou nos feixes de músculos e nervos, o que deixou o cérebro livre e solto para as suas ocupações. Como se caminha sem que seja preciso refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronicamente todas as partes do corpo, naquele determinado modo que é necessário para caminhar, assim ocorreu na indústria para os

gestos fundamentais do ofício. Caminha-se automaticamente e ao mesmo tempo se pensa no que quiser. Os industriais americanos compreenderam muito bem essa dialética inserida nos novos métodos industriais. Entenderam que gorila amestrado é apenas uma expressão, que o operário permanece infelizmente homem e que ele, durante o trabalho, pensa bastante, ou pelo menos tem muito mais possibilidades de pensar, ao menos de ter superado a crise da adaptação e não ter sido eliminado. E não só pensa, mas o fato de não ter satisfação imediata no trabalho e a compreensão de quererem reduzi-lo a um gorila amestrado podem levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. Que uma tal preocupação exista nos industriais é evidente se levarmos em conta toda uma série de cuidados e iniciativas educativas que são reveladas pelos livros de Ford e pela obra de Philip. (GRAMSCI, 2008, p. 74-75)

A possibilidade de fazer uso público da razão, para Kant (1985), é a única forma que o indivíduo, ainda que com limitações ou coerções impostas pela razão privada, possui para o exercício da sua liberdade. O uso dessa liberdade, que para a sua existência deve ser garantida com a existência de limites, é que oferece a possibilidade de uma universalização da cidadania dotada de uma ética que tem como objetivo a melhoria do bem comum.

Concordamos com Kant que o uso público da razão é uma possibilidade de esclarecimento e, portanto, de enfrentamento a essas condições de mecanização do próprio pensamento do trabalhador, como citado por Gramsci (2008) ao comparar os operários a “gorilas amestrados”, e no que diz respeito a essa mesma lógica de mecanização do pensamento presente também nas instituições educativas.

Importante reflexão nos traz Enguita (1989) ao denunciar a face oculta das escolas que, na sua própria organização escolar tradicional, já amestravam as crianças, comparadas a “guloseimas” para os industriais, com o objetivo da total adaptação a esse tipo de organização de produção. A possibilidade do uso público da razão kantiano nesse contexto – escola e sistema de produção fabril – configura-se com maior predisposição ao conflito, pois o caráter totalitário, tanto da organização escolar como da organização do trabalho, é mais bem definido e suas relações de hierarquia são mais enfatizadas, o que colabora para que alunos,

educadores e trabalhadores percebam com maior facilidade o estado de menoridade a que estão expostos e, demonstrem oposição.

Contudo, a proposta da pedagogia das competências – como uma abordagem de ensino diferenciada que, auxiliada por uma organização em ciclos, combata as desigualdades entre os alunos nas escolas e o fenômeno do fracasso escolar – além de reforçar essa mecanização do pensamento por meio da associação instrumental, que Perrenoud atribui aos conceitos de “inconsciente prático” de Piaget e *habitus* de Bourdieu na construção de habilidades práticas, também colabora para o seu ocultamento. Nesse sentido, a organização do trabalho no sistema capitalista flexível de produção possui um caráter totalitário, e relações hierárquicas possíveis de serem presenciadas no modelo pedagógico que enfatiza a construção de competências dotadas de características almejadas por esse tipo de produção. Tal integração e adaptação, porém, são camufladas por ideologias, tais como: trabalho em equipe, colaboração, flexibilização dos tempos de produção no trabalho e dos tempos de aprendizagem na escola, entre outras.

Em virtude desse ocultamento produzido pela ideologia, parece-nos que o uso público da razão kantiana se encontra na proposta pedagógica de Perrenoud e no capitalismo flexível vigente obstaculizado pelo que, em Adorno (2010), podemos denominar de véu de integração ideológica:

A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes – e tendencialmente também aos poderosos – os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva. Justamente por isso se aproximam mutuamente as consciências das diferentes classes, ainda que, como mostram as últimas pesquisas, não tanto como parecia há poucos anos. Além do mais, pode-se falar de uma sociedade nivelada de classes médias psicossocialmente, e, em todo caso, tendo em conta as flutuações pessoais, mas não de uma maneira estruturalmente objetiva. E, no entanto, também subjetivamente aparecem ambas as coisas: o véu da integração, principalmente nas categorias de consumo, e a persistente dicotomia onde quer que os sujeitos se deparem com antagonismos de interesses fortemente estabelecidos. Como resultado, logo a *underlying population* se torna *realista*, e as outras se sentem porta-vozes dos ideais. No

entanto, como a integração é ideologia, é também – por ser ideologia – frágil, desmoronável (p. 17).

