



## Educação pública e escola: uma leitura austiniana

### *Public education and school: an austinian reading*

Sandra Helena Dias de MELO\*  
(Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE)

#### RESUMO

*Este trabalho tem por objetivo discutir a formação humana na escola da rede estadual de ensino e os atos de fala que circundam a educação pública. Partindo do pressuposto de que a língua é performativa, discutiu-se a conexão escola pública e atos de fala considerando a promessa de formação humana que gira em torno do discurso institucional. Para tanto, foi analisado documento de Base Curricular Comum do estado de Pernambuco. Como reflexão final, percebeu-se o problema das noções de consenso discursivo, práticas solidárias e competência presentes no documento, tanto pela institucionalização de conceitos, como a solidariedade, quanto pela promessa de “conforto” a pares que dialogam consensualmente.*

**Palavras-chave:** *Atos de fala; formação humana; práticas solidárias, competência.*

\*. Este trabalho foi originalmente apresentado na Mesa-Redonda *Performatividade e Crítica*, no Simpósio *Meio Século de Teoria dos Atos de Fala – Austin e seus leitores*, Unicamp, em 2012. Um dos seus principais objetivos foi discutir a teoria dos atos de fala a partir principalmente de leitores como Rajagopalan, importante divulgador da leitura contra-hegemônica da obra austiniana.

## ABSTRACT

*This paper aims at discussing both human formation in public schools and the speech acts surrounding public education. While following the principle that language is performative, it scrutinizes the connection between public school and speech acts, with regard to the promise of human formation in institutional discourses. The paper analyzes the Base Curricular Comum, or Common Curricular Basis of Pernambuco State in Brazil. As a final reflection, the study points to the trouble of some notions in the document, namely discursive consensus, solidary practices, and competence, for such notions institutionalize concepts such as solidarity and the promise of “comfort” to peers who interact consensually.*

**Key-words:** *Speech acts; human formation; solidary practices; competence.*

## Introdução

Falar da língua(gem), falar da linguística, irrestritamente, reflete não apenas a adesão a uma teoria, mas, sobretudo, a assunção de uma política sobre como a língua(gem) pode ser percebida e pode ser tratada. Por que iniciar assim a discussão? Porque é necessário (re) afirmar que fazer linguística, apresentar teorias sobre a língua(gem), ou mesmo ensinar a língua não são ações justapostas a meras palavras: representam, antes, modos particularmente performativos de linguistas ou professores(as) assumirem papéis na sociedade.

Por trás do estudioso que defende uma teoria sobre a língua, estão pessoas situadas social, geográfica e politicamente. Teorias e ideias têm pátria, estado, história (Rajagopalan, 2010a) e, em muitos sentidos, espaço/tempo, para muito além da rubrica das áreas e subáreas das agências de fomento à pesquisa.

O objetivo deste trabalho é discutir a formação humana na escola da rede pública de ensino e os atos de fala que circundam a educação pública. Para tanto, deixamos claro desde o início que entendemos a formação humana como uma radicalização na formação democrática da sociedade: quando pessoas se formam ou são formadas para emancipação (Adorno, 2003). Em outras palavras, quando pessoas

se orientam para a contestação e resistência. Quanto aos atos de fala, parte-se, inicialmente, do princípio mais amplo de que, quando falamos, fazemos mais do que informar, transformamos algo, isto é, agimos sobre algo.

A produção deste trabalho surgiu a partir tanto da vivência da autora em uma escola de Ensino Médio, localizada em Recife, quando esteve à frente da formação de professores da área de linguagens,<sup>1</sup> quanto da leitura de documentos oficiais da educação pública. Em que pese a fala representada na experiência, não nos guiaremos pela crença na metafísica da presença, já que esta pode iludir em vez de permitir interpretação suficientemente rigorosa.

Para o amadurecimento da discussão, alguns questionamentos são fundamentais: *como pensar a conexão em torno da promessa de formação humana na escola pública sob o prisma dos atos de fala que giram em torno do discurso de competências?*

Buscando percorrer essa questão, iniciaremos a conversa pela ideia de ato de fala, conforme Austin (1990), e por alguns de seus desdobramentos para, posteriormente, indagarmos sobre atos de fala e educação pública.<sup>2</sup> Temos como campo de análise a performatividade do discurso institucional da escola pública pernambucana no que tange à busca do paradigma da solidariedade, já que tal paradigma prevê, conforme o documento analisado, que:

Pensar a escola pelo paradigma da solidariedade, do vínculo social e da cidadania implica valorizar as experiências de reconhecimento e de pertencimento. É por esse prisma que a comunidade escolar (na construção do projeto político-pedagógico) e os professores (na efetivação de sua prática) devem orientar-se, no sentido de promoverem a formação do cidadão ético (Pernambuco, 2008: 22).

