

## A ESCOLA PÚBLICA COMO OBJETO DE ESTUDO

### PUBLIC SCHOOL AS A RESEARCH SUBJECT

Celestino Alves da Silva Junior<sup>1</sup>

**Resumo:** A determinação do método pelo objeto e do objeto pela disciplina são princípios epistemológicos complementares e necessários à definição da escola pública como objeto de estudo. As diferenças entre a escola pública e a escola privada são substanciais e não acidentais. A ideia de escola pública está ligada à lógica do direito à educação; a ideia de escola privada se associa à lógica do mercado educacional. O conflito entre as duas lógicas é insolúvel. A lógica do direito à educação tem a solidariedade como seu princípio básico. Para a lógica do mercado educacional o princípio básico é o da competitividade. O conceito de projeto pedagógico pode constituir uma síntese inicial para uma agenda de pesquisa sobre a escola pública.

**Palavras-chave:** Escola pública; Epistemologia; Educação Brasileira.

**Abstract:** While the subject determines its method, the discipline determines its subject. These two epistemological principles are complementary and necessary for the definition of the public school as a subject of research. The difference between public and private school are permanent and not occasional. Public school refers to educational rights, while the private school follows the rules of the educational market. The conflicts between two logics are insoluble – the right to education has solidarity as its main principle, the (educational) market's main principle is competitiveness. The pedagogical project understood as a deep concept can work as an initial synthesis for a research agenda about the public school.

**Keywords:** Public school; Epistemology; Brazilian Education

## 1 Introdução

Dois pressupostos epistemológicos complementares entre si estão subjacentes à escolha de um objeto de estudo: a) o objeto determina o método e b) a disciplina determina o objeto. O que poderíamos chamar de *bom senso epistemológico* justifica a consideração dos dois pressupostos: é preciso identificar o sentido de um objeto para poder acompanhar seu movimento e é preciso localizar o objeto em suas relações com outros objetos para poder identificar esse movimento. Daí a importância das disciplinas científicas. Precisamos de entidades que *disciplinem* o movimento dos objetos no interior das totalidades em que emergem, que classifiquem suas semelhanças ou diferenças com outros objetos.

“A ideologia da imediatez científica” (FOUREZ, 1995, p. 52) é a entidade a ser /combatida quando queremos nos acautelar quanto ao sentido do objeto que investigamos.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor titular (aposentado) da UNESP. São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: celestino.silva@uol.com.br.

A “observação fiel dos fatos” é um mantra da ciência positivista que precisa ser denunciado e confrontado. Nem o objeto é um *dado* separado do sujeito e nem a observação é neutra, passiva e impessoal. Para falar de objetos precisamos, evidentemente, de uma linguagem e precisamos mais ainda de uma linguagem em comum com os sujeitos aos quais nos dirigimos. É no interior de uma relação social que as observações são comunicadas e é também no conjunto das relações sociais que as observações se realizam.

Diz ainda Fourez (p. 40) que “uma observação é uma *interpretação*: é integrar uma certa visão na representação teórica que fazemos da realidade”. O autor sintetiza seu pensamento ao dizer que “a observação é uma certa *interpretação teórica não contestada* (pelo menos de momento)” e que “uma observação seria portanto uma maneira de olhar o mundo integrando-o à visão teórica mais antiga e aceita” (p. 41-42).

A “visão teórica mais antiga e aceita” pela qual a problemática da escola pública tem sido observada e interpretada toma como ponto de partida a noção genérica de “escola”, abstraindo-a das contingências de tempo, lugar, sociedade e economia. Essa grande categoria (ou esse gênero) “a escola” abrigaria duas “espécies” convencionais e obrigatórias: a espécie escola pública e a espécie escola privada. Por essa visão as diferenças entre as duas espécies de escola seriam meramente circunstanciais e acidentais, já que ambas seriam criaturas do mesmo gênero. Ocasionalmente, as escolas públicas seriam menos qualificadas que as escolas privadas porque estariam submetidas a uma circunstância incontestável e inevitável: a ineficiência da administração pública. A afirmação contrária também seria verdadeira: as escolas privadas seriam mais qualificadas que as escolas públicas porque estariam protegidas pela natural e desejável eficiência da iniciativa privada.

