

O papel conservador da renovação terminológica: reflexões sobre a expressão 'expectativas de aprendizagem'

The conservative role of terminological renovation: reflections on the expression 'learning expectations'

Peterson José Oliveira*

RESUMO: A constante mudança de vocabulário descritivo das atividades escolares, por um lado aponta para um esvaziamento conceitual, por outro, é parte de uma estratégia de destituição da autonomia dos professores em relação aos conteúdos ministrados. Trata-se de uma virada ideológica que prioriza o como ensinar em detrimento do que ensinar (MILNER, 1984). Nesse sentido, a expressão 'expectativas de aprendizagem' é um das últimas pseudo novidades do jargão pedagógico, que tenta substituir os antigos objetivos de ensino. Este artigo mostra como tal processo pode ser visto em um documento oficial no qual as expectativas de aprendizagem são colocadas. Valendo-nos de conceitos da semântica da enunciação Guimarães (2005) e de análises conjunturais sobre a escola e a educação encontradas em Dufour (2009) e Milner (1984) fazemos uma análise de partes de um documento da secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em que tal expressão aparece e procuramos mostrar a imprecisão do termo ou sua equivalência semântico-discursiva a expressões como *objetivos*.

PALAVRAS-CHAVE: Expectativas de aprendizagem. Escola. Ideologia. Semântica enunciativa.

ABSTRACT: The constant change of descriptive vocabulary of school activities, on one hand points to a conceptual emptying, on the other, is part of a removal strategy of autonomy of teachers in relation to the content taught. It is an ideological shift that prioritizes *how* to teach rather than *what* teaching (MILNER, 1984). In this sense, the term 'learning expectations' is one of the last false news of the pedagogical jargon, trying to replace the old teaching objectives. Our article shows how this process can be seen in an official document in which the learning expectations are placed. By relying on semantic concepts of enunciation Guimarães (2005) and situational analysis of the school and education found in Dufour (2009) and Milner (1984) make a parts analysis of a secretariat document of state education São Paulo, where this expression appears and try to show the imprecision of the term or its semantic-discursive equivalence expressions as goals.

KEYWORDS: Learning expectations. School. Ideology. Semantic enunciation.

1. Uma revolução feita só de palavras

Desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em meados da década de 1990, os conteúdos e os objetivos do ensino em todas as suas etapas

* Universidade Federal de Uberlândia.

tiveram suas bases reestruturadas de modo radical. Ao menos em termos discursivos. Se, por um lado, a criação dos novos parâmetros curriculares de ensino (PCNs) permitiu a cada escola ou comunidade mais liberdade para decidir o que ensinar, por outro, impôs a todos a incorporação de nova terminologia. A começar pela noção de *disciplina*, substituída pela ideia de *área de conhecimento*. O mesmo aconteceu com os *conteúdos*, substituídos pelas noções de *habilidades e competências*. Os parâmetros ofereceram diretrizes amplas de organização das habilidades e competências, relacionadas a cinco grandes áreas do conhecimento: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, *Matemática e suas tecnologias*, *Ciências humanas e suas tecnologias*, *Ciências da natureza e suas tecnologias*. No entanto, curiosamente a matemática não foi vista como uma linguagem nesse novo parâmetro; isso já revela a força política desse grupo de profissionais, que não aceitou que a matemática fosse colocada no bojo das Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abarcam Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física e Tecnologias da Informação (informática). De certo modo, tal fato já demonstra que, ao abdicarem da autonomia da disciplina em benefício de uma propalada interdisciplinaridade, os professores de outras áreas já esvaziavam sua autonomia, sua formação de especialistas e embarcavam talvez sem saber num esvaziamento político de sua área de atuação, agora misturada a outras. Assim, junto com a revolução dos PCNs, voltamos ao momento histórico na educação em que as faculdades eram de “Ciências”, não mais de Biologia, Química e Física; de “Estudos Sociais”, não mais de Geografia, História, Sociologia ou Filosofia. O mesmo aconteceu com a Literatura, que, como disciplina, perde a razão de ser em função de um ensino que prioriza o estudo dos gêneros, sem que ao texto literário seja dado um lugar de destaque.

Neste artigo, interessa-nos mostrar que certas noções surgidas no discurso pedagógico como *conceitos*, e muitas vezes considerados revolucionários, fazem todos os profissionais da área correr para estar a par desses, como foi o caso das *competências e habilidades*. Mesmo diante da imprecisão e fragilidade conceitual que explica a diferença entre essas duas noções. A *competência* foi definida como uma potencialidade geral de se fazer algo e a *habilidade* vista como uma capacidade específica. Nenhuma dessas noções, no entanto, sustenta-se filosoficamente, pois, como sabemos, as operações mentais, conceituais ou que impliquem habilidades físico-musculares dificilmente poderiam ser tão claramente distinguíveis, delimitáveis, retalhadas em pequenos atos mentais ou físicos, independente da trama conceitual usada para defini-las. A conceituação de um processo de aprendizagem, mental e/ou físico, dificilmente escapa às ambiguidades da própria linguagem. Ainda assim, centenas de obras

tentaram convencer os professores de que havia uma vantagem objetiva em substituir os antigos conteúdos pelas habilidades e competências, ou melhor, em ver os conteúdos em termos de habilidades ou competências. No entanto, vinte anos após essa revolução, o ensino continua derrapando no fundamental, independentemente da nova e atraente nomenclatura.

O maior problema não seria a fragilidade conceitual-filosófica dessas noções; afinal, não são filósofos quem as elaboram. O mais pernicioso seria o valor de verdade incontestável que assumem no espaço escolar, quando coordenações pedagógicas e professores entram numa roda-viva para estar a par da “nova onda do imperador”: já não se trata mais de questionar o novo modelo, e sim de cumpri-lo, uma vez serem documentos oficiais, via MEC e INEP; então tudo já está posto acima da esfera de decisão do professor. Assim, os planejamentos escolares devem ser feitos a partir das competências e habilidades, as disciplinas divididas em cinco grandes áreas, como se essa divisão não

Este trabalho procura questionar a velocidade e a quantidade com que novas nomenclaturas com pretensão a conceitos são criadas nessa área quase anualmente, por pedagogos, para serem rapidamente substituídos, o que mostra a vontade de domínio de certos grupos em relação à atividade e experiência de ensinar¹. Muito mais que melhorar a competência técnica de professores, essas novidades pedagógicas acabam por colocá-los na berlinda; afinal, quem consegue estar a par de tanta novidade, que aparece em média, a cada dois anos: um novo conceito, a maneira correta de planejar aulas, estabelecer objetivos de ensino. Tal profusão revela seu poder nas reuniões pedagógicas, antes chamadas “reciclagem” e hoje “formação continuada”, por meio das quais se perpetuam nos professores a sensação de estarem sempre desatualizados. A última dessas noções, a noção de *expectativa de aprendizagem*, tem uma trajetória curiosa nesse processo de des-estabilização política do professor, e é sobre ela que nos debruçaremos nesse trabalho.

Neste artigo, faremos uma leitura do funcionamento semântico da expressão *expectativa de aprendizagem* quando esta aparece em um documento da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo (2007). Como instrumental teórico para análise da expressão no documento, valeremos de alguns elementos da semântica enunciativa (GUIMARÃES, 2005, 2012),

¹A esse respeito, é esclarecedora a entrevista dada por um pedagogo nacionalmente conhecido, Demerval Saviani, para a revista digital *Nova Escola* em abril de 2013. Nela, o estudioso critica duramente essa obsessão com novidades em documentos, essa criação de novos termos, que propõem uma revolução sem mexer nas precárias condições da escola. Saviani vai na contramão desse reformismo educacional, que na sua opinião diminui a importância social da escola em ensinar conteúdos que fora dali crianças e adolescentes não aprenderiam.

particularmente dos conceitos de *cena enunciativa*, *reescrituração*, *articulação*. Tal análise semântica servirá para fundamentar uma reflexão de escopo mais amplo a respeito do aparecimento de um novo termo no campo pedagógico e suas implicações político-ideológicas para o trabalho dos professores. A esse respeito, as teorizações de Dany-Robert Dufour (2009) e Jean-Claude Milner (1984) serão cruciais no nosso percurso crítico. Por isso, iniciamos nossa argumentação com uma referência básica a algumas considerações desses autores; só então, retomamos a semântica enunciativa para a análise do documento em questão.

2. Paradoxos críticos da educação contemporânea: alguns apontamentos

O que pretendemos, então, é mostrar como a análise semântica da noção de *expectativas de aprendizagem*, da forma como é construída no documento em questão, revela que tal alteração terminológica dá-se apenas no campo discursivo (no campo terminológico), e revela-se improdutiva ou até mesmo contraproducente na prática pedagógica cotidiana. E, se tal mudança terminológica tornou-se parte do jargão de professores, isso se deu por conta da força político-ideológica de um grupo que insiste na prevalência de um discurso pseudomodernizante ou democratizador. Para nós, essas mudanças terminológicas estão aí para que nada mude no cotidiano, para que os professores continuem acreditando estar em déficit ou desatualizados e, por isso, necessitem de apoio dos pedagogos e administradores educacionais. Se o aluno não aprende, dizem, é porque o método e/ou o conteúdo são defasados ou irrelevantes; ou porque a formação dos professores é deficiente – em termos de métodos pedagógicos (os pedagogos não se atrevem – ainda – a questionar a capacidade técnica dos professores). Permeando tal reformismo constante, que se escancara na criação de novas terminologias, há um discurso da necessidade de atualização constante do professor, mesmo que as escolas permaneçam cheias, violentas e degradadas e os professores mal pagos. Ainda assim, o professor deve ter como premissa que o aluno sempre quer e é capaz de aprender, se tal não acontece é porque não é motivado por ele.

