

ie] **A**

Nina Ranieri
Angela Limongi Alves
(Org.)



Liberdade acadêmica:

aspectos jurídicos em perspectiva comparada

Liberdade acadêmica: aspectos jurídicos em perspectiva comparada



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a **Licença Creative Commons** indicada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

Liberdade acadêmica [recurso eletrônico] : aspectos jurídicos em perspectiva comparada / Nina Ranieri, Angela Limongi Alves (Org.) ; autores Alphaia Possamai-Inesedy ... [et al.]. – São Paulo : Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.
461 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87773-25-4

DOI 10.11606/9786587773254

1. Direito à educação 2. Política educacional 3. Educação 4. Democracia 5. Espaço público I. Ranieri, Nina. II. Alves, Angela Limongi III. Possamai-Inesedy, Alphaia.

CDD – 379

Elaborado por Sarah Lorenzon Ferreira – CRB-8/6888

Liberdade acadêmica: aspectos jurídicos em perspectiva comparada

DOI 10.11606/9786587773254

**Nina Ranieri
Angela Limongi Alves
(Org.)**

Autores

Alpha Possamai-Inesedy

Leticia Antunes Tavares

André de Carvalho Ramos

Marcelo Cavaletti de Souza Cruz

Angela Limongi Alvarenga Alves

Marcelo Gasque Furtado

Agustín Barroilhet

Meire Cristina de Souza

Camila Fernandez Achutti

Nina Ranieri

Carla Fernandes Siécola

Raquel Elias Ferreira Dodge

Charles Russo

Stephane Barbosa Lima

Gustavo Bambini

Thaís Guerra

Jorge Aranda Ortega

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS

Diretor: Guilherme Ary Plonski

Vice-diretora: Roseli de Deus Lopes

Comissão Editorial

Antonio José da Costa Filho,
coordenador do polo Ribeirão Preto do IEA

Carla Ventura,
vice-coordenadora do polo Ribeirão Preto do IEA

Elizabeth Balbachevsky,
presidente da Comissão de Pesquisa do IEA

Frank Nelson Crespilho,
vice-coordenador do polo São Carlos do IEA

Roseli de Deus Lopes,
vice-diretora do IEA

Sérgio Adorno,
editor da revista Estudos Avançados

Valtencir Zucolotto,
coordenador do polo São Carlos do IEA

Produção editorial

Fernanda Cunha Rezende

Preparação e revisão

Nelson Barbosa

Projeto gráfico e diagramação

Vinicius Marciano

Capa

Vinicius Marciano. Arte baseada em
"Escola de Atenas" (1509-1510), de Rafael Sanzio

Apresentação

Nina Ranieri

Professora Associada do Departamento de Direito do Estado da Faculdade de Direito da USP, coordenadora da Cátedra Unesco de Direito à Educação da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, membro do Comitê Consultivo da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas (NUPPs) da USP

A liberdade acadêmica está em pauta no Brasil; seus fundamentos encontram-se sob tensão em razão de conflitos de ordem ideológica, financeira e institucional intensificados nos últimos anos. A boa notícia é que tanto a importância quanto a força normativa da liberdade acadêmica vêm sendo confirmadas na maioria das situações em que têm sido testadas. Não obstante, se por um lado tais conflitos revelam o quanto se deteriora a qualidade da democracia brasileira, de outro podem se tornar eventos tidos como normais, relegando a discussão sobre valores democráticos a planos secundários.

Os exemplos são inúmeros em todo o território nacional. De restrições ao direito de ensinar e de aprender – como ocorreu nas leis que instituíram a “Escola Sem Partido”, declarada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, na proibição, por parte do MEC, de oferta do curso “O golpe de 2016” na UnB, ou nas restrições ao financiamento federal de bolsas de pesquisa na área das ciências humanas, ocorridas em 2020 – a cortes orçamentários nas universidades federais e instauração de inquéritos administrativos e processos judiciais contra alunos e professores (entre eles, os clamorosos casos de Pedro Hallal, ex-reitor da Universidade Federal de Pelotas, e de Conrado Hübner Mendes, professor da Faculdade de Direito da USP). Paralelamente, no plano administrativo, a nomeação de reitores *pro-tempore* ou mesmo a de segundos e terceiros colocados nas listas tríplices para escolha de reitores de universidades federais revela tentativas de controle das instituições à margem das garantias da autonomia universitária e da liberdade acadêmica.

O fenômeno não é exclusivamente brasileiro. Embora regimes democráticos prevaleçam em todo o mundo e a maioria dos cidadãos compartilhe de seus ideais e princípios, o fato é que ataques a

acadêmicos, pesquisadores, alunos, e instituições de ensino e pesquisa, de parte de segmentos sociais e políticos, vêm sendo relatados e denunciados por diversas organizações da sociedade civil, em diversos países.¹

Fazer ciência e contribuir para o avanço do conhecimento são atividades que envolvem conflitos e riscos na medida em que contrariam interesses (como ocorreu com as pesquisas de Ignacio Chapela e Gilles-Éric Serralini sobre os efeitos dos alimentos transgênicos na saúde humana) ou ideologias governamentais e partidárias que se opõem ao conhecimento científico (como ocorreu durante a pandemia do Covid 19).

A ciência desempenha papel fundamental nas decisões sociais coletivas, pois qualifica o debate público. Por essa razão, seu desenvolvimento requer novos padrões normativos e a determinação de critérios de relevância do saber, o que são questões políticas nas quais consensos e dissensos se integram. Isso nos permite concluir, com Daniel Innerarity (2021), que o avanço da ciência não torna a política desnecessária, muito ao contrário; prova disso é que a liberdade acadêmica está no centro do debate político no país, envolvendo ciência, educação e democracia.

Por que a liberdade acadêmica importa? Por que foi inserida expressamente no capítulo dos direitos fundamentais da Constituição Federal (CF) de 1988? Que efeitos decorrem da sua constitucionalização em relação a titulares do direito, a terceiros e ao Estado? Quais os desafios da liberdade acadêmica a médio e longo prazos?

1 Cf. Free to Think 2020 – Report on the Scholars at risk Academic Freedom Monitoring Project. November 2020 ISBN 978-0-9994844-9-4 Available at: <<https://www.scholarsatrisk.org/wp-content/uploads/2020/11/Scholars-at-Risk-Free-to-Think-2020.pdf>>.

As questões são relevantes, especialmente em momentos de crescente polarização política e não se limitam a circunstâncias e situações conjunturais. É frequente a confusão entre liberdade de expressão e manifestação, liberdade de opinião e liberdade acadêmica. A par disso, professores do ensino básico e superior e pesquisadores universitários têm pouca clareza sobre o grau de liberdade de que dispõem no exercício de suas funções. Os textos reunidos nesta obra discutem essas questões, sob diferentes ângulos. A abordagem é sobretudo jurídica, o que justifica, nesta apresentação, uma breve digressão sobre algumas premissas conceituais.

A noção mais comum de liberdade acadêmica (ou liberdade de cátedra) corresponde à liberdade de ensinar e pesquisar, como atividade intelectual. Sua concepção, conexas à ideia de autonomia universitária, originária das universidades medievais e foi posteriormente incorporada à universidade de ensino e pesquisa, de inspiração humboldtiana.

Embora a liberdade acadêmica se insira no conjunto das chamadas liberdades comunicativas previstas na Constituição (liberdade de opinião,² de expressão e manifestação³ e a própria liberdade acadêmica⁴), todas comumente identificadas sob a denominação

2 “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...] IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato.”

3 “Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.”

4 “Art. 5º. [...] IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.”

genérica “liberdade de expressão”, uma não é mero desdobramento da outra, ainda que todas se conectem e se influenciem mutuamente. De fato, se a liberdade de expressão é a mais ampla, a acadêmica é a mais específica. Se as liberdades de expressão e de opinião podem ser usufruídas por todos, a acadêmica, não. E se as liberdades de expressão e opinião se destinam à livre manifestação de fatos, ideias ou pensamentos, a acadêmica, não, à vista do compromisso com a verdade científica.

A finalidade da liberdade acadêmica é específica, pontual: volta-se à livre produção e à evolução do conhecimento, abrangendo a liberdade de ensinar, pesquisar e aprender; por isso requer a veracidade das informações transmitidas, assegurada por bases científicas. Alcança, igualmente, a atividade artística, expressão do conhecimento intuitivo. Suas dimensões compreendem a liberdade de publicação e de exposição de obras de arte; a liberdade de ensinar em sala de aula presencial ou virtual; a liberdade de manifestação acadêmica intra e extramuros da escola, entre outras atividades. Daí decorre o direito de seus titulares desenvolverem e transmitirem conhecimentos e ideias, individual ou coletivamente, por meio de pesquisas, aulas, discussões, documentos, produção acadêmica, artística e científica, entre outros.

No Brasil, a primeira previsão constitucional de liberdade acadêmica (então denominada liberdade de cátedra) data de 1934 (CF/1934; art. 150, § único, e 155), sendo mantida nas Constituições de 1946 (art. 168, inciso VII) e 1967 (artigo 168, § 3º, inciso VI), mas suprimida na Emenda Constitucional n.1 de 1969, na qual tão somente se assegurou “a liberdade de comunicação dos conhecimentos no exercício do magistério” (art. 176, § 3º). Na sistemática da

Constituição de 1988, o conteúdo jurídico da liberdade acadêmica compreende a liberdade de ensinar e aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (CF, art. 5º, IX), bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas em todos os níveis do ensino público e privado. Complementarmente, relaciona-se à liberdade de profissão (CF, art. 5º, XIII⁵) e à autonomia universitária (CF, art. 207⁶), que reafirma, no plano institucional, conteúdo análogo à liberdade acadêmica. A propósito, como argumenta Scanlon (1975), seria irracional criar universidades para ensinar e pesquisar e negar aos professores a liberdade de realizar pesquisas e disseminar o conhecimento.

A natureza jurídica da liberdade acadêmica envolve direitos e deveres fundamentais, inclusive como princípio educacional (CF, art. 206, II e III⁷). Sendo direito fundamental, voltado a assegurar interesses e necessidades identificadas como vitais, consiste em categoria jurídica de direito subjetivo que se reveste dos elementos estruturantes próprios dos sistemas de direitos fundamentais em regimes democráticos substantivos, quais sejam, a universalidade, a igualdade, a indisponibilidade e a natureza constitucional. A posição jurídica do direito fundamental é de tal modo relevante que se reveste

5 “Art. 5º [...] XIII – é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer.”

6 “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

7 “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.”

das garantias inerentes às Constituições rígidas (v.g. cláusulas pétreas, exigência de quóruns qualificados para deliberação etc.) e, por isso, ao abrigo dos critérios de maiorias parlamentares simples. Além disso, submetida ao regime constitucional das liberdades e garantias, sua previsão tem eficácia plena e aplicabilidade imediata, em razão do quanto dispõe o art. 5º, § 1º da Constituição: “As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”.

Desse regime resultam a impossibilidade de diminuição do grau de realização do direito e a vedação do arbítrio. Isso significa que a liberdade acadêmica, na Constituição de 1988, constitui, para o Estado e para terceiros, um dever de abstenção e, simultaneamente, uma proibição de intervenção, como de resto ocorre em relação a todas as liberdades públicas. Adicionalmente, impõe-se o dever de atender aos objetivos da educação nacional, em particular no que diz respeito ao preparo da pessoa para o exercício da cidadania (CF, art. 205⁸), observados os valores que inspiram a educação, entre eles os princípios de liberdade, exigidos pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei n.9.304/1996) em seu art. 2º. Ronald Dworkin (1996), a propósito, observa que a liberdade acadêmica se justifica não apenas em face de seu caráter instrumental, mas, sobretudo, em razão de sua natureza ética, elemento estrutural da cultura de liberdade perante o Estado.

Na qualidade de princípio educacional, a liberdade acadêmica corresponde a um dos direitos na educação, cuja função primária é

8 “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

a defesa das liberdades no campo da educação; tais direitos têm natureza instrumental e se realizam por intermédio de abstenções. Essa é também a visão do direito internacional. De fato, no quadro das normas internacionais relativas aos direitos fundamentais, os fundamentos da liberdade de expressão encontram-se expressos no Comentário Geral n.13, do Conselho dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas (Ecosoc), relativo ao art. 13 do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc).⁹ De acordo com os seus §§38, 39 e 40, “[...] o direito à educação só pode ser usufruído se acompanhado da liberdade acadêmica de professores e alunos”, no ensino básico e no superior. Adicionalmente, no Comentário Geral no. 25, relativo ao art. 15 do Pidesc,¹⁰ figura a obrigação dos Estados em garantir o desenvolvimento da ciência.

Evidentemente, o direito de liberdade acadêmica não é absoluto para os seus titulares e comporta obrigações e limitações que se extraem diretamente da Constituição. De maneira geral, todas as liberdades comunicativas são limitadas pela vedação ao anonimato, pelo respeito à honra, à imagem, à privacidade das pessoas, pela proibição do discurso discriminatório ou racista ou de incitação ao crime e pela observância da dignidade da pessoa humana e dos direitos fundamentais. A liberdade acadêmica, em particular, está adstrita à verdade fundamentada (razão pela qual não é cheque em branco para o proselitismo ou para a doutrinação política), ao dever

9 UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), General Comment n.13: The Right to Education (Art. 13 of the Covenant), 8 December 1999, E/C.12/1999/10. Available at: <<https://www.refworld.org/docid/4538838c22.html>>. Accessed: 17 Sept. 2021.

10 UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), General Comment n.13: The Right to Education (Art. 15 of the Covenant), 30 April 2020,

de redução de riscos, à observância dos códigos de ética aplicáveis e às normas de direito internacional incorporadas pelo Brasil. Outro limite objetivo reside no necessário atendimento dos currículos oficiais, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do projeto político-pedagógico da escola. O que significa dizer que, se, por um lado, a liberdade acadêmica não autoriza a lecionar aquém do conteúdo previsto, por outro permite a manifestação de opiniões técnicas/científicas sem configurar doutrinação.

Em relação à pesquisa científica e tecnológica, diversos limites jurídicos se impõem, por força do art. 218, §§ 1 e 2 da CF.¹¹ Não é qualquer pesquisa que poderá ser promovida ou financiada pelo Estado, mas aquela que atenda ao bem comum, ao interesse público, à solução de problemas brasileiros e aos valores expressos na Constituição (o art. 21, XXIII, “a”, condiciona toda atividade nuclear a fins pacíficos, por exemplo). Tais limites de nenhum modo podem ser invocados no intuito de justificar, por exemplo, a concessão seletiva de bolsas de pós-graduação apenas para determinadas áreas do conhecimento, dada a inconstitucionalidade da medida em face de discriminação não prevista pela Constituição.

E/c.12/GC/25. Available at: <<http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4slQ6QSmIBEDzFEovLCuW1a0Szab0oXTdlmnsJZZVQdxONLLL-Jiul8wRmVtR5Kxx73i0Uz0k13FeZiqChAWHKFuBqp%2B4RaxfUzqSAfyZYAR%-2Fq7sqC7AHRa48PPRRALHB>>.

11 “Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação. § 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação. 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.”

Todos esses conceitos revelam que o reconhecimento da liberdade acadêmica como bem jurídico protegido pela Constituição tem fundamento no interesse público e em valores democráticos. Diante desse quadro, obstar a discussão de concepções políticas, filosóficas, ideológicas ou religiosas, dentro dos limites éticos e legais que pautam a atividade docente, é censura. Vigiar a atividade acadêmica do professor, especialmente em sala de aula, é a antítese da liberdade acadêmica. Nesse sentido, manifestou-se, por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal na ADPF 548-DF, quando do julgamento do caso relativo ao recolhimento de material eleitoral nas universidades públicas, determinado por juízes eleitorais dias antes do pleito de 2018, apontando a inconstitucionalidade da ação. O que se observou nessa e em outras situações assemelhadas foi o uso indevido do aparato jurídico-institucional para restrição da liberdade acadêmica.

Finalizada essa breve digressão jurídica e voltando ao ponto central, o problema é que as diversas formas de cerceamento da liberdade acadêmica, para além da restrição do espectro protetivo das liberdades comunicativas, põem em xeque a qualidade da democracia brasileira e a lógica do sistema democrático.

Outra ordem de problemas advém dos efeitos da pandemia do coronavírus nos modos de vida, trabalho, ensino e pesquisa. O crescimento do ensino mediado por tecnologias, por exemplo, põe à prova o empreendimento de demarcar o que é e o que não é uma relação pedagógica, tal eram até então conhecidas. Também a separação entre espaços institucionais e não institucionais tornou-se pouco nítida, assim como a distinção de situações nas quais um professor se expressa enquanto profissional que atua em proveito

da educação e quando fala enquanto cidadão. Basta lembrar que pessoas que se intitulam professores, cientistas ou pesquisadores, mas que não estão no efetivo exercício da profissão acadêmica em escolas regularmente autorizadas e reconhecidas (como “blogueiros”, por exemplo), não estão protegidos por esse direito, e sim pela liberdade de expressão ou de opinião.

A problemática, que não é nova e que já vinha sendo objeto de investigações e de robusta doutrina (Dworkin, 1996; Scalon, 1975; Thomas, 2010; Sarlet e Travincas, 2016; Rodrigues e Oliveira, 2019), agravou-se com a crise sanitária à medida que o *locus* do ensino extrapolou o espaço físico da escola tradicional e fez uso de plataformas abertas a outras formas de relações e comunicações, em particular a internet, principal meio de comunicação durante o isolamento social. No contexto mundial das disrupções e inovações incrementais pelo uso de tecnologias emergentes e que estão longe de ter atingido seu potencial máximo, quais os impactos destas no conteúdo, nos limites e nas garantias da liberdade acadêmica? Se na atual quadra do século XXI, na área da educação, a mudança é a única constante (Harari, 2018), quais as condições necessárias para a correspondente atualização da liberdade acadêmica?

Por todas essas razões, faz-se necessário perquirir acerca do âmbito e dos limites da liberdade acadêmica, bem como entender suas transformações, à luz de temas em torno dos quais giram os embates, dos movimentos dos seus atores e das condições de seu exercício.

Os estudos reunidos nesta obra oferecem elementos para ampliação e atualização do debate contemporâneo em torno da complexa

relação entre liberdade acadêmica, espaço público, educação e democracia. Os textos discutem o âmbito e os limites da liberdade acadêmica no campo do Direito, sua natureza e regime jurídicos. As garantias asseguradas a educadores e educandos, cientistas e pesquisadores também são aspectos abordados na presente obra coletiva, em suas múltiplas dimensões e em diferentes países.

Democracia e liberdade acadêmica são analisadas nos textos “Em defesa da educação que fortalece a democracia: exame da constitucionalidade da proposta de exclusão estatal de conteúdos no universo escolar e do controle da liberdade de ensino e da pluralidade de ideias”, de André de Carvalho Ramos e Raquel Elias Ferreira Dodge; “Liberdade acadêmica: fundamentos, espaço público e democracia”, de Angela Limongi Alvarenga Alves, e “Liberdades e responsabilidades fundamentais: contribuições para a reflexão sobre a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar e aprender na esfera pública contemporânea”, de Thaís Guerra. A natureza e o regime jurídicos da liberdade acadêmica são analisados em “Liberdade acadêmica no Brasil: dificuldades terminológicas”, de autoria de Marcelo Gasque Furtado, e em “A liberdade de expressão, a liberdade acadêmica e a liberdade da atividade científica: diferenciando regimes jurídicos”, de Leticia Antunes Tavares. O âmbito e os limites da liberdade acadêmica são discutidos em “Direitos da personalidade do professor”, de autoria de Marcelo Cavaletti de Souza Cruz, e em “Liberdade de ensinar no ensino básico: conteúdo jurídico e aplicação”, de Carla Fernandes Siécola.