O circuito da ideologia legitimadora se completa quando são apontadas as vantagens que adviriam para a escola pública da adoção dos mecanismos e procedimentos da escola privada. Organizada, finalmente, de maneira racional, à luz dos critérios da administração genérico-empresarial, a escola pública poderá pleitear o reconhecimento social de sua qualidade se não na plenitude do prestígio destinado à escola privada, mas pelo menos em uma consoladora escala de sua recuperação.

O objetivo deste texto é contestar essa visão teórica mais antiga e aceita e contribuir para a elaboração de uma nova visão teórica sobre a escola pública que reexamine sua problemática à luz da lógica do direito à educação e que postule o abandono da lógica do mercado educacional.

## 2 Escola pública e direito à educação

Rui Canário (1996, p. 127), apoiado em Bourdieu (1989, p. 280) define *problemática* como uma *abordagem relacional do real*, ou seja, “uma interrogação sistemática a partir de um corpo articulado de teorias e conceitos”. Instituir a problemática da escola pública como uma grande agenda de pesquisa da qual, eventualmente, pode resultar uma nova disciplina acadêmica implica, evidentemente, rever o significado de alguns conceitos, atribuir novos significados a esses conceitos e instituir novos conceitos. A nova disciplina, se vier a existir, estará necessariamente apoiada em uma estrutura teórico-conceitual que a distinguirá de outras disciplinas do mesmo ou de outros campos de conhecimento. O conceito de *direito à educação* estará necessariamente entre os primeiros a serem consolidados como fundamentos da discussão proposta.

Em seu livro *O Direito à Educação* A. Reis Monteiro lembra que o conceito de educação básica constitui um fundamento para a realização do direito social à educação. Resumidamente é este o seu pensamento: definida como um *direito público subjetivo*, a educação básica não pode ser reduzida ao direito de acesso ao conhecimento, necessário, sem dúvida, mais ainda insuficiente para que o direito à educação básica se realize em plenitude. O direito à educação é um *direito múltiplo*, que inclui antes e depois do direito ao conhecimento o *direito ao reconhecimento* da plena personalidade jurídica do educando e, conseqüentemente, de seu direito de ser tratado como *sujeito de direito* e não apenas como objeto da educação; o *direito ao desenvolvimento da personalidade humana do educando*; o *direito à diferença*, pessoal e cultural, na medida em que os seres humanos são diferentes em sua realidade e pela sua liberdade; e o *direito a outros direitos do homem*, como a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento econômico (MONTEIRO, 1998, p. 53-55).

Na linha do pensamento de Monteiro é preciso destacar também que orientar a relação educação básica/cultura para o atendimento às necessidades universais da pessoa humana não significa desconsiderar as exigências mínimas para a vida produtiva em sociedade. Significa, como já afirmei anteriormente, reconhecer que “básico” não é sinônimo de “mínimo” e que “útil” não é sinônimo de “suficiente”. Como também já afirmei, “há que se redefinir o que é “útil” para o cidadão no plano de seu direito à educação e não apenas no plano de sua sobrevivência imediata” (SILVA JR., 2015, p. 82).

Conceitos são produtos históricos e é importante identificar suas origens. A possibilidade da emergência de uma nova disciplina é dada pela linguagem conceitual em que ela se apoia. São eles que poderão sustentar a viabilidade de um novo campo de conhecimento. A quantidade e a diversidade dos relatos disponíveis em que uma *noção* se manifesta são referências para a elaboração de um novo *conceito*. Com ele passaremos do campo genérico e fragmentado do senso comum em que a noção se localiza para o campo específico da ciência ou de outra forma de saber estruturado com vistas à objetividade. Tendo construído seu significado a partir do conjunto de relatos que lhe corresponderam, o conceito agora estabelecido indicará quais os relatos que lhe corresponderão. Com isso passará a direcionar a investigação e a exposição das questões que lhe são subjacentes. Se quisermos, pois, intensificar a análise das questões da escola pública, mesmo que essa análise não conduza ainda ao horizonte de uma nova disciplina, teremos que ampliar e sistematizar os relatos espontâneos ou induzidos referentes a essas questões. Tais relatos irão constituir a base material do universo de discussão a ser construído. Quando os conceitos são insuficientes ou inadequados as dificuldades são grandes no plano da linguagem para a descrição de uma situação observada. A existência de conceitos constitui fator de economia e de objetividade na linguagem disciplinar. Mas é preciso, como veremos a seguir, discutir a própria questão da objetividade no processo de produção de conhecimentos novos (SILVA JR., 2015, p. 168).

