



**CONEXÕES LIBERDADE DE ENSINAR, DEMOCRACIA E CULTURAS
JUVENIS**

**CONEXIONES LIBERTAD DE ENSEÑANZA, DEMOCRACIA Y CULTURAS
JUVENILES**

**CONNECTIONS FREEDOM TO TEACH, DEMOCRACY AND YOUTH
CULTURES**

Fernando Seffner¹

Juliana Ribeiro de Vargas²

RESUMO

O artigo, a partir de análise documental, analisa a liberdade de ensinar, princípio da Constituição Federal de 1988, a partir de elementos de sua história, no ordenamento constitucional brasileiro e estabelecem-se comparações com a organização da liberdade de ensinar em outros países. Examinam-se as conexões entre a liberdade de ensinar, mais própria da docência e a liberdade de aprender, pensada na ótica das culturas juvenis. A partir de dados de projetos de pesquisa, exalta-se a cultura escolar como contexto onde se aprende a reconhecer como se produz a diferença, em meio a relações de poder, resistência e valorização da diversidade e ainda, considerações em torno do diálogo entre liberdade de ensinar e demandas das culturas juvenis. Encerramos ressaltando a liberdade de ensinar, aprender e a educação democrática ferramentas para a produção de ambientes de plenos de aprendizado e conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia docente. Liberdade de ensinar. Democracia. Culturas juvenis.

RESUMEN

El artículo analiza la libertad de enseñar, principio de la Constitución Federal de 1988, a partir de los resultados de dos proyectos de investigación. Se incorporan elementos de su historia al sistema constitucional brasileño y se hacen comparaciones con otros países. Se examinan las conexiones entre la libertad de enseñar, más propia de la enseñanza, y la libertad de aprender, considerada desde la perspectiva de las culturas juveniles. Se enfatiza la tendencia global a asociar la libertad de enseñar con el derecho a la educación. Se muestra que los ataques a los regímenes democráticos implican siempre restricciones

¹ Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

² Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

a la libertad de enseñar, buscando colonizar escuelas, espacios públicos, con valores familiares y religiosos de determinados grupos sociales. La cultura escolar es elogiada como un contexto donde aprendemos a reconocer cómo se produce la diferencia, en medio de relaciones de poder, resistencia y valoración de la diversidad. Al final se presentan consideraciones en torno al diálogo entre la libertad de enseñar y las demandas de las culturas juveniles.

PALABRAS-CLAVE: Autonomía docente. Libertad para enseñar. Democracia. Culturas juveniles.

ABSTRACT

The article analyzes the freedom to teach, a principle of the 1988 Federal Constitution, based on findings from two research projects. Elements of its history are brought into the Brazilian constitutional system and comparisons are made with other countries. The connections between the freedom to teach, more typical of teaching, and the freedom to learn, considered from the perspective of youth cultures, are examined. The global tendency to associate the freedom to teach with the right to education is emphasized. It is shown that attacks on democratic regimes always involve restrictions on the freedom to teach, seeking to colonize schools, public spaces, with family and religious values of certain social groups. School culture is praised as a context where we learn to recognize how difference is produced, amidst relationships of power, resistance and appreciation of diversity. At the end, considerations are presented around the dialogue between freedom to teach and the demands of youth cultures.

KEYWORDS: Teaching autonomy. Freedom to teach. Democracy. Youth cultures.

* * *

*Nunca houve um monumento da cultura que
não fosse também um monumento da barbárie.
E, assim como a cultura não é isenta de
barbárie, não o é, tampouco, o processo de
transmissão da cultura*
(Walter Benjamin, 1996, p. 225).

Dos sentidos e da pertinência da liberdade de ensinar

A liberdade que os docentes desfrutam no Brasil é excessiva ou está em harmonia com a liberdade que desfrutam outras categorias profissionais? Ela fere nossa legislação ou está por ela regulada? O estatuto da liberdade docente existe apenas no Brasil, ou está presente na legislação de outros países? Professores e professoras sempre gozaram de autonomia docente em nosso país, ou esta é uma tendência recente? Afinal, qual é exatamente a função da liberdade docente? Quem está contra ela no Brasil agora? As perguntas poderiam se multiplicar, particularmente no contexto presente, marcado por fortes ataques à educação pública e aos professores e professoras que nela atuam. Isso se pode perceber em movimentos como o *escola sem partido*, o *ideologia de gênero*, o *de*

olho no livro didático, e muitos outros.³ A análise de tais movimentos, feita em Barzotto & Seffner (2020), no conjunto de artigos do livro organizado por Penna, Queiroz e Frigotto (2017), e em numerosos dossiês publicados em revistas científicas, aponta para uma crescente zona de conflito na fronteira entre a liberdade de ensinar, as famílias, a cultura escolar, as tradições religiosas e as culturas juvenis. É sobre esse território que o artigo se debruça, e é com a escola pública que ele se ocupa. Para tanto, realizamos análise documental sobre legislações e publicações que balizam acerca do direito à liberdade de ensinar, tanto no Brasil, como em outros países. Trazemos ainda, a partir da análise documental, dados constituídos a partir da execução de projetos de pesquisa de cada um dos autores, apresentados no transcorrer do texto.

A importância da liberdade de ensinar se conecta, em geral, com a consolidação de regimes democráticos, deixando marcas cada vez mais explícitas nas constituições dos países. Embora referida nas legislações, normalmente com foco no Ensino Superior, preocupada com a liberdade de investigação científica, o direito à ciência e a liberdade de difusão do conhecimento científico, conforme analisado por Janika Spannagel (2023), a partir de uma base de dados mundial, vê-se que a liberdade de ensinar se ocupa com o direito ao conhecimento e traz reflexos positivos para pensar a autonomia dos docentes da educação básica e o direito à educação das culturas juvenis. No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988, ao tratar da educação nacional, lista um conjunto de princípios democráticos: igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988). A liberdade de ensinar está aqui posta, em estreita sintonia com os demais princípios. Eles constituem um conjunto articulado: liberdade para pesquisar, para divulgar o pensamento, para ensinar e para aprender. Atacar qualquer uma delas causa prejuízo pedagógico e político às demais.