1. Participou de projeto de formação de professores (2010-2013), numa parceria entre universidade pública e Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, coordenando a área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Acompanhou seis professores: dois de Português, e um nas demais disciplinas: Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física. O projeto envolveu outros profissionais da universidade e da escola pública.

2. A educação pública no Brasil está atrelada, dependendo do nível de formação, aos governos federal, estadual e municipal.

## Atos de fala e dos dizeres em torno do fazer

Para muitos cursos de Letras no Brasil, a discussão sobre o encontro da língua com a situação externa – sobre *como fazer coisas com palavras*, pensada pelo filósofo inglês John Langshaw Austin, em *How to do things with words* (Austin, 1990[1962]), foi tomada como mais uma contribuição de certezas “arrumadinhas” na formulação de uma teoria sobre a língua, conforme visão mais positiva e hegemônica para interpretação dos atos de fala. Poucos estudantes de graduação no país, e até de pós-graduação, não teriam, quando expostos a essa teoria, testemunhado uma explicação pedagógica, segura e tripartida de noções como *o ato locucionário*, *o ilocucionário* e *o perlocucionário*.<sup>3</sup> Mais ainda, seguramente, lembrar-se-iam de formas verbais (pessoa/modo e tempo verbal) que garantem a performatividade da língua por fenômeno claramente identificado nas formas linguísticas, como “*eu prometo que ‘p’*”. Nesta teoria, as palavras, ao serem proferidas, em vez de informar, transformam – ou também *comprometem quem fala com uma ação a partir das expressões linguísticas utilizadas*.

Assim, por um modelo que persiste em apresentar a pragmática austiniana como uma *teoria das fatias*, isto é, de explicação objetivável, como o são a fonologia, a morfologia, a sintaxe, e por vezes também a semântica, busca-se explicar o ato de fala como resultado de uma teoria formulada e acabada: garantia de um controle e uma mensuração do fenômeno linguístico quando se discute o uso da língua. Essa concepção ganha força sem dúvida pelo porta-voz da teoria, John Searle, antigo aluno de Austin.

Na sua vastíssima bibliografia sobre o assunto, Rajagopalan (e.g., 2010b: 87) argumenta que o expediente de autorização do leitor mais notável dos atos de fala austiniano, Searle, salva exatamente o *establishment* da filosofia e da linguística: garantem-se fronteiras bem nítidas para o estudo da lingua(gem) e da interpretação/sentido. Tal atitude comprova tanto que a academia protege seus mitos mais

3. Em geral, na introdução aos estudos dos atos de fala, apresenta-se a primeira das reflexões de Austin, isto é, os atos locutório, ilocutório e perlocutório. O primeiro diz respeito ao ato de pronunciar um enunciado; o ilocutório, à ação produzida pelo enunciado, como atos de perguntas, convites, realizados por locutores em certas situações comunicativas; por último, o ato perlocutório: efeitos que certos atos ilocutórios alcançam nos alocutórios/ouvintes.

valiosos, quanto tem dificuldade em abrir mão de teses sobre como teorias *devem ser* para garantia das definições, das disciplinas, das áreas, dos projetos etc.

Nesse contexto, é crucial destacar a autorreflexão das pesquisas desenvolvidas na pragmática dos atos de fala, obtida por meio das leituras contra-hegemônicas da obra de Austin (Rajagopalan, 1990a; Butler, 1997; Ottoni, 1998; Felman, 2003) – tanto pela discussão sobre a performatividade da linguagem nos atos de fala, quanto pela reflexão sobre a dificuldade dos(as) pesquisadores(as) em vislumbrar, diante dos estudos, horizontes vacilantes ou evanescentes para as teorias ou para a forma explicativa asseguradas diante do objeto.

Ao levantar a estreita relação entre a língua e seu elemento externo – o contexto, a posição dos sujeitos no momento de fala, de seus papéis etc. e, ao não conseguir concluir uma teorização formal, tendo o tempo todo que voltar atrás das suas tentativas de formalização, a pragmática da filosofia da linguagem ordinária austiniana tornou-se perigosa. Para Austin, a ação “é uma atitude independente de uma forma linguística: o performativo é o próprio ato de realização da fala-ação” (Ottoni, 1998: 36).

Em *Dos dizeres diversos em torno do fazer*, Rajagopalan (1990a: 238), há mais de vinte anos, já afirmava que:

[...] o segundo passo [do caminho percorrido por Austin para chegar à implosão da distinção inicial entre constativo e performativo] consiste em reconhecer que, no fim das contas, o que vale mesmo é a obtenção das condições e não o dizer puro e simples de um conjunto de palavras, ou seja, o fazer, ao contrário do que se pensava não está a mercê do dizer. Dá-se conta de que qualquer proferimento, independentemente de sua forma linguística, pode valer por um ato.