A problemática da questão do véu de integração ideológica anunciada por Adorno está presente no pensamento pedagógico de Perrenoud em duas dimensões que estão diretamente relacionadas às críticas que ele efetua sobre as abordagens diretivas de ensino, isto é, a tradicional e a comportamental. Uma das dimensões está relacionada mais a questões internas das escolas, focadas, sobretudo, no processo de ensino e aprendizagem, e a outra à função da escola para a sociedade. Dimensões que se complementam e formam uma mesma construção ideológica porque contrárias às próprias afirmações teóricas do teórico das competências.

No que concerne à função da escola em termos sociais, temos duas reflexões a serem realizadas. A primeira diz respeito à formação dos sujeitos para a aquisição de competências que os preparem para resolver os diversos problemas que ocorrem no cotidiano de suas vidas, sobretudo para a inserção como trabalhador. A segunda está relacionada à função da escola na luta contra a fabricação do fracasso escolar e as desigualdades sociais entre os alunos – análise sociológica que Perrenoud elabora fundamentando-se nos conceitos do sociólogo Bourdieu.

As dimensões citadas anteriormente, também estão presentes na lógica do próprio processo de ensino e aprendizagem vislumbrado por Perrenoud, sobretudo por meio do princípio, que ele denomina “diferenciação positiva”, e que fundamenta a sua abordagem diferenciada de ensino em pressupostos da pedagogia interacionista, apropriando-se de autores tais como Piaget, Vigosti, Schön e Dewey.

Postas essas duas dimensões, uma terceira importante consideração a ser feita é a de que a categoria “tempo”, enquanto ciclo de vida na teoria dos ciclos de aprendizagem de Perrenoud, e enquanto concepção de flexibilidade do tempo para a produção no contemporâneo modelo de organização social do trabalho que apresentadas conjuntamente nas obras de Perrenoud produzem uma totalidade explicativa dotada do que Adorno considera como uma espécie de véu de

integração ideológica. “Véu” este que integra psicossocialmente os sujeitos. A denúncia à falsa reconciliação entre as afirmativas dessas dimensões citadas, e internas à própria construção teórica de Perrenoud, é a tentativa do método dialético negativo de inconformismo, de protesto do particular em relação a um geral que visa a um movimento de esclarecimento.

Ambas as dimensões são passíveis de serem analisadas como uma totalidade constituída dos mecanismos de integração ideológica segundo Adorno, ao identificarmos o elemento na construção teórica de Perrenoud que oferece coesão às mesmas. Esse elemento central é a crítica que sua teoria estabelece de maneira exógena às abordagens diretivas de ensino, tanto a tradicional como a comportamental, para edificar uma abordagem de ensino diferenciada teoricamente – segundo Perrenoud, diretamente relacionada a abordagens interacionistas de ensino.

Em inúmeras passagens de suas obras, Perrenoud critica as abordagens diretivas de ensino defendendo a abordagem diferenciada, sobretudo por meio da pedagogia das competências, em uma estrutura escolar organizada em ciclos como meio possível de superação dos problemas no processo de ensino e aprendizagem que seriam, em seu entendimento, próprio desses modelos pedagógicos diretivos.

As principais críticas realizadas por Perrenoud que podemos elencar sobre tais abordagens diretivas são: o autoritarismo presente na centralidade da figura do professor como personificação do saber; a crítica aos processos de memorização de ensino; o exagero de um conteudismo desnecessário na vida cotidiana dos sujeitos e, portanto, no seu entendimento, na grande maioria das vezes inútil e sem sentido para os alunos; e a excessiva fragmentação da estrutura escolar em séries anuais, que fabrica as desigualdades entre os alunos e o fenômeno do fracasso escolar pelos mecanismos excludentes de classificação, tal como a própria reprovação. Todos, princípios pedagógicos que, segundo Perrenoud (2005, p. 54), culminam no fenômeno do fracasso escolar:

[...] a preferência dada pelo sistema educacional e pela maioria de seus agentes e usuários à quantidade de saberes transmitidos, em detrimento da qualidade de sua assimilação e de um trabalho sobre a relação com os saberes e seu sentido. É de bom tom denunciar o enciclopedismo, mas ele

permanece vivo nos manuais, nos programas, no espírito dos professores, dos alunos, dos pais. É preciso dizer tudo, ensinar tudo, avaliar tudo, mesmo quando se percebe que, desse modo, apenas os alunos mais brilhantes assimilarão verdadeiramente os saberes ensinados.