As legislações de âmbito federal posterior, em particular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), bem como as legislações estaduais e municipais, alargaram a participação social na escola, o cuidado com as demandas das culturas juvenis e os objetivos de preparação para cidadania, de inclusão social, de gestão democrática, de garantias e direitos de aprendizagem, de formação docente adequada e cursada no Ensino

³ O Movimento Escola sem Partido promove a vigilância sobre ações docentes através do incentivo de denúncia sobre conteúdos e ações considerados como “doutrinários” por alunos e professores. Para saber mais ver: SARAIVA e VARGAS, 2017.

Superior, de garantia de matrícula e de ampliação da oferta de vagas na modalidade escola de turno integral. De modo muito particular, mas em tendência sempre crescente, decretos e portarias dos três entes federados inseriram nos currículos a obrigatoriedade de temas mais diversos, como o ensino religioso, a educação das relações étnico-raciais, a abordagem de gênero e sexualidade, assim como temas transversais, a educação para a paz, a educação para o trânsito, o aprendizado acerca da boa alimentação e da correta nutrição, os princípios de cidadania, o direito à inclusão digital, os programas de saúde, a educação em e para os Direitos Humanos, além da inserção das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, a educação financeira, o ensino do holocausto e a história afro-indígena-brasileira. Em processos concomitantes, e que guardam estreitas conexões, a partir de 1988 tivemos tanto a inclusão massiva dos diferentes grupos sociais na escola pública brasileira, quanto as proposições de inclusão de novos temas e conteúdos nas grades curriculares. Novos públicos, novos temas de estudo, novas abordagens em torno de temas tradicionais. Não se vive mais a condição infantil e juvenil no Brasil sem ser em estreita relação com a trajetória escolar, uma vez que a escolarização se coloca como um direito de todo cidadão brasileiro. Não se abordam mais determinados temas, como é o caso da questão racial e da história dos povos originários, nos mesmos termos de antes de 1988.

No caso brasileiro, o processo recente de ampliação da liberdade de ensinar correu em paralelo à ampliação do mais longo período de democracia da história brasileira, iniciado com o final da ditadura civil-militar em 1985. Mais propriamente, tal período foi inaugurado com a promulgação daquela que consideramos nossa constituição cidadã, a Constituição Federal de 1988. Mas a liberdade de ensinar possui uma trajetória histórica longa, na redação constitucional brasileira, inicialmente formulada como liberdade de cátedra, posteriormente nomeada como liberdade de ensinar, sempre em estreita relação com as definições constitucionais do direito à educação e demais noções de liberdade, conforme se analisa em Cláudia Toledo (2017, p. 7). De modo mais minucioso, temos:

A liberdade de cátedra penetrou em nosso sistema constitucional pela Constituição de 1934 (art. 155), foi suprimida pela Carta de 1937 e restaurada pela Constituição de 1946 (art. 168, VII). A Carta de 1967 a manteve (art. 168, VI) e a de 1969 a restringiu profundamente (v. arts. 176, § 3º, VII e 154) (José Celso de Mello Filho, 1984, p. 418).

Vale anotar que, em 1937 – ditadura do Estado Novo – e em 1969 – emenda constitucional de tal monta que é considerada como uma nova constituição outorgada no

momento de endurecimento do regime militar –, houve as maiores restrições à liberdade de cátedra e de opinião da história brasileira republicana. São, justamente, dois períodos de forte autoritarismo, a confirmar a tensa coexistência da liberdade de ensinar com as ditaduras e sua conexão positiva com o desenvolvimento e manutenção das democracias, como se verifica nas demais cartas constitucionais. Sempre que presente nas constituições brasileiras, a liberdade de cátedra ou de ensinar foi reconhecida como o direito que assiste ao professor e à professora de comunicar livremente seus conhecimentos no exercício do magistério. Vale também anotar que Horácio Wanderlei Rodrigues e Amanda Muniz Oliveira (2019, p. 1) propõem “a adoção do termo liberdade acadêmica como o mais adequado e representativo quando se faz referência às diversas liberdades envolvidas nos processos educativos e de produção do conhecimento”. Esses autores, à moda de outros, lidam sempre com o conjunto das liberdades, de maneira que a ausência de uma compromete as demais.

Nas obras jurídicas de análise constitucional, consultadas para o presente artigo, há uma concordância em torno da conexão entre liberdade de ensinar, direito fundamental à educação e garantia do pluralismo de ideias. Dessa forma, como já afirmado, a restrição de uma dessas liberdades afeta profundamente as demais. Outra ênfase, apontada pelos autores e autoras que examinam esse tema na Constituição Federal de 1988, é a conexão integral entre a palavra liberdade e os dois verbos que vêm a seguir: ensinar e aprender. Para o tema que é foco deste artigo, docência na educação básica, atuação de professores e professoras e demandas das culturas juvenis, tal conexão consiste um elemento fundamental. Mais ainda, as ações de ensinar e aprender falam da relação professor e aluno, da relação de ensino aprendizagem que constitui os dois sujeitos envolvidos, de modo simultâneo, de grande importância pedagógica.

A partir dos materiais analisados, podemos depreender que se a liberdade de ensinar é restringida, a democracia se vê afetada. O inverso é também verdadeiro. Os processos políticos e eleitorais que marcam o cenário mundial contemporâneo e que dão conta de uma persistente redução da qualidade das democracias no mundo, são percebidos e analisados por muitos cientistas políticos. Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018), autores de um livro de larga difusão, apontam o modo de matar uma democracia nos dias de hoje: não por golpes militares e ações violentas, mas pela corrosão lenta de instituições públicas, como o judiciário e o parlamento, e de instituições privadas de valor público, como a imprensa. Grande ênfase é dada na obra à ação do populismo e dos líderes populistas nessa estratégia de morte das democracias, por conta da implantação de

regimes competitivos na vida pública, promessas de refundação nacional e a introdução da lógica amigo/inimigo no debate político, que assume ares de guerra de extermínio, com a proliferação de discursos de ódio. Todas essas ações têm profundo impacto na trajetória escolar e nos sistemas públicos de educação, embora os autores não analisem tal dimensão.