Para corroborar nosso ponto de vista sobre o aspecto deletério para a educação da criação terminológica e da ideologia de um reformismo educacional que se atém apenas ao campo discurso sem nunca transformar-se em discurso-prática, partiremos das análises feitas por dois autores franceses, Jean-Claude Milner (1984) e Dany-Robert Dufour (2009), a respeito dos rumos da educação na sociedade ocidental contemporânea. Tais considerações de caráter mais geral e sociológico contribuirão para sustentarmos a análise semântica da expressão

expectativas de aprendizagem no documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Dufour, em *O divino mercado*, mostra como a cultura liberal capitalista imiscui-se em todas as áreas da vida humana. Até aí nada de novo. Sua contribuição maior é mostrar como a cultura liberal colocou-se acima de qualquer crítica, tornou-se divina, desqualificando qualquer um que queira criticá-la. Milner, em *De L'école*, por sua vez, mostra o panorama da educação francesa na década de 1980, em especial as forças sociopolíticas envolvidas na degradação do ensino público. Apesar de o livro de Dufour ser de 2009 e o de Milner, de 1984, ambas trazem críticas bastante semelhantes quanto ao papel da própria sociedade capitalista-liberal pós-moderna no esvaziamento da função e importância da escola.

O que tudo isso contribui para a discussão enfrentada nesse artigo, a respeito da aparição de um novo termo – as *expectativas de aprendizagem*? Para nós, não se trata apenas da produção de um domínio semântico de determinação de uma expressão já existente na língua ou da criação conceitual (cujas consistência teórica nos parece bastante forçada) na área da educação. O próprio domínio semântico de determinação da expressão está constituído por forças político-ideológica que extrapolam a mera relação sinonímica ou criação conceitual. O fato de haver uma produção constante de novos modos de fazer planejamentos de cursos e aulas (que agora são chamados “sequências didáticas”), entre outras novidades advindas do campo dos estudos pedagógicos, revela uma luta pelo sentido não apenas de uma palavra ou expressão: a questão é por que se criam tantos termos “novos”, modos de se ensinar. Quem é que cria tais termos e de que poder dispõe para impor seu modo de pensar ao trabalho do professor em sala de aula?

Em *O divino mercado*, Dufour (2009) mostra como a sociedade contemporânea foi seduzida por uma *doxa* criada por três autores diferentes, ironicamente revolucionários e de esquerda, mas que acabaram por contribuir para o avanço das forças liberais. A *doxa* pode ser simplificada pela expressão: “Toda escola é uma prisão!”. Essa frase resume de modo suficiente os pensamentos de Michel Foucault (1994), Pierre Bourdieu (1970) e Gilles Deleuze (1972) a respeito da educação. Evidentemente, cada autor enfatizou mais ou menos um aspecto da educação, mas ao fim, nos últimos quarenta anos, as leituras feitas da educação tornaram-se debitárias, consciente ou inconscientemente, do pensamento desses autores.

O que esses três autores, sem que quisessem ou pensassem, trouxeram para o pensamento contemporâneo foi a ideia de que a escola oprime, pois procura adestrar, impor a

cultura dominante arbitrariamente, fixar identidade². De acordo com essa interpretação de Deleuze, a escola é, antes de tudo, uma instituição formadora, que impõe outro ritmo ao livre fluxo do mercado; mais atrapalha que contribui para o liberalismo porque, por princípio, procura um sujeito que abra mão de seu eu (*moi*) para incorporar valores sociais, entre outros. Todos sabemos o quanto é consagrada a noção de uma burguesia como classe revolucionária e o próprio capitalismo como um modo de produção que se sustenta a partir de uma revolução constante. Acontece que a escola, tal como a entendemos, deseja ser um freio a isso, pois impõe aos indivíduos a tarefa de repensar o mundo em que vivem e não simplesmente correrem atrás do prejuízo, tentando estar à altura das injunções mercadológicas. Isso é o que desejam os reformadores da escola, que dizem preparar o aluno para o mundo que “está aí” sem entender que o mundo é criação cultural e histórica, passível de crítica e revolução. A tarefa da escola não é oferecer carne preparada para o mercado de trabalho, já que este está pouco interessado nisso, haja vista o quanto se torna improvável tentar fazer educação ou ciência a partir das demandas de um mercado incompatível com a demora e a incerteza que existe no conhecer e aprender.

Dufour responsabiliza esta *doxa* pós-moderna por fazer o sujeito acreditar que estaria melhor sozinho, sem os aparelhos que tentam aliená-lo de seu verdadeiro “eu”, como a escola. O discurso da liberação pós-moderna dos grandes relatos contribuiu para o aprofundamento do liberalismo econômico na esfera cultural, uma vez que, ao chegar ao mundo não acabado, o sujeito tem de passar pelo outro – por meio da linguagem ou cultura –, e a figura do Mestre é um desses momentos fulcrais na formação de um ser humano.

Dessa crítica feita por Dufour (2009), percebemos o quanto o poder político de uma certa pedagogia, ancorada nessas noções, tem trazido para o Brasil o que parecem ser novidades supostamente modernizadoras da perspectiva do ensino, quando o que fazem é destituir o professor de uma autoridade já precarizada pelos condicionamentos históricos. Em nosso país, a democratização do ensino fundamental ocorreu simultaneamente a um declínio do prestígio da profissão de professor. Principalmente a partir da década de 1980, a escola quis democratizar seu discurso, quem sabe acompanhando o clima de abertura política no país. O resultado disso é visível para qualquer um: um esvaziamento do ato de ensinar, diluído em tarefas como a de

² É claro que essa visão é esquemática: porém, tornou-se uma espécie de vulgata comum no discurso pedagógico que se pretende moderno ou crítico, mas acaba por contribuir para a degradação daquilo que procura defender, uma educação libertária e/ ou emancipadora.

socializar ou substituir carências afetivas da família. Os pedagogos foram fundamentais na difusão dessas ideias, ao enfatizar a horizontalização das relações escolares, diminuir a importância aos conteúdos e ressaltar a ideia de que, se o aluno não aprende, deve ser o método ou o conteúdo que não são apropriados, pois os alunos são capazes de entender o que quer que seja e, acima de tudo, têm uma curiosidade intelectual que os capacita a gostar de aprender. As *expectativas de aprendizagem* são apenas a última novidade trazida para reduzir ainda mais os conteúdos ao mínimo (detalhamos isso na análise do documento), ao reduzir o professor a um mediador entre o conhecimento e o aluno, como um intermediário comercial. A avaliação ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi vendida nas mídias sociais como o “fim do coreba”, como se o ensino público já não tivesse há muito desistido de exigir memorização por si mesma. O que se vendia nas TVs era que bastava “interpretar” (supondo que isso possa ser feito sem conhecimentos prévios –armazenados na mente, isto é, memorizados, pelos estudantes). Enfim, a ascensão dessa *doxa* citada por Dufour coincide com o aumento da influência do campo da pedagogia no Brasil.

O diagnóstico de Jean-Claude Milner, em *De L'école*, não difere muito do de Dufour. Milner faz importantes observações a respeito dos impasses vividos pelo sistema educacional francês, em meados da década de 1980 e não poupa críticas fortes a alguns atores sociais que, mesmo vindo a público defender a escola, não fazem senão um desserviço à educação pública. Em uma linguagem irônica, Milner (1984) destaca o papel de três forças, chamada por ele de “tenebrosas”, comparada a uma máquina de três peças, que ensejam uma campanha para esvaziar o papel da educação. Uma dessas forças são os gestores (*lesgestionnaires*), os burocratas estatais, administradores públicos; outra força é o SNG, o sindicato dos professores de nível básico e médio (chamado por Milner, *Corporation*) e a última é formada pelo grupo de cristãos empenhados em dirigir os rumos da educação a partir de sua visão de mundo. Mais abaixo, resumimos as críticas feitas a cada um desses grupos, sua caracterização e sua influência. Ao final, tentamos mostrar como as ideias básicas que norteiam as ações políticas desses grupos podem ser vistas funcionando na educação brasileira, tão distante no tempo e no espaço da situação analisada pelo linguista francês (MILNER, 1984, p. 21 et seq.)

Milner lança uma ideia muito instigante a respeito de como se falava da escola naquela época e lugar: “Un donnée massive s'impose en effet à effet à l'attention: on ne parle jamais de

l'école, aujourd'hui, que du point de vue de sa réforme.”³ (MILNER, 1984, p. 11). Então, falar de escola, seja no discurso de especialistas de educação ou de jornalistas, era falar da necessidade de se reformar a escola, pois aquela que existia não servia. Este raciocínio leva a um desdobramento curioso: o modo de ser contra a escola, para o autor, nesses discursos é sempre querer que a escola seja outra: isso inclui querer que os professores sejam outros: “On ne dirá pas que les enseignants sont l'appendice inutile d'une institution dangereuse et presque criminelle; on dira seulement qu'ils doivent devenir Autres: animateurs, éducateurs, grands frères, nourrices etc.”⁴ (MILNER, 1984, p. 16).