O empirismo está presente nos capítulos “O programa ‘Escola Sem Partido’ sob o enfoque do processo legislativo e a interpretação constitucional: o debate necessário”, escrito por Gustavo Bambini, e

“As liberdades constitucionais de aprender e ensinar nos projetos de lei da ‘Escola sem partido’”, por Meire Cristina de Souza. A temática das relações entre tecnologia e liberdade acadêmica é discutida em “Desafios à liberdade de ensinar em um contexto de transformação digital da educação”, de autoria de Stephane Hilda Barbosa Lima, e em “Liberdade acadêmica 4.0: o potencial das tecnologias emergentes na ressignificação da liberdade acadêmica”, de Camila Fernandes Achutti. A liberdade acadêmica em perspectiva comparada é tratada em “American academic freedom in catholic colleges and universities in the United States and *Ex Corde Ecclesia*: a post-mortem”, escrito por Charles J. Russo; em “Academic freedom: the Australian case”, de Alpha Possamai-Inesedy, e em “La libertad académica en Chile: antecedentes institucionales y panorama actual”, de autoria de Agustín Barroilhet Diez e Jorge Aranda Ortega.

Todos os textos resultam das discussões realizadas no âmbito da disciplina de pós-graduação *stricto sensu* da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, “Temas Contemporâneos de Direito à Educação”, ministrada no ano 2019, como parte das atividades da Cátedra Unesco de Direito à Educação da Universidade de São Paulo, sediada na Faculdade de Direito.

São Paulo, fevereiro de 2022

Referências

DWORKIN, R. We need a new interpretation of Academic Freedom. *Academe*, Washington, v.82, n.3, p.10-15, May-Jun, 1996.

HARARI, Y. N. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

INNERARITY, D. *Política para perplexos: o fim das certezas*. Petrópolis: Vozes, 2021.

SARLET, I. W.; TRAVINCAS, A. C. T. O direito fundamental à liberdade acadêmica – notas em torno de seu âmbito de proteção – a ação e a elocução extramuros. *EJLL*, Joaçaba, v.17, n.2, p.529-546, maio/ago. 2016.

SCANLON, T. Academic Freedom and the control of research. In: PINCHOFFS, E. L. *The concept of Academic Freedom*. Austin: University of Texas Press, 1975.

SCHOLARS AT RISK. Free to Think 2020 – Report on the Scholars at risk Academic Freedom Monitoring Project. November 2020. Available at: <https://www.scholarsatrisk.org/wp-content/uploads/2020/11/Scholars-at-Risk-Free-to-Think-2020.pdf>. Access on: Sep. 7, 2021.

THOMAS, N. L. The politics of Academic Freedom. *New Directions for Higher Education*, Hoboken, v.2010, n.152, p.83-90, winter 2010.

Apresentação	5
<i>Nina Ranieri</i>	
Prefácio	22
<i>Elizabeth Balbachevsky</i>	
1 Em defesa da educação que fortalece a democracia: exame da constitucionalidade da proposta de exclusão estatal de conteúdos no universo escolar e do controle da liberdade de ensino e da pluralidade de ideias	27
<i>André de Carvalho Ramos e Raquel Elias Ferreira Dodge</i>	
2 Liberdade acadêmica: fundamentos, espaço público e democracia	58
<i>Angela Limongi Alvarenga Alves</i>	
3 Liberdades e responsabilidades fundamentais: contribuições para a reflexão sobre a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar e aprender na esfera pública contemporânea	83
<i>Thaís Guerra</i>	

4	Liberdade na esfera acadêmica no Brasil: dificuldades terminológicas <i>Marcelo Gasque Furtado</i>	114
5	A liberdade de expressão, a liberdade acadêmica e a liberdade da atividade científica: diferenciando regimes jurídicos <i>Letícia Antunes Tavares</i>	140
6	Direitos da personalidade do professor <i>Marcelo Cavaletti de Souza Cruz</i>	190
7	Liberdade de ensinar no ensino básico: conteúdo jurídico e aplicação <i>Carla Fernandes Siécola</i>	227
8	O Programa “Escola Sem Partido” sob o enfoque do processo legislativo e a interpretação constitucional: o debate necessário <i>Gustavo Bambini</i>	267
9	As liberdades constitucionais de aprender e ensinar nos projetos de lei da “Escola Sem Partido” <i>Meire Cristina de Souza</i>	291

- 10** Desafios à liberdade de ensinar em um contexto de transformação digital da educação 327
Stephane Hilda Barbosa Lima
- 11** Liberdade acadêmica 4.0: o potencial das tecnologias emergentes na ressignificação da liberdade acadêmica 355
Camila Fernandez Achutti
- 12** American academic freedom in catholic colleges and universities in the United States and *Ex Corde Ecclesia*: a postmortem 389
Charles J. Russo
- 13** Academic freedom: the Australian case 410
Alphia Possamai-Inesedy
- 14** La libertad académica en Chile: antecedentes institucionales y panorama actual 432
Agustín Barroilhet Diez y Jorge Aranda Ortega

Prefácio

Elizabeth Balbachevsky

Professora do Departamento de Ciência Política (FFLCH-USP), presidente da Comissão de Pesquisa do IEA, coordenadora científica do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas (NUPPs) da USP e editora para América Latina da nova Enciclopédia Internacional sobre Sistemas e Instituições de Ensino Superior (The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions), Springer, 2020

A obra que o leitor/a leitora tem em mãos constitui uma contribuição singularmente importante para o debate sobre a liberdade acadêmica, não apenas no Brasil, mas também no mundo. Os dias que vivemos têm sido particularmente desafiadores para a sobrevivência da democracia em nosso país. No âmbito das universidades, a ascensão, no Brasil e em outras partes do mundo, de lideranças francamente autoritárias desafia um elemento central da vida universitária: a autonomia acadêmica e a liberdade de cátedra.

Como a leitura deste livro tornará mais evidente, a liberdade acadêmica constitui o pilar mestre da institucionalidade da Universidade que conhecemos: ela garante a vida, o dinamismo e a qualidade da universidade. Mais do que isso, ela cria as condições ímpares que faz da universidade o *lócus* por excelência para abrigar a ciência.

Foi a famosa reforma universitária introduzida por Wilhelm von Humboldt em Berlim, na primeira metade do século XIX, que ressignificou a universidade não mais como uma instituição dedicada à preservação e reprodução do conhecimento acumulado, mas como uma instituição dinâmica, dedicada à produção do (novo) conhecimento. A assim chamada revolução humboldtiana se estruturou em torno de uma nova ideia de universidade, que propunha a primazia da produção do conhecimento, a unidade da pesquisa e do ensino, a liberdade de pesquisa e ensino, e uma concepção unificada do conhecimento. Mas essa revolução construiu também a forma institucional contemporânea da universidade: uma organização autônoma, protegida pelo Estado e dotada de mecanismos de autogoverno. Foram essas duas ordens de transformação que permitiram que a universidade ganhasse as qualidades necessárias para que a ciência se “aninhasse” no seu interior.

A universidade humboldtiana ganhou vida pela primeira vez em 1810, com a fundação da Universidade de Berlin. Desde o início, o novo desenho institucional incorporou a lógica que preside a avaliação de qualidade na ciência: a carreira universitária ganhou o seu primeiro grande mercado competitivo externo, totalmente controlado pela lógica interna da ciência, quando o acesso à posição de professor catedrático passou a se organizar em grandes concursos nacionais presididos por bancas compostas exclusivamente por pares. Dentro dessa nova lógica institucional, a colegialidade e a liberdade acadêmica transformaram a universidade naquilo que a literatura descreve como uma *arena*, isto é, uma organização onde seus membros, em suas escolhas, decisões e práticas, são **legitimamente** guiados por interesses e regras externos à entidade. Na nova universidade de Berlin, na primeira metade do século XIX, os professores catedráticos que tinham assento no senado universitário representavam suas áreas de conhecimento, e negociavam a governança da universidade considerando as necessidades, valores e interesses de suas respectivas áreas de pesquisa.

Os tempos mudaram e a universidade se transformou. Entretanto, a centralidade das dinâmicas que unem ciência e universidade não perderam a força. Ao contrário, elas são o fulcro da resiliência dessa instituição, que se transforma, mas, ao mesmo tempo, mantém aqueles elementos distintivos que fazem da universidade uma universidade.

Vale a pena chamar a atenção do leitor/da leitora para a relevância desse intrincado tecido institucional que surge da conexão entre a antiga lógica colegial que a universidade herda dos tempos medievais e a lógica da ciência: é aqui que se encontra o ponto de

equilíbrio que dá sentido à liberdade acadêmica, impedindo que a autonomia universitária se degenera em uma cornucópia de vantagens e proteção indevida. No interior da universidade humboldtiana, o arranjo institucional reservava uma autoridade ampla, quase absoluta, ao professor catedrático. Mas, ao mesmo tempo, expunha sua produção ao escrutínio de seus pares, na arena paralela criada pela institucionalidade nascente da ciência. O prestígio profissional decorrente de sua boa avaliação na comunidade de pares, por sua vez, se convertia em um recurso vital que reforçava a autoridade do professor no interior da universidade, o que, a seu turno, redundava em recursos para suas pesquisas, seu laboratório etc.

Nos dias atuais, a liberdade do professor se articula com a autonomia relativa dos departamentos, laboratórios e institutos para garantir o espaço de criação livre necessário para a produção da ciência e para a formação das novas gerações de profissionais e pesquisadores. Mas hoje, como no passado, essas instâncias mais básicas de decisão dentro da universidade continuam funcionando sob os imperativos que emanam das redes invisíveis que conectam profissionais, pesquisadores e especialistas de uma mesma área. Os membros dessas redes estão situados em diferentes organizações, mas permanecem intensamente interconectados, simultaneamente colaborando e competindo na busca do avanço do conhecimento.

A relevância desse círculo virtuoso para a qualidade da ciência produzida e para a vitalidade da universidade já foi sobejamente discutida na literatura especializada. Não precisamos nos deter aqui. Apenas gostaria de lembrar as observações feitas pela professora Diana Crane, em seu livro “Invisible Colleges” (1972): a falta de conexões fortes e frequentes com os pares compromete a qualidade

do trabalho científico. Por outro lado, sem a independência e liberdade assegurada pela universidade, a ciência fenece. Sua agenda de pesquisa fica presa à lógica de interesses imediatos, ou, o que é pior, sucumbe ao medo, restringindo artificialmente o leque de questões e respostas que investiga.

Nos tempos atuais, num mundo em que vemos crescer a sombra do autoritarismo, do nacionalismo e do populismo, a edição deste livro é mais do que oportuna. Nele, o trabalho das professoras Nina Ranieri e Ângela Limongi Alves, ambas da Faculdade de Direito da USP, se revela na edição cuidadosa de contribuições significativas que exploram a questão da liberdade acadêmica abordando diferentes problemas e perspectivas, mas sempre considerando seus desdobramentos político-jurídicos: a liberdade de pesquisar, de ensinar, de aprender e de divulgar o conhecimento. O livro traz também, de forma inédita, uma perspectiva comparada, incluindo análises de casos críticos que permitem incorporar a experiência internacional nesse tema.

Por todos esses motivos, é um imenso prazer convidar as leitoras e leitores para que se debrucem sobre esta obra, que, sem dúvida, constitui um marco para a discussão da temática da liberdade acadêmica sob a ótica do direito no Brasil.

São Paulo, março de 2022

1 Em defesa da educação que fortalece a democracia: exame da constitucionalidade da proposta de exclusão estatal de conteúdos no universo escolar e do controle da liberdade de ensino e da pluralidade de ideias

André de Carvalho Ramos

Professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e Procurador Regional da República da 3ª Região

Raquel Elias Ferreira Dodge

Mestre em Direito pela Universidade de Harvard e ex-procuradora-geral da República (2017-2019)

Introdução

Têm-se observado, nos últimos anos no Brasil, movimentos favoráveis à intervenção do Estado na educação sob a justificativa de combater doutrinação ideológica em sala de aula. Defendem um modelo de ensino excludente de certas ideias, noções, conceitos e posições, que se incompatibiliza com a Constituição de 1988 e os tratados de direitos humanos ratificados pelo Brasil, regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96 – LDB), uma vez que tais normas abraçam a pluralidade de opiniões, a livre manifestação do pensamento e a liberdade de cátedra para criar uma sociedade justa, livre e solidária.

Esses movimentos apontam para uma premissa de fato comum – desprovida de lastro empírico – de que as escolas brasileiras, em especial aquelas que compõem o sistema público de ensino, praticam doutrinação ideológica e, por isso, demandam medidas legais e práticas para fiscalizar e limitar a atuação educativa de professores e professoras, proibindo que expressem suas opiniões em sala de aula.

O Movimento Escola Sem Partido (Mesp), fundado em 2004, tem o objetivo de “dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”. O Mesp recebe denúncias de alunos, pais e responsáveis, divulga relatos de alunos e propõe mudanças legislativas em prol da “descontaminação e desmonopolização política e ideológica das escolas”.

Este capítulo examina os argumentos que exigem papel interventivo do Estado e os compara com as normas da Constituição brasileira sobre educação. Segundo a Constituição, a educação

prepara a pessoa para o exercício da cidadania (art. 205) e, por isso, protege a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público (art. 206, II, III e IV). Ex-surgem, assim, questões jurídico-constitucionais acerca dos limites da pretendida intervenção estatal para coibir a liberdade de cátedra e de magistério, considerando-se o modelo constitucional brasileiro que protege direitos humanos, pluralidade de ideias, educação democrática e o exercício de cidadania e da liberdade de ensino.

As ideias centrais do pedido de intervenção do Estado na educação

Pioneiro nessa matéria, o Movimento Escola Sem Partido (Mesp) define-se como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. No início, defendeu o (i) fomento à judicialização da relação entre professores e alunos (Macedo, 2017, p.508), para, posteriormente, (ii) pressionar as diferentes esferas do poder legislativo para editar leis que legitimassem suas ideias (ibidem).

Nesse ambiente, foram apresentados os Projetos de Lei n.7.180/2014, na Câmara dos Deputados, e o Projeto de Lei do Senado n.193/2016, aos quais foram apensados outros projetos de lei. Pretendem incluir nas diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei n.9.394/96, o “Programa Escola Sem Partido”. Na Câmara dos Deputados, a ementa da proposta trata de “incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar

sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”. No Senado, a ementa do projeto mostra a preocupação de ordem moral familiar:

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Os dois projetos propõem a criação de “um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato”; garantir “o direito dos pais a que os seus filhos recebam uma educação religiosa e moral em conformidade com as suas próprias convicções”, e sustentam o entendimento de escola limitado ao escopo de instrução e transmissão de conhecimento (Guilherme; Piccoli, 2018, p.3), de forma neutra.

No seu endereço eletrônico, o Mesp oferece canais de denúncia anônima contra “militantes disfarçados de professores”, publica artigos que advogam o movimento (como a gravação em vídeo oculta de professores); criticam a “doutrinação de esquerda” (como a atribuída a Paulo Freire) e defendem a legalidade do movimento quanto:

[...] a liberdade de consciência e de crença e a liberdade de aprender dos alunos (art. 5º, VI e VIII; e art. 206, II, da CF);

o princípio constitucional da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (arts. 1º, V; 5º, caput; 14, caput; 17, caput; 19, 34, VII, 'a', e 37, caput, da CF);

o pluralismo de ideias (art. 206, III, da CF);

e o direito dos pais dos alunos sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos (Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 12, IV).

Resumidamente, o Mesp defende: (i) neutralidade política, ideológica e religiosa do ensino; (ii) vedação à “doutrinação” política e ideológica em sala de aula; (iii) precedência dos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa; e (iv) proibição da manifestação docente, em ambiente escolar, no que se refere a questões de gênero, sexualidade e orientação sexual.

Todavia, iniciativas legislativas e judiciais – a pretexto de tutelar a liberdade de consciência dos estudantes e assegurar a pais e tutores que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral de acordo com suas convicções – visam à restrição desproporcional à liberdade de expressão docente (na modalidade liberdade de ensino) e a autorizar atos de vigilância, perseguição e censura no ambiente escolar, destruindo o conteúdo essencial da educação constitucional.

É necessário ressaltar que a proteção ao conteúdo essencial dos direitos humanos consiste:

[...] no reconhecimento da existência de núcleo permanente composto por determinadas condutas abarcadas pelo âmbito normativo do direito, que não pode ser afetado de forma alguma pela intervenção do Estado.

Esse núcleo é intocável, constituindo-se em um “limite do limite” para o legislador e aplicador dos direitos humanos. A parte do direito que pode ser regulada ou limitada é somente aquela que não faz parte desse núcleo inexpugnável. (Carvalho Ramos, 2019a, p.144)

Nos projetos de lei, termos amplos e vagos propõem-se a vedar condutas aos professores em sala de aula: prática de doutrinação política e ideológica; emissão de opiniões político-partidárias, religiosas ou filosóficas; e afronta a convicções morais, religiosas ou ideológicas de alunos, pais ou responsáveis, de sorte que qualquer tópico tratado em aulas de português, geografia, história, filosofia, ciências físicas ou biológicas poderá ser considerado conteúdo político, ideológico, filosófico ou religioso, e, como tal, passível de controle por agentes estatais e por pais ou responsáveis, a ponto de, na prática, inviabilizar o ensino, destruindo o conteúdo essencial da liberdade de expressão e ensino.

Essas propostas devem ser analisadas à luz das normas internacionais e nacionais sobre direito à educação.

O direito à educação: bases constitucionais e convencionais

A Constituição Federal de 1988 inseriu no rol dos direitos sociais (art. 6º) o direito à educação, que “consiste em todas as formas de ensino, transmissão, reflexão e desenvolvimento do conhecimento voltadas ao desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano” (Carvalho Ramos, 2019a, p.835).

Esse direito é amplamente protegido pela normativa internacional de direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, foi o primeiro diploma internacional a reconhecer o direito de todas as pessoas à educação gratuita (ao menos nos graus elementares e fundamentais), que deve ser orientada pelos princípios do desenvolvimento da personalidade humana e do respeito às liberdades fundamentais. O Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Pidesc), por sua vez, assinado em 1966 e em vigor desde 1976, reafirma que todo e qualquer indivíduo tem direito à educação, e a educação primária deve ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos. O texto do tratado prevê, ainda, que a educação deve ser direcionada a “promover a compreensão, tolerância e amizade entre todas as nações e grupos, raciais, étnicos e religiosos”, consagrando a importância da educação democrática e igualitária para a promoção da paz entre os povos.

O Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, encarregado de monitorar o cumprimento pelos Estados das normas contidas no Pidesc, em seu Comentário Geral n.13, de 1999, afirmou que a educação, além de ser um direito essencial por si só, é também meio indispensável para realizar outros direitos humanos. Nesse sentido, afirma:

A educação é um direito humano por si só e um meio indispensável para realizar outros direitos humanos. Como um direito no âmbito da autonomia da pessoa, a educação é o principal meio que permite que adultos e crianças marginalizados, econômica e socialmente, escapem da pobreza e participem plenamente de suas comunidades. A educação desempenha um papel

decisivo no empoderamento das mulheres, na proteção das crianças contra a exploração de seu trabalho, o trabalho perigoso e a exploração sexual, na promoção dos direitos humanos e da democracia, na proteção ambiental e no controle do crescimento demográfico.

