

A sociedade em Zygmunt Bauman, a escola e o direito educativo em tempos de liofilização do espaço público

Vanessa Dal Canton¹, Iarana de Castro Gigoski², Luci Mary Duso Pacheco³

^{1, 2, 3} Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI. Departamento de Ciências Humanas. Rua Assis Brasil, 709, Bairro Itapagé. Frederico Westphalen - RS. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: vanessadalcanton@hotmail.com

RESUMO. O presente artigo tem por objetivo compreender as racionalidades da sociedade sólida e líquida caracterizadas por Zygmunt Bauman como metáforas da modernidade, relacionando-as com a escola e o conceito de direito educativo em tempos de liofilização do espaço público. O trabalho é bibliográfico e discute a caracterização da sociedade com vistas ao encolhimento do espaço público, problematiza este contexto com base nos conceitos da escola e do direito educativo. Nesse cenário, espaço e tempo são reconfigurados, anunciando outra racionalidade. A virtualidade de um mundo em rede possibilitou que o tempo se tornasse mecanismo na conquista do espaço. No que diz respeito à educação, na modernidade sólida, a formação dos indivíduos tinha como propósito uma educação para a vida toda, o que não se aplica mais, no entender de Bauman, na sociedade líquida. Assim como a função docente representava o conhecimento verdadeiro e inquestionável, ganha hoje conotação diferente, haja vista, que o poder das relações globalizadas democratizou o acesso às informações e ao conhecimento. A liquidez anuncia a centralidade do indivíduo num espaço público cada vez menor, no qual é necessário discutir sobre o direito educativo ou educacional, como sendo o conjunto de normas que preceitua e regula os ditames referentes à educação, inclusive sobre o direito à educação. Não há respostas conclusivas para o enfrentamento de tal proposição, mas refletir sobre esses desafios é um primeiro passo, visto que alargar a compreensão do tempo presente, a racionalidade que nele opera, é fundamental. E a partir disso, pensar a escola, de modo tal que possa contribuir com a formação de identidades reflexivas e críticas.

Palavras-chave: Modernidade Sólida, Modernidade Líquida, Direito Educativo, Escola, Espaço Público.

Society in Zygmunt Bauman, the school and the right to education in times of lyophilisation of the public space

ABSTRACT. This article aims to understand the rationalities of solid and liquid society characterized by Zygmunt Bauman as metaphors of modernity, relating them to the school and the concept of right to education in times of lyophilisation of the public space. The article consists of a bibliographic research and it discusses the characterization of society in order to decrease the public space. It also problematizes this context based on the concepts of school and the right to education. In this scenario, space and time are reconfigured, announcing another rationality. The virtuality of a networked world made it possible for time to become a mechanism in the conquest of space. Regarding education, in solid modernity, the formation of individuals had as its purpose an education for the whole life, which no longer applies, in Bauman's understanding, in a liquid society. Just as the teaching function represented true and unquestionable knowledge, today it gains a different connotation, given that the power of globalized relations democratized access to information and knowledge. Liquidity announces the centrality of the individual in an increasingly smaller public space, in which it is necessary to discuss about the right to education, this being the set of norms that precepts and regulates the laws regarding education. There are no conclusive answers for confronting such a proposition, but reflecting on these challenges is a first step for it is fundamental to broaden the understanding of the present time, the rationality that operates in it. And, from this, to understand school in such a way that can contribute to the formation of reflective and critical identities.

Keywords: Solid Modernity, Liquid Modernity, Right to Education, School, Public Space.

La sociedad en Zygmunt Bauman, la escuela y el derecho educativo en tiempo de liofilización del espacio público

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo comprender las racionalidades de la sociedad sólida y líquida caracterizadas por Zygmunt Bauman como metáforas de la modernidad, relacionándolas con la escuela y el concepto de derecho educativo en tiempos de liofilización del espacio público. El trabajo es bibliográfico y discute la caracterización de la sociedad se volviendo al encogimiento del espacio público, problematiza este contexto basándose en los conceptos de la escuela y del derecho educativo. En este escenario, el espacio y el tiempo se reconfiguran, anunciando otra racionalidad. La virtualidad de un mundo en red hizo posible que el tiempo se convirtiera en un mecanismo para conquistar el espacio. No que se refiere a la educación, en la modernidad sólida, la formación de las personas tenía como finalidad la educación para toda la vida, lo que ya no se aplica, a juicio de Bauman, a la sociedad líquida. Así como la función docente representaba el conocimiento verdadero e incuestionable, adquiere hoy una connotación diferente, dado que el poder de las relaciones globalizadas ha democratizado el acceso a la información y al conocimiento. La liquidez anuncia la centralidad del individuo en un espacio público cada vez más reducido, en que es necesario discutir sobre el derecho educativo o educacional, como siendo el conjunto de reglas que rigen y regulan los dictados en materia de educación, incluido el derecho a la educación. No existen respuestas contundentes para afrontar tal propuesta, pero reflexionar sobre estos desafíos es un primer paso, ya que ampliar la comprensión del tiempo presente, la racionalidad que opera en él, es fundamental. Y a partir de eso, pensar la escuela, para que pueda contribuir a la formación de identidades reflexivas y críticas.

Palabras clave: Modernidad Sólida, Modernidad Líquida, Derecho Educativo, Escuela, Espacio Público.

Introdução

O tempo de liquidez, marcado pela “leveza” e “fluidez” do momento, vivenciado por indivíduos “livres”, é um desafio para os indivíduos e instituições do nosso tempo. “Acomodar”, “adaptar”, “condutas apropriadas”, “desintegração social”, “ferramentas de poder”, “desengajamento” e “fuga” são alguns termos que apontam para a ambiguidade de nosso tempo ou para aquilo que Bauman (2001) chama de sociedade líquida. Assim, fluidez e liquidez são metáforas empregadas pelo autor para caracterizar a presente fase, “nova” de várias formas na história da modernidade. Em “Modernidade Líquida” Bauman anuncia que a principal característica da modernidade é a separação das categorias espaço e tempo da prática da vida e entre si. A flexibilidade possibilitou que o tempo se tornasse o dispositivo na conquista do espaço.

Entre as várias questões deste contexto, chama-se a atenção para a educação. Na racionalidade sólida as escolas detinham o poder sobre o conhecimento “verdadeiro e confiável”. Nesse cenário, o estado operava com a função legisladora e a educação preparava os indivíduos com os rudimentos básicos para operar naquele contexto de vida social e de trabalho. A ciência moderna,

aprimorada em tempos líquidos trouxe à sociedade outras possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento interrogando o trabalho das escolas e dos professores.