A expressão *animateurs*, no Brasil, pode corresponder a *motivadores*; já o uso de *éducateurs*, educadores, no Brasil, revela a implicância em torno do termo *professor* em muitas escolas ou obras pedagógicas: não parece tão nobre como *educador*; o que pateticamente leva professores a recusarem ser chamados assim. *Grands frères*, que traduzimos como *irmãos mais velhos*, aparece nos discursos, escolares ou não, como o desejo de professores e adultos em se tornarem amigos mais velhos de seus alunos e filhos. Isso porque a sociedade ocidental vem diluindo as verticalizações, a autoridade mesmo, e a diferença geracional anda muito em baixa, tida como autoritária e retrógrada. Exemplo disso na escola é ver professores em busca da empatia dos alunos, fazendo os “combinados”, espécie deprimente de tentativa de mascarar a imposição de uma regra sob a forma de um acordo bilateral e horizontal. É engraçado como os adolescentes, e até as crianças, já sentiram a insegurança dessa atitude dos adultos, e jogam o tempo todo com isso. Algo combinado pede horizontalidade mental, emocional e institucional para ser um acordo, o que não é verdade naquela situação, afinal algumas coisas não estão em negociação. Assim, os estudantes farejam a mentira rapidamente quando os professores, não tendo sido felizes na combinação, têm de impor algo para os alunos. Que combinação é essa quando só resta aceitar, perguntam-se os alunos? Não seria melhor colocar as coisas claramente? São regras de convivência e não estão disponíveis para negociação. Quem sabe não é a mentalidade mercantil, de negociar, que vem se impondo no espaço escolar, em prejuízo deste último? O último termo, *nourrices*, babás, mães substitutas, dando o afeto que o estudante não recebe dos pais, com a ilusão de que basta a intenção de “dar amor” que os entraves emocionais e cognitivos diluem-se ao contato com a panaceia do momento.

³Um dado maciço impõe-se e chama a atenção: não se fala na escola hoje em dia a não ser em termos de sua reforma (tradução nossa).

⁴Não se diz que os professores são apêndices inúteis de uma instituição perigosa e por isso criminosa; diz-se somente que eles devem tornar-se Outros: animadores, educadores, grandes irmãos, babás etc. (tradução nossa).

O primeiro grupo a ser criticado por Milner, os gestores, aceita mal a educação, em especial os professores, porque estes têm uma dupla legitimidade que falta a quem lida com a administração. “[...] les gestionnaires supportent mal – et cela est d’essence – un pouvoir qui puisse s’égalier au leur em étendue et qui, de plus, s’autorise d’une légitimité indépendante; haine des corps intermédiaires et des zones d’autonomie.”⁵ (MILNER, 1984, p. 21).

Em outras palavras: os professores do serviço público têm a legitimidade de serem funcionários públicos como os gestores (e, muitas vezes, sem o risco de serem depostos pelas urnas) e, além disso, sustentam sua posição pelo fato de saberem o que os gestores não sabem; o que realmente sustenta sua posição é seu conhecimento, o famigerado conteúdo, que é o primeiro alvo do reformismo escolar da pedagogia. A relação do professor com seu conhecimento técnico traz-lhe uma autonomia inaceitável para os gestores: o que autoriza um professor é sua relação com o conhecimento, não um favor político. O discurso dos gestores, então, que visa sempre diminuir os custos, necessita para isso desqualificar o conteúdo sabido pelos especialistas. Então, aliam-se aos pedagogos no ataque do conteúdo, priorizando tudo o que não é da ordem do conhecimento científico. Para os gestores pouco interessa a formação, já que um professor com mais formação quererá ganhar mais (nossa sociedade avalia desse modo o valor das profissões, nós vivemos numa sociedade da medida e uma medida para saber o quanto deve ganhar um profissional é sua formação). Como os gestores não podem atacar frontalmente a profissão do professor, nem dizer que esta lhes incomoda, é melhor então colocar o valor da profissão em outros termos: “remplacer le savoir par le devoir d’ignorance, ou, si ce mouvement paraît trop violent, le remplacer par une qualité non mesurable – dévouement, abnégation, aptitude à l’animation, chaleur affective, etc. – voilà de bons bénéfices.”⁶ (MILNER, 1984, p. 22).

Não podemos deixar, aqui, de relacionar os gestores ou burocratas do ensino que estão sempre ancorados pelo poder “pedagógico”. Em suas falas há sempre que se destacar o quanto a escola é defasada em relação ao mercado, pois, para esses, a educação quase coincide com treinamento e reprodução de conhecimento, numa postura absolutamente conformista.

⁵Os gestores suportam mal – e esta é sua essência – um poder que possa se igualar ao seu em termos de conhecimento e que, por isso, além do mais, se autoriza com uma legitimidade independente: ódio dos corpos intermediários e das zonas de autonomia. (tradução nossa).

⁶Substituir o saber pelo dever de ignorar, ou, se isto parece muito violento, substituí-lo por uma qualidade não mensurável – devoção, abnegação aptidão à motivação, calor afetivo etc. – eis as boas qualidades. (tradução nossa).

A respeito da *Corporation*, as críticas de Milner podem parecer muito específicas ao contexto francês, pois aí o autor trata principalmente de criticar a ênfase que esta instituição dá ao “pedagógico”, aqui visto como a única forma correta de ensinar. No entanto, isso não nos é estranho. No Brasil, são as faculdades de educação que exercem tal papel; além da supervalorização do método, do modo como ensinar, da definição do que seja o ato educativo, defendem ser sua prerrogativa, como a instância autorizada por excelência, a dizer-nos, professores, o que se deve ensinar, em todos os aspectos. Afinal, desse modo esvazia-se a posição do professor ao diminuir a importância do conteúdo ministrado: os pedagogos, por não entenderem das especificidades de cada área, menosprezam o conteúdo em função do modo de ensinar, do afeto, de tudo o quanto não seja a relação do aluno com o objeto do conhecimento. Afinal, a escola é para ensinar valores, respeito e amor ao próximo e todos os valores humanistas-cristãos; o conteúdo, a “matéria” é só um pretexto. Sem falar que são esses profissionais os responsáveis pela elaboração dessas novidades pedagógicas sem fim.

O saber do professor também se vê atacado por um discurso que o mostra como mais um dos saberes que todos têm; não há hierarquia de saberes nesse discurso democrático: todos têm o que ensinar. Então, por que os professores querem ter a audácia de se dizer especialistas em algo e valorizar esse conhecimento, se aprendem todos os dias com seus alunos? Parece até desonesto pagar aos professores, já que eles também vão à escola aprender. Os professores brasileiros sabem o que é isso: são as “formações”, “seminários”, que destacam a criatividade dos alunos ou suas carências, quando se trata de justificar suas dificuldades, o que torna o ato de ensinar quase um tratamento das mazelas sociais ou uma atividade divertida, equiparada a uma aventura ou *videogame*.

O último grupo da “machine à trois pièces”, da máquina de três peças descrita por Milner são “Des Chrétiens”, os cristãos. Esse grupo é mais difuso e nem se restringe a grupos ligados à educação confessional; segundo Milner, as escolas católicas nem têm o perfil “humanista-cristão” como fundamental. O que quer esse grupo, difuso nos partidos políticos, jornais, TVs etc.? Nas palavras de Milner:

Des chrétiens, et non pas d'elle, viennent ces locutions et ces vœux inimitables, où le loyal sans cesse prend un air déloyal: dévaluation de l'institution au bénéfice de la communauté; dévaluation des savoirs au

bénéfice de l'éducation; devaluation du cognitif au bénéfice de l'affectif; intrusion dans les âmes et ouverture au monde, etc.⁷(MILNER, 1984, p.31).

No Brasil, a desvalorização dos conhecimentos específicos dos professores, em detrimento do aspecto afetivo na educação, nem é ligada aos cristãos; mas, se pensarmos bem, numa educação que se propõe laica, nem ficaria bem os pedagogos – é a partir destes que essas ideias irradiaram-se como a peste no ensino institucional brasileiro – defenderem o cristianismo desses valores; a impregnação ideológica cristã os envolve como uma neblina e, por isso, passa despercebida. A citação acima ainda traz os temas tão caros aos discursos dos pedagogos brasileiros nos últimos vinte ou trinta anos: vale mais a comunidade e seus saberes do que a escola enquanto instituição por excelência do conhecimento; é por isso que a escola, com a *pedagogia de projetos*, corre para a sociedade em busca de justificação de sua função. Os resultados, magros na maioria, não escondem a irrisão em que se encontram a formação científica e filosófica na escola. Por fim, o conhecimento vale menos que a educação (educação entendida com uma pretensão *holística*, integral, “para a vida”, entre outros chavões que escutamos *ad nauseam* no Brasil recentemente).