A observância dos tratados internacionais é um importante compromisso do Brasil, que torna indispensável o exercício permanente de controle de convencionalidade das leis nacionais. Dever idêntico resulta da própria Constituição brasileira, à luz do art. 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias de 1988.

O controle de convencionalidade é fruto desse compromisso voluntário feito pelo Brasil ao longo do último século. É importante ressaltar que, no campo dos direitos humanos, o Brasil estabeleceu sistema de duplo controle dos atos normativos de direito interno: o controle de constitucionalidade e o controle de convencionalidade. Nesse sentido:

Os direitos humanos, então, no Brasil, possuem uma dupla garantia: o controle de constitucionalidade e o controle de convencionalidade internacional. Qualquer ato ou norma deve ser aprovado pelos dois controles, para que sejam respeitados os direitos no Brasil. Esse duplo controle parte da constatação de uma verdadeira separação de atuações, na qual inexistiria conflito real entre as decisões porque cada Tribunal age em esferas distintas e com fundamentos diversos. (Carvalho Ramos, 2019a, p.540, grifo do original retirado)

Nessa linha, é necessário observar a interpretação do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e de outros órgãos

internacionais de monitoramento ao cumprimento das normas contidas nos tratados internacionais de direitos humanos.

A Convenção sobre o Direito das Crianças, de 1989, igualmente reconhece o direito de todas as crianças à educação gratuita e igualitária, devendo os Estados Partes tomar todas as medidas necessárias para garantir o pleno acesso a esse direito.

No plano regional, o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (o Protocolo de San Salvador) prevê o direito universal à educação em seu artigo 13, determinando que o objetivo do ensino deve ser promover “o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz”, bem como “capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista”.

No âmbito interno, a Constituição Federal de 1988 instituiu o direito à educação como direito social, coerente com a normativa internacional. A Constituição estabelece, no artigo 205, três objetivos para o modelo educacional no Brasil: (i) o pleno desenvolvimento da pessoa; (ii) o preparo para o exercício da cidadania; e (iii) a qualificação para o trabalho. Também afirma, no artigo 206, oito princípios do ensino no Brasil, a saber: (i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (ii) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (iii) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (iv) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (v) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos

de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (vi) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (vii) garantia de padrão de qualidade; e (viii) piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

A Constituição e as referidas normas internacionais, portanto, dão ampla proteção ao direito à educação, à defesa da dignidade da pessoa humana e à promoção das liberdades fundamentais. Definem um modelo educacional *inclusivo*, que visa capacitar todas as pessoas para participar de uma sociedade livre; que favorece a compreensão entre todos os grupos raciais, étnicos e religiosos e a compreensão e tolerância entre as nações.

O Supremo Tribunal Federal (STF), guardião da Constituição, reconhece a educação como direito humano fundamental *indisponível* dos indivíduos, e dever do Estado, cuja omissão, por importar descumprimento de encargos político-jurídicos incidentes sobre a administração pública em caráter mandatório, consubstancia afronta grave à Constituição da República.

O Supremo Tribunal reconhece a dimensão prestacional do direito à educação, que demanda atuação comissiva do Estado, que não se restrinja à mera oferta de serviços de educação. Nos artigos 205 e 206, a Constituição estabelece, de modo claro, que os objetivos e princípios do direito à educação devem visar “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Adota, então, o conceito de direito à educação como preparação para o exercício de cidadania, o

respeito à diversidade e o convívio em sociedade plural, com múltiplas expressões religiosas, políticas, culturais e étnicas.

A Constituição protege a sociedade inclusiva, na qual os estudantes devem poder, portanto, aprender sobre valores como a pluralidade de ideias, de opiniões e de crença, de modo a viabilizar o convívio em sociedade de vasta diversidade cultural.

Os objetivos externados no artigo 13, item 1, do Pidesc (desenvolvimento da personalidade, dignidade humana, respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais), e reafirmados pela Constituição nos artigos 205 e 206 não podem ser ignorados.

A liberdade dos pais de fazer que seus filhos recebam educação religiosa e moral de acordo com suas convicções – prevista no art. 12, item 4, da Convenção Americana de Direitos Humanos – não é incompatível com o Estado Democrático de Direito, pois compatibiliza-se com a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (CF/88, art. 206, II e III).

É possível extrair dos princípios constitucionais orientadores do direito à educação que é objetivo do ensino a formação de pessoas tolerantes, que respeitem os direitos humanos, as diferenças individuais e dos grupos componentes da sociedade.

A importância desses princípios reside no fato de que a educação é, segundo o Comentário Geral n.13 do Comitê do Pidesc, um direito em si mesmo, e também meio para o pleno exercício da cidadania democrática e para a construção de uma sociedade plural e igualitária, ideais esses que norteiam o Estado Democrático de Direito no Brasil.

Como afirma Marcos Augusto Maliska (2009, p.792-3), o papel da educação deve ser compreendido com base em sua inserção em um Estado Constitucional:

É a partir da educação que as opções constantes da Constituição são internalizadas e reproduzidas nas práticas sociais. [...]. Portanto, a nossa democracia depende não apenas de uma universalização do acesso à Educação, mas também de uma Educação que crie as bases para uma sociedade democrática, que respeite a diversidade, que reproduza as opções da Constituição constantes de seu preâmbulo e de seus principais princípios.

Assim, para entender como deve ser, na prática, o exercício do direito à educação, é necessário compreender o sentido e o alcance da ideia de educação democrática.

O que significa educação democrática?

A educação é elemento essencial da democracia. Tem potencial para influenciar e mudar as dimensões econômica, política e cultural da sociedade. Para que a educação possa atuar na sociedade de modo a fortalecer a democracia (enquanto princípio basilar da Constituição brasileira), o modelo de ensino deve amparar-se em relações pedagógicas igualmente democráticas, a começar pelo reconhecimento da autonomia e da autodeterminação do educando.

A Constituição, em harmonia com tratados internacionais, assegura liberdade de aprender e de ensinar, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância (art. 206, II, III e IV). Esses princípios moldam a educação

democrática, e os papéis e atribuições dos sujeitos da relação pedagógica (professor e educando). Maurício Mogilka (2003) argumenta que, para haver sujeitos democráticos, é necessário fomentar um processo de aprendizagem democrático, que vise a criar uma sociedade de paz e tolerância:

Como contribuir na formação de sujeitos democráticos se o processo não é democrático? Os educandos sentem a prática pedagógica no seu campo emocional e no próprio corpo, e não apenas no campo cognitivo, porque estas dimensões são indissociáveis. Se é correto que a democratização da relação pedagógica não é condição suficiente para a democratização social, ela é, contudo, condição essencial para a estruturação de uma subjetividade autônoma, pois processos autoritários não conseguem servir de base para resultados democráticos. Desta forma, parece que o problema é sim, embora apenas parcialmente, de definir relações democráticas no interior da instituição educativa. (Mogilka, 2003, p.22)

O papel do Estado ao definir o conteúdo e os objetivos do ensino é essencial para a realização desse modelo de educação. Por isso, deve situar-se nos limites da Constituição, uma vez que lhe são impostas, por força constitucional, tanto a prestação de serviços educacionais como a promoção de um ensino inclusivo e democrático, que permitam o pleno desenvolvimento de indivíduos tolerantes, em um ambiente de pluralidade de ideias, de liberdade de expressão e de igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, o imperativo constitucional de educação democrática permite que o Estado defina conteúdos amplos e inclusivos

para os cursos de formação e os objetivos de ensino. Os pais têm liberdade de decidir sobre a educação de seus filhos, conforme previsto no Pidesc e no Protocolo de San Salvador, e devem respeitar a Constituição quanto aos princípios, valores e objetivos do direito à educação. A missão educadora do Estado não está subordinada ao direito dos pais, mas à Constituição, que lhe atribuiu o dever de promover os objetivos constitucionais da educação e educar cidadãos responsáveis por si mesmos, pela democracia e pelo bem-estar social.

O Tribunal Constitucional Alemão tem precedente jurisprudencial nessa matéria, por ocasião do debate sobre se a introdução da disciplina “Educação Sexual” em escolas públicas do ensino fundamental violaria norma da Lei Fundamental alemã, a qual assegura aos pais o direito de assistir e educar os filhos. A Corte deliberou:

[...] a fiscalização das escolas pelo Estado, estabelecida pelo Art. 7 I GG, abrange, em todo caso, a competência para o planejamento e a organização do ensino escolar com o objetivo de garantir um sistema escolar que ofereça a todos os jovens cidadãos, segundo suas capacidades, as possibilidades de formação correspondentes à atual vida social. Não faz parte desse âmbito de conformação estatal somente a estruturação organizacional da escola, mas também a *fixação do conteúdo dos cursos de formação e dos objetivos escolares*. O Estado pode, assim, perseguir seus próprios objetivos educacionais na escola, em princípio independentemente dos pais. A missão geral da escola, relativa à formação e à educação das crianças, não é subordinada, mas se encontra no mesmo patamar do direito de educar dos pais.

Superioridade absoluta não goza nem o direito dos pais nem a missão educacional do Estado. Contrariamente a uma concepção nesse sentido defendida na literatura jurídica (doutrina), a missão escolar e educacional da escola também não é limitada somente à transmissão de conhecimentos. Esta missão do Estado, que o Art. 7 I GG pressupõe, tem também, ao contrário, como conteúdo atuar na transformação de cada criança em um membro da sociedade responsável por si mesmo. Por isso, as tarefas da escola dão-se também na área da educação. Mesmo que existam – como supra apresentado – razões para crer que o lugar adequado à educação sexual individual seja o lar, deve-se, entretanto, por outro lado, também considerar que a sexualidade apresenta diversas referências sociais. O comportamento sexual é uma parte do comportamento geral. Assim, não se pode proibir ao Estado que este considere a educação sexual como importante elemento da educação total de um indivíduo jovem. Disso faz parte também proteger e alertar as crianças contra ameaças de cunho sexual. (Schwabe; Martins, 2005, p.508)

O Tribunal alemão decidiu que o direito dos pais à educação dos filhos cede diante da missão constitucional do Estado na área da educação. Nesse sentido deve ser interpretado o já citado art. 12, item 4, da Convenção Americana de Direitos Humanos, que assegura a pais e tutores direito a que seus filhos ou pupilos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com as próprias convicções. Esse direito não se sobrepõe ao dever estatal de promover educação democrática e pluralista, enunciados no art. 13, item 2, do Protocolo de San Salvador.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, no seu art. 13, item 1, também garante liberdade de expressão à criança, nela incluída a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e ideias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança, sendo uma educação democrática essencial na garantia desse direito.

É equivocado pressupor que o corpo estudantil é composto de indivíduos que absorvem de forma total, passiva e acrítica quaisquer concepções ideológicas, religiosas, éticas e de outra natureza ministradas em sala de aula, pois despreza-se a capacidade intelectual dos alunos e desconsidera-se os diferentes aspectos da vida social (esferas educacional, social, familiar, profissional, religiosa), cada qual contribuindo e exigindo, de forma diferenciada, para a sua formação e desenvolvimento. As perspectivas presentes e futuras forjam-se em contextos mais amplos, como a família, as relações de vizinhança, os espaços de esporte e de lazer, além da escola.

Deve-se resgatar, assim, a autonomia da criança e do adolescente enquanto sujeitos ativos e livres, protagonistas de sua própria trajetória, conforme preceitua o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também a Convenção da ONU sobre os Direitos das Crianças. Trata-se de estabelecer um diálogo com o educando, retirando-o do papel de mero destinatário de ensinamentos predefinidos.

Em termos pedagógicos, a rotina em sala de aula deve fornecer oportunidade para que os alunos acessem múltiplas informações, tenham uma atitude crítica e inovadora, suscitem dúvidas e inquietudes e promovam debates, para as quais não há respostas necessariamente fechadas ou definitivas.

Liberdade de ensinar e o direito à educação

O art. 206, II da Constituição estabelece diversas liberdades que fazem parte do conteúdo do direito à educação: aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Essas liberdades de aprendizado, ensino e pesquisa formam o núcleo essencial do direito à educação. Sem liberdade de ensinar e de aprender não há direito à educação.

A propósito, o Comentário Geral 13, do Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Comitê Desc) expressa que “[o]s membros da comunidade acadêmica são livres, individual ou coletivamente, para buscar, desenvolver e transmitir conhecimentos e ideias por meio de pesquisa, ensino, estudo, debate, documentação, produção, criação ou escrita”. O Comitê Desc também enfatiza que a liberdade acadêmica inclui (i) a liberdade de expressar opiniões, (ii) sem medo de repressão ou discriminação por parte de autoridades públicas ou (iii) por parte de outra instituição.

Conforme essa importante fonte de interpretação do Pidesc, a liberdade acadêmica aplica-se ao inteiro setor da educação, não só a universidades. Inclui o direito de todos na comunidade expressarem livremente suas opiniões. Essa prerrogativa só é limitada pela liberdade de outros e pelo dever de assegurar discussão justa de opiniões contrárias e tratar todos igualmente, além, é claro, das normas da Constituição brasileira relativas à proibição de discriminação, do racismo e ao respeito à laicidade, e de normas como a que veda a apologia de crime.

Também a Constituição, no artigo 206, enfatiza – além da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a

arte e o saber (inciso II) – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (inciso III) e a gestão democrática do ensino público (inciso VI). Assegura, precisamente, que o ambiente escolar seja pluralista e democrático quanto a ideias e concepções pedagógicas, e não que certos temas ou assuntos (inclusive opiniões políticas, religiosas ou filosóficas) sejam, a *priori*, excluídos de sala de aula, ainda que por lei ordinária.

É que também assegura o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que é norma geral de observância obrigatória pelos entes federativos, por força do art. 24 da Constituição, o qual inclui nos princípios do ensino nacional o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais; e a consideração à diversidade étnico-racial.

Diferentemente de discussões sobre reajustes de mensalidades e ônus de pagamento por material escolar de uso comum, por exemplo, aqui não cabe o enfoque jurídico de simples relação de consumo, na qual competiria ao prestador de serviço adequar-se às expectativas do consumidor. Escolas e professores desempenham serviço estatal pedagógico na área da educação, de acordo com os objetivos constitucionais.

O relevo internacional e constitucional da educação como direito humano e direito fundamental, respectivamente, com explicitação de seus princípios na Constituição (art. 206), evidencia que a atividade educacional serve tanto ao fomento do desenvolvimento intelectual e cognitivo do alunado ou à ministração de conteúdos básicos para viabilizar a qualificação profissional, como também à integração do estudante à vida em sociedade e ao exercício da

cidadania. Considerando que a Constituição delineou um projeto de sociedade democrática e inclusiva, é preciso considerar o papel que definiu para a escola e a comunidade escolar nessa perspectiva.

A educação prepara o indivíduo para a vida social, não apenas para a vida familiar. Deve prepará-lo para desempenhar um papel compatível com a democracia e a sociedade inclusiva, tolerante, justa e solidária prometida pela Constituição. Os alunos não encerram sua vivência nas fronteiras da unidade familiar, de modo que a definição das diretrizes da educação nacional não pode restringir-se exclusivamente à vontade dos pais. Ainda que tal intento fosse recomendável, seria impossível conciliar toda tentativa de equacionar e dar sentido unívoco a todas as demandas oriundas das famílias de cada estudante.

Sem embargo, deve-se assegurar, estimular e querer a participação ativa de pais e tutores na vida escolar dos estudantes, porque a perspectiva familiar é importante fator na vida social de cada aluno, seja mediante acompanhamento no dia a dia ou na formação de associações de pais, seja em espaços e momentos institucionais destinados a dar voz e possibilidade de sindicar os processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, como é o caso dos conselhos escolares.

Note-se que o Supremo Tribunal Federal, no julgamento da arguição de descumprimento de preceito fundamental n.186/DF, relativa à instituição de sistema de reserva de vagas para ingresso em instituições públicas de ensino superior, com base em critério étnico-racial, reconheceu que pluralismo de ideias, como fundamento do Estado brasileiro, implica reconhecimento e incorporação, à sociedade, de valores culturais diversificados.

Postura diversa, no entanto, é pretender regular o exercício de liberdades públicas nas escolas mediante vedação de determinadas condutas a professores e às administrações escolares. Ao propor restrição ao conteúdo da liberdade constitucional de ensino, busca-se suprimir a manifestação e discussão a respeito de tópicos inteiros da vida social, proibindo docentes de abordar quaisquer conteúdos que, de acordo com juízos subjetivos de agentes estatais, alunos, pais ou responsáveis, possam constituir doutrinação política ou ideológica de determinado espectro, ou abordar as convicções morais, religiosas ou ideológicas dos estudantes, ou de seus pais ou responsáveis.

Nesse contexto, destaca-se a decisão cautelar do STF acerca da constitucionalidade da Lei n.7.800/2016, do estado de Alagoas, que buscava implementar, naquela unidade da federação, o “Programa Escola Sem Partido”. O relator, ministro Roberto Barroso, deferiu, nas ADI n.5.537/AL e n.5.580/AL, medida cautelar para determinar a suspensão da referida lei. Consta da ementa da decisão monocrática:

Violação do direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Supressão de domínios inteiros do saber do universo escolar. Incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade, previsto na lei, e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias. (CF/1988, art. 205, 206 e 214)

A Assembleia Legislativa do estado de Alagoas, ao prestar informações ao STF, defendeu a norma impugnada, alegando que

era necessário coibir “prática de doutrinação política e ideológica e quaisquer condutas, por parte do corpo docente ou da administração escolar, que imponham ou induzam os alunos a opiniões político-partidárias, religiosas e/ou filosóficas, de forma a proteger a sua liberdade de consciência” (trecho do relatório do voto do ministro Barroso).

O voto do ministro Barroso considerou que tais vedações previstas na lei alagoana violaram o direito à educação democrática, que “permite que o estado defina conteúdo dos cursos de formação e objetivos do ensino, até de forma independente dos pais”. Citou precedente visto acima do Tribunal Constitucional Federal alemão sobre Educação Sexual nas escolas, que prescreveu que o direito dos pais à educação dos filhos cede diante da missão constitucional do Estado na área da educação. O voto apontou que “vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de alunos, podem gerar a perseguição de professores que não compartilhem das visões dominantes” e, por isso, gera “risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios”.

Proposta legislativa para restringir o conteúdo docente na escola *não* se compatibiliza com os princípios constitucionais e legais atinentes à educação nacional, os quais amparam-se no pluralismo de ideias, na liberdade de aprender e de ensinar e não autorizam a exclusão de conteúdos contrários a determinadas ou genéricas convicções morais, religiosas, políticas ou ideológicas.

Curiosamente, o projeto que ampara tais leis, ao negar o caráter plural do ensino, fomenta um modelo educacional de caráter político, que fere o dever de neutralidade do Estado. De fato, ao propor formação neutra de estudantes, sob a justificativa de combate

à doutrinação ideológica, introduzem paradoxalmente uma intensa doutrinação política sob disfarçado argumento de neutralidade.

A exclusão de específicos conteúdos do universo escolar e o cerceamento da discussão com base em uma suposta exigência de neutralidade política e ideológica contrariam o direito constitucional à educação e as liberdades constitucionais de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e a gestão democrática do ensino público.

A educação como instrumento contra a discriminação

O direito à educação contribui para a sociedade justa e solidária preconizada pela Constituição sempre que fornece os meios para fomentar inclusão e pluralismo de ideias, de modo a superar discriminação e violência e gerar igualdade de oportunidades para todos.