Assim, como uma primeira e mais ampla conceituação tem-se a educação, que pode ser definida como sendo o processo de socialização dos indivíduos, que se dá em todos os momentos da vida, do nascimento a morte. Ela acontece em qualquer espaço de um território desde que haja intencionalidade e mediação. Assim compreende-se a educação por um processo permanente de aprendizagem, mediatizado pelo meio, pelas relações, pelos acontecimentos e pelo amadurecimento interno do indivíduo.

Os processos de estruturação do pensamento e das formas de expressão são impulsionados pela educação que, contribui para o processo de maturidade do indivíduo e estimula a integração e o convívio em grupo. Nesse sentido considera-se que a educação escolar é um prolongamento do processo de amadurecimento do indivíduo, pois consiste na apresentação sistemática de ideias, fatos e técnicas aos alunos.

Entende-se que o processo educativo não se limita meramente à infância e à juventude, uma vez que o ser humano

adquire conhecimentos ao longo de toda a sua a vida. Assim compreende-se a importância do outro na formação educacional do indivíduo, uma vez que a intencionalidade da formação ocorre pela influência ordenada e voluntária de uns sobre os outros.

Segundo Freire (1996), a educação é um ato de conhecimento e conscientização, e é a partir de uma educação libertadora e transformadora, em que o homem assume um papel ativo no seu processo de alfabetização de forma crítica, é possível libertá-lo da alienação e conduzi-lo ao desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador.

O direito educativo refere-se a isso. É o direito de uma educação que vai além do acesso à escola, mas fala sobre o processo educacional que nela ocorre, fala da qualidade da infraestrutura física potencializadora, de uma prática pedagógica coerente com as diretrizes curriculares do nível de ensino em que o aluno está inserido, fala de recursos humanos qualificados, com perfil acadêmico sólido e capaz de conduzir uma educação significativa.

Neste sentido, o artigo tem por objetivo compreender as racionalidades da sociedade sólida e líquida caracterizadas por Zygmunt Bauman como metáforas da modernidade, relacionando-as com a

escola e o conceito de direito educativo em tempos de liofilização do espaço público. Para tanto, o artigo está organizado, inicialmente pela caracterização da sociedade sólida e líquida, metáforas de Bauman, a conceituação da escola e do direito educativo, seguindo pela discussão destes conceitos diante de uma sociedade marcada pela liquidez em que seus espaços públicos são cada vez mais liofilizados.

A sociedade a partir de Zygmunt Bauman

Bauman construiu sua crítica sobre a sociedade moderna sob o *império da ordem*. A modernidade é compreendida pelo sociólogo como o período, iniciado na Europa, de grandes transformações sociais, estruturais e intelectuais culminando com o Iluminismo e com o desenvolvimento da sociedade industrial. (Almeida, Gomes & Bracht, 2016). Para melhor compreensão do termo *ordem* nesse contexto, os autores explicam:

Em Bauman, *ordem* é o resultado da função nomeadora e classificadora desempenhada por toda e qualquer linguagem. Ordenar consistiria nos atos de incluir e excluir, separar e segregar, discriminando o “joio do trigo” para estruturar e dividir o mundo entre aqueles que pertencem ao quadro linguístico criado, representando sua limpeza e beleza, e aqueles que distorcem tal paisagem, evidenciando suas ambiguidades, sujeiras e ambivalências. (Almeida, Gomes & Bracht, 2016, p. 16).

A compreensão da *ordem* permite pensar que na prática, o contexto apresenta-se como um cenário ditado por regras, previsível, homogêneo. Afinal, o que se busca é “ordenar” aquilo que é necessário deixando de lado aquilo que não “pertence” ou não atende esses critérios. A metáfora da ordem, assim, como da solidez, utilizada por Bauman para caracterizar períodos históricos da sociedade, geraram, como os autores afirmam, totalmente o seu contrário, a desordem, o caos, a ambivalência.

Se o momento histórico é marcado pela individualização, quando atitudes de cidadania são deixadas para trás, observa-se que os cuidados e preocupações individuais enchem o espaço público até o topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e expulsando tudo mais do discurso público. O que os leva a ocupar o palco público não é o fato de preocupar-se com questões comuns, mas a necessidade desesperadora de “integrar a rede”, sentir-se parte, não ficar de fora.

Os noticiários revelam problemas individuais que comovem a população, na maioria das vezes, pela semelhança que se aproxima dos problemas dos telespectadores. O espaço que poderia ser ocupado por questões de ordem pública que leve a pensar e agir coletivamente, ameniza a dor de quem assiste e o acalenta

de que tudo poderá ficar bem, afinal, outros passam por situações muito parecidas e o sentimento de infelicidade parece ser mais comum do que o de felicidade, que também é um conceito vago. Para os indivíduos o espaço público é uma grande tela em que são projetadas suas aflições privadas diariamente sem cessar, ou seja, há um encolhimento do espaço público.

Desvincula-se cada vez mais ao invés de integrar. Os objetivos e identidades assumidos são passageiros. Para isto há a criação de comunidades frágeis e transitórias, pois, a busca por “integrar a rede” é constante, porque é preciso se sentir parte e dentro de um grupo que aceite aquilo e aqueles que foram consensuais como certos. Esta busca constante pelo desejo do bem-estar está diretamente ligada às questões da individualidade e como o indivíduo se relaciona socialmente. É possível observar nesse novo cenário, como a realidade humana opera nesses níveis tomando por base o trabalho indissociável do sistema capitalista.

Para compreender o projeto de formação de sujeitos ordeiros e civilizados é preciso pensar na escola. A escola foi a instituição que se desenvolveu e se estabeleceu em conexão com o contexto de concepções e práticas “fora dela”, ou seja,

o que ocorria dentro da escola estava de acordo com o que ocorria fora dela. Veiga Neto (2007, p. 101) chama a atenção para a sintonia entre sociedade moderna e escola, o disciplinamento. “Ambas estão implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa ‘capacidade’ de nos autogovernarmos mais e melhor.”

Uma sociedade em que cada um é capaz de constringer seus ímpetus naturais a partir de dentro para fora, em que cada um é capaz de pensar, avaliar e censurar previamente suas ações, de modo a direcioná-las positiva, produtiva e disciplinadamente, deverá ser uma sociedade mais segura, mais humana, mais civilizada e mais feliz. Essa é uma maneira bastante elaborada de compreender o projeto social que foi pensado para a Modernidade – e que foi em partes realizado. Aí está mais do que claro o importante papel reservado à educação, em especial à educação escolarizada. (Veiga Neto, 2007, p. 110).