Grégoire Chamayou (2020) fornece um histórico e sinais políticos do contemporâneo para mostrar que vivemos em uma sociedade profundamente agitada por movimentos contestadores, na luta contra as grandes corporações e a notável concentração de poder político e econômico que lograram. Tais corporações moldaram o Estado, exercendo um governo privado da vida pública na forma empresa, com a difusão do termo “governança”. Tal situação nos levou ao paradoxo de sociedades em que se advoga por uma economia livre, ao mesmo tempo que se reclama um Estado forte que contenha os movimentos sociais. Assim, a democracia se vê restringida, não por ditaduras, mas pelo exercício de um liberalismo autoritário.

O ataque às instituições públicas pode ser pensado como um ataque ao pluralismo, em nome do benefício e da manutenção de privilégios de grupos sociais específicos. Jacques Rancière (2014, Loc. 221) pergunta se ainda é possível falar em democracia, uma vez que “a democracia existe porquanto existem formas de manifestação e de expressão do poder de todos”. No cenário atual, a possibilidade de igualdade de manifestação e expressão do poder de todos se vê restringida, ou pela lógica de privatização do poder pelos grandes conglomerados, ou pela lógica de captura do poder de expressão pela figura do especialista supostamente neutro, ao contrário do antigo intelectual orgânico, que falava a partir de um local ideologicamente definido, manifestando um projeto de sociedade (Rancière, 2014).

Os efeitos históricos desses movimentos de restrição da democracia sobre a liberdade de ensinar constituem o foco do que analisa Lars Lott (2023)⁴. O autor inicialmente percorre as muitas definições da liberdade acadêmica, que experimentaram variação ao longo do século XX e termina por enfatizar que ela se refere, essencialmente, às liberdades de pesquisar, planejar e executar programas de ensino, regidos a partir dos conhecimentos científicos e da qualificação dos docentes. A liberdade de ensinar é

⁴ Para acompanhar as conexões entre densidade democrática de países e situação da liberdade de ensinar, com especial foco no ambiente acadêmico, mas com informações acerca de outros níveis, recomendamos navegar no *Academic Freedom Index*, disponível em: <https://academic-freedom-index.net/>. Acesso em: 4 fev. 2024.

tomada como atributo não apenas pessoal, mas também institucional, dizendo respeito à autonomia das instituições educativas e de cada membro de seu corpo docente. Com base em tal constatação, o autor efetua um recorte histórico longo, do ano de 1900 ao ano de 2020, e nele busca marcas da autonomia docente, basicamente nas constituições dos países. O número de países em que a situação de autonomia docente é encontrada e analisada varia de 61 (dado inicial em 1900) a 179 (dado final em 2020), o que demonstra o progressivo ingresso do tema da liberdade docente nas legislações nacionais. A conclusão do estudo aponta para ondas de crescimento e declínio no tema da liberdade docente. Para a maioria dos países no mundo, uma primeira onda de ampliação da liberdade docente inicia na década de 1940, e se aprofunda a partir de 1977. Entretanto, a partir do ano de 2013, já é sensível um recuo na liberdade docente na maior parte dos países. Essa onda de declínio envolve nações muito diversas, e o autor cita nominalmente a Rússia, o Brasil, Hong Kong, a Polónia, a Hungria e os EUA. O estudo não se ocupa em mostrar desenvolvimentos globais inter-relacionados, embora agrupe os países para tirar conclusões abrangentes. Os dados coletados e as linhas de tempo construídas fornecem elementos para dialogar com a crise dos sistemas democráticos nos diversos países. O caso brasileiro merece, assim, uma atenção especial no estudo, pois se indica ter iniciado em 2013 um declínio da liberdade de ensinar e este ter sido de intensidade muito grande em curto período, com medidas governamentais explícitas, que visavam diminuir a autonomia das instituições educativas, acompanhadas de ataques de movimentos sociais que produzem ambiente hostil tanto à pesquisa quanto ao ensino, ameaçando a função docente. Em regra, tais períodos, em diferentes países do mundo, vieram acompanhados de diferentes modalidades de cerceamento aos movimentos de reivindicação das culturas juvenis por liberdade de expressão cultural, oportunidades políticas, financiamento para escolas e universidades públicas, além de garantias de ingresso no mercado de trabalho.

A preocupação com a autonomia docente e a diretiva de ensinar com liberdade constituem temas de atenção em nível mundial no âmbito das Nações Unidas, mais particularmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Buscando no repositório da entidade as decisões em torno do tema, encontramos dois documentos fundamentais. O primeiro deles são as Recomendações Relativas ao Estatuto dos Professores (UNESCO, 1966), elaborado pensando diretamente nos docentes das redes de educação básica de todos os países. O documento abre com a afirmação de que o direito à educação é um direito humano básico. Há nele muitas

disposições em relação à formação docente, qualidade das escolas e disponibilidade dos recursos para o trabalho. Para o tema que nos interessa aqui, o documento é enfático ao lembrar o direito de livre organização e associação dos docentes, e dedica um capítulo ao tema da liberdade profissional. Nele, dentre outras disposições, constam:

61. A profissão docente deve gozar de liberdade acadêmica no desempenho das suas funções profissionais. Dado que os professores estão particularmente qualificados para avaliar os meios e métodos de ensino mais adequados aos seus alunos, deverá ser-lhes atribuído o papel essencial na escolha e adaptação do material didático, na seleção dos manuais e na aplicação dos métodos de ensino, no âmbito de programas aprovados e com a assistência das autoridades educativas.
62. Os professores e as suas organizações devem participar no desenvolvimento de novos cursos, livros didáticos e materiais didáticos
63. Quaisquer sistemas de inspeção ou supervisão devem ser concebidos para incentivar e ajudar os professores no desempenho das suas tarefas profissionais, e devem ser tais que não diminuam a liberdade, a iniciativa e a responsabilidade dos professores⁵ (UNESCO, 1966, VIII, *The rights and responsibilities of teachers*).