Dados estatísticos revelam que o Estado brasileiro tem muito a avançar para garantir a toda pessoa proteção contra a discriminação e a violência, que tem atingido principalmente mulheres, pessoas negras e jovens.

O Mapa da Violência 2013: Homicídios e Juventude no Brasil indica que, de 2001 a 2011, o índice de mulheres jovens assassinadas foi superior ao do restante da população feminina. Em 2011, a taxa de homicídios entre mulheres com idades entre 15 e 24 anos foi de 7,1 mortes para cada 100 mil, enquanto a média para as não jovens, também muito alta, foi de 4,1. O Brasil figura como quinto país mais violento para mulheres, em um universo de 83 nações, no estudo Mapa da Violência 2015 – Homicídio de Mulheres (Waiselfisz, 2015).

Em 2016, o alto número de casamentos infantis – antes dos 18 anos de idade – e de meninas grávidas na adolescência colocou o Brasil entre os 50 piores países para se nascer mulher, segundo índice da organização não governamental internacional Save The Children. De acordo com o relatório *Every Last Girl*, o Brasil é o 102º lugar entre 144 países analisados.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016 constatou que, dentre os estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), 73% foram agredidos verbalmente e 36% foram agredidos fisicamente nas escolas, descortinando a escola como um ambiente de extrema violência e que, a partir de práticas pedagógicas, precisa ser modificado.

Além do texto constitucional, a normativa internacional também garante o direito de crianças, adolescentes e jovens de serem postos a salvo de toda forma de discriminação e violência, e aponta a educação como instrumento primordial de garantia desses direitos.

Especificamente em relação à discriminação e à violência de gênero, o Brasil ratificou a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), cujo artigo 6º estabelece que o direito de toda mulher de ser livre de violência abrange o direito de ser educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação, e cujo artigo 8º estabelece educação como instrumento imprescindível para o combate à violência contra a mulher.

É preciso realçar que a persistente e elevada violência contra a mulher já gerou obrigações adicionais internacionais para o Brasil no

plano internacional. Com base na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos, no Relatório n.54/01, caso 12.051, denominado caso Maria da Penha Maia Fernandes, instou o Brasil, em razão das graves violações contra o direito das mulheres perpetradas no país, a incluir em seus planos pedagógicos unidades curriculares destinadas à compreensão da importância do respeito à mulher e a seus direitos reconhecidos na Convenção de Belém do Pará.

Com a finalidade de cumprir a determinação do órgão internacional, a Lei n.11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, estabelece que a política pública para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher corresponda a um conjunto articulado de ações da União, dos estados, do distrito federal e dos municípios e de ações não governamentais, tendo por diretrizes: a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia; e o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (art. 8º, VIII e IX).

No âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), a educação é meio para coibir a violência de gênero. A Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher, no seu artigo 10, dispõe que os Estados Partes devem adotar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurar, em condições de igualdade entre homens e mulheres, a eliminação de todo conceito

estereotipado dos papéis masculino e feminino, em todos os níveis e em todas as formas de ensino.

Essa preocupação está presente na Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher – Pequim, 1995, e vem sendo discutida em todos os fóruns internacionais de acompanhamento da referida declaração.

Por outro lado, em 1994, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, no Cairo, 184 Estados ineditamente reconheceram os direitos sexuais e reprodutivos como direitos humanos, havendo uma grande preocupação em relação à saúde reprodutiva de adolescentes. Na referida conferência, foi determinado que os países devem, quando necessário, remover obstáculos legais, regulamentares e sociais à informação sobre saúde reprodutiva e à assistência à saúde para adolescentes (CIPD, parágrafo 7.4).

Além disso, a Comissão de População e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas discute anualmente temas relacionados à Convenção do Cairo, para produzir resoluções que complementam o seu conteúdo, sendo pertinente destacar o texto aprovado em 27 de abril de 2012, que, entre outros assuntos, ressaltou a necessidade de fornecer aos adolescentes educação e informações abrangentes sobre sexualidade e saúde reprodutiva, direitos humanos e igualdade de gênero, que lhes permitam lidar de forma positiva e responsável com sua sexualidade.

Na mesma linha, o Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU (Comitê ESC) editou o Comentário Geral 22, com o propósito de auxiliar os Estados Partes a superar diversas barreiras jurídicas, processuais e sociais relativas ao acesso a serviços,

bens e informações sobre saúde sexual e reprodutiva, de forma a conferir aplicabilidade ao artigo 12 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Nesse documento, diferenciaram-se, primeiramente, os conceitos de saúde sexual (bem-estar físico, mental e social quanto à sexualidade) e saúde reprodutiva (capacidade de reproduzir, direito a informações e liberdade na tomada de decisões informadas e responsáveis), para, então, destacar a importância de garantir a todos os indivíduos, incluindo adolescentes e jovens, a obtenção de informações relacionadas a tais assuntos, como saúde materna, uso de contraceptivos, planejamento familiar, infecções sexualmente transmissíveis, prevenção do HIV, aborto, fertilidade, entre outros.

Ressaltou-se, ainda, que a manutenção de leis, políticas e programas aparentemente neutros conduz à perpetuação de problemas sociais de desigualdade de gênero e de discriminação contra as mulheres. De modo que restou determinado aos Estados Partes a adoção de medidas específicas – inclusive no âmbito legislativo – destinadas à resolução dessas questões, como forma de concretizar a igualdade substancial, a exemplo do dever de assegurar a prestação do serviço educacional que veicule informações abrangentes sobre saúde sexual e reprodutiva, sem discriminação ou forma tendenciosa, levando em conta o nível de compreensão das crianças e dos adolescentes.

Nesse ambiente normativo, a escola é o espaço estratégico para a construção de uma sociedade de pessoas que se dirigem umas às outras de forma ética, sendo essencial, para tal propósito, a abordagem de questões de gênero e sobre orientação sexual.

O ministro Roberto Barroso – ao examinar lei municipal que vedou o ensino sobre gênero e orientação sexual e o uso destes termos nas escolas, na ADPF n.465, Medida Cautelar – reconheceu a educação como instrumento de preparação para a vida social, para o seu pleno desenvolvimento e para a convivência pacífica com ambientes diferentes e com outras opiniões, quando afirmou:

Em primeiro lugar, não se deve recusar aos alunos acesso a temas com os quais inevitavelmente travarão contato na vida em sociedade. A educação tem o propósito de prepará-los para ela. Além disso, há uma evidente relação de causa e efeito entre a exposição dos alunos aos mais diversos conteúdos e a aptidão da educação para promover o seu pleno desenvolvimento. Quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus. É por isso que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados na Constituição e em todas as normas internacionais antes mencionadas.

Os Princípios de Yogyakarta tratam da isonomia e especificamente da não discriminação por motivações de gênero. Segundo André de Carvalho Ramos (2019a, p.298), os Princípios de Yogyakarta “representam, dada a omissão internacional da matéria, importante passo rumo à igualdade e eliminação de toda forma de discriminação por orientação sexual”. Assim, suprimir de *jure*, o debate sobre orientação sexual é discriminatório e fere o direito à igualdade de todas e todos.

A educação baseada na pluralidade de ideias e na igualdade de todos é essencial para a proteção integral garantida pela Constituição à criança, ao adolescente e ao jovem no ambiente social. É, por essa razão, inconstitucional a supressão do ambiente escolar de temas que preparam o estudante para a vida social, com todas as responsabilidades que o cidadão comum precisa ter para compatibilizar sua conduta com a Constituição, em relação aos problemas que inevitavelmente trará contato na vida em sociedade.

Assim, a pretensão de excluir conteúdos como ideologia de gênero, o heliocentrismo, a evolução das espécies, sob o argumento de preconizar ensino neutro e defender a primazia da família sobre a escola esbarra na Constituição e nas normas internacionais que o Brasil voluntariamente ratificou:

A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo. Se as escolas privadas poderiam incluir cláusulas contratuais que garantissem a possibilidade de apresentação de determinados temas em sala de aula, as públicas teriam que se curvar aos vetos de tantos pais de alunos quantos quisessem se aproveitar da prerrogativa. (Miguel, 2016, p.601-2)

Considerações finais

O tema é atual no Brasil e em outros países preocupados com o fortalecimento da democracia, da pluralidade de ideias, com a liberdade de expressão e com a consolidação de uma sociedade inclusiva, pacífica, justa para todos.

As dimensões jurídicas do direito à educação estão definidas na Constituição e nos tratados assinados pelo Brasil e devem ser observadas pelas leis ordinárias e em sala de aula: o ensino democrático, plural e igualitário deve permitir o pleno desenvolvimento humano, segundo diretrizes da proteção da dignidade da pessoa humana e da promoção das liberdades fundamentais. O dever estatal de prestar serviços de educação submete-se aos parâmetros constitucionais, devendo incluir a participação da família, mas a Constituição não o submete a sua determinação, porque a responsabilidade do Estado consiste em preparar o estudante para a vida social. A educação prepara o estudante para o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade de paz e tolerância, e deve fornecer-lhe os conteúdos que tornem possível atingir os objetivos constitucionais em favor da democracia e de uma sociedade mais justa e solidária.

Referências

CARVALHO RAMOS, A. de. *Curso de direitos humanos*. 6.ed. São Paulo: Saraiva, 2019a.

_____. *Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional*. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 2019b.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola Sem Partido/School Without Party-totalitarian elements in a modern democracy: some reflexions based on Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.23, p.1-23, jul. 2018.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.38, n.139, p.507-24, abr./jun. 2017.

MALISKA, M. A. Educação, Constituição e democracia. In: SOUZA NETO, C. P.; SARMENTO, D. *Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v.7, n.15, p.590-621, jul./set. 2016.

MOGILKA, M. *O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

REIS, G. R. F. da S.; CAMPOS, M. S. N. de; FLORES, R. L. B. Currículo em tempos de Escola Sem Partido: Hegemonia disfarçada de neutralidade. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.9, n.2, p.200-14, maio/ago. 2016.

ROSA, A. M. da. Ato infracional e saber psi: a questão dos laudos no Estado Democrático de Direito. *Responsabilidades*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.109-31, mar./ago. 2011.

SCHWABE, J.; MARTINS, L. (Org.) *Cinquenta anos de jurisprudência do Tribunal Constitucional Federal Alemão*. Berlim: Konrad Adenauer Stiftung, 2005.

SOUZA, A. L. S. et al. *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Autores Associados, 2016.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília: Flacso Brasil, 2015.

2 Liberdade acadêmica: fundamentos, espaço público e democracia

Angela Limongi Alvarenga Alves

Professora do Departamento de Direito
do Estado da Faculdade de Direito
da Universidade de São Paulo e do
Programa de Pós-graduação em Direito
da Universidade Católica de Santos

Introdução

A liberdade acadêmica constitui-se num direito inerente ao educador.¹ Apesar de sedimentado, tanto no plano nacional como no internacional, tal direito pode sofrer questionamentos, ataques e tentativas de restrição, sob a justificativa de pretensa busca pela verdade (qual verdade?) e perseguição de neutralidade (algum conhecimento é neutro?).

Assim, o presente capítulo analisa a liberdade acadêmica sob a perspectiva do direito e da democracia, traçando fundamentos e limites. Para tanto, parte do entendimento de que esse direito possui desdobramentos: como direito de ensinar, de aprender e de pesquisar, sendo imprescindível a sua diferenciação de outras liberdades conexas, como as liberdades de expressão, de opinião e científica. Em seguida, analisa a sua repercussão para a democracia, tendo em conta a construção do espaço público e do respectivo capital político, necessário à arquitetura democrática. Por fim, demonstra que, muito embora essa liberdade constitua-se num direito fundamental² e uma garantia institucional imprescindível para o arcabouço democrático, pode vir a ser destruída, pela via do próprio direito.

1 Muito embora a literatura sobre a liberdade acadêmica aponte, majoritariamente, para a sua ocorrência em face do professor, prefere-se a expressão “educador” a fim de contemplar todos os envolvidos diretamente com o processo educativo, conjuntamente com o professor, tais como tutores, mediadores, instrutores, designers etc., profissionais que no contexto atual de desenvolvimento da educação, altamente especializada e, ainda, interfaciada por diversas tecnologias, também prescindem de igual proteção. As expressões “professor(es)” ou “docente(s)” ao longo do texto ocorrem unicamente em respeito aos textos normativos correspondentes.

2 No decorrer do texto o direito à liberdade acadêmica é tratado como direito fundamental, sem olvidar de que se constitui, também, num direito humano, ainda que tal assertiva deixe de transitar pelos fundamentos metodológicos que os distinguem.

Liberdade acadêmica e seus fundamentos

A liberdade acadêmica constitui-se num direito inerente ao educador. Trata-se de garantia que incute na atividade acadêmica uma particularidade que a qualifica em face da liberdade de expressão geral. Destina-se à livre produção do conhecimento científico, que compreende a liberdade de ensinar, de aprender e de pesquisar.

No plano internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), na forma da Recomendação OIT/Unesco de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores, dispõe que aos docentes devem ser asseguradas liberdades acadêmicas (item 61), bem assim, que o respectivo sistema de inspeção ou controle deverá ser concebido de modo a incentivar e auxiliar os docentes no cumprimento de suas tarefas profissionais e para evitar restringir-lhes a liberdade, a iniciativa e a responsabilidade (item 63). Além disso, na Recomendação de 1997 da Unesco relativa ao Estatuto do Pessoal de Ensino Superior, o item 26 prescreve que todo o pessoal docente do ensino superior deve usufruir de liberdade de pensamento, consciência, religião, expressão, reunião e associação, assim como ter assegurado o direito de liberdade, segurança pessoal e liberdade de movimentos. O mesmo documento no item 27 dispõe que o princípio da liberdade acadêmica deve ser respeitado rigorosamente, preservando-se a liberdade de ensinar e debater sem limitações por doutrinas instituídas, cabendo aos docentes a liberdade de exercício de suas funções sem sofrer qualquer discriminação ou temer repressão por parte do Estado ou de qualquer outra instância. O pessoal docente do ensino superior tem o direito de ensinar sem interferências (item 28).

No plano interno, a Constituição Federal trata da liberdade acadêmica no artigo 5º, IX, prescrevendo ser livre a expressão da atividade intelectual, artística e científica, independentemente de censura ou licença e no âmbito do direito à educação, segundo o qual o ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas nas instituições de ensino públicas e privadas (artigo 206, II e III). Além disso, há a prescrição de autonomia universitária por meio da qual as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (artigo 207).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n.9.394/1996) no artigo 3º dispõe que o ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (inciso II); pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III); respeito à liberdade e apreço à tolerância (inciso IV); gestão democrática do ensino público (VIII); consideração com a diversidade étnico-racial (inciso XII) e garantia de aprendizagem ao longo da vida (inciso XIII).

Assim, a liberdade acadêmica guarda conexão com outros direitos. Passa-se então a traçar paralelos e diferenciações. O artigo 5º da Constituição Federal prescreve um conjunto de direitos fundamentais que congrega a liberdade acadêmica e suas irradiações. Nele encontram-se prescritas a liberdade de manifestação de pensamento (inciso IV), a liberdade de expressão da atividade intelectual, científica e de comunicação, independente de censura ou licença (inciso IX). Essas liberdades pressupõem condutas estatais

potencialmente absenteístas, portanto negativas, diferentemente do direito à educação que carrega em si conteúdo estatal prestacional, e assim, positivo.

Da intelecção do artigo 5º da Constituição Federal verifica-se que há a proteção da liberdade enquanto direito geral, a ser observado conforme as especialidades ali arroladas. Decorre daí a ideia de que esses direitos específicos constituem espécies do âmbito geral da liberdade (Travincas, 2016, p.118). Da perspectiva da liberdade de ensinar, a liberdade acadêmica impõe-se tanto como direito fundamental (Sarlet; Travincas, 2016, p.529), quanto garantia institucional (Travincas; Lima, 2015, p.15). Da perspectiva do direito de aprender, esse com prescrição específica no artigo 205 da Constituição Federal, confere-se o direito à formação para a cidadania, o que compreende, por certo, o amplo debate de ideias e de pensamento (Ranieri, 2019, p.2).

Do gênero liberdade decorrem as espécies: liberdades de opinião, acadêmica e científica – essas, por sua vez, são englobadas pela liberdade de expressão, perfazendo, assim, uma gama de liberdades e direitos conexos. Desse escalonamento não há que se inferir mera dedução de direitos (do mais geral ao mais específico), mas o próprio desmanche do conteúdo de uma liberdade no conteúdo de outra (Travincas, 2016, p.118).

Assim, a liberdade de expressão pode ser considerada como um direito abrangente, a partir do qual são escalonadas outras liberdades. Com ela, reforça-se a ideia de que a liberdade acadêmica é também a liberdade de expressar algo (Travincas, 2016, p.119). Mas a liberdade acadêmica difere em muito da liberdade de expressão

em sentido geral, já que ela pressupõe a existência do conhecimento – próprio dos educadores – no bojo do que é proferido, exigência que é dispensada na manifestação da liberdade de expressão, que por seu turno constitui uma liberdade política ampla (Rodrigues; Oliveira, 2019, p.165).

A liberdade de opinião, também uma liberdade política de caráter amplo e irrestrito, difere da liberdade acadêmica, muito embora o educador, enquanto cidadão, igualmente tenha direito a ela. A questão, no entanto, é nebulosa: a se saber se a manifestação é proferida dentro ou fora do âmbito acadêmico, o que implica dizer em liberdade acadêmica “intra” ou “extramuros”, e se o seu conteúdo é revestido de conhecimento, próprio dos educadores. Ainda assim, essa diferenciação permanece dificultosa, a depender de análise *per si*.³

3 Quanto a esse particular, Travincas (2016, p.68) oferece a seguinte resposta: “um professor de história, ao contrário de um engenheiro, que afirma que o Holocausto não aconteceu em um discurso [...], pode muito bem levantar dúvidas sobre sua competência profissional” [trad. nossa]. Em síntese, a régua para a aferição da relação entre a fala e a competência docente é sempre a pertinência daquela em relação ao nicho de sua expertise. Essa assertiva, no entanto, pode vir a ser confrontada pela interdisciplinaridade, marca dos processos educacionais atuais. Ainda sobre essa questão, Sarlet e Travincas (2016, p.543) asseveram que a liberdade acadêmica “é condição própria de docente, e não o seu lugar de expressão, que constitui o fator determinante para o acoplamento da conduta ao âmbito protegido pelo direito à liberdade acadêmica, concebida como um todo. Sendo este o caso, a ocorrência da conduta no plano fático reclamará, à primeira vista, a proteção concomitante da liberdade de expressão extramuros (e, portanto, da liberdade acadêmica) e da liberdade de expressão, dada a relação de concorrência firmada entre os direitos. Ocorre que tal concorrência tem caráter meramente aparente, posto que deverá ser resolvida em proveito do direito revestido de maior especialidade, qual seja a liberdade de expressão extramuros”. Os próprios autores, no entanto, reconhecem ser essa conclusão passível de contra-argumentação.

A liberdade científica, conexas à liberdade acadêmica, é a que mais se aproxima da universidade, em que se pressupõe a produção de conhecimento. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI da Unesco, de 1998, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior, prescreve como missão de educar a conjugação da realização de pesquisas a fim de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, sobretudo para

a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; b) prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e mobilidade social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça; c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de sua atividade de extensão à comunidade, oferecer assessorias relevantes para

ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural; e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas; f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente. (item 1º)

A Recomendação de 1997 da Unesco relativa ao Estatuto do Pessoal de Ensino Superior, no item 27, dispõe que o princípio da liberdade acadêmica deve ser respeitado rigorosamente, preservando-se a liberdade de levar a cabo investigações, difundir e publicar os resultados dessas mesmas investigações.