Nesse sentido, a escola além de repassar conteúdos e reproduzir a sociedade é também, produtora de estilos de vida. István Mészáros (2008) em “A educação para além do capital” afirma que o sistema capitalista se utiliza da educação para se manter operante. A educação não só fornece o conhecimento e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses

dominantes. Há uma totalidade reguladora sistêmica incorrigível e irreformável no capitalismo segundo o autor. Os efeitos alienantes e desumanizantes do poder do dinheiro e da busca do lucro são transportados à educação com a finalidade de formar cada vez mais indivíduos que sigam esta linha de pensamento e ação.

Aos novos significados assumidos pelo espaço e tempo num contexto regido pelo capital, Bauman (2001) explica que:

Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve – apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil. Pode saltar em quase qualquer ponto do caminho, e não precisa demorar-se em nenhum lugar além do tempo que durar sua satisfação. (Bauman, 2001, p. 76-77).

O capital viaja leve, passa por todos os lugares e pessoas sem preocupação em fixar-se em um ou outro ponto, está em toda a parte, visto e vivido de diferentes formas. O mundo apresenta inúmeras possibilidades e as pessoas correm atrás delas na esperança de alcançar seus objetivos. O desgaste humano não acontece tanto pela busca dos meios e fins, mas sim pela busca dos objetivos. O mundo cheio de possibilidades pode ser associado a uma mesa de bufê com tantos pratos para degustar e a impossibilidade de provar todos. Os consumidores não se

afligem pela falta de escolhas, mas sim, pelo seu excesso.

Insegurança e incompletude marcam este momento ao passo que também se reveste de liberdade. O fato de poder escolher diante das vastas possibilidades traz ao indivíduo o doce sabor da liberdade. O indivíduo, neste cenário, é responsabilizado por qualquer decisão que tomar. As possibilidades disponíveis têm data de validade na sociedade líquida.

Com relação à formação de sujeitos ordenados e civilizados da modernidade sólida, esta entra em descompasso com as práticas escolares da sociedade líquida, como aponta Veiga Neto (2007). Assim, Veiga Neto (2007, p. 102) reitera que “... é no descompasso entre as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar ‘crise da escola’”. Conforme Almeida, Gomes e Bracht (2016, p. 63-64) no mundo sólido, de estruturas duráveis,

... a *forma escolar* ... tinha em seu horizonte perspectivas de longa duração, baseadas em um processo educativo que, indiferente à novidade, ao acaso e à desordem, visava alimentar os aprendizes com uma *educação para toda a vida*. Nesse contexto, o conhecimento adquiria valor proporcional à sua duração, e a escola tinha qualidade na medida em que fornecia esse conhecimento de valor duradouro,

bem adaptado, portanto, ao mundo sólido.

A escola era fiel à sociedade da qual fazia parte, entregava um produto aos aprendizes. Eles eram preparados para toda a vida. A educação escolarizada era importante para que adquirissem o modo de estar no mundo e de garantir a permanência nele. No entanto, o mundo do lado de fora da escola cresceu diferentemente do mundo do lado de dentro e o modelo de formação escolar válido no contexto de solidez perde força e sentido no contexto líquido.

A sociedade líquida descentraliza o papel da escola como fonte única e legítima de transmissora do conhecimento e da informação. A escola não é mais a única fonte legítima do saber e do conhecimento. Ponderam Almeida, Gomes e Bracht (2016, pp. 68-69) que “Os novos agentes ou fontes de autoridade hoje existentes são muito mais habilidosos em fazer que ‘cheguem suas mensagens’ e estão mais em harmonia com os anseios e temores dos consumidores contemporâneos”. Assim, com a descentralização do papel da escola enquanto instituição legítima do conhecimento, descentralizou-se também a autoridade docente. Nesse cenário, outros meios de acesso e divulgação de informações, como a internet, por

exemplo, ganharam espaço e tomaram o tempo dos indivíduos, colocando em xeque a exclusividade do saber escolar. Como afirmam os autores, o “valor da notícia” determina a hierarquia dessa autoridade pautada em relações de mercado.

Diante deste cenário, pensar as identidades como movimento é característico dos tempos líquidos. Nesse contexto, as identidades são negociadas. Como assinala Veiga Neto (2007), indivíduos que conseguem encontrar as fissuras do sistema controlador e competitivo da atual sociedade, terão mais possibilidades de ressignificar suas identidades. Tal capacidade, segundo o autor, está ligada à habilidade de se autogovernar. Na escola, como lembra Veiga Neto (2007, p. 116), “Somos ensinados a *desejar e imaginar* que somos livres... Assim, leituras críticas, matizadas, da mídia poderá ter efeitos políticos bastante interessantes.” Nesse sentido, parece-nos que o conhecimento, a escola e o professor não foram destituídos de sua função social.

Considerações relevantes sobre a escola

O homem possui a necessidade, além de viver em sociedade como meio de manutenção e/ou de sobrevivência, de afeto. Sob esta perspectiva, Rodrigues (2016, p. 5) explica o pensamento

aristotélico, mencionado que “... as primeiras uniões entre as pessoas nascem da necessidade natural de sobrevivência, a exemplo do impulso imanente do ser humano em buscar o relacionamento afetivo, evidenciando uma tendência de interação social em detrimento ao isolamento”.

Por este viés, Soria Verdera (2014, p. 49) afirma que “el hombre está hecho para vivir en sociedad. La persona lleva en sí a necesidad de vivir en la dependencia, en la relación y en la mutua colaboración”. Tendo em vista a inevitabilidade do homem de viver em grupo, pelos mais diversos motivos, menciona-se que juntamente com essa convivência social surgem os conflitos entre esses personagens.

Dentre as instituições sociais existentes, a família é a primeira em que um indivíduo vem a pertencer, é nela que desenvolverá suas capacidades e habilidades de convívio com pessoas diferentes e com pensares diversos aos seus, que, por consequência e não uma única vez, nesse ambiente, haverá momentos divergentes, os quais, de acordo com suas culturas e seus conhecimentos, utilizarão as mais diversas formas para amenizá-los ou eliminá-los de seu meio.

Todavia, chegará um determinado momento que o indivíduo alargará seu

convívio para além de seu grupo familiar, passando a conviver com um número maior de pessoas. Em decorrência disso, irá se defrontar com a ampliação de pensamentos heterogêneos, de ações e de reações diversas às suas e para cada situação, encontrará as mais variadas formas de administrá-las e enfrentá-las.

Considerando os inúmeros ambientes sociais que o indivíduo frequentará em sua vivência além do grupo familiar, tem-se a escola, que, apesar de sua convivência social neste meio ser relativamente curta, desenvolverá habilidades, dentre outras, de convívio, de respeito e de conhecimento emocional e científico, bem como vivenciará conflitos e desafios distintos de seu ambiente familiar.