### **3 Objetividade e subjetividade na produção de conhecimento sobre a escola pública**

Escrevi em um texto de 2007 que do ponto de vista metodológico precisamos muito mais de etnografias do que de estatísticas para atribuir significado às “boas” e às “más” escolas. É preciso conhecer as escolas públicas “por dentro”, saber principalmente como vivem em seu cotidiano, quais são e como são as relações e as condições de trabalho em que se movimentam seus trabalhadores. Para isso, observação participante do pesquisador e relatos dos sujeitos pesquisados são documentos indispensáveis. Estatísticas são ordenações externas e gerais que com suas medidas de tendência central e de dispersão não conduzem a conceitos, mas a classificações e a hierarquizações. Pretendendo estudar o todo esvaziam as partes de sua significação.

Ciência é poder e estatísticas são instrumentos e expressão do poder. Podem ser úteis, mas podem também ser dissipadoras e deformadoras. Dependem exclusivamente

delas, por sua suposta objetividade, para tomar decisões obriga a uma reflexão sobre as relações entre os conceitos de objetividade e subjetividade.

Para Gramsci (1978), por exemplo, objetivo significa sempre “humanamente objetivo”, que, por sua vez, corresponde a “historicamente subjetivo”. Objetivo significaria, afinal, “universal subjetivo”. Reconhecendo a complexidade da linguagem do pensador italiano é possível, no entanto, concluir dessa passagem que objetividade não significa impessoalidade ou neutralidade. Objetividade é a resultante da confluência das ações dos sujeitos da história, é uma construção, um ponto de convergência dos resultados das múltiplas pesquisas teórico-práticas da humanidade. Ou, em palavras muito mais simples, objetividade é aquilo sobre o que a humanidade já se acertou (SILVA JR., 1997)

Entendendo objetividade e subjetividade nos termos acima, é fácil, ainda que preocupante, reconhecer a distância em que nos encontramos de uma confluência razoável nos estudos sobre a escola pública. Grande parte dessa distância decorre da ambiguidade presente no discurso pedagógico e também de uma certa displicência no uso desse discurso. É corriqueira a utilização do termo “escola” em sentido unitário, ou seja, sem um adjetivo que qualifique o tipo de escola referido. Na maior parte dos casos pressupõe-se que a “escola” referida seja sempre a escola pública, o que é compreensível em países como França e Portugal, de forte tradição na presença do estado como principal ou exclusivo responsável pelas escolas existentes. Mesmo nesses países, no entanto, a presença das escolas privadas vem se acentuando e em outros, como o Brasil, por exemplo, essa presença tende a se tornar majoritária. A ambiguidade do termo só seria irrelevante se as diferenças entre escola pública e escola privada fossem mesmo meramente acidentais, como assinalamos inicialmente. Mas elas são *substanciais* e a análise dessas diferenças é exatamente a razão de ser deste trabalho.

Outro problema a ser enfrentado é o da fragilidade e do desprestígio do discurso pedagógico. Ambíguo, por vezes redundante e inexpressivo, esse discurso costuma ser presa fácil de discursos mais articulados, não necessariamente mais esclarecedores, mas que, certamente, dispõem de mais apoiadores. É esse o caso, por exemplo, do discurso econômico ou economicista. Sua penetração no campo pedagógico já atinge o plano da hegemonia, sendo difícil encontrar hoje em dia qualquer discussão no plano da vida social que não atribua à educação uma função basicamente econômica e que, por via de consequência, não lhe atribua também a responsabilidade pelos problemas econômicos supostos ou reais vividos atualmente pela sociedade brasileira. Economistas (e suas estatísticas) são pródigos na arte de repassar aos educadores a responsabilidade pelos

problemas de sua área. Suas previsões sempre estiveram e estarão certas. O grande problema é que a materialização das previsões depende da formação da mão de obra e esta, como todos sabem, é a principal tarefa da educação... Com esse discurso, quase sempre incontestado, conseguem eximir-se de suas responsabilidades e ainda continuar preponderando sobre o sentido do trabalho pedagógico.