O que tudo isso teria a ver com o sentido da expressão *expectativas de aprendizagem* ou a troca da expressão “objetivos de ensino” por *expectativas de aprendizagem*? Afinal, este artigo não era para ser uma discussão semântica? Para nós, determinar qual o sentido, no texto analisado, da expressão *expectativa de aprendizagem* não se faz apenas por meio de atividades de substituição, paráfrases etc. ou outros instrumentos teóricos da semântica: é principalmente pela construção de cenas ou espaços enunciativos que permitem a mudança ou alternância desses termos, que os legitima e impõe a todos os professores. O sentido mais interessante dessa expressão não se encontra aí no texto, parafreseado de alguma forma, mesmo que possamos fazê-lo. Em outras palavras: por que uma área tão pouco dada ao rigor conceitual, como a pedagogia, é tão profícua na criação de terminologia, ou de neologismos, pensados em sentido lato? Não seria o colocar em funcionamento uma espécie de máquina criadora de defasagem intelectual ou metodológica, fazendo os professores pensar que estão sempre aquém da tarefa que executam? Para que tanto trabalho em definir – mal, na maioria das vezes – novos termos *revolucionários*, senão para por em curso a reforma da educação, vinda de cima, e que, ao fim

⁷Dos cristãos, e não só deles, vêm estas frases e vozes inimitáveis, onde o legítimo toma sem cessar um ar ilegítimo: desvalorização da instituição em benefício da comunidade; desvalorização dos saberes em benefício da educação; desvalorização do cognitivo em benefício do afetivo; introdução da alma e abertura ao mundo, etc. (tradução nossa)

e ao cabo, só serve mesmo para produzir material teórico de baixa densidade e alta precibilidade intelectual? Não estão já a tramar a mudança das *expectativas de aprendizagem* para “direitos de aprendizagem”, para sabe-se lá o quê, daqui a alguns anos a colocar os professores em intermináveis processos de formação continuada?

Não se trata de recusa da necessidade de se estudar: numa sociedade do conhecimento formar-se é obrigação de todos e tarefa para a vida toda, não só dos professores; porém, a autonomia de decidir o que estudar deve ser dos professores, não vir como uma agenda prévia de conhecimentos pedagógicos, supostamente revolucionários. Enquanto isso acontecer, os professores nunca poderão afirmar saber exercer sua profissão, pois alguém acaba sempre por criar um novo modo de gerenciar o seu trabalho. Daí, a vacuidade conceitual da expressão *expectativas de aprendizagem*, motivadora da análise feita nesse trabalho. Fica, então, a pergunta quanto à validade de o professor tornar-se um *expert* em um conceito cuja obsolescência programada parece ser a mesma das mercadorias no mundo do consumo. O que querem os pedagogos é que a escola seja outra, mas com professores submetidos a seu saber, sempre permeáveis às novidades que o mercado editorial milionário da educação tem a oferecer: cursos, formações, para que continuem em sua *missão*. Mas não se pode esquecer o fato de que, mesmo sendo vazia ou imprecisa a expressão analisada, ela tem uma clara função político-ideológica de mascarar a falta de uma política educacional realmente transformadora e a submissão dos professores a um poder burocrático-pedagógico.

3. Semântica do acontecimento: algumas noções pertinentes para análise

O livro *Semântica do acontecimento*, de Eduardo Guimarães (2005), traz os elementos básicos que nortearam o modo como abordamos o sentido da expressão *expectativa de aprendizagem*. Em primeiro lugar, segundo o autor, falar do sentido, na perspectiva da semântica em que ele defende, é acreditar que o sentido nem está apenas nas palavras – puramente criado pela linguagem – nem muito menos no mundo. O sentido tanto é produto da linguagem como se refere a algo fora dela, mesmo que seja por ela criado. Em outros termos: a semântica procura saber sobre o quê fala a linguagem – algo fora dela – e ao mesmo tempo como ela constrói linguisticamente esse referente. Mas mesmo isso que está fora da linguagem é produto das palavras usadas para defini-lo. E a semântica do acontecimento vê o sentido no acontecimento da enunciação. Saber o sentido de uma forma seria saber o seu funcionamento num enunciado, o qual, por sua vez, sempre faz parte do sentido de um texto. Volta-se, assim,

ao aspecto integrativo do sentido, extrapolando o nível do enunciado, como aparece em Benveniste, para quem o sentido de uma unidade constitui quando esta mesma unidade é integrada numa unidade maior (BENVENISTE, 1996). Em Guimarães, a integração de sentido, posta num texto como a relação de integração entre enunciados, vai além do que havia proposto o linguista francês.

Vale ressaltar que Guimarães define o *político* na esteira das ideias de Jacques Rancière, para quem a política é aquilo que trata da distribuição dos corpos: quem pode fazer o quê e o que isso traz como consequência para a *pólis*. Quem terá condições materiais de decidir, já que não tem necessidade de ganhar o sustento. Assim, a política é a distribuição desigual do real, fazendo com que uns pertençam e outros não a certa norma; uns possam e outros, não. Mas política também é o questionamento dessa normatividade e distribuição de corpos e sujeitos. A política é a contradição entre essa distribuição desigual e normativa do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. Pertencer ou não, ter ou não direitos é também questão de semântica: de afirmar, concretamente em enunciados fundamentados em discursos-práticas, o seu pertencimento à esfera de quem pode dizer o que é ou deve ser o real (seja natural, social, humano ou outro qualquer). O sentido é sempre instituído pelo conflito de posições. (GUIMARÃES, 2005, p.16)

Como se pode ver, a direção propriamente crítica deste trabalho deve sua filiação a uma série de noções advindas da semântica tal como é postulada por Guimarães. Algumas dessas noções fundamentam nosso raciocínio de maneira mais direta: os conceitos de espaços de enunciação e cenas de enunciação, articulação e reescrituração. O espaço de enunciação é definido como o que constitui os falantes, entendidos não como seres empíricos que falam uma língua, mas como aqueles por determinados por esta. Os espaços de enunciação são divididos, atravessados pelo político.).

No caso que investigamos, o espaço de enunciação é o espaço de língua portuguesa oficial, como língua nacional, atravessada por registros ou sociais ou geográficos, dentro do português. Como faz questão de dizer Guimarães, não se trata da visão variacionista da sociolinguística quantitativa (GUIMARÃES, 2005, p. 21). Para ele, não se trata de variação, mas de disputa, de divisões que a língua estabelece e determina os sujeitos numa relação com a língua e produzindo identidade em disputa, a partir de hierarquia manifestas pela divisão da língua. Além da noção de espaço de enunciação também faremos uso da noção de cena enunciativa:

A cena enunciativa é assim um espaço particularizado por uma deontologia específica de distribuição dos lugares de enunciação no acontecimento. Os lugares enunciativos são configurações específicas do agenciamento enunciativo para “aquele que fala” e “aquele para quem se fala”. Na cena enunciativa “aquele que fala” ou “aquele para quem se fala” não são pessoas, mas uma configuração do agenciamento enunciativo. São lugares construídos pelos dizeres e não pessoas donas de seu dizer. Assim estudá-la é necessariamente considerar o próprio modo de constituição destes lugares pelo funcionamento da língua. (GUIMARÃES, 2005, p.23).

A cena enunciativa investigada em nosso trabalho seria aquela específica dos documentos oficiais das secretarias de educação, no caso da Prefeitura da cidade de São Paulo, que provavelmente teria inspirado a Secretaria de Educação do Estado do Paraná ao fazer seu quadro de expectativas de ensino e as escolas particulares seguindo-as na esteira desses discursos autorizados. Este é o lugar (simbólico) que produz os locutores e enunciadores (conceitos que iremos desenvolver mais abaixo) autorizados a dizer o que dizem. Evidentemente, esse acontecimento enunciativo, as Orientações Curriculares, produz uma temporalidade sua: nesta são criadas ou recriadas as terminologias que irão mobilizar o trabalho de milhares de pessoas no Estado de São Paulo, em decorrência do fato de São Paulo ser a maior cidade do Brasil com forte influência cultural no estado e no país.

Por isso, para falar do sentido da expressão *expectativa de aprendizagem*, precisamos percorrer o documento – *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem* – distribuído pela Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo em 2008, para ver como essa expressão se materializa, nas tabelas, quadros, tópicos e também compreender, em oposição explícita ou implícita, como ela se define em relação a outras. Como já vimos adiantando, acreditamos na oposição implícita ao termo “objetivos”, apagado da maior parte do documento, pelo menos nas funções que possuía, porém aparecendo meio deslocado num tópico previamente analisado (Objetivos gerais). Para a análise dessa cena enunciativa, mostramos as ocorrências da expressão *expectativas de aprendizagem* e tentamos mostrar como ela irá, de agora em diante, demandar dos professores uma “ginástica mental” para entender por que não são simplesmente *objetivos*.