Para que a cidadania seja construída no saber, é preciso abrir mão de dois terços das noções ensinadas, ir ao essencial, para construí-lo mais lentamente, progressivamente, dialeticamente, no tateio, na busca e no debate. As ferramentas existem, esboçadas ou acabadas: os projetos em andamento, o trabalho a partir de problemas levantados e de situações problema, as atividades amplas e negociadas, a construção de competências que mobilizam saberes para tomar decisões e enfrentar situações complexas

Essa afirmação sobre a abordagem tradicional de ensino, acerca da importância dada à aquisição dos conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, é sinônima de que somente os “brilhantes” alunos teriam condições de aprender e que, justamente por isso, dois terços dos conteúdos deveriam ser retirados para evitar a produção do fracasso escolar. O que faz Perrenoud elaborar uma pedagogia para que esse fenômeno não ocorra é afirmar *a priori* que existem sujeitos que, culturalmente possuem uma tendência “natural” ao fracasso, e que precisam de uma pedagogia que seja específica para eles.

Compreender sociologicamente, por meio das análises dialéticas de Bourdieu, que a aquisição de capital cultural é diferente mediante a história de vida singular de cada indivíduo, é uma reflexão importante para o processo de ensino e aprendizagem, que traz grande contribuição, inclusive para refletir sobre o caráter conservador que a escola muitas vezes assume para si:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o *cursus*, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso o resultado de uma

seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2003, p. 41)

No entanto, utilizar dessa análise para justificar a afirmação de que os conteúdos devem ser excluídos porque nem todos teriam condição de aprendê-los, seria, além de contradizê-la, utilizá-la teoricamente de maneira ideológica para justificar a não inclusão desses sujeitos como potenciais aprendizes. Isso nos permite refletir em contraposição à afirmação de Perrenoud de que a abordagem de ensino diferenciada por meio da aquisição de competências e através da implantação dos ciclos de aprendizagem – ao contrário do que a ideologia presente na sua teoria afirma – não seria um modelo pedagógico para a superação do fracasso escolar existente no modelo tradicional de ensino e caracterizado pelo não aprendizado de todos dos conteúdos, mas sim a criação teórica de uma pedagogia para os fracassados. Para o ocultamento desse processo de déficit de aprendizagem, é atribuída uma nova configuração ao fenômeno do fracasso escolar, muito mais conservadora e, ousaríamos afirmar, eficiente.

Recuperamos essas palavras de Perrenoud para que possamos compreender dois princípios da construção teórica da sua abordagem de ensino e, com isso, considerarmos o “véu de integração ideológica” – importante preocupação no pensamento de Adorno – no conceito desenvolvido pelo pensador dos ciclos de “diferenciação positiva”, central nesse processo de ocultamento e, portanto, de conservação do fenômeno do fracasso escolar nos princípios do modelo tradicional de ensino que ele visa a combater.

Um primeiro princípio é que os fenômenos do fracasso e da desigualdade escolar que o autor quer enfrentar com sua teoria pedagógica são fenômenos externos ao seu próprio modelo pedagógico, o que quer dizer que sua teoria pensa de maneira exógena tais fenômenos e, com isso, não analisa os mesmos inseridos no seu próprio modelo pedagógico – isto é, de maneira endógena – faz críticas às pedagogias diretivas de maneira ideológica porque ao mesmo tempo, as faz de base para a sustentação do seu modelo pedagógico.