O termo escola deriva do latim *schola*, significando um estabelecimento público ou privado cuja finalidade é ministrar o ensino coletivo dos alunos; a escola pode designar o material humano e o conjunto de sujeitos: “professores, alunos e pessoal duma escola” e, ainda, “sistema ou doutrina de pessoa notável em ramo de saber e seus seguidores”. (Ferreira, 2010, p. 303). A palavra escola também é utilizada para definir o local físico, o prédio no qual funciona, inclusive o espaço em que se realizam as trocas de conhecimentos, experiências e se promove o desenvolvimento dos educandos.

Neste sentido, Póvoa Filho, Brandão, Pereira e Costa (1996, pp. 31-32), explanam que a escola constitui um sistema composto de três níveis, são eles: a) físico: instalações, equipamentos, materiais; b) operacional: são os métodos, as técnicas, os procedimentos operacionais que as pessoas envolvidas, ou seja, que trabalham na escola utilizam; c) humano: trabalhadores da instituição de ensino – professores, funcionários, especialistas, diretor e vice(s), isto é, os profissionais que levam o conhecimento para o sistema criando a cultura das organizações. Os referidos autores ainda afirmam que o sistema escolar é constituído, também, de processos pedagógicos, técnicos e de apoio administrativo. Todos esses são conduzidos por pessoas que devem estar habilitadas e capacitadas para tanto, pois, “a escola é um sistema com o objetivo de gerar *produto(s)* (bens e/ou serviços) que atendam as necessidades das pessoas, a saber: pais, alunos, funcionários, professores, comunidade, entidade mantenedora, sociedade”.

Para Alonso e Hernández (2017, p. 37) a escola supõe uma aprendizagem para a vida democrática e para a cidadania no momento que incorpora valores integrantes da sociedade, pois assume perspectivas convencionais, psicológicas e jurídicas sociais. Neste sentido, Pérez de Guzmán e

Pérez Serrano (apud Alonso & Hernández, 2017, p. 37) afirmam que a escola é um espaço de significativa importância para o indivíduo, pois, é onde os alunos podem receber conhecimento, assim como desenvolver atitudes e hábitos de convivência. Explicam que:

Constituye un lugar privilegiado para el aprendizaje de los Derechos Humanos fundamentales y los Derechos de la Infancia. Elemento esencial en la educación. Para que tome conciencia de sus obligaciones y ponerlas en práctica, la escuela debe ser entendida como motor de cambio, donde los conflictos deben ser abordados en el proyecto educativo.

Outra concepção de escola é apresentada por Soria Verdura (2014, p. 49), quando afirma que é um lugar de encontro de pessoas distintas e com interesses não sempre harmônicos e que “puede y debe convertirse en lugar idóneo para que la comunidad educativa aprenda las actitudes básicas de una convivencia libre, democrática, solidaria y participativa”. A escola é também um lugar onde se aprende e se ensina, podendo se dizer que é um dos ambientes que crianças e adolescentes passam grande parte de seu tempo e é descrita por Arruabarrena; Zalduegi e Fernández (2018, p. 111) como:

... el lugar en que más tiempo pueden llegar a pasar, y en el que aprenden a convivir con personas fuera de su entorno familiar. Aquí tendrán que

aprender a respetar y tolerar a otros niños, niñas y adultos que no necesariamente se van a comportar como las personas a las que están acostumbradas, por lo que se inicia un periodo de adaptación.

Os referenciados autores mencionam, inclusive, que a escola oferece inúmeras oportunidades para se trabalhar os valores e atitudes dos alunos que favoreçam a boa convivência. Assim, a escola surge como o espaço destinado ao ensino, acarretando a sistematização do processo educacional como algo deliberado, especializado e focado, o que fez com que o ensino familiar fosse transferido para essas instituições. Após isso, tornam-se sistemas escolares públicos. Neste sentido, explanam Chrispino e Chrispino (2011, p. 9):

Esse período é marcado pelo surgimento da ação do Estado no processo de transmissão do conhecimento e da cultura. Passa-se do paradigma privado para o público; passa-se do princípio de gestão de muitas escolas diferente e privadas para o princípio da concentração do ensino por meio de redes de escolas; passa-se do modelo religioso de administrar para o modelo burocrático homogeneizante de controle administrativo.

No momento em que as escolas tornam-se públicas e passam a ter sua estrutura organizada em disciplinas e em níveis, a educação se torna massificada, ou seja, caracterizada pelo índice médio de

97% de crianças no ensino fundamental. Em relação a essa massificação, uma observação relevante é feita, qual seja, a de que mesmo com esse índice, a universalização educacional do Brasil, que está em seu início, comparado a outros países, ainda deixa muito a desejar. (Chrispino & Chrispino 2011, p. 10).

A escola pública é conceituada por Lima, (2018, p. 309) como sendo “uma instituição de socialização que, como tal, transmite formas de agir, de sentir e de compreender o mundo. Em seu interior, as crianças e jovem são preparados para ocuparem a esfera pública.” Compreende ainda, uma instituição de letramento e de transformação da criança em aluno.

Outro aspecto a se mencionar é a crença que a sociedade tem de que a escola é o espaço ideal para reproduzir seus valores mais importantes, considerando os objetivos de cada momento histórico. Neste sentido, explana Piletti e Piletti (2016, p. 140):

A conexão entre o contexto histórico, ou seja, as circunstâncias práticas e objetivas na quais os processos educativos estão inseridos, e a concepção materialista de história levam Gramsci a sempre pensar a educação em geral e a educação escolar de modo a que correspondam às condições e às necessidades das sociedades e dos seres humanos que nelas vivem.

Por sua vez Alonso e Hernández (2017, p. 38) reforçam essa ideia afirmando que “toda escuela se mira en el espejo de la sociedad que la acoge, y que toda a sociedad con sus determinantes, aporta a cada célula escolar, sus características propias”.

A escola, além de ser considerada um espaço reprodutivo de seus valores mais significativos, é também “... la institución formal que acoge el sistema educativo estructurado, organizado, con profesorado titulado, con alumnado *obligatorio* en edad escolar, con conocimientos curriculares establecidos y con una dedicación temporal prolongada ...” E principalmente é o local adequado para a formação da convivência pacífica, dos valores, enfim da paz. (Alonso & Hernández, 2017, p. 13).

Gramsci (apud Piletti & Piletti, 2016, p. 138) entendia que o papel da escola era formar indivíduos capacitados tanto intelectualmente quanto para o trabalho prático. Para ele a escola deveria unificar a formação, ou seja, abranger a educação tradicional (conteúdos literários, científicos) e a formação para o trabalho prático. Essa forma de escola era denominada de escola única ou unitária. Para isso, Gramsci defendia a ideia da necessidade de “escola única inicial de cultura geral, humanística, formativa, que

equilíbrio de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (Gramsci apud Piletti & Piletti, 2016, p. 138).