A leitura do documento permite perceber que a liberdade de ensinar é um direito dos professores e professoras, estreitamente vinculado à disponibilidade de oferta de uma formação de qualidade aos integrantes do magistério; trata-se de um atributo da autonomia das escolas, tanto quanto de cada docente, e, por sua estreita conexão com o direito à educação, termina por ser um direito de alunos e alunas. Insistimos neste tópico, a liberdade de ensinar se conecta com o direito à educação, bandeira de luta de muitos dos movimentos das culturas juvenis nas últimas décadas. Vale lembrar que o movimento de ocupação das escolas pelos/as alunos/as das redes públicas de ensino, ocorrido ao longo do ano de 2016, foi uma vigorosa manifestação do desejo das culturas juvenis de terem uma escola de qualidade, com verdadeira oportunidade de aprendizado. Ou, como se dizia na época, uma escola *Padrão FIFA*, em referência aos esforços que o país havia feito para produzir estruturas de qualidade e receber a Copa do Mundo de Futebol em 2014, conforme se discute em Seffner (2017). Vale também lembrar que o acesso à escolarização é fortemente percebido pelas culturas juvenis em conexão com a melhoria de suas condições de vida e trabalho, conforme se discute em Ana Karina Brenner e Paulo Cesar Rodrigues Carrano (2023).

⁵ Tradução do original feita pelos autores.

O direito das crianças e jovens em regime escolar, de serem assistidos por docentes que disponham de liberdade de ensinar, deriva, entre outros atributos, da qualidade de sua formação, que é uma obrigação das mantenedoras. O documento citado acima foi sucedido e aprofundado por um segundo, em 1997, fruto de uma Assembleia Geral da UNESCO (1997), intitulado *Recomendações relativas ao Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior*. Comparando-se os dois documentos e as datas, observa-se que a preocupação primeira da UNESCO parece ter sido com a liberdade de ensinar dos docentes da escola básica e, muitos anos depois, com a situação dos docentes do Ensino Superior. Nesse segundo documento, relativo ao Ensino Superior, o tema da liberdade de ensinar e pesquisar está extensamente tratado. O documento reconhece de modo explícito a ocorrência de situações de vulnerabilidade da comunidade acadêmica a pressões políticas que minam sua autonomia. São estabelecidas conexões entre a liberdade de ensinar e muitos tópicos: a pesquisa científica, a responsabilidade profissional, a educação como um direito, a educação como um serviço de natureza pública, o bem-estar dos/as estudantes, os direitos humanos, a autonomia institucional para tomada de decisões, as liberdades de pensamento, crença e expressão, a tomada de decisões em regime de colegialidade, a liberdade de aprender em sintonia com as demandas das culturas juvenis.

Em algumas mensagens da diretoria da UNESCO, alusivas ao Dia Internacional dos Professores e Professoras (dia 5 de outubro de cada ano), os dois documentos são lembrados, e o conteúdo deles, relativo ao tema da liberdade de ensinar, é reforçado. Na mensagem, dirigida aos docentes de todo o mundo, em 5 de outubro de 2017, está dito que

[...] em todos os níveis de ensino, a pressão política e os interesses empresariais podem restringir a capacidade dos educadores de ensinar em liberdade. Os professores que vivem e trabalham em países e comunidades afetados por conflitos e instabilidade enfrentam frequentemente desafios maiores, incluindo o aumento da intolerância, da discriminação e das restrições relacionadas à investigação e ao ensino⁶ (Teaching..., 2017, s/p).

Os elementos que citamos acima, a saber, interesses empresariais, disseminação da intolerância e dos discursos de ódio, existência de conflitos e possível redução da

⁶ Mensagem da diretoria da UNESCO, intitulada *Teaching in Freedom, Empowering Teachers*, de 5 de outubro de 2017, atualizada em 20 de abril de 2023. Tradução dos autores.

densidade democrática, são uma constante nesta e em outras manifestações da UNESCO em torno do tema.

Esta introdução visou explorar particularmente as conexões entre liberdade de ensinar, democracia e liberdade de aprender. Trataremos no próximo tópico de pensar a liberdade de ensinar e a correlacionada liberdade de aprender, de modo articulado com a autonomia docente, cultura escolar e culturas juvenis. Com isso, enfatizaremos a importância pedagógica e política da liberdade de ensinar na educação básica. Feito isso, no terceiro e último tópico deste artigo, à maneira de considerações finais, estabeleceremos conexões entre as liberdades de aprender e de ensinar com demandas das culturas juvenis. As categorias conceituais utilizadas neste artigo, os dados oriundos das legislações no Brasil e no mundo, bem como a situação analisada de demanda das culturas juvenis explicitada ao final, são elementos oriundos de duas direções de pesquisa, em andamento, cada uma delas de interesse de um dos autores.

A primeira direção de pesquisa, de Fernando Seffner, se inspira metodologicamente na etnografia de cenas da cultura escolar, opera com trabalho sistemático de visita em escolas e observação das interações, tanto em sala de aula quanto nos momentos de recreio, entrada e saída do turno escolar, entrevistas informais com alunos e alunas, professores e professoras, observação de elementos materiais e imateriais da cultura escolar, elaboração de diário de campo e outros modos de anotação. Sua preocupação de pesquisa é descrever e analisar embates entre os diferentes marcadores sociais da diferença, a saber, posições de classe, raça, gênero, sexualidade, geração, pertencimento religioso, origem regional, pertencimento familiar no diálogo entre culturas juvenis e cultura escolar. Embora animado por uma preocupação com a interseccionalidade dos diferentes marcadores, ocupa-se de modo mais central com questões de gênero e sexualidade. A segunda direção de pesquisa, de Juliana Vargas, mapeia *trajetórias de jovens estudantes*, e ocupa-se em analisar e problematizar as trajetórias escolares de jovens estudantes do Programa Acelera, em município da Região Metropolitana de Porto Alegre. O percurso escolar dos e das informantes começa ao final do Ensino Fundamental e ao longo do seu ingresso e permanência no Ensino Médio. A pesquisa ocupa-se em analisar como possíveis modos de ser jovem têm sido atravessados pelos discursos visibilizados pelas mídias contemporâneas no que tange, principalmente, a temáticas de gênero, sexualidade, consumo, escolarização e mundo do trabalho. No tópico escolarização, atenção especial é dada às negociações entre demandas das culturas escolares e regramentos da cultura escolar.