A consideração, a ser realizada perante as reflexões acima explanadas, é a de que, ao oferecer uma solução para problemas pedagógicos que são exógenos

ao seu modelo – no qual ele enfatiza com maior tenacidade – advindos do processo de ensino e aprendizagem do modelo diretivo tradicional, como o autoritarismo, a passividade dos alunos, o fracasso escolar e as desigualdades entre os estudantes, etc., o autor automaticamente postula de modo ideológico que essas características são iminentes ao modelo pedagógico tradicional. Tais qualidades não são consideradas desvios de operacionalidade desse próprio modelo pedagógico que deve ser revisto de maneira endógena, mas sim justificativas para os ciclos de aprendizagem.

Postulada desse modo, a construção teórica de Perrenoud afirma que tais problemas são peculiaridades desse tipo de modelo pedagógico diretivo e, portanto, não passíveis de existirem em outros modelos, como o elaborado por ele. Nesse sentido, o autor dos ciclos elabora uma abordagem pedagógica para resolver problemas existentes em outra abordagem – o que acarreta na apropriação acrítica do seu próprio pensamento – que não se questiona sobre a manifestação do fracasso escolar, da desigualdade entre os alunos, da passividade dos aprendizes, do autoritarismo vigente no seu modelo pedagógico. Ao mesmo tempo em que se torna uma apropriação acrítica, ela é também sedutora, porque está vinculada a uma promessa de felicidade fundamentada de maneira teórica no que poderíamos associar a uma reconciliação entre o particular – a sua própria teoria – e o geral, isto é, o produto social da aplicação da construção teórica – a realidade extrapedagógica –, pois:

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. Igualmente, diante do ímpeto do que está acontecendo, permanecem insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural, as considerações sobre sua atualidade e sobre os inúmeros aspectos de suas relações com a sociedade, pois para elas a própria categoria formação já está definida a priori. O mesmo acontece com os momentos parciais, iminentes ao sistema, que atuam em cada caso no interior da totalidade social: movem-se no

espaço de conjuntos enquanto estes é que deveriam ser os primeiros a serem compreendidos. Seria preciso, além disso, com base no movimento social e até mesmo no conceito de formação cultural, buscar como sedimenta – e não apenas na Alemanha – uma espécie de espírito objetivo negativo. (ADORNO, 2010, p. 8-9)

Declarar teoricamente que uma abordagem de ensino diferenciada, efetuada por meio da pedagogia das competências através de uma organização curricular em ciclos, teria fundamentos para a solução do fenômeno do fracasso escolar e das desigualdades entre os alunos, é uma reforma pedagógica isolada que em sua afirmação desconsidera a realidade externa à pedagogia e ao poder que esta tem no processo de ensino e aprendizagem inserido em qualquer tipo de abordagem de ensino. Tal declaração, ainda que com coerência epistemológica interna, teria esse aspecto acrítico que deveria também ser analisado pela filosofia, e para além disso ainda, a construção ideológica que lhe é inerente.

Nesse aspecto, a ênfase na negatividade da teoria pedagógica imanente à proposta dos ciclos de aprendizagem nos auxilia a refletir sobre o que sedimenta o espírito objetivo negativo da cultura anunciado na citação acima, o que significa refletir sobre a questão da formação cultural que, subvertida, se transforma em semiformativa por meio do que Adorno (2010) denominou de um espírito alienado, onipresente nessa teoria pedagógica por nós analisada. A semiformação, nesse sentido, pode ser compreendida como:

Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta a barbárie. Isso tudo não encontra explicação no que tem acontecido ultimamente, nem, certamente, como expressão tópica da sociedade de massas, que, aliás, nada consegue explicar mesmo, apenas assinala um ponto cego ao qual deveria aplicar-se o trabalho do conhecimento. Apesar de toda a ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com a sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige uma teoria que seja abrangente. (ADORNO, 2010, p. 9)

A renúncia da consciência à sua própria autodeterminação e, portanto, a valorização da adaptação e de um conformismo e integração às condições subjetivas e objetivas de existência dos sujeitos em relação às suas próprias vidas é ainda mais complexa quando os mecanismos sociais de espoliação são ocultados.

A negação dos pressupostos de uma formação para a autonomia se enrijece porque ocorre uma aproximação das diferentes classes sociais e, no caso específico que estamos analisando, uma aproximação entre alunos com desigualdades que Perrenoud denomina de reais, funcionando como uma espécie de véu que encobre a ideologia, a qual se torna objetiva por meio da integração.