Ao que tange a escola unitária, Gramsci (apud DORE, 2006, p. 339-340) ensina que “o ‘princípio unitário’ ultrapassa a escola como instituição e se relaciona à luta pela igualdade social, para superar divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual¹ e dividem a sociedade entre governantes e governados. A “escola unitária” é esboçada como ‘um esquema de organização de trabalho cultural’.”.

Paolo Nosella (apud Piletti e Piletti, 2016, pp. 141-142) afirma que para Gramsci a escola jamais deverá ser uma máquina de preparação de mão de obra, apesar de ter um trabalho industrial com princípios pedagógicos. Todavia, “o homem até os 16-18 anos, deve frequentar uma escola, disciplinada, concreta sim, isto é, informada pelo *éthos*, *logos* e pelo *técno*s do trabalho moderno, jamais, porém profissionalizante, jamais unidirecional, e sim aberta, humanista, culta...”.

No entanto, Harper (apud Guimarães, 2003, p. 53) explica que o sistema produtivo de uma sociedade, considerado

seu momento histórico e seus interesses, é que determina quais conhecimentos e aptidões devem ser adquiridos pelos alunos, bem como quais os valores e comportamentos devem ser transmitidos e desenvolvidos por eles. Essa visão é sintetizada por Ceccon (apud Guimarães, 2003, p. 53), que afirma ser a escola uma peça da sociedade, pois auxilia na formação dos alunos de acordo com as exigências e necessidades do contexto social, mencionando ainda que,

A escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos ainda não é verdadeiramente democrática. Os donos do poder são também os donos do saber e, assim como os mais pobres são marginalizados pela escola, também o são no plano das relações de trabalho. Os pobres são excluídos tanto da escola quanto da participação nas decisões. A escola é parte integrante dessa sociedade injusta e desigual, ela não passa de uma peça na engrenagem ainda maior que é a sociedade em que nós todos vivemos.

Porém, para Gramsci, a escola deveria desenvolver uma educação humanista geral no início, que deve ir se flexibilizando de maneira gradual e múltipla de caminhos e alternativas, considerando as aptidões e interesses dos alunos e das demandas sociais. (Piletti & Piletti, 2016, p. 141).

Diante ao exposto, verifica-se que a escola deve preparar o aluno para a vida, desenvolvendo as habilidades intelectuais e

laborais, assim como a autonomia e a independência para sua vivência social. Neste sentido, Alonso e Hernández (2017, p. 38) afirmam que: “La formación escolar prepara para la vida personal, social, laboral y proporciona la autonomía e independencia que cada persona necesita para vivir su proyecto vital, buscar y vivir la parcela de felicidad que le corresponde.” E mais, que a convivência escolar é um treinamento, um canal condutor necessário para a vida pessoal e social de um indivíduo. E que “la escuela que no desarrolla los elementos educativos precisos implícitos a la convivencia y la cultura escolar de la paz, no educará a los niños y adolescentes en la vivencia de valores, y por tanto, no reflejará su aportación positiva a la sociedad”.

Outra abordagem sobre escola é feita por Guimarães (2003, p. 44), em que a autora menciona três tipos de escola, são elas:

a) **Escola ideal ou sonhada por todos:** é a escola que tem um bom funcionamento, oferece instruções a todos, leva a uma melhoria de vida, assim como a um emprego com um bom salário. E ainda equilibra as desigualdades financeiras, de importância e de posição social.

b) **Escola que a lei diz que existe:** a escola preceituada na legislação é democrática, aberta a todos, possui ensino

obrigatório dos 7 aos 14 anos conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, mencionando o ponto de partida e o percurso, sendo o mesmo para todos. Todavia, refere-se, segundo a autora, que “o sucesso passa a depender exclusivamente da inteligência e do esforço de cada um.”.

c) **Escola como ela funciona na realidade:** a escola não é equitativa; a escola convence os que fracassam de que isso ocorre por serem inferiores; educa e instrui uma minoria, excluindo e marginalizando a maioria; alunos que se encontram em situação de desigualdades são tratados da mesma forma, não levando em consideração as diferenças próprias de cada indivíduo.

As diferenças sobre os tipos mencionadas por Guimarães (2003, pp. 44-45) concernem às das condições de materiais de vida, de cultura, das experiências adquiridas fora da escola e as de atitudes dos pais em relação à escola. Quanto às duas primeiras a autora explica:

1. das condições materiais de vida: o tipo de residência, de família, o meio ambiente, o tempo de que dispõem os pais para se ocupar das crianças;
2. de cultura: a criança traz para a escola a experiência de vida, valores, hábitos de linguagem que

exprimem a cultura do seu meio social. Na escola prevalece a cultura das classes privilegiadas, portanto esta rejeita a linguagem, normas e valores das crianças cujas origens seja dos meios populares. Somente as crianças das classes mais altas estão habituadas às exigências da escola.

Ao que tange as diferenças de experiências adquiridas fora da escola, significa dizer que essa valoriza exclusivamente as experiências vividas pelos alunos dos meios mais favorecidos, pois as experiências dos que já possuem atividade laborativa desde pequenas não são levadas em consideração. E quanto à diferença relacionada às atitudes dos pais em relação à escola é apontado que:

... há os pais cujo poder de intervenção na escola é maior porque viveram nela durante muitos anos e conhecem bem o seu mecanismo; há outros que não frequentam a escola, ou dela foram excluídos rapidamente; estes dificilmente saberão lançar mão de recursos eficazes para evitar que o filho interrompa os estudos e sempre acabam aceitando as decisões escolares, que irão influir no futuro profissional de seus filhos. (Guimarães, 2003, p. 45).

Guimarães (2003, p. 52) afirma que a escola não foi pensada para os pobres, no entanto, a foi para uma criança ideal, isto é,

que não trabalha, fala corretamente e bonito e com tempo para estudar em casa e com calma. E, ainda expõe que a escola não se organiza para se adaptar às necessidades dos pobres, todavia, pede que esses se adaptem a uma escola elaborada para um público diverso.

Diante ao exposto, pode-se extrair que o Estado em conjunto com a escola deveria assegurar que todas as crianças, independente de classe social, tivessem seu ingresso e sua permanência no ensino, pelo maior tempo possível, encontrando formas para fornecer a todos os alunos os conhecimentos necessários para sua vivência e convivência em sociedade. Há que se mencionar que, embora haja o esforço de muitos profissionais em melhorar cada vez mais a escola, o ambiente para os alunos vivenciarem o convívio, o respeito mútuo e sua evolução emocional e de conhecimento científico, as dificuldades são inúmeras e existentes, as precisam ser melhoradas constantemente, tanto em relação ao ambiente como em material humano profissional.