Neste momento, deve-se chamar a atenção para o seguinte aspecto: a teoria dos atos de fala, assim como feita pela leitura de estudiosos(as) do assunto, como Rajagopalan (2010c, 2010d), Butler (1997) e Ottoni (1998), reivindica o estudo da língua na vida humana, pressupondo-se a impossibilidade de sua análise fora do ambiente que motivou o seu uso, desvencilhando-se tanto de uma teoria cognitiva e individual da língua, quanto de uma visão estrutural ou de microanálise do ato de

fala, meramente, por meio de expressões gramaticais da língua. Nesta teoria de ação – de performatividade – a inclusão do contexto instituiu-se como uma discussão problematizadora para um devir.

Devido à inclusão do estudo das condições de produção de um enunciado, e do dizer atrelado ao fazer, deve-se assumir que, no jogo da linguagem (Wittgenstein, 1975[1953]), existe, apesar da impossibilidade de se dizer tudo o que se quer, o ato de fala (Austin, 1990[1962]), posto que a língua, situada no cenário público, está no campo da ação e do discurso – comprometendo aquele que fala diante da instauração do discurso.

A nosso ver, a performatividade da linguagem prevê que, além da ação daquele que usa a palavra, e que se responsabilize (ou seja responsabilizado) pelo que disse, sob tempo e espaço situado em circunstância histórica (Mey, 2010), um ato de fala não é algo individual, haja vista um enunciado se deslocar (ou nunca se sustentar na individuação) do sujeito-falante/locutor em prol de toda transformação de seu ato de fala no jogo da recepção – *uptake*. A produção de sentido é mesmo incontrolável (Rajagopalan, 1990b; Ottoni, 1998; Melo, 2005).

Dito isso, como pensar as relações entre educação pública e ato de fala?

### **Educação pública e atos de fala: os dizeres em torno da escola pública para o fortalecimento da democracia**

Ao rever publicação recente (Melo 2010:184), percebi duas citações que agora transcrevo para polemizar: “O fazer pedagógico exige do profissional clareza em relação ao objeto de ensino” e “Uma pedagogia crítica é singular no sentido de o pedagogo crítico ‘servir como agente catalizador das mudanças sociais’” (Rajagopalan 2003, *apud* Melo 2011:183). Apesar de, no trabalho que publiquei, ter convicção das posições que assumi, comecei a me indagar sobre as limitações e contradições do meu fazer enquanto pesquisadora.

Ao assumir uma coordenação pedagógica na área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, num projeto de pesquisa desenvolvido em escola pública estadual em Pernambuco, passei a lidar com problemas diários da escola e, ao mesmo tempo, ter também de dar respostas,

sobretudo pedagógicas,<sup>4</sup> a uma série de questões que estão no campo da formação humana. Embora tenhamos sempre partido do pressuposto de que teorias nem são dicotômicas nem são antagônicas à experiência ou à prática, devemos ressaltar que, no dia a dia, na vivência com uma escola, podemos colocar rigorosamente à prova muito do que estudamos ou defendemos como posições teóricas acertadas sobre formação docente e discente e, mais particularmente, sobre teorias da língua e de sua natureza interacional.

Percebemos, sem negar alguma perplexidade inicial pelas vezes que repetimos, inclusive em sala de aula, que, em muitos momentos, não temos absolutamente clareza do que é nosso objeto de ensino e, principalmente, de como somos tomados a ser catalizadores das mudanças sociais (para além, é claro, da constatação dos limites que é precisar oferecer respostas urgentemente como educadores(as) que somos). Para problematizar um pouco mais nossa condição, precisamos indagar sobre como o ensino público estadual, na educação básica, fundamenta as práticas e relações dentro da escola; como teórica e ideologicamente fundamenta a educação que deve ser ofertada ao estudante, para, por fim, nos indagarmos se as diretrizes postas nos levam a práticas diferentes da sociedade que temos, ou, de forma menos presunçosa, se nossas práticas nos auxiliam na mudança social.<sup>5</sup> Isso se dá por conta do interesse deste trabalho numa discussão crítica sobre o discurso institucional de como a escola deve educar.

Para suscitar essa discussão, utilizamos o texto do documento Base Curricular Comum para as Redes Públicas do Estado de Pernambuco, doravante BCC-PE *Língua Portuguesa*, 2008, documento oficial do estado para orientação dos professores do ensino básico<sup>6</sup>, cuja elabo-

4. Tomamos o termo “pedagógico” como uma qualificação que vai além do sentido da educação puramente formal: indica algo que extrapola a sala de aula e o limite do objetivo de ensino-aprendizagem de determinada disciplina.