A fragilidade interna e externa do discurso pedagógico resulta em grande parte de questões institucionais. Discurso pedagógico, em tese, seria o modo de expressão de uma disciplina histórica chamada Pedagogia. Apesar de sua história, a Pedagogia não faz parte da tabela de áreas de conhecimento do CNPq, dos comitês de área da CAPES e nem mesmo do currículo da esmagadora maioria dos cursos de Pedagogia existentes no país. Também não existe um Departamento de Pedagogia na estrutura departamental das três universidades estaduais paulistas. Em termos de Ciência Oficial, aquela supervisionada e subvencionada pelo CNPq e pela CAPES, a Pedagogia, a rigor, não existe. Dirão muitos que ela existe, subsumida à área de Educação na tabela do CNPq e nos comitês da Capes. Mas também esse raciocínio precisa ser melhor examinado.

A Educação aparece como área de conhecimento no conjunto da grande área das Ciências Humanas. Ao seu lado colocam-se, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia, a História e a Antropologia. Cada uma dessas áreas, assim como todas as demais, se identifica por seu(s) objeto(s) de estudo. A Psicologia estuda o comportamento humano individual; a Sociologia, as relações sociais; a História, os eventos marcantes na evolução da humanidade; a Antropologia, as diversidades culturais e assim por diante. A Educação é um objeto social a ser estudado e não, propriamente, uma área de conhecimento. Até aqui os estudos sobre o processo educacional e seu significado só têm ocorrido de maneira parcial e fragmentada por intermédio de outras áreas de conhecimento como, por exemplo, a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a História da Educação ou a Filosofia da Educação. A respeito desta última existe, inclusive, uma curiosa controvérsia que apontei em trabalho anterior (SILVA JR., 2007). Um prestigiado autor da área, Gaston Mialaret, em uma obra também conhecida (MIALARET, 1999) afirma, entre outras coisas, que “a filosofia não é uma ciência; consideramo-la como pertencendo às ciências da educação enquanto disciplina que reflete sobre as condições de existência e de funcionamento das situações de educação” (MIALARET, 1999, p. 71). A síntese dessa passagem do autor é no mínimo intrigante: a Filosofia não é ciência, mas quando trata da Educação pode ser considerada como se fosse...

Se tomarmos a Educação na perspectiva epistemológica como aquilo que ela realmente é, um grande objeto de estudo, perceberemos mais claramente a falta que a Pedagogia nos faz. Caberia a ela ordenar a grande reflexão educacional, elaborar o pensamento orgânico sobre o significado do processo educacional na vida social. Quando formos capazes de construir uma teoria da Pedagogia um lugar especial certamente será construído em seu interior: o lugar da teoria sobre a escola pública.

#### **4 A especificidade da escola pública como objeto de estudo**

O final do ano letivo de 2015 no estado de São Paulo foi abalado pela tentativa da Secretaria Estadual de Educação denominada por ela de “reorganização” do sistema escolar sob sua responsabilidade. Por “reorganização”, logo se percebeu, deveríamos entender e admitir o fechamento de 92 escolas distribuídas pela capital e pelo interior, consideradas obsoletas pela administração central. A reação surpreendente e consistente dos estudantes impediu que a pretensão oficial se consumasse naquele momento. Observamos hoje o retorno dessa tentativa, de forma furtiva e não ostensiva, em diversos atos administrativos relativos à organização interna das escolas e de suas salas de aula. Os fatos são recentes e atuais e dispensam maiores comentários neste texto, dada sua obviedade.