Liberdade de ensinar, cultura escolar e culturas juvenis

O ingresso na escola é o ingresso em uma cultura, a cultura escolar, e da vida em um cotidiano, o cotidiano escolar. A escola não é a continuação da família, ela é uma estrutura pública, mesmo quando com gerência privada. Por cultura escolar entendemos o conjunto de regras, conhecimentos, modos de avaliação, estratégias de ensino, desenho curricular, expectativas sociais, tradições, meios de preparação para o trabalho e para a vida em sociedade, critérios de sociabilidade – relação entre iguais – e de socialização – relação com as regras e normas do espaço público. Cumprindo as leis brasileiras, uma criança ingressa na Educação Infantil aos 4 anos de idade e deve permanecer no âmbito escolar por um total de 14 anos, até a conclusão do Ensino Médio. Um conjunto articulado de políticas públicas, com destaque para o Programa Bolsa Família, tem permitido que um número cada vez maior de crianças e jovens concluam a sua trajetória.

No cotidiano escolar, as crianças e jovens convivem entre si, em um processo de sociabilidade e se relacionam com as regras da instituição, que são regras de espaço público, em um processo de socialização. A trajetória escolar, na visão de Hannah Arendt (2016), é a apresentação do mundo para as crianças e os jovens, processo no qual eles/elas entram em contato com as tradições, incluindo aí experiências que não desejamos repetir, como genocídios, ao mesmo tempo que, por serem o novo no mundo, assumem a responsabilidade de transformá-lo, se assim o desejarem. Esse é um processo simultaneamente político e pedagógico, no qual os/as jovens negociam sua inserção em um mundo que já tem normas, ao mesmo tempo que percebem que elas foram construídas historicamente, passíveis, então, de modificação. A função docente, exercida por professores e professoras, tem um papel fundamental nesse processo. Os jovens e as jovens não agem de modo isolado, mas agregados em culturas juvenis, por afinidade política, cultural, religiosa, geracional, musical, familiar, de raça, gênero, orientação sexual.

A gestão dos/as infantis e dos/as jovens é sempre um território em disputa. Ao longo do percurso escolar, que vai dos 4 aos 18 anos de idade no caso brasileiro, a criança, e depois o jovem, na grande maioria dos casos, é simultaneamente um aluno ou aluna – está inserido/a na escola; um filho ou uma filha – está inserido/a em uma família que lhe provê abrigo; crente em alguma religião – por conta do pertencimento a alguma instituição religiosa; e inserido/a em uma ou mais de uma das muitas culturas juvenis, sejam as galeras funk, os fã-clubes em torno de ídolos musicais, os *nerds*, as patricinhas

etc. Isso sem contar outros modos de inserção, como as redes sociais, o ingresso no mundo do trabalho ou a pertença a agrupamentos políticos e partidários. Mais ainda, ao longo do percurso entre 4 e 18 anos a criança vai se tornando um/a jovem, e vai conquistando autonomia pessoal, o que ocorre inclusive por força da legislação. Basta lembrar alguns dos marcos: aos 14 anos se pode trabalhar como aprendiz, não é mais trabalho infantil, e esta é também a idade do consentimento para a vida sexual; aos 16 anos se pode começar a exercer o direito ao voto.

Professores e professoras não são simples burocratas a executar função pública rotineira. A complexidade da tarefa que desempenham exige atributos, em íntima relação com as liberdades de ensinar e de aprender. O professor é um adulto de referência para as crianças e jovens. A professora não é mãe, nem tia, nem irmã mais velha das crianças. O professor não é o pastor, nem o padre, nem é o delegado e muito menos o pai das crianças. Professores e professoras operam uma política pública de Estado, dispõem de recursos didáticos – livros, equipamentos pedagógicos – e se regulam por um conjunto de programas educativos dispostos em lei. A cada aula, efetuam recortes no conteúdo indicado pelo currículo, estabelecendo os modos pedagógicos mais adequados de apresentação dos temas para as classes de alunos e alunas. Nesse exercício profissional estão envolvidas as noções de autonomia e autoria pedagógica. O exercício de recorte do que vai ser apresentado às classes de alunos e alunas, que pode também ser pensado como a arte do recorte, deve ser feito a partir de princípios de gestão democrática da escola – um princípio constitucional, como já referido neste artigo – e de olho nas demandas, inquietações, valores e modos de ser das culturas juvenis – de acordo com o que largamente as diretrizes educacionais insistem, em particular nos dias de hoje para o Ensino Médio, de que a escola seja um ambiente atraente aos/às jovens. Como já afirmamos, a estrutura do mundo é algo herdado e pode ser modificada. Tal tarefa exige juízos de natureza ética, bem como conhecimentos de viabilidade. A liberdade que se deseja que crianças e jovens tenham na escola só é possível se estas perceberem que seus professores e professoras também desfrutam de liberdade de ensinar. Liberdade de aprender é, entre outras coisas, a liberdade de fazer em uma aula as perguntas que se deseja, sem constrangimento. E, ao mesmo tempo, também consiste em perceber que a professora as responde com liberdade, ampliando os horizontes do conhecimento no tema.

A escola não é apenas o lugar onde se vai conviver com *os diferentes*, oriundos de famílias diversas, com diversidade racial, de gênero e de orientação sexual, com

diversidade de pertencimentos religiosos, diversidade de classe e diversidade de posições políticas. A escola é lugar onde se vai aprender como a diferença é produzida, em função da norma, das resistências a ela, da distribuição de poder nas hierarquias sociais, conforme se discute em Seffner (2022). É na cultura escolar que se faz o exercício das atitudes críticas em relação ao conhecimento e à organização das formas sociais. É absolutamente normal que na escola uma criança ou um jovem percebam de um modo diferente rotinas e valores que estruturam sua vida familiar, e venham até a delas discordar. Não se vai à escola para que lá se repitam os valores familiares, e, mesmo que assim fosse, a pergunta é: seriam repetidos os valores de quais famílias? Os dados do recenseamento geral da população brasileira de 2022 (IBGE, 2022) estão aí a revelar a enorme diversidade de organização familiar no Brasil. Além do mais, família é espaço privado, e escola é espaço público. O professor e a professora são dotados/as de saberes de pelo menos duas qualidades, que devem exercer com liberdade. Os saberes da disciplina, oriundos do conhecimento científico adquirido no campo disciplinar que escolheram, por exemplo, ser professora de Biologia ou ser professor de História ou de Educação Física. E os saberes da docência, que são aqueles ligados ao exercício profissional, os saberes de natureza pedagógica, que se acumulam pela experiência docente. A articulação mais adequada desses saberes a cada aula é feita em função da liberdade de ensinar, em articulação com a liberdade de aprender dos/as estudantes, que diz respeito às dúvidas, indagações, curiosidades, conhecimentos que são necessários a cada etapa da vida, a cada nova conjuntura social.