Também a Constituição Federal prescreve ser dever do Estado a promoção e o incentivo do desenvolvimento científico, da pesquisa, da capacitação científica, da tecnologia e a da inovação (artigo 218). Dessa feita, entende-se que liberdade científica e liberdade acadêmica constituem-se em direitos conexos.

Todos esses direitos e liberdades, entretanto, decorrem do direito à educação, ínsito no artigo 6º da Constituição Federal. Conjugado com o artigo 205, que prescreve a educação como preparo para a cidadania, o direito à educação, livre e plural, só se locupleta se estiver voltado para a construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, David Held (2006, p.191) aponta que o estímulo à formação e à educação voltadas ao civismo, bem assim, o fomento à construção do espaço público e de iniciativas promotoras de práticas democráticas são altamente recomendáveis em um cenário que se pretende democrático, que por sua vez não se faz sem uma cultura abrangente de participação na vida política. Assim, passa-se a analisar as relações entre a liberdade acadêmica, o espaço público e a democracia.

Liberdade acadêmica, espaço público e democracia

Segundo Robert Dahl (1999), a democracia reveste-se de diversos sentidos e apreensões. Ele próprio questiona o que vem a ser a democracia, ressaltando que esse termo pode ser tomado em diversas acepções. O seu uso, de forma indiscriminada, permite diversos desdobramentos, inclusive aqueles para designar a ausência dela mesma, como em uma autocracia, por exemplo. Entretanto, o pensamento de Robert Dahl fornece interessante perspectiva de análise sobre a liberdade acadêmica e a democracia, bem assim a construção do espaço público, considerando a democracia como sistema popular de participação e como sistema de direitos fundamentais. Para tanto, requer como pré-requisito a educação para a cidadania, que nos dizeres do autor perfaz o “entendimento esclarecido”.

Ao longo dos anos, a propositura de Robert Dahl tem sido analisada por diversos teóricos políticos. Particularmente em relação à participação política, que depende diretamente do entendimento esclarecido, há, praticamente, um consenso de que sua obra parte das proposições apresentadas por Joseph Schumpeter.

Para Schumpeter (1961, p.346), a democracia é vista como um método, como sistema institucional para a tomada de decisões políticas no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor. A democracia então aparece como mecanismo para escolher e autorizar governos através da competição entre elites por votos em eleições periódicas, já que:

A democracia não significa e nem pode significar que o povo realmente governa em qualquer dos sentidos tradicionais da palavra povo e governo. A democracia significa apenas que o povo tem a oportunidade de aceitar ou recusar aqueles que governarão. Mas, uma vez que decidir isso de maneira inteiramente não democrática, devemos limitar nossa definição, acrescentando-lhe um outro critério para a identificação do método democrático, isto é, a concorrência livre entre possíveis líderes pelo voto do eleitorado. Um dos aspectos dessa definição pode ser expresso se dizemos que a democracia é o governo dos políticos. (ibidem)

Ressalta Dahl (1997) que desde Aristóteles tem sido sustentado que as desigualdades extremas contribuem para a cristalização de governos hegemônicos, como os descritos por Schumpeter, pouco abertos à participação social. Para Dahl (1997), os regimes não hegemônicos e, portanto, mais igualitários devem conter um grupo

intermediário de cidadãos, a fim de evitar disparidades extremas de *status*, renda e riqueza entre os cidadãos.

Na alocação de renda, *status*, saber, ocupação, posição na organização, popularidade e diversos outros valores, cada sociedade aloca também recursos com os quais um ator pode influenciar o comportamento de outros, pelo menos em algumas circunstâncias. Trata-se de recursos políticos. O receptor de recursos políticos não é mera consequência das instituições socioeconômicas. Os atores que influenciam ou controlam o Estado podem usar os diversos poderes estatais para reordenar a distribuição de recursos políticos resultantes dos processos das instituições socioeconômicas, como imposto de renda, contribuição para campanhas políticas ou mesmo alocação de recursos políticos como o sufrágio, por exemplo (Dahl, 1997).

As desigualdades na distribuição de renda, riqueza, *status* e educação equivalem à desigualdades políticas (Dahl, 1997), que prejudicam, enormemente, o entendimento esclarecido proposto por Dahl (1982), imprescindível para o aprimoramento da democracia, sobretudo a brasileira. Da mesma forma, as restrições à liberdade acadêmica, à liberdade de pensamento, pluralidade e construção de senso crítico também o são, importando na redução ou na perda do capital político, uma vez que se reduz ou se perde a participação política qualitativa do corpo de cidadãos.

O entendimento esclarecido proposto por Dahl (1982) perpassa diferentes contextos; entretanto, as suas deficiências e desigualdades (Dahl, 1997) impõem limitações à liberdade, já que a ideia de liberdade é frequentemente estudada pelas teorias políticas, mas constitui-se

muito mais que elas, perfazendo discussão bem mais profunda, afeita à filosofia da moral. Por essa razão, recorre-se ao pensamento de Isaiah Berlin (2004) a respeito do significado da liberdade.

Isaiah Berlin (2004, p.133-75) entende a coerção como interferência na liberdade individual. Assim, a defesa da liberdade consiste na meta “negativa” de contraposição à interferência. No entanto, de acordo com as teorias políticas em voga na atualidade, considera-se que a liberdade se encontra realizada na individualidade, o que é rebatido por Berlin, por três razões.

A primeira, é que, segundo a formulação clássica, a coerção, na medida em que frustra os desejos humanos, é vista como má, embora deva ser aplicada para evitar outros males maiores, enquanto a não interferência, que é o oposto da coerção, seria boa, embora não seja o único bem. Mas defende Berlin (2004) que, mesmo em sociedades rigidamente disciplinadas, como a puritana na Escócia ou na Nova Inglaterra, a integridade, o amor à verdade e a liberdade também ocorrem, fazendo que o argumento liberal e individualista caia por terra.

A segunda razão é que o conceito de liberdade é relativamente moderno, não havendo ou tendo sido muito pouco discutido na Antiguidade. O conceito de direitos individuais, inexistente entre gregos e romanos, também foi observado em outras civilizações antigas, como a judia e a chinesa. A predominância desse conceito teria sido muito mais uma exceção do que uma regra (Berlin, 2004).

A terceira razão é que a liberdade não é compatível com alguns tipos de autocracia ou, pelo menos, com a ausência de autogoverno. Da mesma forma que uma democracia pode despojar o indivíduo de

sua liberdade, um déspota liberal pode permitir a seus súditos uma alta margem de liberdade pessoal. Assim, a diferença entre os conceitos de liberdade negativa (liberdade de) e positiva (liberdade para) se revela (Berlin, 2004).

A liberdade então se locupleta na restrição mesma da liberdade: no respeito às leis e ao direito, que por sua vez, constitui uma “obediência a uma lei que prescrevemos para nós mesmos” (Berlin, 2004, p.171), e que, em suma, consiste no primado do Estado de Direito e da própria democracia, enquanto direito.

Nessa senda, Amanda Travincas (2016, p.195) ressalta que também a liberdade acadêmica não é absoluta. Comporta limites, constitucionalmente delineados. De início, não há anonimato, nos termos constitucionais, já que o educador que conduz uma disciplina entra em relação direta com seus alunos. E que a conjunção dos artigos 5º, IX e 220, *caput* e §2º da Constituição Federal compete afirmar que a liberdade acadêmica não está sujeita à censura (política, ideológica e artística) ou licença, ou ainda a qualquer restrição. Em virtude do artigo 5º, XII, a liberdade acadêmica submete-se a qualificações exigidas pela natureza da profissão. Todavia, adverte que, lidas conjuntamente, essas conclusões podem parecer inconciliáveis, já que:

A um só tempo, as restrições à liberdade de ensinar são absolutamente proibidas (220, *caput*) e permitidas (demais dispositivos mencionados). Uma saída para isso seria advogar que todas as restrições à liberdade de ensinar são proibidas, exceto aquelas realizadas ou previstas pelos incisos IV e XIII, do artigo 5º, respectivamente. Então, desde que não seja anônimo ou condicionado por estritas exigências de qualificação,

o exercício da liberdade de ensinar é pleno, quer dizer, qualquer outra limitação é, naturalmente, uma violação ao direito. (Travincas, 2016, p.195)

Esse raciocínio, porém, “leva ao extremo a premissa de que a Constituição abarca um sistema de limites e restrições tipificado, segundo o qual, ou a limitação é executada ou prevista, ou ela é proibida” o que, com efeito, não condiz com a realidade, já que “o texto constitucional é um todo coerente, que denota deliberações muito lúcidas do Constituinte quanto aos casos em que um direito pode ou não sofrer constrangimentos” (Travincas, 2016, p.195). Assim, conclui que:

Do que se disse, calha concluir que, predominantemente, as restrições cominadas à liberdade de ensinar são do tipo não expressamente autorizadas. A rigor, isso quer dizer que a justificativa para que se restrinja o exercício da liberdade de ensinar não é encontrada de maneira direta e expressa na Constituição, nem indiretamente ocorre por causa da previsão textual de reservas de lei, e, ainda, não se limita àquelas que recaem sobre os seus direitos concorrentes, já que, mesmo em relação a eles, os limites impostos não são taxativos. (Travincas, 2016, p.196)

Essa conclusão leva a uma discussão sobre o conteúdo a ser ministrado⁴ pelo educador, o que por si só se traduz em algo bastante delicado, pois se assim não fosse, a liberdade acadêmica facilmente poderia afrontar a própria liberdade, já que o educador poderia lançar

4 Essa hipótese não é olvidada por Amanda Travincas (2016, p.197 ss.), porém, ela o faz utilizando-se de outros fundamentos.

mão de conteúdos e recursos voltados à autocracia, por exemplo, e, portanto, de algo contrário à própria democracia, hipótese em que a liberdade acadêmica poderia ser levada à autodestruição.

Em razão disso, recorre-se às recomendações de caráter internacional da OIT/Unesco e dos comandos normativos nacionais, ínsitos na própria Constituição Federal e na LDB, voltadas à educação em e para os direitos humanos, devendo ser esses os próprios balizadores e limitadores da liberdade acadêmica. Qualquer tentativa de limitação da liberdade acadêmica que extrapole esses limites deve ser considerada como atentatória ao princípio democrático e como a sua supressão.

Daí em diante, o problema que se põe está relacionado à linha demarcatória entre a fiscalização da educação exercida pelo Estado e as restrições estatais à liberdade acadêmica. A resposta a essa questão novamente reside nos direitos humanos: a atividade de controle estatal da educação deve se pautar pelos mesmos parâmetros e nesse mesmo jaez. E é com esse olhar que a argumentação aqui delineada deve ser compreendida.

Demais disso, considerada a democracia como direito, e mais, como direito humano, como na proposta de Dahl (2006), há que se levar em conta que a democracia não se resume aos processos políticos, mas compreende necessariamente, um sistema de direitos fundamentais. Michelangelo Bovero (2002) trata tangencialmente da mesma questão. Entende que para que os direitos fundamentais sejam efetivados em um Estado faz-se necessário que os titulares desses direitos os façam valer, devendo fazê-lo exercendo sua autonomia na forma de participação política democrática.

Nesse mesmo sentir, Nina Ranieri (2018, p.330; 2009) assevera como condição para a democracia o envolvimento no processo político de cidadãos educados, ativos, interessados e informados, que por sua vez tenham internalizados os valores democráticos fundamentais.

Assim, é possível estabelecer uma relação de interdependência entre o direito à educação – como entendimento esclarecido proposto por Robert Dahl, a liberdade acadêmica e a democracia. Na medida em que a liberdade acadêmica torna livre e desembaraçado e, assim, efetivo e qualitativo o direito à educação, esse direito alimenta a democracia com a participação e a oposição necessárias a esse regime, uma vez que amplia o seu capital político e, por fim, viabiliza a construção de um espaço público democrático. De outro lado, uma democracia efetiva e fortalecida protege o direito qualitativo à educação e liberdade acadêmica, retroalimentando-as, perfazendo, destarte, um círculo democrático virtuoso. Na medida em que a liberdade acadêmica é ameaçada, esse ciclo torna-se disfuncional, convolvando um círculo vicioso para a democracia. Daí em diante, segue o esfacelamento do espaço público, ou até mesmo a sua destruição. Importa compreender como e em que medida.

Liberdade acadêmica, espaço público e democracia em ris[co]te?

Assevera David Held (1995, p.3-4) que a democracia parece ter alcançado vitória sobre as formas de governar. Todos professam ser democratas. Regimes políticos mundo afora se intitulam democráticos. Democracia tem uma aura de legitimidade na vida política contemporânea: direito, leis e políticas são justificados quando são “democráticos”. Apesar disso, a democracia é uma forma de governar

difícil de criar e de sustentar. A emergência de ameaças à liberdade acadêmica na atualidade deixa bastante clara essa assertiva.

Max Weber (1968), em *Ciência e política: duas vocações*, demonstra que as restrições à liberdade acadêmica não são uma novidade de nosso tempo. Ele teve a grande virtude de perceber que, na Alemanha de Weimar, as universidades estavam sendo impregnadas por ideologias estranhas à educação. Mais precisamente, que o fascismo da incipiente política nacional-socialista estava começando a ameaçar o espírito crítico e a liberdade de pensamento. Ele percebeu o perigo que tal prática trazia não só para a educação, como para o próprio futuro da Alemanha, daí a preocupação com a racionalidade e com a objetividade em sua obra (Berlinck, 1968, p.13). Em resposta a esse movimento, ele procura demonstrar o distanciamento – necessário – entre a ciência e a política, sem, contudo, se esquecer de que não existe conhecimento neutro, como se vê:

Instalou-se, em nossos dias, o hábito de falar insistentemente em uma “ciência sem pressupostos”. Existe tal ciência? Tudo depende do que se entenda pelas palavras empregadas. Todo trabalho científico pressupõe sempre a validade das regras da lógica e da metodologia, que constituem os fundamentos gerais de nossa orientação no mundo. A ciência pressupõe, ainda, que o resultado a que o trabalho científico leva é importante em si, isto é, merece ser conhecido. É nesse ponto que reúnem-se todos os nossos problemas, pois esse pressuposto escapa a qualquer demonstração por meios científicos. Não é possível interpretar o sentido último desse pressuposto – impõe-se, simplesmente, aceitá-lo ou recusá-lo,

conforme as tomadas de posição pessoais, definitivas, face à vida. (Weber, 1968, p.36)

Assim, Max Weber (1968, p.55-6) deixa claro que para qualquer indagação prévia sobre a política no âmbito da ciência, tais como “que política devemos adotar?” ou “que conteúdos devemos emprestar à nossa atividade política?”, cabe uma terceira: “que é vocação política e qual o sentido que pode ela revestir?”. E conclui que:

A ciência é, atualmente, uma “vocação” alicerçada na especialização e posta ao serviço de uma tomada de consciência de nós mesmos e do conhecimento das relações objetivas. A ciência não é produto de revelações, nem é graça que um profeta ou visionário houvesse recebido para assegurar a salvação das almas; não é também porção integrante da meditação de sábios e filósofos que se dedicam a refletir sobre o sentido do mundo. (Weber, 1968, p.46)

Nessa senda, Max Weber (1968) aponta para algo bastante ilustrativo: a diferenciação da política em seu aspecto democrático, mais precisamente do capital político necessário para a construção do espaço público, inerente à democracia (na forma descrita pelos teóricos aqui estudados – Robert Dahl e David Held), política essa que depende da educação e da liberdade acadêmica para se locupletar, da “política” enquanto interferência estatal restritiva à liberdade acadêmica, essa integralmente contrária à democracia.

Sobre esse particular, recorre-se a Giorgio Agamben (2009) em *O que é contemporâneo e outros ensaios* que se constitui numa tentativa revolucionária do autor em transitar pelo eixo comum investigativo

sobre como parar a máquina governamental em que parece ter se transformado toda a política (Scramim; Honesko, 2009, p.11).

Para tanto, o autor propõe uma chave de leitura sobre o termo “dispositivo”, em Michel Foucault. Ele toma o termo de Foucault a fim de ampliá-lo e elevá-lo à categoria fundamental para a compreensão do mecanismo político contemporâneo. Dispositivo passa a ser “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar gestos, condutas opiniões e discursos vigentes” (Agamben, 2009, p.12). Agamben (2009, p.13) revela como o dispositivo atua naquilo que denomina processo de subjetivação: “chamo sujeito o que resulta da relação, e, por assim dizer, do corpo a corpo entre viventes e os dispositivos”. Como máquina que no contato com os viventes produz sujeitos, o dispositivo é também uma máquina de governo (os sujeitos, livres, são sempre sujeitados a um poder). No entanto, diferentemente do que acontecia com os dispositivos tradicionais (a confissão, a prisão, as escolas etc.) isto é, um ciclo completo de subjetivação (um novo sujeito que se constitui a partir da negação do velho), nos dispositivos hodiernos (a internet, os celulares, as câmeras de monitoramento urbano etc.), não é mais possível constatar a produção de um sujeito real, mas uma recíproca indiferenciação entre subjetivação e dessubjetivação, da qual não surge senão um sujeito espectral (Scramim; Honesko, 2009, p.13).

Eis que Agamben (2009) constata um paradoxo latente nessa situação, capaz de expor então o irremediável eclipse pelo qual atualmente passa a política: quanto menos subjetividades são formadas, no corpo a corpo dos indivíduos com os dispositivos, tanto mais dispositivos são criados como tentativa inelutável de sujeição

dos indivíduos às diretrizes do poder. Ou seja, uma vez que para o funcionamento do mecanismo operativo da política seria necessária a conflagração de sujeitos reais, dotados de senso crítico e educação cidadã, que nunca se configuram, a política parece ser não mais que uma forma que gira no vazio (um mecanismo de autorreprodução) e, desse modo, encaminha-se à catástrofe (Scramim; Honesko, 2009, p.13-14).

Por tudo isso, verifica-se que a desatenção ao direito à educação e, principalmente, à liberdade acadêmica pode revelar um cenário desfavorável à democracia. Estar-se-ia então diante de uma crise da democracia (ou da educação)? A democracia estaria se tornando incapaz de efetivar o seu projeto no sentido de construir e promover o debate público entre os cidadãos? Ou os cidadãos estariam despreparados para o espaço público democrático?

Essas questões, assim como tantas outras, poderiam ser formuladas a fim de buscar respostas para a atual crise, seja ela democrática, seja educacional (ou de ambas, sincreticamente). O fato é que até então as discussões em torno das deficiências da democracia, em grande medida, giravam em torno de aspectos muito mais procedimentais do que de conteúdo, muito embora seja importante reconhecer que esse modelo carrega em sua essência uma série de dificuldades (Dahl, 1982; Held, 2006). Todavia, apontamentos em voga no contexto hodierno ao redor da sua legitimidade enquanto modelo ideal indicam que as suas falhas têm raízes muito mais profundas do que se supunha, levando a crer que ela pode ser muito mais contestada do que tida como um modelo universalmente aceito.

Essa análise perpassa, por certo, múltiplos fatores. Guy Haarscher (2016) analisa a crise da democracia contemporânea sob fundamentação distinta da utilizada por Giorgio Agamben, mas que se revela igualmente interessante e apropriada para o contexto atual.