É importante, no entanto, para nossa discussão aqui considerar uma justificativa explícita no primeiro momento e implícita neste segundo momento da tentativa governamental, segundo a qual as escolas não seriam efetivamente fechadas, uma vez que seus prédios seriam disponibilizados para as Secretarias Municipais e para a própria Secretaria Estadual para a realização de outras atividades de caráter sócio-educativo. Por esse entendimento o conceito de escola se reduz a uma evidência empírica. Os prédios continuando a existir fariam com que as escolas continuassem a existir, ainda que dedicadas a outras finalidades.

A justificativa oficial desconsidera a história, a cultura e a tradição das escolas. Não importa o que aconteceu com elas e por meio delas ao longo do tempo; não importam os momentos e movimentos culturais que elas protagonizaram ou vivenciaram; não importa a marca identitária construída ao longo de sua existência. Importam apenas o edifício e o local em que ele foi erguido. Essa visão do senso comum encontra abrigo em nível mais elaborado em áreas que se pretendem científicas quando essas se dispõem a investigar questões escolares. É esse o caso da Psicologia Social das Organizações, da

Sociologia das Organizações e, por vezes, até da Sociologia das Organizações Escolares. Todas elas atribuem às escolas o status limitado de *organizações sociais*, embora admitam classificá-las entre as *organizações complexas*.

Outra seria a valorização das escolas como objetos de estudo se as atribuições iniciais de sentido as contemplassem com o status de *instituições sociais*. Como em muitas outras regiões do discurso pedagógico, a distinção entre *organizações* e *instituições* escolares não é irrelevante. Instituição é o que está *instituído* no imaginário coletivo, dizem com razão os antropólogos. Por isso escrevi certa vez que um homem excepcional como Paulo Freire pode sozinho ser considerado uma instituição, enquanto a maioria absoluta das ONGs que conhecemos jamais poderá aspirar a esse reconhecimento. Simbólica e materialmente uma instituição é mais que uma organização. Instituição é o que fica no imaginário coletivo. Organizações são passageiras, voláteis, substituíveis e dispensáveis. Não se pode tratar as escolas públicas nesses termos. Ecléa Bosi já dissera que “fica o que realmente significa” (SILVA JR., 2015, p.11).

Norberto Bobbio, Hanna Arendt e Jürgen Habermas, para ficarmos apenas em alguns exemplos, estão entre os muitos autores cujo pensamento poderíamos recrutar para fundamentar nossa visão de um outro caminho possível para o estudo da escola pública, ainda que a instituição escolar não se constitua em tema central de suas muitas obras. Eles e muitos outros autores também tem dedicado sua atenção e sua reflexão ao grande problema comum à Filosofia e às Ciências Humanas, o problema da distinção e da relação entre o mundo público e o mundo privado, ou, simplesmente, entre o Público e o Privado.

Bobbio fala da relação entre *público* e *privado* como “a grande dicotomia” (BOBBIO, 1987, p.20). De um lado colocam-se o bem comum e o interesse coletivo; de outro, o indivíduo e seus interesses particulares. Para o autor italiano essa grande dicotomia desdobra-se em dois planos de análise, uma vez que o termo *público* pode contrapor-se a dois outros termos. Podemos entender *público* como o contrário de *privado*, mas devemos considerá-lo também como o contrário de *secreto*. Ambas as contraposições interessam à nossa reflexão. A “privatização do público” e o “segredo de estado” são termos recorrentes no discurso pedagógico e indicam o grau de interpenetração dos dois mundos e a significação dessa interpenetração na análise das questões escolares.

Para além da interpenetração dos mundos público e privado e da interpenetração consequente de seus discursos, é preciso considerar ainda e principalmente que o discurso de cada mundo obedece à sua lógica própria. O discurso do bem comum e do interesse



coletivo não é compatível com o discurso dos bens individuais e dos interesses localizados. No mundo ocidental capitalista a lógica do direito à educação acaba confrontada pela lógica do mercado educacional. A escola pública pauta-se (ou deveria se pautar) pela lógica do direito à educação; a escola privada pauta-se pela lógica do mercado educacional. Propugnar pela materialização de um direito é certamente mais difícil que realizar uma operação de compra e venda no mercado. Também por isso o universo da escola pública é diferente do universo da escola privada. Na escola pública o princípio educativo por excelência é o da solidariedade; na escola privada, por preferência, o princípio educativo é o da competitividade.