A cultura escolar é ambiente no qual crianças e jovens são estimulados/as à construção de um *modus vivendi*, conjunto de estratégias pelas quais se aprende a conviver com quem pensa diferente, como se dá a produção da diferença, e a interrogar, de modo crítico, a herança institucional recebida. Professores e professoras dotados/as de autonomia docente, exercendo sua função de adultos de referência (Seffner, 2016), e atuando de modo a manifestar a autoria pedagógica de suas decisões em sala de aula, contribuem decisivamente para a construção desse *modus vivendi*. Habitar o mundo em que se nasce implica movimentos de adaptação e de modificação, tal processo é altamente político, e altamente pedagógico, e só pode ocorrer em clima de liberdade de ensinar e liberdade de aprender.

Liberdade de ensinar, educação democrática e diálogo com as culturas juvenis

Há no Brasil uma trajetória histórica longa de lutas específicas no campo da educação, que ressoam a importância do direito à educação, da educação democrática e da liberdade de ensinar e de aprender. Embora muitas dessas lutas não tenham utilizado tal vocabulário, identificamos tais elementos nas lutas pelo direito à educação de jovens e adultos; pelo acesso e efetiva inclusão das crianças e jovens oriundas de famílias pobres na trajetória escolar; pela obrigação da oferta de transporte escolar e merenda escolar; na exigência de educação das relações étnico-raciais, evitando discriminação e racismo no ambiente escolar, fatores causadores de evasão; na luta por uma educação que se ocupe da equidade de gênero e de orientação sexual. Entendemos também como batalhas pela liberdade em ensinar e aprender os movimentos sociais docentes em favor de uma educação emancipatória e crítica das relações sociais; na proposição de políticas públicas que busquem ampliar a escola de turno integral, particularmente para crianças em situação de vulnerabilidade social; nos esforços para ampliação da Educação Infantil em estabelecimentos qualificados e com equipes docentes com habilitação adequada; na exigência do cumprimento de protocolos que permitam a instalação de escolas nos ambientes prisionais; em políticas de assistência financeira, como o Programa Bolsa Família, de comprovado efeito na manutenção de crianças e jovens na escola, dentre muitos outros. Em todos esses movimentos, ecoam as bandeiras do direito à educação, da educação democrática e da democracia na escola, da valorização da diversidade, da liberdade de ensinar e da liberdade de aprender.

Sobretudo, é com o protagonismo das culturas juvenis que nos ocupamos para finalizar este artigo, apostando na conexão já demonstrada acima, de que a liberdade de ensinar existe em estreita relação com a liberdade de aprender. Entendemos que, muito mais do que uma palavra, como destacam Mario Margulis e Marcelo Urresti (2022), os/as jovens constituem-se como categoria diversa e plural. Para Rossana Reguillo (2003, p. 104), a juventude contemporânea é “una invención de la posguerra que hizo posible el surgimiento de un nuevo orden internacional que conformó una geografía política en la que los vencedores accedían a inéditos estándares de vida e imponían sus estilos y valores”. Reguillo refere-se às grandes guerras da primeira metade do século XX, que impulsionaram, também, a associação de determinadas características, tais como beleza, espontaneidade, vitalidade e versatilidade à condição juvenil.

Nos tempos atuais, diversos discursos circulantes em nossa sociedade, a exemplo do discurso midiático e do discurso médico, perpetuam tais perspectivas. Carles Feixa Pampols (1998, 2014) associa a delimitação das culturas juvenis ao modo como as

experiências sociais dos/as jovens são expressas coletivamente, em consonância à construção/articulação de estilos de vida distintos. Para o autor, os estilos de vida são produzidos nos espaços de tempo livre ou nos interstícios de suas vidas institucionais, a exemplo dos tempos livres da vida escolarizada. A partir dessa premissa, podemos compreender que também a escola se coloca como palco para a produção e visibilidade das culturas juvenis nos *tempos livres*, de encontro dos/as estudantes, a exemplo dos momentos de entrada, saída, recreios, troca de períodos, festas, entre outros. Conforme já salientamos, não há mais como viver a condição infantil e juvenil no Brasil sem ser em estreita conexão com a cultura escolar.

Para Rossana Reguillo (2012), as culturas juvenis constituem-se pela produção dos grupos formados por jovens, organizados de diferentes formas, sejam *frente a frente* ou pelas redes virtuais, as quais hoje também permitem *o frente a frente* mediado pela tecnologia. Tais encontros consistem em espaços para produção, debate e circulação de saberes, que reverberam em distintas e produtivas ações, as quais movimentam as culturas juvenis. Logo, para a autora, os espaços de encontro da juventude, sejam esses institucionalizados ou não, acabam por movimentar a organização das culturas juvenis. Na mesma direção que apontam Feixa Pampols (1998, 2014) e Reguillo (2012), compartilhamos a ideia de que as culturas juvenis (re)constituem-se em múltiplos espaços de (re)encontro de jovens entre si. Em uma sociedade na qual todos/as entre 4 e 17 anos de idade, obrigatoriamente, devem estar matriculados/as em uma instituição escolar, como ignorar que os espaços escolarizados se colocam – geográfica e temporalmente – privilegiados para a efervescência das culturas juvenis? Os dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2024) corroboram a afirmação: 91,9% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola, ou seja, quase a totalidade dos/as jovens brasileiros/as se encontra nas escolas e, nelas, estão ao menos, por quatro horas diárias.