5. Particularizamos a escola pública não apenas pela nossa convivência com ela em pesquisas, mas por acreditarmos que essa escola é, do ponto de vista educacional, e ideológico, o espaço para que mudanças sociais ocorram. Não é, pois, a escola privada o carro-chefe ou o modelo aglutinador dessa proposta.

6. Apesar de ser um documento destinado especificamente ao professor de Português, as linhas gerais, relacionadas a uma primeira parte do livro, apresentam-se como uma proposta para a escola pública e sua comunidade, independentemente da área de conhecimento do(a) docente.

ração destaca conhecimentos comuns e previstos na educação pública do estado. Esse documento, apesar de dirigido, principalmente, a docentes de língua portuguesa, traz toda uma orientação que deve pautar os demais profissionais da rede de ensino em termos de princípios a serem observados como orientadores de práticas. A BCC-PE tem como interlocutor, declaradamente, professores, gestores e estudantes da rede pública fundamental e de ensino médio, tendo sido produzida por uma equipe de profissionais especialistas da rede pública, professores-pesquisadores da educação, sociologia e das letras, bem como construído em conjunto com representantes da sociedade civil (Pernambuco, BCC-PE 2008).

Assim explica-se a finalidade do documento:

No espírito do regime de colaboração preceituado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), o documento da BCC-PE responde, em primeiro plano, à aspiração dos sistemas públicos de ensino, localizados no estado de Pernambuco, de disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional do conjunto de crianças, jovens e adultos neles inserido com vistas a contribuir para responder à educação do Estado. (Pernambuco, BCC-PE 2008:12-13).

Apesar de ser do estado de Pernambuco, partimos do pressuposto de que a tese apresentada neste documento pode ser recuperada em outros planos educacionais de estados federativos do Brasil. A BCC-PE se baseia em histórias discursivas condensadas – num ritual de fala e ato que retoma por citações também outros documentos nacionais (Constituição Federal 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996; Orientações Curriculares para o Ensino Médio 2006, entre outros), ou instâncias importantes para as políticas públicas de ensino, como o Plano Nacional de Educação, 2001 (para uma discussão sobre citacionalidade, ver Butler 1997).

Analisaremos, neste momento, dois eixos básicos que, conforme o documento, fundamentam a BCC-PE (2008: 37). São eles: (1) o paradigma da *Solidariedade*, tomado como fundamento de base legal, intimamente relacionado ao vínculo social e à cidadania; e (2) as competências e os saberes orientados pela base curricular adotada, implicações da proposta.

### Entende-se por Solidariedade no documento:

[...] a reciprocidade entre grupos e atores sociais; numa relação de intersubjetividade; o vínculo social, como a aliança a favor da comunidade; e cidadania, como o ‘direito a ter direitos’, e a aceitação do valor superior da experiência republicana na organização da política e dos interesses sociais (Pernambuco, BCC-PE 2008:21).

Uma dessas decisões [refere-se à concretização do paradigma em passar por diversas instâncias] diz respeito à atenção e ao cuidado que devem ser dispensados ao desenvolvimento das capacidades dos aprendizes, perspectiva que libera a proposta curricular do mero domínio dos conteúdos descontextualizados e fracionados. Ou seja, o que se valoriza, principalmente, é o desenvolvimento de competências e o estudo de campos do saber, aos quais são inerentes a interdisciplinaridade e a contextualização. (Pernambuco, BCC-PE 2008: 30)

Inicialmente, ao explicar a posição sobre o paradigma da solidariedade da escola pública, o documento contrapõe-se a outros dois paradigmas, a saber, ao *paradigma do interesse* – voltado ao mercado, ao capital – que compreende a sociedade como soma de indivíduos, sobrepujando o social em favor do individual; e ao *paradigma da obrigação* – de valorização ao poder centralizador do Estado, modelo cujo objetivo é “salvaguardar a totalidade idealizada do sistema, preservar as prerrogativas do Estado com a consequente exclusão do sujeito livre” (Pernambuco, BCC-PE 2008: 21).