Com base nos apontamentos até então, pode-se afirmar que a escola é uma instituição que tem como objetivos, dentre outros, o aprendizado e a socialização. Considerando que esse espaço reúne inúmeras pessoas, é imprescindível organizá-las e orientá-las para que

desenvolvam suas capacidades, suas habilidades e, principalmente, o respeito pelo próximo.

Direito Educativo: direito à educação e Direito de Educação

Ramírez (2017, p. 54) explica que Direito Educativo é um ramo do Direito Público, não podendo ser confundido com o direito à educação, ou seja, o direito que o indivíduo tem de participar de um processo educativo ou educacional o qual é consagrado como direito humano fundamental. No que tange aos direitos fundamentais, Moraes (2018, s./p.) os define como:

O conjunto institucionalizado de direito e garantias do ser humano, que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana.

Os direitos fundamentais, que possuem garantias constitucionais, são os meios de assegurar que o Estado cumpra com os ditames constitucionais na esfera individual, consagrando, principalmente, a dignidade da pessoa humana. Uma definição considerada completa por Moraes (2018, s./p.) é a apresentada por Pérez Luño, que define esses direitos como “um conjunto de faculdades e instituições

que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas, que devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais”.

O direito à educação é um direito direto fundamental, pois os direitos sociais, que a inclui, estão previstos na norma constitucional inserido no título que dispões sobre os direitos e garantias fundamentais. Direito à educação é o exercício de um dos direitos preceituados pelo Direito Educativo, ou seja, o indivíduo tem o direito de ter um processo educacional, devendo este ser promovido e incentivado pela família, pelo Estado e sociedade. Neste sentido, Soria Verdera (2014, p. 18) expressa que o direito educativo, no sentido de à educação, é o principal direito humano, sendo seu enfoque fundamental para a atualidade, isto “porque legitima el derecho por medio de la escuela y al mismo tempo produce la formación ciudadana al aplicar sus conceptos en la conformación de las normas de convivencia en cada una de las escuelas, basando estas normas en valores de la Cultura de Paz”.

Outrossim, Soria Verdera (2014, p. 18) define direito educativo/à educação, como sendo aquele que compreende todos assuntos e sujeitos referentes à comunidade

educativa, ou seja, “directivos, docentes, padres, alumnos, no docentes, exalumnos, los propietarios de establecimientos escolares y el Estado”, uma vez que estão comprometidos em direitos e deveres, os quais “surgen de una visión de derecho abierto, que es creado, modificado y controlado por los propios actores educativos, y se basan em valores de Cultura de Paz”.

Dessa forma, Di Dio (apud Oliveira, 2017, s./p.) afirma que, como é direito e dever do Estado a educação e sendo um princípio fundamental, garantido constitucionalmente, este possui caráter imperativo e aplicabilidade imediata, pois:

... assim como o direito à educação é irrenunciável tanto quanto é a vida. É crime tentar suicidar-se. Deixar de educar-se é um suicídio moral. E isso porque, sem desenvolver suas potencialidades, o ser humano impede a eclosão de sua vida em toda a plenitude, sem aprimorar suas virtudes espirituais, o indivíduo sufoca em si o que tem de mais elevado, matando o que tem de humano para subsistir apenas como animal. Continua como ser vivo, conservando o gênero, mas perece como homem, eliminando a diferença específica.

Por este viés, Muniz (apud Oliveira, 2017, s./p.) elucida o seguinte:

As normas constitucionais que disciplina o direito à educação, ora visto como integrantes do direito à vida, ora como direito social, hão de ser entendidas como de eficácia plena

e aplicabilidade imediata, produzindo efeitos jurídicos, onde todos são investidos no direito subjetivo público, como efetivo exercício e gozo, indispensáveis para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação, entre outros momentos, é consagrado no capítulo dos direito e garantias fundamentais, sendo direitos: bens e vantagens preceituados na norma constitucional e as garantias: os instrumentos utilizados para assegurar ou reparar esses direitos quando violados (exemplo: habeas corpus, habeas data). (Lenza, 2010).

Quanto ao Direito Educativo ou Educacional, esse se refere às normas legais sobre educação, cujo termo surge da afirmação de Di Dio (apud Joaquim, 2009, p. 113), precursor do Direito Educacional brasileiro, no seguinte sentido:

... o mais apropriado seria a expressão direito da educação, direito educacional ou direito educativo. Os puristas optariam por direito educativo, uma vez que o adjetivo educacional soaria a galicismo. De outro lado, no linguajar comum, educativo carrega a conotação de algo que educa, ao passo que educacional seria o direito que trata da educação. Consciente das possíveis objeções, que, segundo ele, podem ser feitas ao termo; usaremos a expressão Direito Educacional, à espera de que o uso e os especialistas consagrem a melhor denominação.

O Direito Educativo ou Educacional no Brasil decorre, segundo Joaquim (2009, p. 105), do curso feito por Di Dio – Curso de Direito Comparado –, na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, no ano de 1970, oportunidade em que apresentou um trabalho intitulado “O Direito Educacional no Brasil e nos Estados Unidos”. Todavia, as discussões sobre autonomia e sistematização desse direito teve origem no “1º Seminário de Direito Educacional”, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em outubro de 1977. Desse seminário, alguns educadores e juristas foram designados a elaborarem uma síntese das exposições e debates ocorridos naquele evento, o que originou em treze conclusões e recomendações, quais sejam:

1. Dar ampla divulgação aos resultados do I Seminário de Direito Educacional.

2. Sensibilizar os Poderes Públicos e, em especial, os órgãos e entidades diretamente responsáveis pela educação para a importância da sistematização da legislação de ensino.

3. Recomendar ao MEC, o patrocínio de recursos especiais sobre Direito Educacional para o pessoal, que diretamente trabalha no setor de aplicação da legislação do ensino.

4. Recomendar ao MEC seja propiciado recurso e condições para a realização de estudos destinados a explicações para realização científica do Direito Educacional.

5. Necessidade de consolidação da legislação educacional.

6. Necessidade da catalogação dos pronunciamentos do Conselho Federal de Educação constantes da revista “Documenta”.

7. Apoiar a criação nas Universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior, de órgãos destinados ao estudo do Direito Educacional.

8. Incentivar a promoção de Seminário e Ciclos de Palestras, em Universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, sobre legislação educacional.

9. Estimular a inclusão da disciplina “Direito Educacional”, em caráter opcional, nos cursos regulares de graduação, que não a têm em caráter obrigatório.