O mais relevante, em nosso ponto de vista, é que não se considerou necessário nenhum trabalho mais aprofundado de explicitação conceitual que diferenciasse a elaboração dos planejamentos a partir das expectativas, suas vantagens em relação aos anteriores: a força de lei que o documento possui, decorrente da cena enunciativa de onde provém, já diz o bastante:

“cesse tudo o que a musa antiga canta”. O funcionamento da cena enunciativa ainda apresenta elementos interessantes: não há a imposição das expectativas por meio de frases típicas da performatividade explícita no documento; a performatividade é pressuposta ao documento como um todo, já que se trata de um documento oficial. As *Orientações curriculares*, como o próprio nome diz, mostram-se como um quadro de onde o professor poderia retirar para a sua experiência pedagógica as expectativas que mais lhe aprouver: são “orientações”, palavra que mal disfarça o caráter paternalista, já que o Estado toma a dianteira no processo. No entanto, uma vez oficial, o *pode* acaba rapidamente tornando-se *deve*.

Os procedimentos de análise usados neste trabalho também acompanham a direção estabelecida por Guimarães (2005, 2012) como procedimento de leitura em uma semântica do acontecimento: a *articulação* e a *reescrituração*. A articulação seria “o procedimento pelo qual se estabelecem relações semânticas em virtude do modo como os elementos significam sua contiguidade” (GUIMARÃES, 2012, p. 60). Tal procedimento busca articulações de sentido como relações locais. O segundo procedimento, a reescrituração, é assim definido: “consiste em se redizer o que já foi dito” (GUIMARÃES, 2012, p. 61). Trata-se de “fazer interpretar uma forma (reescriturada) como diferente de si (em virtude da reescrituração)” (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

Outros elementos que, sem serem propriamente definidos por Guimarães como procedimentos de análise, aparecerão como componentes do referencial teórico definido na sua semântica. São os conceitos de *Locutor*, *locutor-x*, *enunciador*. No acontecimento enunciativo, o falante é tomado inicialmente como Locutor, como “o lugar que se representa no dizer como sua fonte” (GUIMARÃES, 2012, p. 31). O **Locutor**, apesar de se ver como origem do dizer e de imaginar para si uma unidade, não é uno: antes de tudo, é afetado pelos “lugares sociais pelos quais é autorizado a falar. O Locutor é agenciado por um lugar social de locutor, o **locutor-x** (por exemplo, locutor-presidente)” (GUIMARÃES, 2012, p. 31). Essa divisão do falante em várias figuras enunciativas revela não o desdobramento da enunciação em vários autores, locutor-interlocutor ou outras formas dela derivadas: a divisão do falante é mais radical, sua palavra advém de muitos lugares ao mesmo tempo e a unicidade de sentido é impossível de ser conseguida também em virtude dessa refração do falante em várias instâncias. O ato de linguagem não é uma ação individual, mas sim a constituição de sentido, por um agenciamento enunciativo específico (GUIMARÃES, 2012, p. 33).

4. A noção de *expectativa de aprendizagem*

As referências teóricas em torno da noção de *expectativa* não são fáceis de encontrar. Quando, onde e porque estas noções fizeram sua entrada no universo escolar não são acessíveis rapidamente. Ao tentarmos estabelecer a origem de tal conceito, percebemos o quanto é complicado rastreá-la, não conseguimos sequer uma obra que tematize a conceituação de *expectativas* de aprendizagem – e isso depois de perguntarmos a vários pedagogos com sólida formação na área; em geral, onde a expressão *expectativa de aprendizagem* aparece com mais frequência é em documentos oficiais, como o das secretarias de ensino dos estados: em São Paulo e Paraná, nos quais os currículos são construídos a partir dessa noção, sem que ela seja claramente especificada.

Nesse trabalho concentrar-nos-emos nas referências ao termo presentes nas *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem*, da prefeitura da cidade de São Paulo. Este documento orienta a organização de currículos escolares para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental II (antigo ginásial) O documento está organizado em cinco partes. Na primeira, os autores apresentam o programa e procuram articulá-lo com os projetos desenvolvidos pela prefeitura e com os projetos pedagógicos das escolas. Consideramos importante comentar algumas passagens desta parte, porque tratam de forma indireta a noção de expectativas de aprendizagem ou apenas sugerem que ela seja conhecida.

A segunda parte, trata da fundamentação legal, da articulação entre as áreas do conhecimento. Também desenvolve os pressupostos teóricos que fundamentam a visão de aprendizagem, ensino e avaliação, além de discutir teoricamente os critérios para seleção de expectativas de aprendizagem. Ainda nesta parte, os autores discorrem sobre aspectos a serem considerados para a organização de expectativas de aprendizagem. Nossa análise focalizará tal parte de modo um pouco mais detido, tendo em vista o fato de que nela se procura justificar e explorar de forma mais teórica e detalhada a noção de expectativas de aprendizagem. A parte 3 também será alvo de comentários detalhados e críticos em nosso trabalho, pois nela encontramos os elementos mais explícitos de nomeação que serão objeto de comentários como ‘finalidades do ensino’, ‘objetivos de ensino’, ‘conteúdos’, entre outros. Nesta parte, elaborada ainda de forma teórica, os autores discorrem sobre pressupostos norteadores da construção curricular, o que a torna um momento importante de revelação das flutuações terminológicas que analisamos.

A parte 4 traz quadros de expectativas de aprendizagem em cada um dos ciclos do ensino fundamental. Também faremos alguns recortes em alguns quadros para fundamentar nosso ponto de vista. A quinta e última parte, traz orientações metodológicas e didática para a implementação das expectativas de aprendizagem como diagnósticos das capacidades de leitura, produção textual, planejamentos das atividades (com propostas), recursos didáticos e avaliativos. Esta parte não será abordada em nosso trabalho, já que quisemos problematizar os pressupostos teóricos da noção de expectativas, não sua aplicação. Começemos, então, a uma leitura do documento

Na primeira parte, o documento trata da necessidade de uma aprendizagem significativa e de sua importância na formação de cidadãos eficientes. A primeira vez que a expressão *expectativas de aprendizagem* surge nele, apresenta-se como uma espécie de *memorável*, entendido como fruto de enunciações anteriores, ou, quem sabe, é algo creditado ao conhecimento comum dos profissionais da área: “Portanto, torna-se necessário definir e buscar alcançar metas formuladas nos projetos pedagógicos de cada escola levando-se em conta as *expectativas de aprendizagem* de cada área de conhecimento que compõe o currículo escolar” (SÃO PAULO, 2007, p. 12, grifo nosso).

Ao que parece, *expectativas de aprendizagem* é uma expressão que já faz parte do jargão pedagógico ou, quem sabe, nem se trata mesmo de uma terminologia técnica, podendo mesmo ser interpretada de forma mais aberta ou vaga. De todo modo, àqueles que estão entrando em contato com o documento e iniciando-se na educação não parece nada óbvio. Afinal, *expectativas de aprendizagem* não seria o equivalente “moderno” dos antigos *objetivos gerais e específicos* que costumavam aparecer nos antigos planejamentos escolares?

Não se trata aqui de questionar *in totum* o documento elaborado. Uma leitura atenta mostra a competência na organização curricular em torno de ideias irrepreensíveis: ênfase na leitura e interpretação dos textos como tarefa de todas as áreas do conhecimento, foco no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais; atenção às diferenças culturais entre os atores do processo e assim por diante. Não se pretende aqui fazer *tabula rasa* dos avanços no ensino de língua e muito menos da capacidade técnica dos profissionais que elaboraram tal documento. O intrigante é a preterição inexplicável dos antigos *objetivos* em benefício das *expectativas de aprendizagem*. Quem está distante da rotina de uma escola de ensino fundamental e médio pode ver tal mudança como uma questão puramente acessória, de terminologia; pois não faria diferença extrema se a expressão *expectativa de aprendizagem* fosse substituída pela conhecida

objetivos de ensino. Afinal, existe um ensino real sem alguém que aprenda, ou vice-versa? O que mais impressiona é a importância dada a esse termo sem que haja uma justificativa teoricamente embasada. Em todos os contextos escolares, parece que tal mudança, além de obrigatória para todos os professores, traz embutida uma revolução pedagógica. Na opinião dos pedagogos, trata-se de uma virada epistemológica. Para nós, a substituição dos termos revela mais um funcionamento discursivo da área, que sempre está produzindo “novidades” pedagógicas para depois submeter a prática dos professores a essas supostas revoluções.

Vale a pena uma rápida referência às noções anteriormente explicitadas de Locutor, locutor-x e enunciador: quem é o locutor desse documento e para quem ele se endereça. O desdobramento enunciativo dessas figuras irá revelar aspectos importantes para nossa argumentação. Antes mesmo das partes teóricas, na seção intitulada “Apresentação”, temos:

Caros educadores e educadoras de Rede Municipal de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação. O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental. O presente documento foi organizado por especialistas de diferentes áreas de conhecimento e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi submetido a uma primeira leitura realizada por grupos de professores, supervisores e representantes das Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões. Na sequência, foi encaminhado às escolas para ser discutido e avaliado pelo conjunto dos profissionais da rede. [...] Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 – apontamos a necessidade de articulação deste documento com os resultados da Prova São Paulo de modo a elaborar Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos. Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo. **Alexandre Alves Schneider - Secretário Municipal de Educação** (SÃO PAULO, 2007, p. 5).