Ele entende que a destruição de um sistema de valores, como o democrático, pode ser feita de duas formas opostas: o ataque frontal e a estratégia que o autor denomina como “lobo no redil”. A primeira implica a adoção de uma retórica diferente da utilizada pelo oponente e se faz na forma do ataque frontal de ideias, fundado em opostos, como “direita e esquerda”, por exemplo. A segunda, mais sofisticada, apropria-se da linguagem do oponente para justificar seus argumentos e minar o seu direito (Haarscher, 2016).

Analisadas as tentativas de interferência estatais na liberdade acadêmica atual verifica-se a apropriação da linguagem dos direitos humanos para o ataque à democracia, como o léxico favorável à “proteção da educação”, à “proteção da escola” e à “proteção da família”, por exemplo. Os três constituem direitos e são indiscutivelmente relevantes e salutares para a democracia e que de fato precisam ser protegidos. Constituem hipóteses em que dificilmente encontrar-se-á dissonância ou oposição à necessidade de sua proteção junto à arena pública. Porém, a partir do momento em que sua defesa se faz através da redução da pluralidade de pensamento no âmbito acadêmico e escolar, implica restrição à liberdade acadêmica. Ou seja, a narrativa de direitos humanos se faz em oposição aos valores democráticos, exatamente porque contrária aos próprios direitos humanos. Isso porque a sua linguagem deixa de preservar o rigor e a dimensão crítica inerente aos direitos humanos, arruinando, por fim, a própria democracia (Haarscher, 2016).

Considerações finais

A liberdade acadêmica constitui-se em direito fundamental e garantia institucional dos educadores, contando com proteção específica, tanto no plano nacional como no internacional. Possui desdobramentos conquanto a liberdade de aprender, de ensinar e de pesquisar. Por seus fundamentos, diferencia-se, em linhas gerais, da liberdade de expressão, de opinião e científica: trata-se de uma liberdade qualificada que contempla o amplo debate de ideias e de pensamento, pressupondo-se a existência do conhecimento, próprio dos educadores.

Decorrente do direito à educação, bem assim de sua diretriz geral de formação para a cidadania, a liberdade acadêmica compõe a substância da construção do espaço público inerente à democracia. Dessa assertiva revela-se a relação de interdependência entre o direito à educação e a democracia, que se qualifica pela liberdade acadêmica: uma vez que a liberdade acadêmica torna livre o direito à educação, esse direito alimenta a democracia, promovendo a construção do espaço público a ela necessário. A democracia, por outro lado, uma vez fortalecida, protege o direito à educação, bem assim, a liberdade acadêmica, perfazendo um círculo democrático virtuoso. Por isso, restrições à liberdade acadêmica mitigam esse ciclo, tornando-o disfuncional.

Apesar disso, a liberdade acadêmica, ainda que não se constitua em um direito absoluto, já que é constitucionalmente limitada, pode vir a sofrer questionamentos, ataques e tentativas de cerceamento, sob a justificativa de pretensa necessidade de regulamentação, fundamentada em argumentos refratários, lastreados na “busca

pela verdade” e na persecução de “neutralidade”. A questão que se impõe, no entanto, é a de que nenhum conhecimento é neutro e de que a verdade pode encontrar múltiplas faces.

Eis a importância e a necessidade de se proteger a liberdade acadêmica. Empecilhos à sua integridade e integralidade importam em redução do catálogo de direitos fundamentais e, ainda, em atentado ao princípio democrático. Seu enfraquecimento implica afronta ao direito à educação, importando na diminuição qualitativa do espaço público, bem como da cultura participativa da qual a democracia prescinde, sendo relevante a diferenciação da política enquanto capital político democrático da “política” antidemocrática de restrição à liberdade acadêmica.

Para além disso, a apropriação da linguagem do direito como estratégia para a sua redução constitui-se em ponto do qual não se pode elidir, pois a restrição da liberdade acadêmica pode significar a primeira das liberdades a sucumbir. Caso não seja protegida, pode vir a ser o prelúdio do fim de outros postulados democráticos, sem os quais a democracia e o próprio direito fenecem.

Referências

AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: _____. *Quatro ensaios sobre a liberdade*. Brasília: UnB, 2004.

BERLINCK, M. Notícia sobre Max Weber. In: WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1968.

BOVERO, M. *Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

DAHL, R. *Dilemmas of pluralist democracy: autonomy vs. control*. New Haven: Yale University Press, 1982.

_____. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo: Edusp, 1997.

_____. Can international organizations be democratic? A skeptic view. In: SHAPIRO, I.; HACKER-CORDÓN, C. *Democracy Edges*. S. I.: Cambridge University Press, 1999.

_____. *Sobre a democracia*. Brasília: UnB, 2001.

_____. *On political equality*. New Haven: Yale University Press, 2006.

HAARSCHER, G. *Comme un loup dans la bergerie: les libertés d'expression et de pensée au risque du politiquement correct*. Paris: Cerf, 2016.

HELD, D. *Democracy and the global order: from the modern state to cosmopolitan governance*. Stanford: Stanford University Press, 1995.

_____. *Models of democracy*. 3.ed. Cambridge: Polity Press, 2006.

RANIERI, N. *O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*. São Paulo, 2009. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo.

_____. *Teoria do Estado: do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito*. 2.ed. Barueri: Manole, 2018.

RANIERI, N. Quem tem medo da liberdade acadêmica? *Jornal da USP*, São Paulo, 10 jun. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/quem-tem-medo-da-liberdade-academica/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

RODRIGUES, H. W.; OLIVEIRA, A. M. A liberdade acadêmica no direito brasileiro: fundamentos e abrangência. *Opinião Jurídica*, Fortaleza, v.17, n.25, p.158-76, maio/ago. 2019.

SARLET, I. W.; TRAVINCAS, A. C. T. O direito fundamental à liberdade acadêmica – notas em torno de seu âmbito de proteção – a ação e a elocução extramuros. *EJLL*, Joaçaba, v.17, n.2, p.529-46, maio/ago. 2016.

SCHUMPETER, J. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SCRAMIM, S.; HONESKO, V. N. Apresentação. In: AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

TRAVINCAS, A. C. T. *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites*. Porto Alegre, 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica.

TRAVINCAS, A. C. T.; LIMA, M. I. A liberdade acadêmica enquanto garantia institucional: uma análise a partir de *Sweezy vs. New Hampshire*, 354U.S.234 (1957). *Revista Ajuris*, Porto Alegre, v.42, n.80, p.13-27, dez. 2015.

WEBER, M. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1968.

3

Liberdades e responsabilidades fundamentais: contribuições para a reflexão sobre a liberdade de expressão e a liberdade de ensinar e aprender na esfera pública contemporânea

Tháís Guerra

Mestre em Ciência Política com foco em
Política e Desenvolvimento Internacional pelo
Sciences Po Bordeaux, França

Introdução

Em 2018, ano em que o tema do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, celebrado todos os anos no dia 27 de janeiro, focava a “Lembrança do Holocausto e Educação: Nossa Responsabilidade Compartilhada” (Cazarré, 2018), o tema da educação sobre o holocausto foi colocado em dúvida no debate público brasileiro. A Embaixada da Alemanha no Brasil foi alvo de críticas de brasileiros que não acreditavam no holocausto. Reagia-se ao vídeo postado em suas redes sociais, que explicava desde cedo o ensino dos horrores do holocausto às crianças na Alemanha como parte da aprendizagem para conhecer e preservar a história e não a repetir. Com o mesmo objetivo, na Alemanha, é crime negar o holocausto, exibir símbolos nazistas e fazer saudação a Hitler (Neher, 2018). No mesmo ano, no Brasil, circulou na internet a foto de um professor brasileiro vestido de nazista enquanto dava aula de história sobre a Segunda Guerra Mundial, gerando discussão. Casos semelhantes, embora em circunstâncias e contextos diferentes, ensejaram o pedido público de desculpas (BBC Brasil, 2005), em respeito à memória das vítimas, além de transmitir o reconhecimento de que o holocausto é crime contra a humanidade. No caso brasileiro, a metodologia utilizada pelo professor foi criticada por causa da didática adotada. Mas, em nota, a escola e o professor se limitaram a afirmar que o objetivo era tornar a aula mais dinâmica e que em nenhum momento houve apologia ao nazismo (Queiroga, 2018).

Esses fatos se somam a vários outros eventos recentes que negam o holocausto, e também outros fatos violentos relevantes da história mundial e do Brasil. A discussão é ampla, e encontra atualidade e importância em um contexto maior e mais complexo que vai

além dos exemplos citados e dos limites geográficos brasileiros. A preocupação que deu início a este texto se une à preocupação de autores sobre a polarização social e política contemporânea, denominadas por alguns de “guerras culturais” (Freitas, 2017). Trata-se de uma divisão profunda de várias sociedades alimentada por discursos desrespeitosos em relação ao outro, que nos limitaremos a discutir a partir da ideia de uso abusivo da liberdade de expressão, tratando o outro como inimigo e dando lugar ao discurso de ódio, por exemplo. No caso específico dos direitos humanos, um estudo recente de Moira Weigel (2018) sobre a etimologia da expressão “politicamente correto” nos Estados Unidos indica seu uso político “como álibi” para reações autoritárias, além de deslegitimar direitos de minorias, que remonta ao final do século XX. No Brasil, a relação entre direitos humanos como “privilégios de bandidos” é retraçada por Teresa Caldeira (1991) a pelo menos desde a década de 1980, e coincide com o momento de abertura democrática e da veiculação de um discurso de resistência aos direitos das minorias. É preciso mencionar a nova dimensão que esses casos ganham à época das novas tecnologias digitais, no que se refere à velocidade com que se espalham desinformações em época de *fake news* que se somam aos desafios relativos à falta de regulamentação desses espaços.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, alinhada ao sistema internacional dos direitos humanos, notadamente a partir do marco da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), abrigou no nível constitucional os direitos civis, políticos, sociais e culturais, atribuindo *status* de direito fundamental às liberdades de expressão, de ensinar e de aprender (esses últimos considerados princípios do direito à educação). Ambos os instrumentos

legais são marcos fundamentais no processo histórico de afirmação (Bobbio, 2004; Comparato, 2017) dos direitos humanos ocorridos em momentos de importante enfrentamento a regimes autoritários, que se serviram da censura à manifestação de pensamento como forma de dominação e de opressão social. E são, portanto, fundamentais para o funcionamento do Estado Democrático de Direito.

O direito à liberdade de expressão deve, portanto, ser garantido. Mas isso significa que *ele permite emitir qualquer opinião na esfera pública? E no âmbito das instituições de ensino, a liberdade acadêmica permitiria uma tal posição?*

É recorrente a justificativa de que esses comportamentos estão abrangidos pela liberdade de expressão. Esse argumento é utilizado inclusive por defensores de direitos humanos, pois a liberdade de expressão, na tradição liberal, é interpretada quase sem excepcionalidade. Este texto, em contrapartida, pretende discutir essa interpretação na esteira de argumentações críticas das liberdades fundamentais. Por exemplo, como Adilson Moreira (2019, p.167) argumenta para o discurso de ódio, e nos permitiremos aqui estender essa análise à veiculação de uma opinião no espaço público sem o respeito à memória de eventos violentos, “compromete um objetivo central do processo democrático: o reconhecimento da dignidade moral de todas as pessoas”. No caso dos eventos violentos, viola a dignidade da memória das vítimas de forma individual, e a dignidade da memória histórica que forma a cidadania cultural de um país. Assim, a circulação de discursos violentos corrompe o funcionamento democrático e compromete o seu fundamento e, por consequência, o funcionamento do espaço público comum. Dessa forma, contrastam com o processo de consolidação do Estado Democrático de

Direito sob o marco dos direitos humanos ao veicularem um discurso de apoio ou indiferença à violência e desrespeito ao outro.

A discussão apresentada reafirma o caráter fundamental da primazia dos direitos, mas destaca, e esse é o ponto principal, que as liberdades fundamentais têm contrapartidas previstas nos próprios marcos legais que as instituíram, além de contrapartidas relativas à ética que estão diretamente relacionadas aos princípios e finalidades do Estado Democrático de Direito. Norberto Bobbio (2004, p.93), em *A era dos direitos*, ao retratar a conquista histórica dos direitos humanos, chama a atenção para o fato de que “a primazia do direito não implica de forma alguma a eliminação do dever, pois direito e dever são dois termos correlatos e não se pode afirmar um direito sem afirmar ao mesmo tempo o dever do outro de respeitá-lo”. Além disso, como ensina Nina Ranieri (2013, p.59), o sujeito de direito, na DUDH – e nos permitimos estender ao contexto da CF de 1988 –, não é membro isolado de uma comunidade, “mas de uma universalidade plural, caracterizada pela liberdade como igualdade de direitos civis, econômicos, sociais e políticos, a ser exercida em governos democráticos”. Há, portanto, limites externos relacionados às previsões legais, e também limites internos relacionados à promoção de uma cultura de legalidade (Unesco, Unodc, 2019) fundamental para a garantia do respeito ao outro e à consolidação do Estado Democrático de Direito.

Nesse contexto, este texto visa discutir os âmbitos e os limites das liberdades de expressão na esfera pública, e da liberdade de ensinar e de aprender nas instituições de ensino, no âmbito do Estado Democrático de Direito. Na primeira parte, discutem-se a importância e a necessidade de todos terem um comportamento mais coerente com o conjunto do sistema normativo. Além da garantia das liberdades,

as responsabilidades correlatas são fundamentais para a construção de uma esfera pública realmente democrática, ou seja, que respeite a todos. A segunda parte focará os âmbitos da liberdade de ensinar e de aprender nas instituições de ensino. O direito de ensinar e de aprender também encontra limites externos, já previstos nos marcos legais. Mas encontram, também, limitações internas ligadas à finalidade deontológica das instituições de ensino. O papel fundamental do direito e dever à educação no desenvolvimento da cultura em respeito aos princípios do Estado Democrático de Direito liga “a educação à dignidade humana, dado o seu caráter emancipatório. Pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais são as duas faces desse processo”, como preconiza Nina Ranieri (2013, p.58). O caso particular da educação sobre eventos violentos e autoritários ganha contornos específicos no contexto de consolidação do Estado Democrático de Direito e de “afirmação histórica do sistema internacional de direitos humanos” (Comparato, 2017; Bobbio, 2004). Entendida neste texto como parte importante da “cidadania cultural”, a memória histórica informa e forma a cidadania, tanto em termos do ensino quanto em termos do exercício da cidadania no espaço público.

Liberdade de expressão e deveres correlatos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, base de uma ordem internacional fundada no respeito à dignidade de toda pessoa humana (Comparato, 2017; Lafer, 2015), prevê em seu art. XIX o direito à “liberdade de opinião e expressão que inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independente

de fronteiras”. O Comentário Geral n.34 do Comitê de Direitos Humanos (2011),¹ publicado em julho de 2011 sobre esse artigo 19, parece sugerir que a liberdade de opinião, em particular, não admitiria exceção ou restrição.

O próprio texto da DUDH, em seu artigo XXIX, prevê, no entanto, que, ao lado dos direitos, estão previstos deveres a serem observados a favor do respeito dos direitos e liberdades do outro, além da observação da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática:

1. O indivíduo tem deveres para com a comunidade, fora da qual não é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade. 2. No exercício deste direito e no gozo destas liberdades ninguém está sujeito senão às limitações estabelecidas pela lei com vista exclusivamente a promover o reconhecimento e o respeito dos direitos e liberdades dos outros e a fim de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar numa sociedade democrática.

Em seguida à carta política de 1948, os países das Nações Unidas, entre eles o Brasil, adotaram o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (1966) que detalha o conteúdo dos direitos civis e políticos da DUDH, e o corrobora pela sua força vinculante. Seu art. 19 reitera a garantia das liberdades fundamentais de expressão e de opinião, e reforça que esse direito implica deveres:

1 Além das Cortes Internacionais de Justiça, há Comitês Internacionais criados para interpretar, além de supervisionar e controlar o cumprimento, pelos Estados, das obrigações previstas nos marcos; entre eles, figura-se o Comitê de Direitos Humanos (órgão do Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos) (Ramos, 2016).

1. Ninguém poderá ser molestado por suas opiniões;
2. Toda pessoa terá direito à liberdade de expressão; esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideais de qualquer natureza, independentemente de considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro meio de sua escolha.
3. O exercício do direito previsto no § 2 do presente artigo implicará deveres e responsabilidades especiais. Consequentemente, poderá estar sujeito a certas restrições, que devem, entretanto, ser expressamente previstas em lei e que se façam necessárias para: Assegurar o respeito dos direitos e da reputação das demais pessoas; Proteger a segurança nacional, a ordem, a saúde ou a moral pública.

O Pacto foi adotado pelo Brasil e promulgado pelo Decreto n.592, em 6 de julho de 1992. A liberdade de expressão também é garantida na Constituição Federal de 1988, art. 5, IV e IX, e art. 220 ao tratar da “comunicação social”.

A afirmação dos limites da liberdade de expressão também encontra abrigo na doutrina brasileira. Celso Lafer, ao comentar o caso Ellwanger,² que se tornou paradigmático no Supremo Tribunal

2 HC 82.424/RS. Rel. ministro Mauricio Correa. 17/09/2003 – negacionismo e liberdade de expressão. De forma sucinta, Sigfried Ellwanger, editor e autor de Porto Alegre, de assumida orientação nazista, dedicou-se de forma sistemática a reeditar e editar livros de caráter antissemita que denegavam o fato histórico do crime de genocídio, como o livro “Holocausto – judeu ou alemão? Nos bastidores da mentira do século”, e foi condenado pelo crime da prática de racismo pela 3ª Câmara Criminal do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul. O Supremo Tribunal Federal (STF) teve que se manifestar sobre o habeas corpus que pretendia reconfigurar o crime para afastar a imprescritibilidade.

Federal (STF) em relação à aplicação da liberdade de expressão no Brasil, destaca o conflito entre a liberdade de expressão e o crime de racismo. Ao longo do processo, a questão da liberdade de expressão tornou-se tema de importância, e o STF decidiu, como se lê nos itens 13 e 14 da Ementa do Acórdão do qual foi relator o ministro Mauricio Corrêa, o seguinte:

13. Liberdade de expressão. Garantia constitucional que não se tem como absoluta. Limites morais e jurídicos. 14. As liberdades públicas não são incondicionais, por isso devem ser exercidas de maneira harmônica, observados os limites definidos na própria Constituição Federal (CF, art. 5o § 2o, primeira parte) [...] Prevalência dos princípios da dignidade da pessoa humana e da igualdade jurídica.

A liberdade de expressão é essencial para a democracia “na medida em que permite que a vontade popular seja formada a partir do confronto de opiniões, em que todos os cidadãos, dos mais variados grupos sociais, devem poder participar” (Marmelstein, 2019, p.128). Assim como a DUDH, o Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e a Constituição Federal de 1988 foram instituídos em contextos de luta em defesa da autonomia da pessoa contra regimes autoritários que utilizaram de grande censura e oprimiram cidadãos. Nesse contexto, falar em limites é sempre delicado, para não infringir a garantia desse direito de liberdade. No entanto, o uso que se vem fazendo desse direito em desrespeito ao conjunto de princípios que fundamentam o conjunto desses marcos chama a atenção para a necessidade de enfrentar essa discussão, destacando o fato de que as liberdades impõem responsabilidades. Como

indicado na decisão do STF, Liberdade de expressão. Garantia constitucional que não se tem como absoluta. Limites morais e jurídicos.