O documento afirma que os paradigmas do interesse e da obrigação têm uma “lógica comprometida com índices de produtividade econômica e tecnológica, bem como pela transmissão, de forma hierarquizada e cumulativa dos conteúdos, isolados ou em um conjunto de disciplinas”. Por outro lado, afirma que o *paradigma da solidariedade* é voltado: “[...] a uma aprendizagem **relacional, crítica, situada e conjunta**, a partir de práticas solidárias, fundadas na reciprocidade, e de práticas contextualizadas” (p. 23, destaque do texto original).<sup>7</sup>

Ao mesmo tempo em que é considerada como utopia no documento, a *solidariedade* é afirmada como posição fundamental. Verificam-se,

7. A proposta é irresistivelmente tentadora e tem, sem sombra de dúvidas, muitas qualidades, incluindo-principalmente, a nosso ver, uma proposta-princípio de educar o cidadão-aluno para abertura ao diálogo.

pois, duas questões de difícil sustentação na definição do paradigma da solidariedade: primeiro a consideração do social como “livremente solidário”,<sup>8</sup> bem como, e principalmente, um discurso que inaugura a solidariedade como, entre outras coisas, “uma experiência republicana na organização da política e dos interesses sociais” (Pernambuco, BCC-PE 2008:,22). Problemática, nesta concepção, é a instauração de um ato de fala que promete uma institucionalização da solidariedade via uma forma de governo.

Embora com várias passagens que se apresentam como possibilidades férteis no campo da formação humana, o que é elogiável, a leitura do texto-documento, pelo ato de classificação do que seja solidariedade na escola pública, nos leva à institucionalização de práticas solidárias a partir do sentimento de inclusão da comunidade. “Ocorre que as atuações humanas **são inevitavelmente interacionais**. Toda construção humana é, portanto, coletiva, solidária, participativa de uns com os outros, de uns e de outros” (Pernambuco, BCC-PE 2008: 32, negrito do texto original).

Nem toda construção humana, em sociedades injustas como as nossas, é cooperativa, nem todo diálogo e decisão podem ser tomados consensualmente, e, em geral, não o são, sobretudo quando construídos numa instituição. Por isso, deve-se perguntar: como identificaremos práticas solidárias na escola? Institucionalizando-as? De que forma se tomam decisões, ou se chega ao consenso nas situações promovidas neste espaço público tão heterogêneo que é a escola pública? Como esse sentimento de comunidade, ao ser conjugado com o desejo de participação nas decisões, não gera uma coesão a favor de uma funcionalidade de um sistema e, nisso, camufla a ideia de igualdade? Em outras palavras, podemos nos perguntar: *como é possível a domesticação da solidariedade?* Partir de um ideal colaborativo e solidário em vez de buscar arenas discursivas não apenas camuflaria tensões importantes de serem investidas no espaço público, para que esse seja democrático?

---

8. Conforme o documento, diferentemente da solidariedade mecânica que possibilitou a aliança do Estado com o mercado em favor de um trabalho assalariado/contribuinte (p. 23), o “livremente solidário” garantiria a participação de todos, inclusive da massa excluída.

No documento, percebe-se um desaparecimento das contradições inerentes – das disputas de ideias – do sofrimento necessário da experiência (Larrosa, 2001) – havendo uma fetichização do espaço público e da política pela inclusão que não prevê disputa no porvir por um espaço democrático, ou que se pretende ou se apresenta “arrumadinho”. Assim, o performativo no ato instaurado pelo documento, ao sucumbir ao discurso didático denominando paradigma solidário, explora toda construção humana como “coletiva, solidária, participativa, de uns com os outros, de uns e de outros” (BCC-PE, 2008: 32).

Parece haver um apagamento das contradições em favor de um consenso que lembra, em muitos aspectos, a ideia da razão comunicativa habermasiana (Habermas, 2012), quando a comunicabilidade, sem dúvida um ato possível para o reconhecimento do outro – de alteridades diversas na possibilidade de formação de identidades – encontra no consenso e no entendimento um caminho para continuar conversando em vez da potencialização do discurso como uma ação para a transformação. Nas palavras do próprio Habermas:

O meu interesse fundamental está voltado primordialmente para a reconstrução das condições realmente existentes, na verdade sob a premissa de que os indivíduos socializados, quando no seu dia-a-dia se comunicam ente si através da linguagem comum, não têm como evitar que se empregue essa linguagem também num sentido voltado ao entendimento. E, ao fazerem isso, eles precisam tomar como ponto de partida determinadas pressuposições pragmáticas, nas quais se faz valer algo parecido com uma razão comunicativa. (Habermas, 1993: 98)

O resultado do diálogo ou da escuta do(a) outro(a) parece escamotear o confronto, ou temê-lo em prol de uma unidade discursiva consensual que pode, entre outras coisas, a) evitar o autoritarismo; e b) auxiliar na subversão da condição social do(a) estudante.<sup>9</sup>

9. Sem dúvida, teorias como essas apresentam uma crítica e uma alternativa aos sistemas totalitários, prevendo uma formação que busque o respeito ao outro e à abertura de diálogo. Partimos do pressuposto, no entanto, de que, nas práticas discursivas institucionais, como a escolar, deve-se tomar bastante cuidado com adoções de valores e sistemas socioculturais não institucionais, como a solidariedade, para apresentação de modelos que visam à formação humana proposta por instituições, como se fosse imparcial ou simétrica por parte do Estado o diálogo que estabelece com os interlocutores principais desse documento, o(a) docente.