Cabe lembrar que a escola de massa e suas estratégias de organização dos/as estudantes por faixas etárias e níveis de conhecimento, movimenta o encontro dos/as jovens com seus pares, com quem compartilham sonhos, descobertas, medos, prazeres, culturas e múltiplas formas de ser e de viver. E, se pensarmos nas periferias urbanas, dada a escassez e fragilidade dos espaços de esporte, lazer e entretenimento, bem como a própria violência, em suas diferentes faces, as escolas colocam-se, muitas vezes, como a única possibilidade para convivência social segura de crianças e jovens. Se os/as jovens se encontram nas escolas, também serão as próprias escolas dimensão para a exibição de estilos, *piercings*, tatuagens, para a vivência das culturas juvenis. Conforme destacam os

estudos de Juliana Vargas (2015, 2019), estudantes encontram brechas, em meio às atividades de suas aulas, para constituição de suas culturas. Se, em outros tempos, os interstícios das vidas institucionais transcorriam nos tempos de não-aula, na atualidade, com a popularização dos celulares, o menor instante da vida cotidiana pode ser produzido e compartilhado entre os pares, movimentando a produção das culturas juvenis.

Tomamos o uso dos celulares em sala de aula como um exemplo das muitas disputas entre demandas das culturas juvenis, programas de aprendizado, questões ligadas à democracia e cultura escolar. Sobre o tema, algumas redes de ensino vêm proibindo seu porte na escola. Tais medidas apoiam-se em estudos diversos, a exemplo do realizado pela UNESCO (2023), que demonstram efeitos negativos no uso excessivo de *tablets* e celulares pelos jovens. Conforme destaca o relatório “Os professores entendem o uso de *tablets* e telefones como algo que prejudica a gestão da sala de aula” (UNESCO, 2023, p. 16). Porém, os/as mesmos/as professores/as que questionam o uso dos celulares, devem, desde 2023, trabalhar a Educação Digital com seus/suas estudantes, desenvolvendo “competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas” (Brasil, 2023).

Com a promulgação da Lei n. 14533/2023, a Educação Digital tornou-se componente curricular dos Ensinos Fundamental e Médio e deve abordar, entre tantos temas, o ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais (Brasil, 2023).

A questão do uso dos celulares está imbricada à elevada frequência de interação das culturas juvenis nas redes sociais. Também se conecta com o uso intenso que fazem os/as jovens – e não apenas eles/elas – das plataformas digitais para busca de informações de todo tipo. O acesso à informação foi facilitado e notavelmente expandido pelo uso das tecnologias digitais, na ponta das quais está, como porta de entrada, em grande número de casos, o aparelho celular. A intensa disseminação das informações, em quantidade e velocidade, trouxe junto o problema das chamadas *fake news*. Em outras palavras, trouxe consigo a questão da qualidade e da veracidade das informações, bem como a questão das fontes de produção delas. Quem produziu tal informação? Em que dados se apoiou? Quem o disseminou? A pessoa citada na informação efetivamente disse o que ali está publicado? O impacto das redes sociais no comprometimento dos regimes democráticos é hoje em dia tema de debate global. Regular as redes sociais via legislação judicial, responsabilizar as empresas que têm a gerência das redes pela disseminação de *fake news*, assegurar a liberdade de expressão, impedir a proliferação dos discursos de ódio, proteger

a sociedade de abusos, evitar a criação de mecanismos de censura, democratizar o acesso não apenas à informação, mas também à possibilidade de produção da informação. São estes apenas alguns dos muitos pontos controversos no tema. Todos esses pontos dizem respeito aos temas centrais deste artigo, a saber, educação democrática, liberdade de ensinar, liberdade de aprender, direito à educação, no caso aqui, direito à educação digital. Contudo, compreendemos que será apenas em um ambiente pleno de liberdade de ensinar e de liberdade de aprender que conseguiremos achar soluções pedagogicamente produtivas e politicamente democráticas para o uso das tecnologias em sala de aula.

O tensionamento entre a proibição do uso dos celulares pelos/as estudantes nas escolas; a obrigatoriedade da educação digital, a qual deve fomentar espaços de desenvolvimento contínuo entre docentes e discentes; e a demanda das culturas juvenis pela interação constante com a tecnologia e, sobretudo, com os telefones móveis, permitem-nos perceber as conexões entre liberdade de ensinar, liberdade de aprender e educação democrática. Restringir, proibir ou permitir são opções que só podem ser tomadas, e só poderão funcionar de modo efetivo, em contextos de educação democrática. Isso vale, também, para decisões em torno da presença ou não dos estudos em gênero e sexualidade nas escolas, da educação das relações étnico-raciais, para decidir se empreendedorismo e educação financeira devem ou não fazer parte dos currículos e uma infinidade de outros tópicos.

Para que (quem)liberdade? À guisa de conclusão

A liberdade de ensinar, a liberdade de aprender e a educação democrática não são apenas princípios legais do ordenamento jurídico, elas são ferramentas do cotidiano escolar para a produção de ambientes de aprendizado e conhecimento. São elementos das práticas escolares, por meio dos quais docentes e discentes negociam seus desejos de aprendizado, a exigência legal de abordagem de conteúdos, as estratégias pedagogicamente mais adequadas de ensino e avaliação

Para além de elementos tanto do ordenamento jurídico do país quanto das práticas escolares mais cotidianas da sala de aula, as liberdades de ensinar e aprender e, igualmente, a educação democrática são componentes indispensáveis para enfrentar a tarefa educativa posta ante o que colocamos na epígrafe deste artigo. Walter Benjamin nos ajuda a entender que os conteúdos selecionados para compor os currículos escolares

são os bens culturais escolhidos pelos vencedores. Os grupos sociais que historicamente venceram têm força política para definir quais bens culturais vão compor os currículos. O ingresso de cada nova geração na trajetória escolar produz tensões, é este “novo no mundo” ao qual alude Hannah Arendt (2016) faz referência. Este “novo” a quem tanto devemos apresentar o mundo, produzir um afeto positivo por ele, como aceitar que as novas gerações têm o direito de querer modificar tradições, e que isso deve ser feito em diálogo com a experiência do passado, processo expansível a qualquer área do conhecimento. A compreensão refinada que nos propõe Walter Benjamin (1996, p. 225), de que cada “monumento da cultura” é também, ou contém também, um “monumento da barbárie”, exige um cenário de ampla democracia, de ampla liberdade de ensinar e de aprender no contexto de transmissão da cultura. Em primeiro lugar, para mostrar que tais bens culturais “devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima dos seus contemporâneos”.