Na abordagem diferenciada de ensino defendida por Perrenoud, o que rege o princípio central é a construção de um trabalho pedagógico que não seja indiferente às diferenças dos sujeitos, aspecto esse que seria o grande responsável pela fabricação do fracasso escolar. Partindo dessa ideia, existe um princípio defendido que é o de uma diferenciação positiva em contraposição à diferenciação negativa existente nos sistemas seriados de ensino.

A diferenciação negativa seria, segundo Perrenoud, aquela presente no sistema organizado em séries, que classifica e seleciona os alunos que não adquiriram os conhecimentos necessários para cursar o grau seguinte, resultados esses aferidos por mecanismos de avaliação. Ela se torna uma diferenciação negativa porque, no instante que ocorre a seleção, simultaneamente ocorre a exclusão do aluno que passa a ser rotulado de fracassado no seu processo de escolarização, o que evidencia as desigualdades que Perrenoud denomina de “reais” entre os alunos.

Em contraposição a essa produção do fracasso escolar, própria do sistema seriado de ensino fundamentado, sobretudo em abordagens diretivas de ensino, temos a abordagem diferenciada de ensino com a proposta de transformar essa diferenciação negativa em positiva. Para que esta ocorra, a reflexão sobre o tempo necessário para a aquisição de cada aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados e o modo de organização curricular, bem como do trabalho pedagógico nos estabelecimentos de ensino, passam a ser elementos centrais de discussão que sinalizam para três propostas centrais: um trabalho pedagógico para a formação de

competências, o primado do saber para a prática, e a implantação da organização em ciclos de aprendizagem.

A apresentação teórica de Perrenoud da pedagogia das competências como sendo o modelo mais apropriado de uma abordagem diferenciada de ensino possui em si mesma uma contradição em relação ao método. Ela é apresentada com postulados de uma pedagogia relacional cujo primado está na interação entre sujeito e objeto e, para fundamentar que a pedagogia das competências é uma abordagem interacionista de ensino que tem como objetivo a construção do saber pelo próprio sujeito, o autor dos ciclos de aprendizagem se apropria de vários conceitos desenvolvidos, sobretudo, por Piaget, Vigotski, Dewey e Schön.

Entretanto, a interação entre sujeito e objeto na pedagogia das competências tem como objetivo o treinamento para a aquisição de habilidades práticas, o que a torna muito mais próxima de uma pedagogia diretiva comportamental de ensino fundamentado nos princípios do empirismo, cujo primado está no objeto e no qual essas habilidades são conhecimentos externos que são descobertos por meio de um treinamento flexível e coletivo:

Um “simplex erudito”, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante. Uma abordagem por competências determina o lugar dos conhecimentos-eruditos ou não na ação: eles constituem recursos, frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões. Só valem quando disponíveis no momento certo e quando conseguem “entrar em sintonia” com a situação. Não se trata de expor de maneira erudita, à vontade, tudo quando se poderia ter feito, ponderando e lembrando, metodicamente, conhecimentos esquecidos e consultando obras de peso, mas sim de decidir nas condições efetivas da ação, às vezes, com informações incompletas, com urgência ou estresse, levando-se em consideração parceiros pouco cooperativos, condições pouco favoráveis e incertezas de todos os tipos.

[...] A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica de ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em uma postura relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (PERRENOUD, 1999, p. 53-54).

A pedagogia das competências está muito mais próxima de um treinamento – que tem como finalidade a aquisição de habilidades práticas para a resolução de problemas cotidianos da vida dos alunos e para a inserção nas formas atuais do capitalismo flexível vigente – do que, como sua teoria anuncia, de uma construção de conhecimentos de maneira interativa pelo sujeito. Embora o autor afirme que seu modelo pedagógico esteja fundamentado no primado da interação do sujeito e do objeto para a construção de conhecimentos pelos sujeitos, a interação no ensino para a aquisição de competências é totalmente direcionada, ainda que de maneira coletiva.

A questão do treinamento se apresenta muito enfatizada no estereótipo que ele produz com o termo “simples erudito”, o qual atribui um caráter pejorativo a todo esforço intelectual que uma pessoa emprega para a aquisição de conhecimento. Apresentado nesses termos, qualquer conhecimento que não seja possível de ser aplicado de maneira prática no desempenho de uma habilidade, seria desnecessário. Além disso, Perrenoud defende explicitamente a inserção de uma lógica do treinamento em detrimento de uma lógica de ensino, o que contradiz a sua afirmação de que o seu modelo pedagógico é relacional e interacionista e os seus próprios termos construtivistas.