Ao que tudo indica, o Locutor desse documento é agenciado pelo lugar social político por excelência, um *locutor-secretário de educação* é quem endereça o documento, não apenas sua apresentação, aos educadores e educadoras da rede municipal de ensino. Desse lugar social explicitamente político, esse locutor procura diluir o caráter performativo do *documento* (observe que o termo é mais “neutro” do que se fosse chamado de *instruções* ou *diretrizes* ou

simplesmente *portaria*, todos esses gêneros mais comuns desse lugar de locutor, representante do poder executivo): ele faz um histórico do documento, mostrando que ele é elaborado por especialistas de diversas áreas – nesse caso, procura justificar o documento ao colocá-lo como produto do discurso da ciência, cujos locutores-especialistas seriam os autores do documento. O papel do locutor-secretário de educação é o de referendar o documento, autorizar e exigir seu cumprimento. O ancoramento da fala desse locutor-secretário encontra-se na enunciação do discurso dos locutores-especialistas que, ao mesmo que tempo dilui o possível arbítrio ou autoritarismo do documento, reforça-o: afinal, não foi o locutor-secretário quem o elaborou, mas especialistas. Em nossa sociedade, como sabemos, o discurso da ciência é também visto como o discurso da razão universal. Por outro lado, não há como não enxergar um modo bastante astuto de diluir a responsabilidade por aquilo que está no documento, afinal, o locutor-secretário não o redigiu, quem tiver queixas, reclame com os especialistas (não nomeados da área).

Outro aspecto da divisão enunciativa das figuras dos locutores é a referência ao fato de que uma primeira versão do documento foi enviada às escolas municipais, onde foi lido e em cuja ocasião esteve aberto a sugestões dos profissionais da rede. Dessa forma, aparecem outros locutores: locutores-profissionais da rede. Evidentemente, não há como discernirmos aquilo que foi obra dos locutores-especialistas do que foi resultado de sugestões dos locutores-profissionais da rede. Essa multiplicidade de locutores é na verdade submetida a um locutor: o locutor-secretário de educação. A referência a outros locutores mostra apenas um apoio que esse locutor busca no caráter indiscutível de ciência do documento e no seu aspecto democrático, fruto de elaboração coletiva. Assim, o desdobramento dessas figuras enunciativas revela a performatividade específica do documento, meio camuflada pelos elementos acima referidos.

No início do documento, quando ocorre a primeira referência à expressão *expectativa de aprendizagem*, percebemos uma espécie de equivalência relativa entre a expressão *conteúdo* e *expectativas*. Vejamos o trecho, que é o terceiro tópico da Parte 2 do documento:

2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem

Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los. Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os estudantes é imensa. A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em

critérios assim definidos: [...]. (SÃO PAULO, 2007, p.12).

No trecho acima, os conteúdos escolares precisam ser selecionados para a construção do currículo; mais abaixo, ainda no parágrafo, o locutor fala da “definição de expectativas de aprendizagem”. Ocorre, porém, como o título já deixa claro, que não se trata de definir o que são expectativas, mas de definir *critérios* usados para selecioná-las. Os critérios vêm topicalizados adiante. Assim, a expressão “definição de expectativas de aprendizagem” pode ser vista como uma reescrituração de “conteúdos curriculares”.

Para analisarmos o trecho, vamos tomar o tópico 2.3, transcrevendo-o e dividindo-o em quatro enunciados:

E1: 2.3 Critérios para seleção de expectativas de aprendizagem;

E2: Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-los;

E3: Assim, é importante considerar critérios de seleção, uma vez que a quantidade de conhecimentos que se pode trabalhar com os estudantes é imensa.

E4: A definição de expectativas de aprendizagem baseia-se em critérios assim definidos: Se reescrevêssemos ou parafraseássemos E2 para efeito de análise, do modo como fazemos em **E2'**, o sentido ficaria equivalente a E2:

E2': Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de *expectativas de aprendizagem*, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecioná-las.

É importante lembrar que o sentido de uma expressão, de acordo com a semântica que praticamos aqui, é determinado, no texto em que se encontra, pela relação de integração que estabelece com outras palavras e enunciados do texto. No caso analisado, a expressão *expectativas de aprendizagem* ocorre no título (E1) associada ao termo *seleção*. Ela vem reescriturada por substituição pelo termo *conteúdos* em E2: a forma pronominal “os” em “selecioná-los”, reescreve por substituição *conteúdos*. Assim, poderíamos reescrever E2 do seguinte modo:

E2'': Muito embora o conceito de currículo seja mais amplo do que a simples discussão em torno de conteúdos escolares, um dos grandes desafios para os educadores consiste exatamente em selecionar os *conteúdos escolares*.

Em E2”, acreditamos ter mostrado como a expressão *expectativas de aprendizagem* pôde ser substituída por *conteúdos escolares*, pois aí constituem relações sinonímicas. Desse modo, a determinação do sentido de *expectativas de aprendizagem* passa pelo sentido de *conteúdos escolares*. O relevante é que, caso fossem instigados a refletir sobre a relação entre esses dois conceitos, muitos pedagogos certamente fariam uma grande ginástica mental para provar como são diferentes e o quanto *expectativas* é uma noção mais democrática, moderna que os velhos *conteúdos*. Observe o trecho 1 do tópico 2.3 da segunda parte, que vem imediatamente depois da citação anterior, no qual consideramos que o termo *definição* é, na verdade, no documento, um equivalente ou reescrituração do termo *seleção*:

Trecho 1 (presente no tópico 2.3 da parte 2):

- Relevância social e cultural

Sem dúvida, uma das finalidades da escola é proporcionar às novas gerações o acesso aos conhecimentos acumulados socialmente e culturalmente. Isso implica considerar na definição de expectativas de aprendizagem, que conceitos, procedimentos e atitudes são fundamentais para a compreensão de problemas, fenômenos e fatos de realidade social e cultural dos estudantes do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2007, p.12).

No critério a seguir (trecho 2) parece-nos destacar-se o sentido pragmática (no sentido usual do termo) da noção de *expectativas*:

Trecho 2 (presente no tópico 2.3 da parte 2):

- Relevância para a formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns

Se o caráter utilitário e prático das expectativas de aprendizagem é um aspecto bastante importante, por outro lado não se pode desconsiderar a necessidade de incluir, dentre os critérios de seleção dessas expectativas, a relevância para o desenvolvimento de habilidades como as de investigar, estabelecer relações, argumentar, justificar, entre outras. (SÃO PAULO, 2007, p.12).

Notamos nesse tópico, a reescrituração por repetição da expressão *expectativas de aprendizagem*, tal qual aparece em E1, agora determinada por “critérios de seleção”. Também ressaltamos o caráter utilitário e prático visto como fundamental, que inclui investigar e estabelecer relações ou argumentar. Mas olhando de perto, há algo de redundante e

contraditório nisso: afinal argumentar pode ser visto como uma utilidade prática, e em certas situações, uma habilidade fundamental. No trecho existe também uma aparente oposição: de um lado, o aspecto prático, de outro a necessidade de se considerar outros aspectos, como justificar, estabelecer relações etc. Enfim, mesmo sem perceber, a ideia de uma educação vinculada à vida prática, às habilidades essenciais para o bom exercício da cidadania, incluída aí a profissão, atravessa as diversas tentativas de modernização do ensino público no Brasil. O trecho 3, mostra a partir dos quais as expectativas de aprendizagem devem ser feitas, não traz a expressão *expectativa*:

Trecho 3(presente no tópico 2.3 da parte 2)

- Potencialidade de estabelecimentos de conexões interdisciplinares e contextualizações

A potencialidade que a exploração de alguns conceitos/temas tem no sentido de permitir às crianças estabelecerem relações entre diferentes áreas do conhecimento é uma contribuição importante para aprendizagens significantes. (SÃO PAULO, 2007, p.13).

Apesar de não trazer a noção de expectativa nesse critério, ela pode ser entendida como estando reescriturada por **elipse**, se tomarmos o título do tópico E1. Esse critério de seleção possui um elemento comum à chamada pedagogia moderna: a noção de interdisciplinaridade ou trans-disciplinaridade. O último tópico (trecho 4) usado pelos autores para o estabelecimento de critérios de seleção de *expectativas de aprendizagem* é o espinhoso tema da adequação dos conteúdos aos interesses dos alunos:

Trecho 4 (presente no tópico 2.3, da parte 2)

- Acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária

Um critério que não pode ser desconsiderado é o da acessibilidade e adequação aos interesses dos estudantes. Uma expectativa de aprendizagem só faz sentido se ela tiver condições, de fato, de ser construída, compreendida, colocada em uso e despertar a atenção do aluno. No entanto, não se pode subestimar a capacidade dos estudantes, mediante conclusões precipitadas de que um dado assunto é muito difícil ou não será de interesse deles. (SÃO PAULO, 2007, p.13).