10. Atribuir, gradativamente aos graduados em Direito a responsabilidade do ensino de “Direito Educacional”.

11. Recomendar às Universidades, que promovam o estudo do “Direito Educacional”, em nível de Pós-graduação.

12. Sugerir, como medida de relevante efeito, no sistema nacional de ensino, a reestruturação dos Conselhos de Educação, de moldes a que atuem em caráter permanente e com observância do princípio do contraditório, sempre que couber.

13. Criação da Ordem Nacional do Magistério. (Joaquim, 2009, pp. 106-107).

Joaquim (2009, 107) informa que em 1982, Di Dio publica, no Brasil, a obra “Contribuições à Sistematização do Direito Educacional” e comenta que:

Muito resta por fazer: eliminar as disparidades entre escolas rurais e urbanas e entre escolas de clientela pobre e clientela rica; criar escolas especiais para excepcionais negativos e superdotados. No fundo, a solução está mais na procura de um modelo político, que atenuie as injustiças sociais do que em expedientes pedagógicos, administrativos e didáticos, que procurem corrigir, na escola, os reflexos de uma estrutura iníqua. (Di Dio apud Joaquim, 2009, p. 107).

Considerando que o golpe militar de 1964 afetou grandemente o avanço da educação brasileira, acabou, por consequência, acarretando prejuízos à implementação das recomendações do 1º Seminário de Direito Educacional. No entanto, com a Nova República em 1985, a Constituição de 1988 e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, se obteve avanços na área

educacional, inclusive no Direito Educativo, eis que esses documentos estão contribuindo com os novos paradigmas jurídicos, assim como para a construção desse Direito. (Joaquim, 2009).

Todavia, Lopes Andrade (apud Soria Verdera, 2014) afirma que o Direito Educativo, como disciplina e especialidade jurídica, se encontra ainda em formação, no entanto existem grandes áreas que oportunizam seu desenvolvimento, eis que existe legislação específica sobre educação, bem como jurisprudências. Observa, também, Andrade que os casos educativos, objeto de intervenção judicial, são ainda limitados, fator decorrente do grande desconhecimento e temor por parte daqueles que tem seus direitos prejudicados no âmbito do educacional.

Neste sentido, Paiva (apud Joaquim, 2009) defende a ideia da necessidade de elevar a legislação de ensino, que já se encontra validada e estruturada no sistema educacional, ao patamar de Direito Educativo, passando a ter uma construção jurídica e doutrinária, e um tratamento científico por parte dessa dogmática.

A partir da ideia de direito, qual seja, como ciência das normas obrigatórias que regem as relações humanas em sociedade e possui princípios, métodos, técnicas e procedimentos próprios (Ferreira, 2010, p. 721), pode-se definir Direito Educativo

dentre inúmeros conceitos, os que a seguir serão apresentados.

O Direito Educativo, de acordo com Soria Verdera (2014, p. 8), estuda essencialmente a legislação educacional, a sua integração no sistema e sua função considerando o ponto de vista do próprio Direito, bem como seus princípios norteadores e sua origem doutrinária. De acordo com Varela (2011, p. 9), Direito Educativo sendo o ramo do Direito que estuda, em toda sua abrangência, as normas jurídicas concernentes à regulamentação da problemática educacional, ocupa-se do seguinte:

... do estudo das normas jurídicas que regulam uma complexa gama de questões que se prendem, designadamente, com a concepção, a organização, a gestão, o funcionamento e o controle do desempenho das instituições educativas e, em particular, as condições de realização do direito à educação a diversos níveis e num determinado contexto sócio-histórico, com o envolvimento dos diversos agentes, situados dentro e fora do âmbito escolar.

Para Di Dio (apud Joaquim, 2009, p. 113) Direito Educacional é “conjunto de normas, princípios, leis e regulamentos, que versam sobre as relações de alunos professores, administradores, especialistas e técnicos, enquanto envolvidos, mediata ou imediatamente, no processo ensino-aprendizagem.”.

Outro conceito é apresentado por Peres (apud Joaquim, 2009, p. 114) que menciona ser o Direito Educacional um ramo especial do Direito, compreendendo o seguinte:

... um já alentado conjunto de normas de diferentes hierarquias; diz respeito, bem proximamente, ao Estado, ao educador e ao educando; lida com o fato educacional e com os demais fatos a ele relacionados; rege as atividades no campo do ensino e/ou de aprendizagem de particulares e do poder público, pessoas físicas e jurídicas, de entidades públicas e privadas.

Lima (apud Joaquim, 2009, p. 115), além de conceituar o Direito Educacional como ramo da ciência jurídica que tem atuação tanto no direito público como no privado, menciona que esse tem a finalidade de mediar às relações entre todos os indivíduos que estiverem envolvidos no ensino-aprendizagem. Considerando que essas relações poderão ir além do Direito Educacional, ou seja, envolver diversas esferas do Direito, como as áreas de Direito Penal, Trabalhista, Tributária, Civil, Constitucional, entre outras. (Lima apud Joaquim, 2009, p. 115).

A tarefa de conceituar esse ramo do Direito, que é o Educacional, não é fácil, pois é interdisciplinar, com regras tanto de direito público como privado relacionadas aos agentes envolvidos nas relações educativas. Por isso Joaquim (2009, p.

115-116) sugere um conceito, não engessado de Direito Educacional, pois trata de um ramo emergente. Assim apresenta o Direito Educacional como:

Conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, procedimentos e regulamentos, que orientam e disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores educacionais, diretores de escolas, gestores educacionais, estabelecimentos de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento.

Diante ao exposto percebe-se que o Direito Educativo ou Educacional é o conjunto de normas que preceitua e regula os ditames referentes à educação, inclusive sobre o direito à educação.

Conclusão

Diante do exposto, apresentam-se algumas reflexões, não conclusivas. Esta é a primeira questão reflexiva, apontar respostas para a tarefa que a escola desempenha ou deve desempenhar no cenário de liquidez é arriscado demais. Porém, dizer que é arriscado não deve imobilizar os sujeitos que têm vínculo com a educação. Poder-se-ia partir de duas perguntas: “qual o sentido de uma educação para toda a vida na sociedade

líquida?” (Almeida, Gomes & Bracht, 2016, p. 63) e “que possibilidades existem para o exercício do protagonismo no atual cenário, no qual parece não existir espaços para protagonizar?” Essas duas perguntas podem provocar nossas reflexões sobre a educação em nosso tempo.