Essa incoerência conceitual é uma apropriação acrítica e ideológica das discussões conceituais realizadas por pensadores clássicos que fundamentam epistemologicamente as abordagens interacionistas de ensino. Nas discussões contemporâneas de ensino, pode ser considerado um tabu refutá-los. Talvez seja essa uma possível explicação para a utilização ideológica das afirmações interacionistas de ensino, tornando obscura a apresentação de uma abordagem diretiva de ensino postulada no primado do objeto por princípios empiristas, e não interacionistas como disserta Perrenoud.

A pedagogia das competências, ao privilegiar a lógica do treinamento no ensino, que está atrelada à dimensão adaptativa da formação cultural e condiciona os sujeitos a se integrarem à sociedade que os espera nas diversas esferas de suas vidas, contribuindo na resolução de problemas práticos do cotidiano, retira dela

mesma o movimento dialético entre autonomia e adaptação. Movimento este que permite o conflito e, com isso, a possibilidade de superação ou de transformação de qualquer tipo de fenômeno, inclusive aquele que tal pedagogia visa combater: o fracasso escolar e as desigualdades entre os alunos. Assim, instaura-se uma integração que aparece como uma nova forma de manutenção desses mesmos fenômenos que são, portanto, contrários à emancipação:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria -, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação e para a racionalidade uma ambiguidade (ADORNO, 2000, p. 143-144).

Segundo Marcuse (1973), essa presença unidimensionalizada de um pensamento que possui como objetivo a formação de competências, para que os sujeitos consigam se ajustar a todas e às diversas situações das suas vidas e solucionar seus problemas, tendo condições de se adaptar a diferentes exigências, é um modo de pensamento totalitário que rompe com uma ambiguidade de características que, de um lado, tem como objetivo final a criação de uma existência mais humana fundamentada em uma natureza mais humanizada e, por outro, destrói este mesmo objetivo. Dessa forma, inicialmente, o negativo que se

encontra no positivo, ou seja, o desumano que se aloja na humanização, a escravização que se aloja na libertação, característica que é própria do processo conflituoso e que pode ou não desencadear a transformação de qualquer dada realidade ou fenômeno.

Essa unidimensionalidade do pensamento, nos termos de Marcuse (1973), e esse excessivo postulado para a adaptação, segundo Adorno (2000), permitem-nos dizer que a teoria pedagógica de Perrenoud está muito mais próxima de um paradigma sociológico do consenso que tem por finalidade a integração dos sujeitos, do que de um paradigma do conflito que vislumbra a superação de fenômenos da realidade, como o autor anuncia em suas obras. Nesse aspecto, as suas contraditórias afirmativas nos levam a fazer uma leitura funcionalista da sua proposta de ensino, embora ele enalteça um discurso ideológico de superação do fenômeno do fracasso escolar e das desigualdades entre os alunos.

Em uma leitura sociológica funcionalista, segundo Perrenoud, as desigualdades e o fracasso escolar por meio de uma diferenciação que seja positiva têm por finalidade harmonizar as diferenças e estabelecer um consenso social nas instituições escolares, nas quais a organização em ciclos passa a ser de fundamental importância para esse equilíbrio social e para essa integração de maneira harmoniosa em que as diferenças são aceitas, mas não são motivos para conflitos. Portanto, as diferenças não são fenômenos que devam ser superados, mas sim que devam passar por uma espécie de consenso social.

Essa perspectiva funcionalista e, portanto, de integração social da obra de Perrenoud, fica mais evidenciada por meio da sua proposta de aplicação da pedagogia das competências através de uma organização escolar fundamentada nos ciclos de aprendizagem.

Consideramos, pois, que os ciclos de aprendizagem, com toda a argumentação construída sobre o tempo necessário para que os sujeitos assimilem as aprendizagens pré-determinadas para a aquisição de competências, termina por ser central para o funcionamento da diferenciação positiva almejada por Perrenoud.