Novamente temos a expressão reescriturada por substituição, apesar de aqui vir no singular, determinada por artigo. A respeito do conteúdo do critério de seleção, parece-nos que, mesmo bem-intencionados, tais critérios esbarram na dificuldade mesma de fazer conciliar os

interesses dos alunos com as necessidades de muni-los de conhecimentos culturais imprescindíveis, independentemente do interesse que esses possam despertar. Há uma visão ingênua de que qualquer conteúdo escolar pode despertar o interesse dos estudantes, desde que o professor use uma linguagem ou método capaz de “encantá-los” ou “motivá-los”. Nesse ponto, é visível o quanto as análises de Milner e Dufour mostram que, junto com a ideia de uma nova educação, mais democrática e moderna, advém um perverso modo de corroer a própria escola, ao transigir cada vez mais com os conteúdos ensinados em benefício da formação, “moral” ou “cívica”, do “afeto”. Antes mesmo que a escola pudesse tornar-se um local de prática intelectual, ela foi usurpada pelos defensores de uma formação “holística”, global. Na verdade, o conhecimento intelectual, tão criticado pelos pedagogos que acham que a escola dá atenção exagerada a ele, nem mesmo chegou a se estabelecer com qualidade nas escolas.

No entanto, permanece a pergunta: por que em algum momento alguém nomeia isso como *expectativa de aprendizagem*, abandonando a nomenclatura *objetivos*? Ou, o que é mais confuso: antes mesmo de apresentarem um quadro com as *expectativas de aprendizagem*, os autores abrem um tópico chamado “Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental”, sem explicitar em que difere os tais objetivos das expectativas. Será que a simples mudança do cabeçalho dos planejamentos trará uma mudança de paradigma, e enfatizará o aprender em detrimento do ensinar? E, se assim for, isso é desejável, pensando-se que ensinar é uma relação?

A quarta parte do documento é intitulada “Quadros de expectativas de aprendizagem”. Tentaremos mostrar que existe a possibilidade de justificarmos que a expressão *expectativas de aprendizagem* é apenas uma reescrituração de *objetivos gerais*. Para isso, teremos de recorrer à noção de *memorável*, termo que alude à ocorrência em outros textos de palavras com o mesmo sentido ou que determinem o sentido do texto em questão. O quadro abaixo, reproduzido em parte, traz as expectativas gerais de leitura para o ciclo II (7º a 9º ano do ensino fundamental) na área de língua portuguesa:

Quadro 1 – Expectativas gerais.

Expectativas gerais
P1 Relacionar o gênero ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral).

P2 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios.
P3 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.
P4 Inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto ou selecionar a acepção mais adequada em verbete de dicionário ou enciclopédia.
P6 Recuperar informações explícitas.
P8 Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer a coesão.
P12 Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas/personagens.

Fonte: SÃO PAULO (2007, p. 54)

Para uma questão de amostragem, as expectativas selecionadas são suficientes. Não seguimos rigorosamente a numeração por entendermos que é suficiente colocar um número mais variado de verbos de comando, do que repeti-los em expectativas diferentes. Previamente a esse quadro, outro quadro foi feito com os gêneros textuais desejáveis para essas séries, deixando a cargo da equipe pedagógica a escolha de quais, quando e onde seriam explorados.

Ainda abordando a forma como objetivos gerais e expectativas gerais (note-se que no cabeçalho não aparece a expressão “de aprendizagem”, possivelmente subentendida) aparecem, a semelhança entre os termos é o uso de verbos de comando no infinitivo nas duas. O que isso parece mostrar? Vejamos nas expectativas. A expectativa geral P3 diz “Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto”. Para interpretar essa e outras expectativas gerais assim formuladas, é provável que alguma expressão subentendida lhe deva preceder: quem vai estabelecer a relação entre título e subtítulo, certamente é o estudante. Vamos chamar a expectativa de E1:

E1: P3 Estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.
(SÃO PAULO, 2007, p. 54)

O enunciado E1 reescritura por elipse a expressão “expectativa” que aparece no título, que vem como cabeçalho do quadro. Então E1 poderia ser reescriturado ou parafraseado da seguinte maneira:

E1’: A expectativa é que o estudante-aluno seja capaz de estabelecer a relação entre o título ou subtítulos e o corpo do texto.

Tal paráfrase ou reescrituração feita por nós não parece extrapolar o sentido que as expectativas têm no conjunto do texto, já que são *expectativas de aprendizagem* e, obviamente, quem irá aprender é o estudante. Nesta paráfrase também exploramos o sentido mais comum da palavra expectativa: aquilo que se deseja ou espera. Entretanto, tal paráfrase ou reescrita da expectativa P3 não é a única possível. Um modo de reescrever a expressão, completando o que é subentendido no texto, seria:

E1'': A expectativa do professor – ou da escola – é que o estudante-aluno aprenda ou seja capaz de estabelecer a relação entre o título ou subtítulo e o corpo do texto.

O motivo de insistir nessas paráfrases provém do fato de que muitos pedagogos acreditam que, ao se colocar o planejamento em termos de *expectativas*, necessariamente convoca-se apenas o sentido de *aprender*, excluindo ou minimizando o de *ensinar*. Esperamos ter mostrado o quanto as duas paráfrases são igualmente válidas como interpretações da expectativa P3. Assim, nesse trabalho de paráfrase, explicitamos o agente da expectativa: é o professor aquele que *espera* algo do aluno ou do próprio ato de ensinar, que este tenha tal ou qual resultado. Evidentemente, no quadro das expectativas gerais, a concisão, a elegância e a facilidade de recuperação desses sentidos provavelmente fez com que os redatores do caderno *de Orientações curriculares* optassem pela forma mais simples: verbos de comando no infinitivo, pois já se sabe quem irá executar as ações, os alunos, e quem espera (tem a expectativa de) que eles as executem (os professores). Tal explicação é bastante tediosa, mas importante para a segurança de nosso raciocínio.

Quanto ao conteúdo propriamente dito, nada há que fazer ressalvas: são praticamente inatacáveis, a não ser por um ou outro detalhe que possa diferir de uma abordagem mais teoricamente pessoal. Mas quanto à forma, parecem-se bastante com os antigos *objetivos específicos* de nossos antigos planejamentos. O primeiro elemento de que dispomos para fundamentar tal interpretação é o *memorável* relacionado aos textos de planejamento escolar, que até então estavam divididos sob a rubrica de “Objetivos gerais” e “Objetivos específicos”. Para fornecer mais substância a nossa argumentação e mostrar como a antiga lógica de construção dos planejamentos a partir de objetivos, pensamos ser produtivo reproduzir uma amostra da lista de “Objetivos gerais Língua Portuguesa para o ensino fundamental”, retirada do mesmo documento analisado. Tal fato representa, a nosso ver, uma espécie de retorno do recalcado (extrapolando o sentido do termo psicanalítico) dos objetivos. Recordemos que não há justificativas teóricas para a substituição de objetivos por expectativas; ocorre que a

substituição não foi feita em todos os lugares do documento onde são definidos os conteúdos (que, a certa altura, demonstramos ser usado como sinônimo de expectativas de aprendizagem):

3.3 Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

1. Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais e responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos.
2. Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - c) aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos, por meio da ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas.
3. Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - a) Contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - b) Inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - c) Identificando referências intertextuais presentes no texto;

(SÃO PAULO, 2007, p. 33).

Podemos observar nessa amostragem que os tópicos numerados têm realmente um escopo de maior alcance e, sem dúvida, servem satisfatoriamente a *objetivos gerais* do ensino de língua. Quantos aos tópicos que são elencados com letras ou subtópicos, ainda nos parecem muito mais próximos a *objetivos específicos*, podendo mesmo ir compor o quadro das *expectativas de aprendizagem* sem prejuízo da clareza ou alteração relevante de sentido. No entanto, não é esse o ponto fulcral de nossas indagações, pois sempre haverá uma cizânia em torno do que é mais geral (e implicitamente mais importante) do que é específico (ou acessório). Para nós, o curioso é que a lógica de construção do currículo a partir das *expectativas de aprendizagem* não prescinde da organização em torno dos *objetivos* ou, dito de outro modo, não está em desacordo teórico com ela. O que torna mais fútil ainda a tentativa de muitos pedagogos quererem afirmar que se trata de “paradigmas” diferentes. É interessante notar que a expressão *objetivos* não vem seguida da palavra *ensino* nem da palavra *aprendizagem*, o que possibilita ao leitor completá-la a seu gosto ou veleidade teórica. Para encerrar a comparação que fazemos, é irônico perceber que no quadro cujo cabeçalho é “Expectativas gerais”, a expressão determinante “gerais” é comumente usada para determinar a expressão “objetivos gerais”, que aparecem até mesmo no documento analisado, construído supostamente a partir de outro paradigma. Isso revela uma relação de sinonímia entre os termos *objetivos* e *expectativas*

Um dos elementos que diferenciariam uma *expectativa de aprendizagem* de um *objetivo* poderia ser o sentido dos verbos de comando usados, pois, quanto à forma, não há diferença dos que se veem em objetivos de ensino-aprendizagem. A nosso ver, todavia, o campo semântico dos verbos usados nas expectativas ainda permanece dentro dos tradicionalmente usados em objetivos, gerais ou específicos: identificar, explicar, recuperar, relacionar, compreender, comparar, inferir etc. Tais escolhas lexicais devem-se tanto às especificidades do campo da leitura e produção textual quanto às palavras usadas para definir atividades mentais mais amplas, uma vez estas também são encontradas em outros contextos pedagógicos. Por exemplo, é possível pressupor que verbos como *compreender* e *comparar* sejam aplicados a *expectativas de aprendizagem* nas áreas das ciências naturais, como a física ou química, e das ciências humanas, como história e geografia. Isso já faz parte de um memorável que todo professor utiliza no momento de elaborar seus planejamentos.