Outro aspecto a se considerar é a crença que a sociedade tem de que a escola é o espaço ideal para reproduzir seus valores mais importantes, considerando os objetivos de cada momento histórico. A sociedade ainda considera a escola como um lugar especial na formação das crianças e jovens. Sendo assim, o sistema produtivo de uma sociedade, considerado seu momento histórico e seus interesses, é que determina quais conhecimentos e aptidões devem ser adquiridos pelos alunos, bem como quais os valores e comportamentos devem ser transmitidos e desenvolvidos por eles.

Neste sentido, refletir sobre a atuação da escola, quando assume conotações diversas no contexto da flexibilidade, da integração em redes e da individualização levando em conta a liofilização do espaço público, remete a pensar no direito educativo enquanto movimento de acesso e permanência dos sujeitos na educação. A garantia somente por meio dos marcos legais não é suficiente se a operacionalização não ocorrer de forma

efetiva. Se o espaço público tem se ocupado cada vez mais das questões individuais, atores locais têm papel fundamental na reflexão, discussão, planejamento e execução de ações por menores que possam parecer ser.

Ao citar a crise da educação, assim como Veiga Neto (2007), chama-se a atenção ao que o autor chama de descompasso. O descompasso não deve ser levado em consideração enquanto a escola for vista como instituição que responde ou deveria responder aos problemas da sociedade atual. Outro ponto é não falar do descompasso como sinônimo de desatualização tecnológica. Podem existir ainda possibilidades de melhor uso das tecnologias em sala de aula a serem exploradas, no entanto, as tecnologias não resolveriam o problema de “raiz” de que se fala, segundo Veiga Neto (2007). Conforme explica o autor, o descompasso se trata de uma questão epistemológica que exige uma leitura crítica de ambas as racionalidades para permitir a compreensão da realidade da sociedade.

Que lugar ocupa a educação/escola nesse cenário? Entende-se a escola como um lugar especial, um lugar que ainda deve se ocupar da formação das crianças e dos jovens. Um lugar em que o conhecimento, a convivência, a experiência de mundo comum, seja possibilitada. Um lugar que

afirme a diferença, a diversidade e a alteridade. Um lugar em que se possam pensar alternativas para os desafios dos alunos e de suas vidas, em decorrência da construção de identidades reflexivas e críticas para o cenário que está posto.

Referências

- Almeida, F. Q., Gomes, I. M., & Bracht, V. (2016). *Bauman & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Chispino, A., & Chispino, R. (2011). *A mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta.
- Joaquim, N. (2009). *Direito educacional brasileiro: história, teoria e prática*. Rio de Janeiro: Livre Expressado.
- Lenza, P. (2010). *Direito constitucional esquematizado*. 14. ed. São Paulo: Saraiva.
- Lima, G. S. (2018). *Cultura de paz no contexto escolar: uma abordagem político-pedagógica*. Amazon, San Bernardino, CA EUA: janury.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo.
- Moraes, A. et al. (2018). *Constituição Comentada*. [organização Equipe Forense]. Rio de Janeiro: Forense.
- Oliveira, C. J. S. (2017). *Direito Educacional: violência, indisciplina e ato infracional na escola. Pais e professores, e agora, o que fazer? Meus alunos só conhecem direitos*. Vila Velha: Quickbook Editora e Publicações.

Piletti, C., & Piletti, N. (2016). *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. 3. reimp. São Paulo: Contexto.

Ramírez, A. J. C. (2017). *El derecho educativo como disciplina jurídica. Derecho educativo colombiano. Propuestas para la mejora de la calidad de la educación y la libertad de enseñanza en Colombia* (Tese de Doctorado). Universidad de Navarra, Pamplona.

Rodrigues, M. V. B. B. (2016). *A mediação escolar e redução da violência: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Soria Verdera, R. E. (2014). *La evolución del derecho por medio de la escuela: el derecho educativo y la labor escolar*. Alta Gracia: Pirca Ediciones.

Varela, B. (2011). *Manual de direito educativo: uma abordagem introdutória, com a aproximação à realidade jurídico-educacional de Cabo Verde*. 2. ed. Praia: Versão digital. Recuperado de: <https://docplayer.com.br/21281734-Manual-de-direito-educativo.html>.

Veiga-Neto, A. (2007). Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In Costa, M. V. (Org.). *A escola tem futuro?* (pp. 97-118). Rio de Janeiro: Lamparina.

ⁱ Quanto ao intelecto, Gramsci (apud Piletti e Piletti, 2016, p. 139) explica que todos os seres humanos são intelectuais, porém nem todos terão uma função intelectual na sociedade, por isso menciona que a escola tem a responsabilidade de aprofundar e ampliar o intelecto dos indivíduos. Para esse filósofo, “escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis.” Segundo ele a complexidade da função intelectual pode ser mediada da seguinte forma: “quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os *graus verticais* da escola, tão mais

complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado”.

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 07/10/2020
Aprovado em: 10/11/2020
Publicado em: 04/12/2020

Received on October 7th, 2020
Accepted on November 10th, 2020
Published on December, 04th, 2020

Contribuições no artigo: A autora Vanessa Dal Canton foi responsável pela escrita do conteúdo relacionado à sociedade a partir de Zygmunt Bauman e sua relação com a educação em tempos de liofilização, além de revisá-lo conforme as normas de publicação e ficar responsável pelo envio do mesmo. A autora Larana Gigoski foi responsável pela escrita do conteúdo relacionado às “Considerações relevantes sobre a escola”, bem como “Direito Educativo: direito à educação e Direito de Educação”. A autora Luci Mary Duso Pacheco foi responsável pela revisão e todos os autores foram responsáveis pela aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author Vanessa Dal Canton was responsible for writing the content related to society from Zygmunt Bauman and his relationship with education in times of lyophilization, in addition to reviewing it according to the rules of publication and being responsible for sending it. The author Larana Gigoski was responsible for writing the content related to "Relevant School Considerations" as well as "Educational Law: Right to Education and Right to Education". Author Luci Mary Duso Pacheco was responsible for the review and all authors were responsible for approving the final published version.

Conflitos de interesse: As autoras declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Vanessa Dal Canton



<http://orcid.org/0000-0002-8585-8246>

Larana de Castro Gigoski



<http://orcid.org/0000-0003-0887-1057>

Luci Mary Duso Pacheco



<http://orcid.org/0000-0002-6427-9448>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Canton, V. D., Gigoski, I. C., & Pacheco, L. M. D. (2020). A sociedade em Zygmunt Bauman, a escola e o direito educativo em tempos de liofilização do espaço público. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10681. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10681>

ABNT

CANTON, V. D.; GIGOSKI, I. C.; PACHECO, L. M. D. A sociedade em Zygmunt Bauman, a escola e o direito educativo em tempos de liofilização do espaço público. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e10681, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10681>