É possível e justo relativizar essas afirmações quando constatamos que no Brasil, pelo menos oficialmente, as escolas privadas se subdividem em comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares propriamente ditas, ou seja, aquelas que são propriedade particular de uma pessoa física ou jurídica. A distinção entre o universo público e o privado poderá merecer uma compreensão especial em relação às três primeiras espécies quando elas efetivamente corresponderem às suas denominações. Entidades comunitárias, confessionais e filantrópicas se pautam, em tese, pelo princípio da solidariedade. Será muito bom compartilhar com elas os valores, as crenças e os procedimentos das escolas públicas.

## **5 Temas e problemas para o estudo da escola pública**

Aceita a premissa da distinção necessária entre a lógica do direito à educação e a lógica do mercado educacional e aceito também o postulado da prevalência da primeira e do abandono da segunda na análise das questões da escola pública, uma nova questão se coloca em relação ao tema da formação de professores: é possível continuar a pensar e a desenvolver um processo unitário de formação para futuros professores sem levar em conta as duas vertentes possíveis para seu destino profissional? Um professor da escola pública pode prescindir em seu processo de formação de uma reflexão aprofundada sobre o significado do trabalho docente na escola pública?

Um dos pontos de consenso dos estudiosos do campo da formação de professores é o postulado da formação centrada na escola. Há que se perguntar, então: qual escola? A escola do poder público? A escola do poder econômico? Admitindo-se que as respostas caminhem na direção da escola pública, uma nova e perturbadora questão se anuncia: quando privilegamos a formação centrada na escola pública e consideramos os contextos

de trabalho como contextos de formação estamos, evidentemente, validando esses procedimentos. Como conviver com a crítica habitualmente impiedosa às escolas públicas, que busca desqualificá-las como referências para formação?

Como se percebe, a proposta de uma agenda inicial de pesquisa que faça da escola pública seu objeto preferencial de trabalho acadêmico terá que se defrontar não apenas com problemas teóricos ou empíricos, mas também com visões de mundo que a ela se oporão. Não será fácil delimitar um campo de trabalho e justificar a consistência de seus temas centrais. Novas perguntas, no entanto, precisam ser respondidas. No texto “Construção de um espaço público de formação” (SILVA JR., 2015) apresentei as que se seguem: Seria importante a existência de um modelo de escola pública para o país? O tamanho da escola é irrelevante? É possível construir parâmetros para a definição do número de alunos em sala de aula? É possível construir parâmetros para a definição do número de salas de aula em uma escola? Que influência a remuneração do trabalho dos professores exerce sobre a qualidade desse trabalho? Qual a relevância das condições socioeconômicas de origem no desempenho dos alunos? Por que as avaliações de larga escala correspondem mais a imposições de política internacional do que a necessidades de política educacional? Por que não nos dedicamos à construção de uma teoria da escola pública no Brasil? Por que não nos preocupamos com a construção de uma cultura verdadeiramente pedagógica que possa orientar nossas ações no plano educacional?

Concebidas e apresentadas aleatoriamente, essas perguntas constituem apenas um retrato impressionista dos problemas da educação pública brasileira e das escolas em que essa educação pública deve se realizar. Postado o retrato, podemos tentar avançar um pouco na definição dos temas centrais ou das linhas de pesquisa que poderão contribuir para a construção do significado do objeto social escola pública. Poderemos transformá-lo em muitos objetos científicos na dependência dos diferentes olhares de pesquisa que lhe dirigirmos.

## **6 Projeto pedagógico: uma síntese inicial**

O momento em que uma nova disciplina pode vir a nascer decorre em grande parte da força dos problemas originários da vida cotidiana. Determinadas situações, pelo peso de suas intervenções na vida social, implicam observação e interpretação sistemática em função da relevância dos sinais que emitem quanto à direção de seu movimento. O que se quer e o que se vai observar refletirá um projeto de intervenção. Observo coisas que

correspondem ao meu interesse e desconsidero coisas “que não fazem parte daquilo que observo”. A ciência começa quando as representações do cotidiano não são mais suficientes para aclarar o sentido dos objetos com que nos deparamos. Determinados objetos de estudo só terão condições de se constituírem como tal em determinados momentos históricos. Em seus primórdios uma nova disciplina sofre os efeitos negativos da ausência de uma filiação universitária definida. Terá que definir suas próprias regras de trabalho até a conquista de seu reconhecimento ou conformar-se temporariamente com a condição mais modesta de uma nova agenda de pesquisa no interior dos limites de uma disciplina já consolidada.