Conforme esse entendimento, o combate ao autoritarismo garantirá o direito da palavra a qualquer pessoa pelo diálogo construído de forma comunicativa e colaborativa. Já para alcançar a tão almejada mudança social, o discurso da comunidade escolar em torno do paradigma da solidariedade e dos resultados obtidos pela cooperação reflete como estratégia a garantia do entendimento da comunicação. Mas como consenso e solidariedade previstos institucionalmente podem alcançar uma transformação social?

Uma das respostas no documento foi a ideia de competência – finalidade de formação do estudante (o que, por tabela, tem como pressuposto também a competência do professor). A ideia é: não se pode aprender com um mestre que não conheça. O conhecer, na própria promessa estabelecida pelo documento oficial, parece ser ainda mais necessário para os professores que para os estudantes. Este conhecimento, porém, parece estar relacionado estritamente à cognição e à competência; nada tem a ver com o sofrimento, isto é, não está associado a transformações, mas a uma construção humana solidária e participativa. E isso também pode ser esperado do conhecimento construído pelos estudantes.

Assim vejamos como a BCC-PE explica o papel da competência:

Buscar o desenvolvimento de saberes e competências implica o pressuposto de que **a intervenção humana é possível**, isto é, pode interferir no controle das mais diversas situações, seja para mudá-las, seja para reorientá-las ou reforçá-las [...]. Ocorre que as **atuações humanas são inevitavelmente interacionais**. Toda construção humana é, portanto solidária, participativa, de uns com os outros, de uns e de outros.

Esses princípios definem a orientação ideológica da proposta de se trabalhar a favor do desenvolvimento de competências nas diversas áreas de conhecimento. (Pernambuco, BCC 2008:31-32, negrito do texto original).

A intervenção humana implicar a busca pelo desenvolvimento de competências parece, por mais que se reflita sobre a necessidade dessas competências e se argumente favoravelmente à busca de saberes de um(a) estudante, uma redução da potencialidade da formação humana no que tange à sua emancipação (Adorno 2003). Mais ainda se for

dado crédito à competência como forma de incluir o estudante por um princípio de inclusão social. No documento, contudo, não se observa essa tendência, embora se observe a competência como objetivo principal: “[...] o que se valoriza, principalmente, é o desenvolvimento de competência e o estudo de campos do saber, aos quais são inerentes à interdisciplinaridade e a contextualização” (Pernambuco, BCC-PE 2008: 29).

A aposta nos saberes e na competência carece, no mínimo, de um tensionamento. Mesmo que a competência seja interpretada como não dando destaque a “uma ótica da transferência de conhecimentos nem à figura do professor como mero multiplicador de informações” (Pernambuco, BCC-PE 2008: 34), as competências terminam aparecendo como fim da ação de educar, afinal, são reconhecidamente as implicações da proposta da BCC (2008).

Competência é a aptidão dos sujeitos para ligar os saberes que adquiriram ao longo da vida às situações de experiência, a fim de pelo recurso a esses saberes, vivenciar essa experiência de forma gratificante e eficaz. Equivale assim à capacidade de administrar as mais diferentes situações de vida, pelo recurso a intuições, conceitos, princípios, valores [...] (Pernambuco, BCC-PE 2008:32).

Mas os saberes como objeto de ensino para o engendramento da competência – visto em casos como a BCC-PE, como implicação de um paradigma para o ensino em termos de intervenção na formação humana, pode se responsabilizar pela promessa de transformação social? Em outras palavras, a competência parece (com)prometer(-se com) uma emancipação, mas até que ponto esta tem condições de gerar uma emancipação que consiga “pensar a radicalidade da condição humana”? (Hermann, 2010:,82). Como nos dizeres da educação discutida em Adorno (2003), essa finalidade da educação tem a ver com a “autorreflexão crítica”?<sup>10</sup>

Estamos exatamente pensando que o foco nas competências para a formação dos jovens tem fetichizado a ideia de emancipação de modo

10. Para Adorno, para não repetir Auschwitz, é preciso que a escola promova a autorreflexão crítica, isto é, uma forma de autoconscientização dos atos cometidos, já que, para este filósofo, a educação pode não levar necessariamente à emancipação.

que a aposta no outro o tempo todo seja retirada de foco ao mesmo tempo em que se diz garantir esta aposta por se criar, nem que seja oficial e discursivamente, o resultado desta aposta – a competência. Afinal, até que ponto a escola, como lugar de suspensão da vida produtiva, pode também assumir em vez da função de “tempo de aprendizagem”, para a “vida de um futuro adulto com aptidões que o leve a resolver problemas”, um “tempo livre” para aprofundar contradições (Masschlein & Simons, 2011: 320-321). Como a escola pode fomentar outras formas de vida e, por consequência, a autorreflexão e a experimentação de si de formas diferentes – desamarrando-se do laço persistente das formas de dominação hegemônicas?