O desafio na interpretação dos limites das liberdades fundamentais pode ser devido à forma em que são dispostos esses direitos, notadamente a partir de preceitos abrangentes, na forma de princípios.

Como se aplicam os direitos humanos: colisão de princípios

Os direitos humanos têm frequentemente uma formulação normativa aberta. Isso significa que são, na classificação entre regras e princípios de Robert Alexy (2008), majoritariamente constituídos por princípios, ou seja, são mandamentos de otimização de um determinado valor ou bem jurídico, e ordenam que esse valor ou bem jurídico seja realizado na maior medida possível.³ A norma “toda pessoa terá direito à liberdade de expressão” possui uma estrutura de princípio, ou seja, não há uma definição precisa de um tipo de situação na qual podem se achar pessoas ou coisas, e tampouco há uma consequência jurídica clara (Ramos, 2016).

Enquanto as regras são aplicadas a partir da técnica da subsunção, que consiste em determinar se o caso concreto se enquadra ou não no pressuposto fático do enunciado jurídico, os princípios são aplicados por meio da técnica da ponderação, que consiste na busca

3 Segundo Alexy (2008, p.85), “para a teoria dos direitos fundamentais a distinção entre regras e princípios é essencial, pois é a base da teoria da fundamentação dos problemas centrais da dogmática dos direitos fundamentais”. De acordo com a definição do autor, “princípios são normas que ordenam que algo seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existentes [...] já as regras são normas que são sempre ou satisfeitas ou não satisfeitas” (ibidem, p.91).

da maior otimização do valor ou bem jurídico nele contido, na medida das possibilidades do caso concreto (Alexy, 2008; Ramos, 2016).

Essa distinção, segundo André de Carvalho Ramos citando Alexy, é importante para compreender o papel dos direitos humanos em um ordenamento. A afirmação dos direitos humanos, como mencionado, foi conquista histórica frente a governos autoritários (Ramos, 2016; Comparato, 2017), que legitimam e fundamentam seu reconhecimento e posição superior no ordenamento jurídico capaz de se sobrepor a eventual ausência de reconhecimento explícito por parte do Estado, o que é essencial para a análise da limitação e na colisão de direitos.

Há limites previstos em lei que, se infringidos, configuram ilícito, como é o caso do crime de racismo e de injúria. O problema se torna mais complexo quando não há previsão legal e, mais ainda, quando há vários princípios em jogo, o que se trata na doutrina como o problema de “colisão de princípios”. A técnica da hermenêutica (interpretação jurídica) prevê que, para os operados do direito, ao se identificar a colisão de princípios em um caso concreto, utiliza-se a ponderação e a proporcionalidade para solucionar o conflito. Isso significa que o intérprete estudará a adequação da solução, sua necessidade e sua correspondência justa ao fim almejado. Celso Lafer (2015, p.240), no artigo que analisa o caso Ellwanger, indica limites à técnica que, segundo o autor, não é suficiente para dotar todo o juízo de objetividade e de certeza, “pois a cada interpretação uma ponderação, segundo a própria percepção do peso que possui cada direito fundamental e o valor que o mesmo encerra”. Deixamos anotada essa observação para indicar a complexidade que envolve a aplicação dos princípios, embora não haja espaço para aprofundar

essa discussão. Mas suas implicações podem gerar o abuso no uso de direito em detrimento de outro.

No caso que destacamos neste texto, o uso da liberdade de expressão “ao extremo” se o cuidado com o outro pode infringir direitos individuais e coletivos, além de veicular o discurso do ódio. Ressaltamos, por outro lado, para avançar na discussão aqui proposta, o destaque do ministro Gilmar Mendes na decisão do caso mencionado que valorizou o direito fundamental da liberdade de expressão como importante dado da vida democrática, destacando que “a discriminação racial levada a efeito pelo exercício da liberdade de expressão compromete um dos pilares do sistema democrático, a igualdade” (Lafer, 2015, p.240). É preciso ponderar os princípios em jogo a partir do marco legal como um todo para julgar a conduta mais ética e que se enquadra dentro da cultura de legalidade do Estado Democrático de Direito.

A dificuldade aparece, portanto, quando os discursos não se enquadram em um tipo legal previamente previsto e, ainda mais complexo, quando se relacionam a certos discursos e condutas de profissões que teriam maior tolerância à liberdade de expressão, como é o caso de humoristas.

Promover uma cultura de respeito a todos

Adilson Moreira (2019, p.30), em recente obra intitulada *Racismo recreativo*, faz o seguinte questionamento: “podemos mesmo dizer que o humor racista tem apenas a função de reproduzir um efeito cômico ou devemos partir do pressuposto de que ele serve como veículo para uma política cultural destinada a legitimar estruturas hierárquicas?”.

A partir da análise de fatos e decisões jurídicas que envolvem piadas racistas, Moreira (2019, p.30) defende “que o humor racista não possui uma natureza benigna, porque ele é um meio de propagação de hostilidade racial” e denuncia uma “cultura de desrespeito” existente no Brasil. Ao mesmo tempo, evocando o fato de vivermos em uma nação sob uma cultura democrática, o que implica o compromisso com o reconhecimento da igualdade moral entre todos os indivíduos, questiona o seguinte: “a partir de quais parâmetros podemos conciliar o interesse na proteção da reputação de grupos sociais com o direito à liberdade de expressão? O que deve ter prioridade, o direito individual ou os de interesse coletivo, na proteção da reputação pessoal?” (ibidem). Nesse contexto, o autor argumenta que “todas as ofensas raciais possuem uma dimensão coletiva, porque incidem sobre uma forma de identidade” (ibidem, p.33).

Moreira dedica um capítulo do livro para tratar da relação entre seu conceito de racismo recreativo e o princípio fundamental da liberdade de expressão. Para o presente estudo, é importante a advertência que o autor faz sobre muitos afirmarem que não se pode entender o que personagens de programas de televisão dizem como mensagens racistas “porque eles apenas expressam conteúdo humorístico, situação distinta daquela pessoa cuja fala ou cujo comportamento expressa ódio por minorias” (ibidem, p.161). E continua, “muitos afirmam que a proibição de quadros humorísticos com esse conteúdo seria um tipo de censura, contrária aos princípios que regem o estado democrático” (ibidem).

O direito à liberdade de expressão é um dos pilares reconhecido historicamente para a garantia da autonomia do indivíduo em face do Estado, sendo dessa maneira princípio fundamental do Estado

Democrático de Direito. Na esteira da tradição liberal, notadamente de Stuart Mill, a busca da verdade aconteceria por meio do “mercado de ideias”. Trata-se de uma teoria por meio da qual a busca pela verdade aconteceria em uma arena livre, por meio do embate dessas ideias. Assim, a liberdade de expressão deve ser garantida sem exceção, pois seria por meio do embate das ideias que se alcançaria a verdade.

Ainda na tradição liberal, despontaram-se críticas à interpretação e à aplicação prática do princípio da liberdade de expressão. Ronald Dworkin (2019), na obra *O direito da liberdade*, faz uma leitura moral da constituição norte-americana, chamando a atenção para a “confusão constitucional” que levou a uma interpretação das liberdades fundamentais “ao extremo”. O autor argumenta sobre a necessidade de se interpretar os princípios constitucionais em relação ao conceito de democracia, o que significa levar em conta o princípio da igualdade, ou seja, que a decisão respeite a todos. Assim, defende o que chama de “individualismo ético” que obrigaria a todos a agir em prol da verdade para a garantia da igualdade de todos.

Adilson Moreira vai além na sua crítica à crença liberal de produção da verdade. Segundo o autor, em razão da desigualdade de posições que as pessoas de grupos minoritários ocupam no espaço social, a participação no mercado de ideias seria desigual, o que inviabilizaria a participação igual nesse embate de ideias. Ligado a esse argumento, outro ponto importante relaciona-se ao discurso de ódio – do inglês *hate speech* ou incitamento ao ódio, como também pode ser conhecido. Trata-se de qualquer ato de comunicação que inferiorize ou incite contra uma pessoa ou grupo, tendo por base características como raça, gênero, etnia, nacionalidade,

religião, orientação sexual ou outro aspecto passível de discriminação. De acordo com Moreira (2019, p.166), esses discursos “expressam e referendam as relações hierárquicas presentes em uma dada sociedade, relações que situam indivíduos de forma diferenciada nas várias estruturas sociais”. Dessa maneira, o discurso de ódio contradiz diretamente o objetivo de inclusão que é fundamento das sociedades democráticas no marco dos direitos humanos pós-1948, e se relaciona ao sentimento de segurança das pessoas individualmente, e também em seus grupos. Isso significa que está diretamente relacionado ao aspecto da coesão social. De acordo com Moreira (2019, p.167), o discurso de ódio “compromete um objetivo central do processo democrático: o reconhecimento da dignidade moral de todas as pessoas”.

Assim, a circulação de estereótipo, bem como de discursos em desrespeito à memória de fatos violentos, corrompe o funcionamento democrático, comprometendo o fundamento e o funcionamento do espaço público comum. Além disso, segundo Moreira (2019, p.176), “interpretar o direito à liberdade de expressão a partir da perspectiva dos grupos subordinados implica ainda a necessidade de se considerar a função social das regras sobre civildade”, essenciais para a promoção da coesão social, logo, essenciais para a consolidação do Estado Democrático de Direito.

Recentemente, a condenação de um humorista da TV brasileira à prisão por injúria contra uma deputada relançou o debate sobre a liberdade de expressão, interrogando os limites do humor e do político (Fábio, 2019). Nesse caso, houve críticas notadamente relativas ao eventual “cerceamento” da liberdade de expressão imposta pela Justiça a um comediante que, finalmente, referia-se

a uma pessoa política, ou seja, que teria vida pública e, portanto, maior tolerância às críticas públicas. As posições de especialistas também divergiram. O tratamento penal conferido ao caso foi julgado excessivo por ambos os lados da crítica. O ponto de divergência se referiu justamente aos limites impostos à liberdade da expressão para essas profissões. Alguns invocaram a especificidade e especial proteção da liberdade de expressão tanto relativa ao humor quanto à liberdade de expressão quando essa é realizada em relação a um político. Nesses casos, para uns deveria haver maior tolerância e haveria maior proteção ao humorista. Outros lembraram as previsões dos marcos legais internacionais e nacionais, apontando que houve um excesso no exercício do direito à liberdade de expressão, destacando que se trata de um direito fundamental do ordenamento jurídico, mas que não é absoluto e não pode violar a intimidade, a vida privada, a honra, e a imagem das pessoas (art. 10 da Constituição Federal de 1988). Em comum com a argumentação proposta por esse trabalho, esse caso questiona a interpretação tradicional que se vem fazendo relativa aos limites desse direito fundamental. E chama a atenção que esse questionamento deve ser feito tendo como pressuposto a preservação da dignidade de todas as pessoas no espaço público do Estado Democrático de Direito.

No caso específico ligado a fatos violentos de períodos históricos, o problema ganha contornos especiais, pois atingiria a memória que, por um lado, é a memória de vítimas de violência e de grupos minoritários de um corpo social e, por outro, é fundamento da memória histórica e coletiva dos cidadãos. Dessa forma, o seu desrespeito seria um obstáculo à própria concretização do estado democrático de direito. De forma abrangente, impediria a realização

do direito à educação que, em sentido abrangente, e como previsto no marco de 1948 e na Constituição de 1988, deve incluir a formação para a cidadania, com garantia do respeito de todos.

Direitos e deveres na educação: liberdades e responsabilidades de ensinar e de aprender

A educação “volta-se à promoção dos direitos e das liberdades próprias do Estado Democrático, em cuja base se encontra a dignidade humana” (Ranieri, 2013, p.58). No Brasil, conforme a mesma autora, essa visão se fez notar, com maior intensidade, após a transição democrática e a edição da Constituição de 1988, que universalizou a educação básica (ibidem). O direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, como direito social previsto em seu art. 6, direito individual, e também como direito difuso e coletivo (ibidem, p.55).

Definido no art. 205 como “direito de todos e dever do Estado e da família”, a educação possui três finalidades, que são: 1. O pleno desenvolvimento da pessoa; 2. Seu preparo para o exercício da cidadania; 3. Sua qualificação para o trabalho. Para cumprir essas finalidades, deverá ser exercido e garantido de acordo com os princípios previstos no art. 206, que são:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Isso significa que as liberdades de ensinar e de aprender, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, são condições para a realização dos direitos e deveres previstos no art. 205, destacando, para os fins deste texto, a base para o exercício da cidadania.

No âmbito do ensino, fala-se em liberdade acadêmica que ganha contornos especiais ligados à liberdade profissional do docente e ao direito à educação dos estudantes. Trata-se da:

[...] liberdade dos membros da comunidade acadêmica, individual ou coletivamente, adquirir, desenvolver e transmitir conhecimento e ideias através de pesquisa, ensino, estudo, discussão, documentação, produção, criação ou publicações.

Embora a liberdade acadêmica não tenha sido explicitamente referida na DUDH e no artigo 13 do Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais que trata do direito à educação, o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais a partir da análise de relatórios de Estados Partes concluiu, em seu Comentário Geral n.13, que “o direito à educação só pode ser exercido se for acompanhado de liberdade acadêmica para docentes e estudantes”.

Trata-se de liberdade fundamental, mas que encontra limites relacionados a deveres gerais impostos pela sua finalidade no âmbito do estado democrático de direito:

Há outros deveres gerais, expressos pela proibição do ensino contrariamente aos propósitos e princípios das Nações Unidas (art. 29, n.3, do PIDESC) e pelos deveres e responsabilidades correlatas à liberdade de pensamento e divulgação de ideias, necessárias para

assegurar o respeito pelos direitos e a reputação de outrem, à proteção da segurança nacional, a ordem pública ou a saúde ou a moral públicas (art. 19, n. 3, da DUDH; vigente no Brasil por força do Decreto n. 592, de 1992). (Ranieri, 2013, p.61)

Além desses deveres, o direito de ensinar e o de aprender vinculam-se às normas gerais da educação e dos planos especificados pela União”, notadamente a Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (Lei de 2014) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017 e 2018. Além disso, segundo Amanda Travincas (2016, p.198), a “designação de um professor para o ensino de uma determinada disciplina encontra nos currículos e seus programas uma limitação natural”.

Somam-se a esses limites, como lembra Cury (2019), outras garantias constitucionais previstas na Constituição que deve ser interpretada de forma harmônica. Destacam-se:

Art. 3º de nossa Constituição de 1988 e seus incisos que constituem como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação e erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

O art. 4º da mesma Constituição que repudia o racismo e aponta como um princípio de nossa República a prevalência dos direitos humanos;

O§ 1º do art. 242 que postula que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das

diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. (Cury, 2019)

A observação dos limites relacionados ao dever de interpretação e garantia dos direitos constitucionais à educação em seu conjunto se junta à preocupação desse trabalho de chamar a atenção para a interpretação dos direitos fundamentais, considerando a técnica hermenêutica jurídica da ponderação para que o direito à educação concretize a realização das suas finalidades. Destacamos a base para a cidadania com a promoção do respeito ao outro e a cultura de legalidade para o estado democrático de direito.

No caso específico do ensino da memória histórica, objetivo particular desta reflexão, Travincas nos chama a atenção para as limitações previstas nos currículos nacionais, e Cury (2019) nos chama a atenção para o artigo constitucional que prevê o ensino da História do Brasil e a contribuição das diferentes culturas e etnias componentes da nação brasileira que devem ser consideradas na realização do direito à educação.

Todos esses limites são, nas palavras do autor francês Olivier Beaud (2010, p.469-76), limites externos,⁴ ou seja, limites previamente definidos pela lei. Mas, e “se um professor discordar do *status quo* do conhecimento sobre os temas referidos e se propuser a ensinar o inverso, ampara-lhe a liberdade de ensinar?”, pergunta Amanda Travincas (2016) em sua tese de doutoramento dedicada ao tema. Para responder, Travincas (2016) chama a atenção para o fato de que grandes descobertas foram realizadas graças à busca pela verdade científica, embora tenham sido julgadas perigosas em seu tempo.

4 Nesse mesmo sentido, Travincas (2016).

Esse argumento é para afirmar que temas polêmicos não estão ausentes do ambiente de sala de aula.

Segundo a referida autora, “um professor pode suscitá-los ao enfrentar um tópico programado de ensino, ser provocado por discentes a que os aborde ou mesmo recair sobre as temáticas por causa do material didático utilizado” (Travincas, 2016, p.212). Como exemplo, a autora destaca a questão enfrentada pelo STF ao julgar o MS 30952/DF, em que esteve em pauta o teor dos materiais didáticos. Tratava-se de pedido de anulação do Parecer n.06/2011, do CNE/CEB, sobre a adoção da obra *Caçadas de Pedrinho*, de Monteiro Lobato, pelas escolas de educação básica do Distrito Federal em virtude de a obra enunciada supostamente conter elementos de discriminação racial, principalmente dirigidos à personagem Tia Nastácia, em expressões como mulher de “carne preta” e “macaca de carvão”.

A decisão desse caso chama a atenção, no que tange à presente reflexão, em relação ao seu método de decisão, que foi feito por meio de audiência de conciliação entre as partes e convocada pelo ministro Fux, o que colabora para o diálogo democrático e a solução pacífica de controvérsias. Além disso, chama também a atenção pelo resultado, uma vez que o livro didático não foi excluído da lista dos materiais didáticos da rede municipal. No entanto, passou-se a exigir, das editoras que pretendessem publicar a obra, a inclusão de um texto com a contextualização crítica a fim de situar historicamente a obra, além de indicar a necessidade da formação dos professores na temática. Isso significa que, na ponderação dos direitos e deveres no contexto, contemplou-se o direito de aprender do estudante relativo a um livro didático clássico da literatura brasileira que, tratado de forma crítica, protegeu-se também o direito à memória tanto do grupo mi-

noritário em questão quanto a memória coletiva em geral, visto que o contexto escravagista faz parte da memória histórica do país. Nesse sentido, pode-se afirmar que se cumpriu a finalidade da busca da verdade, objetivo principal da proteção à liberdade acadêmica e próprio da razão de ser das instituições de ensino.

Olivier Beaud (2010) chama a atenção para os limites internos que se relacionam ao aspecto deontológico da instituição de ensino. Em “As liberdades universitárias”, o autor defende que a liberdade acadêmica, mais do que ligada à responsabilidade, é limitada pelo dever relativo à profissão, ou seja, a responsabilidade de ensinar que deve ser orientada para a promoção da finalidade da instituição do ensino, a busca da verdade, e com a finalidade da promoção do bem comum.

A finalidade da educação

No âmbito das universidades, historicamente, a garantia da liberdade acadêmica é exigência da autonomia diante de outros poderes (Ranieri, 2000; Beaud, 2010). Ademais, a finalidade da educação superior não seria restrita ao fornecimento de diplomas, mas relacionada a formar “espíritos independentes” e buscar a verdade. Isso significa reconhecer que, ao lado da garantia da liberdade há deveres a serem cumpridos que visam ao bem comum (Beaud, 2010).

O mesmo se passa com a educação básica. Guardadas suas diferenças, historicamente o ensino básico público e gratuito foi defendido desde o século XIX por teóricos europeus modernos que lhe atribuíam a função de fornecer os recursos para cidadãos alcançarem a autonomia necessária para viver sua liberdade, assim como qualificação para exercer sua cidadania (Cury, 2002). Nesse senti-

do, a educação básica é vista como pertencente ao interesse geral (Cury, 2019) e necessária para o funcionamento da democracia.