A ideia de *projeto pedagógico* parece ser a força propulsora de uma agenda de pesquisa sobre a escola pública. Ela se situa como uma mediação ou uma resultante de duas outras ideias-força identificadoras da escola pública: a *autonomia da escola* e o *trabalho coletivo*. Por sua íntima ligação essas três ideias podem ser descritas em duas direções reiterativas. Pode-se argumentar que a autonomia da escola pública pressupõe a elaboração de seu projeto pedagógico e que, este, para ser autêntico e se tornar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização. Em sentido oposto e complementar pode-se argumentar também que o trabalho coletivo é uma condição preliminar e necessária para a elaboração do projeto pedagógico e que este é indispensável para a construção da autonomia da escola (SILVA JR., 2006, p.231).

Escolher objetos semelhantes e inter-relacionados implica identificar e deixar de lado objetos diferentes que à luz do senso comum possam, eventualmente, ser com eles confundidos. Autonomia da escola pública não é sinônimo de soberania, de ausência de prestação de contas morais e financeiras ao próprio sistema escolar, à comunidade e à sociedade. Também não se pode confundir trabalho coletivo com seu oposto, o *trabalhador coletivo*. Trabalho coletivo é um princípio democrático de ação que pressupõe a relativização das funções e a valorização das pessoas dos trabalhadores. O conceito de *trabalhador coletivo* continua portador das conotações que o celebrizaram negativamente sob a administração capitalista: valorizam-se as funções e relativizam-se as pessoas. Mais ainda: *abstraem-se* as pessoas, que podem ser substituídas ou deixadas de lado em função do trabalho que lhes é predeterminado.

O projeto pedagógico da escola pública não pode ser pensado simplesmente como um projeto administrativo convencional, em que o sentido de *projeto* é reduzido a componente de um programa que ao lado de outros programas integrará um plano de educação determinado à escola de cima para baixo e de fora para dentro. O sentido

preferencial do projeto pedagógico da escola pública é o sentido filosófico, de *olhar organizado sobre o futuro*. Uma escola pública é uma instituição social necessariamente voltada ao futuro de seus alunos. Ela tem que produzir a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Para isso ela não pode se dispensar ou ser dispensada de pensar seu próprio futuro.

Ciência se faz com projetos. Dos projetos científicos decorrem os produtos do conhecimento dos quais a escola pública poderá se valer em seu projeto pedagógico. Da filosofia a escola pública recolherá o sentido de seu projeto pedagógico. A cultura é maior que a escola, não pode “caber” inteiramente em seu interior. Sintetizar a contribuição da ciência e da filosofia é a tarefa do projeto pedagógico. Cabe a ele construir a “versão autorizada” da cultura (FORQUIN, 1993, p. 16) que a escola pública deverá materializar.

## Referências

- ARENDDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: Barroso, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 125-150.
- FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências**. São Paulo: Unesp, 1995.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. São Paulo: Unesp, 2014.
- MIALARET, G. **As ciências da educação**. Lisboa: Livros e Leitura, 1999.
- MONTEIRO, A. R. **O direito à educação**. Lisboa, Livros Horizonte, 1998.
- SILVA JR., C. A. Construção de um espaço público de formação In: SILVA JR., C. A. et al (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2015.
- SILVA JR., C. A. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: MT3, 2015.
- SILVA JR., C. A. LDB e formação de educadores: uma década perdida In: RESCIA, A. P. et al (Orgs.) **Dez anos de LDB**. Contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2007.
- SILVA JR., C. A. Supervisão, currículo e avaliação In: FERREIRA, N. S. C (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA JR., C. A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR.; RANGEL, M. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 1997.