O que discutimos, nesse ponto, é o ato de fala disseminado no documento, o qual, na promessa da educação pelo paradigma solidário, vincula tão fortemente o conhecimento de saberes e sua execução na prática (isto é, a competência) à formação humana. Por exemplo, a competência como eficácia para a educação parece, em muitos casos, ser interpretada como conhecer sem sofrimento – como um conhecimento certo e seguro obtido sem “quebrar-se a cara”. Talvez a melhor explicação para o problema por nós apresentado possa ser o seguinte – se o interesse comum da escola é o estudante que consegue a aptidão, a capacidade de saber/fazer, o que acontece com o estudante que não consegue? Desiste-se dele – desiste-se do ensino-aprendizagem – não se acredita que ele, ou qualquer outro possa mudar – e ele também aprende isso – aprende a ficar em seu lugar.<sup>11</sup> Por outro lado, o estudante que alcança essa aptidão – qual é a sua história? Em geral, aprende que pode se deslocar, pode mudar socialmente, de acordo com sua aptidão, dedicação ou talento potencial.

No ato de fala que inaugura a BCC (2008), no que tange à Educação Pública, verifica-se sem dúvida, como objetivo primordial, o fortalecimento de saberes e competências a partir do paradigma da solidariedade. Esse ato de fala permite uma institucionalização da solidariedade, como se ações solidárias pudessem advir de normas ou comportamentos balizados e ensinados pela instituição escolar (para uma discussão sobre

11. Nada disso é posto pela BCC-PE (2008), mas, numa leitura da ausência de uma discussão sobre os que não alcançam o saber e a competência, pode-se afirmar que o professorado pode, sim, comportar-se de forma a excluir aqueles que não alcançam o principal objetivo da educação escolar.

a impossibilidade da normatização da solidariedade, ver Arendt, 2011). No contexto em que a formação humana pode depender, com mais vigor, da competência em vez da autorreflexão crítica, mais formas de dominação e destruição podem ser disseminadas. Em outras palavras, no contexto em que o fortalecimento de saberes e competências é superdimensionado, reivindica-se menos uma transformação social, característica que a nosso ver deveria ser mais defendida pela Escola Pública. Por o uso da língua(gem) ser performativo, o destaque dado a conceitos como o de competência pode levar docentes a explorar de forma limitada a formação humana.

O tipo de certeza no conhecimento não consegue promover mudança social, apenas individual. Tal concepção pode prejudicar o porvir, negando-se a experiência que torna o conhecimento discernimento no espaço público (Hermann, 2010), ao se pressupor (ou aceitar como dado) que o conhecimento *indica* quem pode ou não fazer parte do rol dos que conquistaram a competência.

### Considerações finais

Para um número significativo de pessoas, a escola pública, sobretudo municipal e estadual, é uma *causa perdida* na sociedade brasileira. Em geral, essa perspectiva resulta tanto da infraestrutura precária das escolas dessa rede ou da impressão que se apresenta como “certeza” de que faltam professores para ensinar na escola, mas, sobretudo, da crença que, estudando em escola pública, não se alcança a competência necessária para uma ascensão social.

A escola, ou pelo menos os discursos oficiais para o objetivo principal desta, ratifica a necessidade de competência do(a) estudante como fim do ensino e aprendizagem, por meio de contextos discursivos consensuais alcançados por práticas solidárias, que visam à *plena interação*. Mas a escola pública é heterogênea, é feita para muitos, e para pobres. A escola pública, nesses moldes, parece estar em desvantagem, não só porque é vista pela classe abastada como uma escola não desejada para os seus filhos, apesar de poderem defendê-la, mas também, e principalmente, porque é vista pela classe pobre como sucateada e sem qualidade, operando-se para muitos estudantes que nela estão como um

“lugar de desprestígio”. Não é difícil encontrar estudantes que se sintam constrangidos por vestir o fardamento escolar, julgando-se diminuídos por fazerem parte de uma escola pública estadual.

Não há, pois, como negar essa constatação; também não há como não querer pensar neste espaço “de suspensão das atividades da sociedade” como um espaço público para a formação humana, para uma mudança social significativa na vida de muitos que ali estão se formando. A escola pública pode ir além da reforma.