Fundamentando-nos no conceito de semiformação de Adorno, ao refletirmos sobre a categoria “tempo”, que é inerente à proposta organizacional dos ciclos, podemos considerar que a abordagem de ensino diferenciada, com a “propaganda” de superação das desigualdades entre os alunos e o fenômeno do fracasso escolar, termina por abrandar e reforçar esses fenômenos sociais, gerando um véu de integração ideológico que tem como central dano formativo a possibilidade de cessar os conflitos inerentes a esses fenômenos e aniquilando, com isso, os conflitos que esses mesmos fenômenos poderiam gerar para a superação ou transformação de si mesmos. Isso porque produzem uma pseudointegração e uma pseudoigualdade que, incorporadas ao sistema escolar, se reproduzem:

[...]. O que fazer de um aluno que poderia atingir em um ano os objetivos de ciclos sucessivos de dois anos? [...]. Daí surge uma questão crucial: a quem dar prioridade?

Na perspectiva de uma democratização do acesso aos saberes, a resposta é óbvia: aos alunos mais afastados dos objetivos de final de ciclo. De dois males, deve-se escolher o menor; é prioritário fazer tudo para que um aluno fraco atinja os objetivos, menos grave não levar um bom aluno além deles.

[...]. O sistema confia, pois, nos professores, nas equipes pedagógicas e nos estabelecimentos para praticar discretamente uma discriminação positiva. Discretamente quer dizer: atribuir prioridade aos alunos em dificuldade, mas sem “alardear aos quatro ventos”. Salvar as aparências da igualdade de tratamento para não provocar o descontentamento dos privilegiados, daqueles que sempre querem mais. (PERRENOUD, 2007, p. 110)

Perrenoud critica a fabricação do fracasso escolar e a produção das desigualdades entre os alunos como sendo produtos sociais de uma abordagem diretiva presente no ensino tradicional, e elabora uma proposta pedagógica de superação desses fenômenos, mas não no que os caracteriza de fato: a ausência de aprendizagem. Para o fracasso escolar e as desigualdades entre os alunos serem superadas, no pensamento do autor dos ciclos, basta que estas não “apareçam” entre os sujeitos, o que evita os rótulos de fracassados e desiguais, e, deste modo, os conflitos como consequência da não aprendizagem. Para esse ocultamento,

criam-se longos ciclos de aprendizagem onde convivem harmoniosamente os que aprendem e os que não aprendem.

Nesse sentido, Perrenoud critica o fenômeno do fracasso escolar e das desigualdades presentes no sistema tradicional de ensino de maneira exógena e, portanto, sua solução pedagógica não existe, nem em termos conceituais.

A superação desses fenômenos não existe em termos conceituais porque o que é realizado pelo autor é a defesa da substituição de uma abordagem diretiva de ensino para uma abordagem interacionista de ensino, o que não colabora para a superação desses fenômenos neles mesmos, mas somente para a sua refutação por premissas distintas. Cabe, ainda ressaltar, que tal refutação por premissas distintas não é de toda verdadeira se levarmos em consideração o caráter diretivo presente na lógica de treinamento da pedagogia das competências – o que o autor nega, mas, incorpora na sua proposta pedagógica.

A ausência do movimento dialético, imanente ao processo de esclarecimento, e com ele de crítica endógena/imanente, gera, com ela, a criação de um “novo canto da sereia” (ADORNO, 1985). Em suma, através do constructo teórico sinteticamente apresentado com o auxílio das contribuições da Teoria Crítica, denunciemos o caráter mítico, sedutor e ideológico na teoria diferenciada de ensino de Perrenoud – com uma pedagogia das competências estruturada pelos ciclos de aprendizagem – com relação à sua pseudo promessa conceitual: a superação do fenômeno do fracasso e das desigualdades de aprendizagem na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **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.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, R.J: Zahar, 1985.

BOURDIEU, P. **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2003

ENGUITA, M. F. **A face oculta das escolas**. Porto Alegre, RS: Artes Médias, 1989.

FERREIRA, I. F. **Discurso das competências**: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente. Universidade Estadual Paulista. Araraquara/SP. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Orientadora: Dra Paula Ramos de Oliveira.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. São Paulo, SP: Hedra, 2011.

KANT, I. Resposta à pergunta: O que é esclarecimento? In: **Textos Seletos** (edição bilíngüe). Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para Ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada. Das intenções à ação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.