Interessa-nos nesse trabalho compreender, à luz da semântica enunciativa, quais são as implicações ideológicas ou políticas (em sentido lato) do uso da expressão *expectativas de aprendizagem*. Em nosso entendimento, é possível pensar essas implicações a partir de pelo menos dois pontos de vista: num primeiro momento, a expressão *expectativa de aprendizagem* que, como tentamos mostrar até agora, não interfere realmente decisivamente no trabalho do professor. Caso os estudantes sejam capazes de estabelecer a relação entre título-subtítulos e o corpo do texto, que diferença faz se isso é chamado *objetivo específico* ou *expectativa de aprendizagem*, perguntar-se-ia o leitor, provavelmente já cansado dessa discussão mais semelhante a uma “picuinha” semântica. Se não faz diferença no resultado da aprendizagem dos alunos, outra coisa é, como forma política de interferir no trabalho do professor e “inflacionar”, digamos assim, a importância da ciência pedagógica e dos pedagogos no contexto escolar. Trata-se, dito de modo talvez um tanto cruamente, de poder: quem tem o poder de dizer *o quê e como* ensinar e quem pode, assim, ocupar posições de mando.

Tal mudança lexical não é sem consequências. Primeiramente pensemos não na expressão em si, *expectativas de aprendizagem* ou *expectativas gerais*, como aparecem no cabeçalho dos planejamentos; pensemos nas expectativas concretizadas no corpo do texto: aí não haveria distinção semântica relevante, a nosso ver, pois servem tanto para expectativas quanto para objetivos, como tentamos defender anteriormente. No entanto, a expressão *expectativa* vem no título-cabeçalho, introduzindo-direcionando um modo de ler, de interpretar. De acordo com o caderno de Orientações Curriculares que estamos analisando, nem há uma

justificativa teórica para o uso da expressão *expectativas de aprendizagem*. Mesmo assim, o locutor tenta defender vários critérios importantes na elaboração e seleção das expectativas. De onde insistimos na performatividade política do documento, muito mais que científica. É como um locutor-secretário que se insiste nesse *modus operandi* de se fazer planejamento, mais que como um locutor-especialista falando a educadores.

Ao analisar o sumário do documento para investigar o sentido da expressão *expectativas de aprendizagem*, encontramos uma curiosa maneira de demonstrar o que vimos até agora argumentando:

SUMÁRIO [...]

PARTE 3

- 1.1 Finalidades do ensino de Língua portuguesa no ensino fundamental
- 1.2 Problemas a serem superados
- 1.3 Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental
- 1.4 Pressupostos norteadores da construção curricular de Língua Portuguesa
 - 1.4.1 Concepções de língua e de linguagem: a natureza dialógica da linguagem
 - 1.4.2 Gêneros e esferas discursivas
 - 1.4.3 [...]
- 1.5 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização

(SÃO PAULO, 2007, p. 7).

Nesse excerto do *Sumário*, podemos acompanhar de maneira bem fácil o quadro de palavras semanticamente aparentadas: *finalidades*, *objetivos gerais*, *expectativas de aprendizagem*. Todas elas podem, em certo sentido, determinar o sentido umas das outras: a respeito das afinidades semânticas entre a expressão *expectativas* e *objetivos*, já mostramos não ser descabido poder tomar uma pela outra; no caso da expressão *finalidade*, também muito próxima do campo semântico dos *objetivos*, poderia ser feito o mesmo. Vejamos abaixo, em que contexto textual a expressão serve de cabeçalho à parte citada:

É consenso hoje que o ensino de Língua Portuguesa deve se pautar nos usos que dela se fazem, com a *finalidade* de *permitir* que os estudantes adquiram as habilidades necessárias para transitar pelo mundo da escrita, reconhecendo os textos que circulam socialmente e lançando mão deles para dar conta das necessidades e demandas que a vida lhes reserva. (SÃO PAULO, 2007, p. 30, grifo nosso).

Se substituíssemos em uma paráfrase a expressão em itálico por *objetivo*, não seria grande a alteração semântica, mesmo que não exista sinonímia perfeita entre palavras. Além do

mais, o verbo *permitir* em itálico poderia fazer parte de um quadro cujo cabeçalho fosse expectativas ou objetivos gerais. Nem é preciso grande justificação teórica para argumentar a esse favor. Aparentemente, o documento funciona numa espécie de lógica do detalhamento: das finalidades mais gerais para os problemas enfrentados no cumprimento dessas finalidades; dos objetivos –ainda gerais – às perspectivas teóricas e temas (como gêneros) e, por fim, destes objetivos aos critérios de seleção das expectativas de aprendizagem, último tópico da parte 3. Na parte seguinte, temos os quadros com as expectativas de aprendizagem para as séries do II Ciclo do Ensino Fundamental.

Repare-se que o último tópico da parte 3, fala-se em “seleção” de expectativas e não de elaboração dessas a partir dos pressupostos ou finalidades ou objetivos gerais. Obviamente se se fala em *seleção*, não é tarefa dos professores ou educadores, como eles são chamados, elaborar, resta apenas escolher entre as que estão prontas e aplicá-las. O documento fala em consenso, e a equipe técnica é bastante numerosa. No entanto, está longe de ser representativa em termos numéricos para ser constituir num fórum democrático.

Há ainda um breve comentário que gostaríamos de tecer a respeito do sentido da expressão “expectativas” em contraposição à expressão “objetivo”. Mesmo que tenhamos destacado de modo detalhado que as duas podem se equivaler em termos de sentido, existe uma sutil diferença em dizer “eu espero (como quem tem expectativa) ensinar” e “meu objetivo é ensinar”. A sutileza de variação de sentido encontra-se no grau de objetividade ou certeza que aparece muito mais na última expressão do que na primeira. Quem sabe a insistência em relação à primeira já não é fruto da incerteza ou insegurança em nossa capacidade de ensinar. Ou, por outro lado, a preferência dos pedagogos pelas “expectativas” revele ainda uma dimensão sentimental, já criticada por nós em relação à atividade do professor, que perde em objetividade para diluir-se numa possível expectativa.

5. Considerações finais

Na rede educacional pública, as mudanças acontecem assim: primeiro, levantam-se os problemas para depois mostrar as soluções prontas, vindas de cima, sempre muito bem-intencionadas e fundamentadas nas últimas novidades pedagógicas que melhorarão o ensino-aprendizagem, desde que sejam aplicadas pelos professores, coordenadores e diretores. Acontece que nem sempre as justificativas teóricas estão à altura das mudanças que propõem e, ao fim e ao cabo, parece mais uma das muitas reformas que existem para deixar tudo como

está: salas cheias, professores mal pagos, escolas depauperadas, uma desconfiança social da relevância dos conteúdos ensinados na escola, violência escolar etc.

Retomando as críticas feitas Milner, o uso da expressão *expectativas de aprendizagem* é apenas mais um capítulo nessa história de desautorização do profissional professor, pois implica um intervencionismo cada vez mais cerrado por parte dos quadros administrativos, burocráticos, que se materializam nos pedagogos e coordenadores, cujas teorias de ensinar são impostas à revelia de quem está em sala de aula cotidianamente. O que a alimenta é a ideia da reforma: não se fala de educação a não ser a partir da ideia de reforma. Então, dá-lhe reformas, transformem-se os professores em “educadores”, “mediadores”; os objetivos de ensino em expectativas que servirão até o próximo ano, quando serão substituídas por outra novinha em folha, e as expectativas irão para o quarto de despejo das novidades pedagógicas. As novidades apresentadas servem para justificar o fracasso escolar a partir da ideia de que é a metodologia que está errada, que o conteúdo não importa tanto quanto a “socialização”, e assim por diante. Apesar de o *ensinar* não existir sem o *aprender*, parece que a solução, para eles, está apenas no modo como o professor ensina, e que do lado do estudante o esforço, o interesse e as diferenças entre capacidades não têm mais importância.

Nesse documento, a flutuação ou a imprecisão conceitual em torno das expressões *objetivos*, *expectativas* ou *finalidades* parece revelar algo já muito conhecido de todos: uma boa educação não se obtém da alternância terminológica, mas com ações de impacto mais concreto no cotidiano escolar: salários melhores, salas mais equipadas, material escolar melhor, entre outros recursos. O fato de se dar mais importância ao aspecto dito *renovador* dos documentos e a imposição de se seguir tais modelos no contexto escolar, com coordenadores pedagógicos e diretores exigindo uma nova roupa para esse imperador cada vez mais nu, revela a miséria sempre renovada do nosso sistema educacional.

Referências

BENVENISTE, E. Os níveis da análise linguística. In: _____. **Problemas de linguística geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 1996. p. 127-140.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **La reproduction**: éléments pour une théorie du système d’enseignement. Paris: Minuit, 1970.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010. 560 p.

DUFOUR, D.-R. **O divino mercado**. Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. Campinas-SP: Pontes, 2005.

GUIMARÃES, E. **Análise de texto: procedimentos, análises, ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

MILNER, J. C. **De l'école**. Paris: Éditions du Seuil, 1984.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo II**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

Artigo recebido em: 15.03.2016

Artigo aprovado em: 28.07.2016