Muitos são os dizeres em torno da escola pública, tanto partindo de publicações de estudiosos, como, e principalmente, a partir de documentos oficiais para/da rede pública de ensino, cujo serviço discursivo prestado se apresenta como um ato de fala que, performativamente, identifica tais documentos como aparelhos de referência para o que se deve fazer em termos de ensino e de escola pública. Assim, pressupõe-se que, ao não ser seguido o modelo, a “experiência” pode não ser válida.

Ao percebermos o problema das noções de consenso discursivo, práticas solidárias e competência, esta, principalmente, como finalidade última da escola pública, interessa-nos em vez de apresentar saídas, polemizar nesse momento, oferecendo questões que suscitem o debate num caminho que pode ser pensado, em especial numa arena discursiva, uma vez que, ao contrário do que se faz interpretar, a escola pública é um espaço de luta, e não de passividade ou desistência.

A formação humana sem conflito gera certezas – e, portanto, anula o porvir – anula a possibilidade de mudanças. Ao sempre buscar a zona de conforto entre pares que “dialogam”, como se diálogo fosse possível apenas entre pessoas que concordam ou que chegam a um entendimento, tendo o ato de fala sempre êxito, numa condição de produto de situações discursivas bem sucedidas, a comunicação tornar-se-ia uma ação que transforma o *tu* numa extensão do *eu*, na melhor das hipóteses. Para não terminar a discussão, apresentamos questões para a continuidade do debate, para que evitemos, para esse assunto, o ponto final:

1. Como buscar a transformação sem uniformização – como não ensinar para o mundo que aí está, mas para um projeto de mundo que está por vir?

2. Qual seria, nesta escola, o interesse comum – pondo em exercício a ideia inerente ao público?
3. Quais, de fato, são os espaços para contradições na escola pública?
4. Até que ponto o conhecimento e práticas da escola pública se diferenciam das práticas hegemônicas da sociedade?
5. Como estão sendo encontrados os consensos e, principalmente, como estão sendo amadurecidos os dissensos para a tomada de posição?
6. Como é a definição de mudança social almejada na escola pública?

Recebido em outubro de 2013

Aprovado em janeiro de 2015

E-mail: sandrahdmelo@yahoo.com.br

## Referências bibliográficas

- ADORNO, T. W. 2003. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- ARENDT, H. 2011. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Editora.
- AUSTIN, J. L. 1990 [1962]. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. *Quando dizer é fazer*. Palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BUTLER, J. 1997. *Excitable speech*. A politics of the performative. New York/ London: Routledge.
- FELMAN, Shoshana. 2003. The scandal of the speaking body: Don Juan with J. L. Austin, or seduction in two languages. Stanford: Stanford University Press, [Tradução: Catherine Porter].
- HABERMAS, J. 2012[2001]. *Agir comunicativo e razão descentralizadora*. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- \_\_\_\_\_. 1993. *Passado como futuro*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- HERMANN, N. 2010. Formação e experiência. Diferença, cultura e educação. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E.M.; ROSSATO, N.D. (org.). Porto Alegre: Sulina. pp. 80-91.

- LARROSA, J. 2001. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Leituras da secretaria municipal de Campinas*, Campinas, SP, nº4, julho.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. 2011. El ódio a la educación pública: la escuela como *marca* de la democracia. *Jacques Rancière, la Educación Pública y la Domesticación de la Democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 305-342.
- MEY, Jacob. (no prelo) Sequencialidade, contexto e forma linguística. In: SILVA, Daniel; FERREIRA, Dina & ALENCAR, Claudiana (eds.). *A nova pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez.
- OTTONI, P. 1998. *Visão Performativa da Linguagem*. Campinas/SP: Ed. Unicamp.
- PERNAMBUCO. 2008. Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, Recife/PE.
- RAJAGOPALAN, K. 1990a. Dos dizeres diversos em torno do fazer. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 6(2):223-254.
- \_\_\_\_\_. Uptake. 1990b. *XIX Anais de Seminários do GEL*. Bauru/SP: UNESP. pp. 573-579.
- \_\_\_\_\_. 2010a. Uma linguística aplicada plenamente emancipada: um sonho ou uma perspectiva concreta? (conferência). *Revista Linguagem em Foco* 2(2):13-21.
- \_\_\_\_\_. 2010b. *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola.
- \_\_\_\_\_. 2010c[1994]. Ouvindo os ecos de Nietzsche no discurso filosófico de J. L. Austin. Tradução de Djane Antonucci Correa. In: *Nova Pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola.
- WITTGENSTEIN, L. 1975[1953]. *Investigações filosóficas*. Tradução de José Carlos Bruni. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Victor Civita.