A trajetória escolar é oportunidade de construção de uma relação ao mesmo tempo crítica e ao mesmo tempo intensamente viva com os bens culturais. O que a humanidade construiu ao longo de sua história não é algo para ser tomado como imutável, nem é algo a ser descartado para a construção da vida no presente e para o planejamento do futuro. A delicada tarefa de perceber as marcas das resistências, dos esforços de transformação, da cultura e da barbárie nos bens culturais, exige professores e professoras com autonomia docente, com liberdade para autoria pedagógica e que sejam percebidos/as como adultos de referência pelas novas gerações. Tudo isso é garantia do direito à educação, o bem jurídico maior a ser preservado em nome da formação das juventudes e da manutenção dos regimes democráticos.

Em nosso entender, o papel que a educação pode desempenhar na construção do conceito de nação, no Brasil e, arriscamo-nos a dizer, em qualquer país do mundo, deriva de sua capacidade em ampliar o elemento central da vida na democracia: o direito a ter direitos, conforme discutido por Marilena Chauí (2018). E deriva também da disposição e abertura da cultura escolar em acolher, respeitar e dialogar com os valores e modos de ser das culturas juvenis. Nessa segunda dimensão, a liberdade de ensinar é fundamental, pois, de acordo com os documentos já citados da UNESCO (1966, 1997), são os professores e as professoras particularmente qualificados/as para decidir os métodos e meios mais adequados para dialogar com seus estudantes; para decidir acerca do uso de materiais em sintonia com as demandas das culturas juvenis; para assistir os/as estudantes nas questões de socialização e sociabilidade.

A autonomia das escolas e a liberdade de ensinar são elementos centrais para se decidir acerca dos métodos e abordagens mais adequados, que permitam uma educação mais eficaz, inclusiva e equitativa, particularmente em um território tão diverso culturalmente, como é o do Brasil. Reconhecer que o mundo é diverso é elemento político e pedagógico-chave em qualquer projeto educacional e de construção de um país.

Referências

ARENDDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. *Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, p. 150-167, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/9043>. Acesso em: 3 fev. 2024.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Lei 14.533 de 11 de janeiro de 2023: Institui a Política Nacional de Educação Digital. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, e120417, 2023.

CHAMAYOU, Grégoire. *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*. São Paulo: UBU Editora, 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FEIXA PAMPOLS, Carles. *De joves, bandes y tribus*. Barcelona: Ariel, 1998.

FEIXA PAMPOLS, Carles. *De la Generación@ a la #Generación*. Barcelona: Ned Ediciones, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: LPP- UERJ, 2017.

IBGE. *Censo 2022 Primeiros Resultados População e Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/2f5fc0ea039546721af0eacafc748718.pdf. Acesso em: 29 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. Brasília, 2024. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. *Como as democracias morrem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOTT, Lars. Academic freedom growth and decline episodes. *Higher Education*, Springer, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01156-z>. Acesso em: 4 fev. 2024.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: PRATES, Daniela *et al.* (Org.). *Juventudes Contemporâneas: juventude, trabalho e educação*. Porto Alegre: Cirkula, 2022. p. 27-48.

MELLO FILHO, José Celso de. *Constituição federal anotada*. São Paulo: Saraiva, 1984.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 48-57, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05/5230>. Acesso em: 3 fev. 2024.

SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. In: CATTANI, Antonio David (Org.). *Escolas Ocupadas*. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2017. p. 13-40.

SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal - o homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In: SEFFNER, Fernando; FELIPE, Jane (Org.). *Educação, Gênero e Sexualidade (im)pertinências*. Petrópolis: Editora Vozes, 2022. p. 234-267.

PENNA, Fernando A.; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP UERJ, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *Ainda se pode falar de democracia?* Lisboa, KKYM, 2014. (ebook).

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: un campo de estudio breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 103-118, 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ws3yrDqQvbm7P4pgdNpXwHb/?format=pdf&lang=es>.

Acesso em: 20 fev. 2024.

REGUILLO, Rossana. *Culturas juveniles*. Formas políticas del desencanto. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; OLIVEIRA, Amanda Muniz. A liberdade acadêmica no direito brasileiro: fundamentos e abrangência. *Revista Opinião Jurídica*, v. 17, n. 25, p. 158-176, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12662/2447-6641oj.v17i25.p158-176.2019>. Acesso em: 4 fev. 2024.

SARAIVA, Karla; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Os perigos da escola sem partido. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 68–84, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.30651. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30651>. Acesso em: 1 ago. 2024.

SPANNAGEL, Janika. Introducing Academic Freedom in Constitutions: a new global dataset, 1789–2022. *European Political Sciences*, Springer, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41304-023-00446-5>. Acesso em: 4 fev. 2024.

TEACHING in Freedom, Empowering Teachers. *UNESCO, News*, 05 out. 2017. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/teaching-freedom-empowering-teachers>. Acesso em: 5 fev. 2024.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. Direito à liberdade de cátedra. In.: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Álvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (Org.). *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/102/edicao-1/direito-a-liberdade-de-catedra>. Acesso em: 4 fev. 2024.

UNESCO. Recommendation concerning the Status of Teachers. *Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers*, Paris, 1966. Documento final disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/recommendation-concerning-status-teachers>. Acesso em: 4 fev. 2024.

UNESCO. Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel. In: GENERAL CONFERENCE OF THE UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 29., 1997, Paris. *Documento final*. Paris, 1997. Disponível em: <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/recommendation-concerning-status-higher-education-teaching-personnel>. Acesso em: 4 fev. 2024.

UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação. Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 20 fev. 2024.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. *O que ouço me conduz e me produz? A constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115726/000965122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2024.

VARGAS, Juliana Ribeiro de; SARAIVA, Karla. Feminismos e redes sociais: (in)ações e (im)possibilidades de jovens de periferia urbana. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 3, p. 1188-1209, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13533>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Recebido em maio de 2024.
Aprovado em agosto de 2024.