O papel da educação na construção de sociedades justas e pacíficas e a confiança nas instituições públicas é cada vez mais reconhecido em todo o mundo. No entanto, há uma falta de compreensão entre os profissionais da educação sobre como esse papel pode ser mais bem realizado “e, mais especificamente, sobre o significado pleno do estado de direito e suas implicações particulares para a educação (Unesco, Unodc, 2019). Nesse sentido, em termos da liberdade acadêmica, a deontologia das instituições de ensino impõe limites ligados à responsabilidade de docentes e discentes de desempenhar sua liberdade com responsabilidade – sempre com o objetivo de realizar os fins das instituições de ensino e do direito à educação nas suas três dimensões previstas, entre as quais figura a preparação para a cidadania.

A memória histórica e a cidadania

No caso específico da memória histórica, notadamente relativas a fatos violentos, há países que possuem legislação específica sobre o tema, ou seja, há previsão legal que limita expressamente a liberdade de expressão e acadêmica nesses casos. Olivier Beaud (2010) traz esse exemplo na França afirmando que, “apesar de gozar de liberdade de expressão, um acadêmico francês não pode violar as regras de negacionismo”. O autor cita o exemplo do caso chamado “caso Notin”, nome de um professor de economia que havia feito observações negacionistas em um artigo que publicara. Segundo o autor, o professor sofreu sanção disciplinar, sob o argumento de que

não havia respeitado os “princípios de tolerância e objetividade”, que são os limites estabelecidos pela lei Savary (seção 57). Em outros países, como é o caso do Brasil, não há legislação específica, ou seja, não há os limites externos previamente previstos para regular os limites da liberdade de expressão e acadêmica relativas a eventos históricos violentos e já devida e amplamente comprovados pela comunidade científica.

Este texto discute que, mesmo na falta de limites externos, tal comportamento encontra limites internos ligados à deontologia das instituições de ensino e da esfera pública no marco dos direitos humanos e do Estado de Direito. Isso significa que um professor e um estudante devem ser responsáveis ao se referir e tratar da memória histórica. Ao se tratar de autoridades públicas, e o professor é uma autoridade pública no âmbito de uma sala de aula, preocupa-se também com a mensagem que se passa e, por isso, a responsabilidade que deve acompanhar seu comportamento. Em novembro de 2017, o STF indeferiu pedidos para rever, liminarmente, efeitos de decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região suspendendo norma do Exame Nacional do Ensino Médio que dispunha que seria atribuída nota zero à redação que, entre outros pontos, apresentar “[...] desrespeito aos direitos humanos” (Streck; Cattoni; Prates, 2017). O STF, ao julgar esse caso, entendeu que a norma do Enem restringiria o exercício da liberdade de expressão. Em comentário à decisão, juristas chamaram a atenção para o “risco de se passar a mensagem, para toda a sociedade, de que o sistema constitucional das liberdades não se preocupa em situar a dor daqueles destinatários de falas ofensivas, em si mesmas excludentes, ainda que postas em uma ‘folha de redação’”.

Considerações finais

O que deve ter prioridade: o direito individual de manifestar um discurso ou os de interesse coletivo? Essa pergunta convida a refletir sobre a maneira que se vem interpretando a liberdade de expressão na esteira da tradição liberal. Este trabalho teve o objetivo de chamar a atenção para o uso e o tratamento que se vem conferindo às liberdades fundamentais na esfera pública democrática. As manifestações de pensamento que ferem a dignidade de outro contradizem diretamente o objetivo de inclusão, que é fundamento das sociedades democráticas no marco dos direitos humanos pós-1948, e se relacionam com o sentimento de segurança das pessoas individualmente e também em seus grupos. Isso significa que está diretamente relacionada ao aspecto da coesão social.

A inversão da primazia dos direitos em relação aos deveres teve seu papel histórico e relevante de indicar o foco do súdito ao cidadão. Na esteira dessa conquista, no entanto, não se pode perder de vista que ao lado da garantia dos direitos há previsão de deveres correlatos, essenciais para assegurar o processo de consolidação do Estado de Direito por meio de uma cultura de legalidade e de respeito ao outro. Nesse contexto, falar em limites é sempre delicado, para não infringir a garantia desse direito de liberdade. No entanto, o uso que se vem fazendo desse direito em desrespeito aos princípios em seu conjunto harmonioso, além do aumento do discurso de ódio, chama a atenção para a necessidade de enfrentar essa discussão, destacando o fato de que as liberdades fundamentais impõem responsabilidades também fundamentais.

Este texto teve o propósito de demonstrar que essa posição encontra base na previsão legal dos marcos internacionais e nacionais. Somada a posições do STF, entendo que a liberdade de expressão é uma garantia constitucional que não se tem como absoluta, mas possui limites morais e jurídicos. Na ausência de previsão legal específica, ao deparar com uma colisão de princípios em um caso concreto, deve-se utilizar da ponderação e da proporcionalidade para adotar o discurso que preserva o máximo possível dos direitos de todos os envolvidos. Nesse sentido, é importante que a cultura de respeito ao outro seja seguida por todos. E talvez, principalmente, pelos atores que têm vida pública, pelo fato crucial de eles veicularem uma mensagem para o grande público, veicular uma cultura de forma mais abrangente, além de formar a opinião pública.

No âmbito da educação, o direito a ensinar e aprender pertence ao interesse geral (Cury, 2019) e são necessários para o funcionamento da democracia. O papel da educação na construção de sociedades justas e pacíficas e a confiança nas instituições públicas é cada vez mais reconhecido. Nesse sentido, em termos da liberdade acadêmica, a deontologia das instituições de ensino impõe limites ligados diretamente à responsabilidade de docentes e discentes de desempenhar sua liberdade com responsabilidade – sempre com o objetivo de realizar os fins das instituições de ensino e do direito à educação nas suas três dimensões previstas, entre as quais figura a preparação para a cidadania. A educação sobre fatos violentos da história em particular tem o objetivo de enviar a mensagem à sociedade de um passado que não se quer repetir, além de fomentar uma cultura de legalidade baseada na cultura de paz e no respeito ao outro. Discutir as responsabilidades fundamentais, que são

contraparte das liberdades fundamentais, torna-se, portanto, relevante no processo de consolidação do Estado Democrático de Direito.

Referências

ALEXY, R. *Teoria dos direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2008.

ASSOCIATION OF AMERICAN COLLEGES AND UNIVERSITIES – AACU. *Academic freedom and educational responsibility: a statement from the board of directors of AACU*. Washington: Association of American Colleges and Universities, 2006. Disponível em: <<https://www.aacu.org/sites/default/files/files/about/academicFreedom.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BBC BRASIL. Príncipe Harry causa polêmica ao se fantasiar de nazista. *BBC Brasil*, São Paulo, 13 jan. 2005. Disponível em: <www.bbc.com/portuguese/noticias/story/2005/01/050113_harrycg.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2019.

BEAUD, O. Les libertes universitaires II. *Commentaire*, Paris, n.130, p.469-76, 2010/2. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-commentaire-2010-2-page-469.htm#no3Walber de Moura>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 1998.

BONAVIDES, P.; MIRANDA, J.; AGRA, W. de M. *Comentários à Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

CALDEIRA, T. P. do R. Direitos humanos ou privilégios de bandidos: desventuras da democratização brasileira. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n.30, p.162-74, jul. 1991.

CAZARRÉ, M. Celebração em memória às vítimas do holocausto tem foco em educação. *Agência Brasil*, Brasília, 27 jan. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2018-01/celebracao-em-memoria-vitimas-do-holocausto-tem-foco-em-educacao>>. Acesso em: 16 maio 2019.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p.245-62, jul. 2002.

_____. Ideologia nas escolas? Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, 26 fev. 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/ideologia-nas-escolas-por-carlos-roberto-jamil-cury-pucminasufmg>>. Acesso em: 30 de junho de 2019.

DHOQUOIS, R. Les thèses négationnistes et la liberté d'expression. *Ethnologie Française*, Paris, v.36, p.27-33, 2006. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2006-1-page-27.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DWORKIN, R. *O direito da liberdade: a leitura moral da constituição norte-americana*. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ERCHRIQUI, J. *Cidadania e ensino de história*. Brasília: Thesaurus, 2018.

FÁBIO, A. C. O caso Danilo Gentili. E o debate sobre liberdade de expressão. *Nexo*, São Paulo, 13 abr. 2019. Disponível em: <<https://www>>.

nexojournal.com.br/expresso/2019/04/13/O-caso-Danilo-Gentili.-E-o-debate-sobre-liberdade-de-express%C3%A3o>. Acesso em: 30 jun. 2019.

FRASER, N. *Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy*. Durham: Duke University Press, 1990.

FREITAS, G. A sociedade como campo de batalha. *Revista Serrote*, São Paulo, 18 abr. 2017. Disponível em: <www.revistaserrote.com.br/2017/03/a-sociedade-como-campo-de-batalha-por-guilherme-freitas/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

LAFER, C. *Direitos humanos: um percurso no direito no século XXI*. São Paulo: Atlas, 2015.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. *Como as democracias morrem*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

McCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, n.55, p.25-46, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00025.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MARMESLSTEIN, G. *Curso de direitos fundamentais*. São Paulo: Atlas, 2019.

MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NEHER, C. Como a Alemanha usa as escolas contra mentiras sobre o nazismo e o holocausto. *BBC Brasil*, São Paulo, 17 set. 2018. Disponível em: <www.bbc.com/portuguese/internacional-45502884>. Acesso em: 16 maio 2019.

QUEIROGA, L. Professor de História se veste de nazista para dar aula no Espírito Santo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 25 set. 2018. Disponível em:

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/professor-de-historia-se-veste-de-nazista-para-dar-aula-no-espirito-santo-23096443>>. Acesso em: 16 maio 2019.

RAMOS, A. de C. *Teoria geral dos direitos humanos na ordem internacional*. São Paulo: Saraiva, 2016.

RANIERI, N. *Autonomia universitária em educação superior: direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases*. São Paulo: Fapesp, 2000.

_____. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP/Todos pela Educação. *Justiça pela qualidade da educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. *Teoria do Estado: do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito*. 2.ed. Barueri: Manole, 2018a.

_____. Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas. In: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. *Direito à educação em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação; Universidade de São Paulo (USP), 2018.

SCHWARCZ, L. M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

STRECK, L. L.; CATTONI, M.; PRATES, F. Pode escrever “direitos humanos são esterco” no Enem? Não! *Conjur*, São Paulo, 21 nov. 2017. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2017-nov-21/opiniao-escrever-direitos-humanos-sao-esterco-enem-nao>>. Acesso em: 30 jun 2019.

TOLEDO, C. M. Q. de. *Tomo direito administrativo e constitucional*. São Paulo: PUC-SP, 2007. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/102/edicao-1/direito-a-liberdade-de-catedra>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

TRAVINCAS, A. C. T. *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites*. Porto Alegre, 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica.

UNESCO. *La enseñanza del holocausto en América Latina: los desafíos para los educadores y legisladores*. Santiago: Unesco; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253183/PDF/253183spa.pdf.multi>>. Acesso em: 16 de mai. 2019.

UNESCO. *Strengthening the rule of law through education: a guide for policymakers*. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366771/PDF/366771eng.pdf.multi>>. Acesso em: 18 de ago. 2019.

WEIGEL, M. Um alibi para o autoritarismo. *Revista Serrote*, São Paulo, 3 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.revistaserrote.com.br/2018/10/um-alibi-para-o-autoritarismo-por-moira-weigel/>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

XIMENES, S. B. *Direito à qualidade na educação básica: teoria crítica*. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

4 Liberdade na esfera acadêmica no Brasil: dificuldades terminológicas

Marcelo Gasque Furtado

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e mestre em Direito pela Universidade de São Paulo

Introdução

O presente capítulo¹ tem a finalidade limitada a discutir alguns problemas terminológicos que envolvem a noção de liberdade em âmbito acadêmico, no Brasil. Fazemos, inicialmente, a descrição de como a Constituição brasileira apresenta as liberdades educacionais.

Conforme o art. 206, II da Constituição Federal de 1988, o ensino será ministrado com base nos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

No texto constitucional há diversas outras menções ao vocábulo *liberdade*, normalmente vinculadas à ideia de direitos fundamentais, como a liberdade de expressão do pensamento (art. 5º, IV), liberdade de professar uma religião (art. 5º, VI) liberdade de associação (art. 5º, XVII) etc.

A liberdade no campo educacional, diferentemente dessas formas de enunciação de liberdades universais que são garantidas a todos indistintamente, destina-se especificamente a certa categoria de pessoas (professores, professores-pesquisadores, alunos), ou seja, àqueles que estão ligados em sentido mais estrito ao universo formal do ensino.

Notemos que a liberdade no campo acadêmico, em nossa constituição, expressa-se por meio dos verbos *aprender*, *ensinar*, *pesquisar* e *divulgar*, que sintetizam todas as manifestações representativas do universo educacional, dando clareza ao compromisso público do professor com o ensino, com a produção científica e com a divulgação do saber.

1 Este artigo é uma versão adaptada do item 3.3 de minha tese de doutorado, intitulada Liberdade Acadêmica e docência universitária (FURTADO, 2020)

O mesmo art. 206, no inciso III, apresenta um princípio conexo ao universo da liberdade no âmbito acadêmico que é a consagração do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Cremos que o princípio do inciso III, no tocante ao “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, pode ser entendido como uma especificação da noção mais geral da liberdade de ensinar, de forma que a nossa ênfase de análise recairá sobre o art. 206, II.

Nesse sentido, concordamos com Maliska (2001, p.179) quando considera que

A pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas está compreendida na liberdade de ensinar e divulgar o pensamento. O tratamento a parte, dado pela Constituição, não possui objeto de tratá-la de outra forma, mas realçar seu comprometimento com o pluralismo [...].

Com essa pequena apresentação sobre como a liberdade na esfera acadêmica aparece em nossa constituição, o ponto que gostaríamos de destacar diz respeito ao fato de que a Constituição de 1988 apenas elenca as liberdades no campo acadêmico, mas não dá a elas um nome geral, não as denomina formalmente.

Considerando que no Brasil é possível detectar mais de uma nomenclatura para se referir a essas liberdades, cremos que foi se criando certa sobreposição terminológica um tanto quanto confusa que seria importante documentar e esclarecer.

Por exemplo, temos em nossa história jurídico-constitucional o uso da expressão *liberdade de cátedra*, herança ibérica e ligada ao

sistema de organização de ensino do país até o ano de 1968, mas que continua sendo utilizada em concorrência com outras formas denominativas, como *liberdade acadêmica* e *liberdade de ensino*.

Assim, no presente capítulo vamos discutir três expressões que são utilizadas para nomear as liberdades no campo da educação que ora se confundem, ora se diferenciam e merecem, a nosso ver, um esforço de análise e elucidação: *liberdade de cátedra*, *liberdade de ensino* e *liberdade acadêmica*.

Para a presente reflexão, vamos nos valer de alguns textos legais, notadamente as Constituições brasileiras de 1934, 1946, 1967 e 1988, e de uma enxuta bibliografia do campo do Direito e da Educação, com o objetivo de comentar o uso dessas expressões.

Ao final, pretendemos que os aspectos históricos mobilizados e os argumentos estruturados no decorrer do artigo justifiquem o uso do termo *liberdade acadêmica* (ou seu plural, *liberdades acadêmicas*), como expressão preferencial para enunciar as liberdades educacionais previstas no art. 206, II da Constituição Federal de 1988.

A expressão *liberdade de cátedra*

A expressão *liberdade de cátedra*, tradicionalmente utilizada para designar a liberdade docente no Brasil, abarcaria a maior parte das liberdades indicadas pela Constituição Federal de 1988: a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar conhecimento, excluindo-se a liberdade de aprender, essa garantida mais especificamente aos alunos. Conforme Bastos Jr. (2006, p.171):

Costumam-se reunir, na tradição constitucional brasileira, sob a determinação de liberdade de cátedra, as

garantias dos professores universitários de livre manifestação de pensamento científico e da livre iniciativa no desenvolvimento das atividades de pesquisa, associada à faculdade de definir, sem inferências [interferências] externas e no âmbito das opções didáticas que informam o projeto político-pedagógico, o plano de curso das disciplinas a serem ministradas.

A expressão *liberdade de cátedra* também é usada na Espanha e em países de língua espanhola (*libertad de cátedra*).

No caso do Brasil, é importante notar que a expressão *liberdade de cátedra* não é mais utilizada no próprio corpo da Constituição, como já havia acontecido na história constitucional brasileira, nos textos constitucionais de 1934, 1946 e 1967.

Poderíamos indicar o aparecimento explícito da expressão na Constituição de 1934, art. 155: “é garantida a liberdade de cátedra”.

A Constituição de 1946 trata a liberdade de cátedra como um dos princípios informadores da legislação de ensino: “art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...] VII – é garantida a liberdade de cátedra”.

A Constituição de 1967, pré-AI-5, mantém essa configuração, ao menos formalmente, por meio do seu art. 168:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...] § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

[...] VI - é garantida a liberdade de cátedra.

A emenda n.1 de 1969, que deu feições mais autoritárias à Constituição de 1967, não faz uso do termo *cátedra* e altera sensivelmente o conteúdo das liberdades acadêmicas, com a previsão de restrições ao seu exercício:

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

[...] § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

VII - a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.²

Assim, a Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, não faz mais menção à nomenclatura *cátedra* preferindo indicar os verbos enunciadores das liberdades acadêmicas: aprender, ensinar, pesquisar e divulgar.

É preciso lembrar que o sistema de cátedras foi extinto como estrutura de organização do ensino superior pela Lei n.5.540/68: “fica extinta a cátedra ou cadeira na organização ensino superior no País” (art.33,§ 3º). Daí, talvez, justifica-se porque o uso da expressão

2 Diz o art.154: “o abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a suspensão daqueles direitos de dois a dez anos, a qual será declarada pelo Supremo Tribunal Federal, mediante representação do Procurador Geral da República, sem prejuízo da ação cível ou penal que couber, assegurada ao paciente ampla defesa”.

liberdade de cátedra não teve mais lugar em documentos legislativos oficiais, embora o seu uso continue vivo no universo discursivo dos campos do Direito e da Educação.

Chamlan (1984, p.74), em seu estudo sobre a transformação do regime de cátedra em organização departamental nas universidades estaduais de São Paulo, menciona em quadro comparativo das principais características de cada regime, que enquanto na cátedra o cargo de professor teria a “liberdade de cátedra”, no caso da estrutura de Departamento o professor teria “liberdade de comunicação dos conhecimentos no exercício do magistério”.

Talvez possamos entender o fato, como um indicativo de que a reforma se afastou de expressões que pudessem remeter ao regime anterior, encaminhando a expressão *liberdade de cátedra* à margem do novo vocabulário, embora a expressão mantenha-se em uso tanto do ponto de vista teórico, quanto em discursos oriundos da prática jurídica e das decisões jurisdicionais.³

3 Em termos de produção teórica, mencionemos, por exemplo, o uso da expressão “liberdade de cátedra” em Diniz e Buglione e Rios (2006) e em Rodrigues e Marocco (2014). Do ponto de vista de uso em discursos da prática jurisdicional, lembramos, como exemplo, que os ministros Alexandre de Moraes e Gilmar Mendes utilizaram a expressão “liberdade de cátedra” em seus votos ao referendarem a liminar concedida em outubro de 2018 na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 548) (Brasil, 2018). A arguição foi proposta pela Procuradoria Geral da República em 26.10.2018 e teve como objeto “decisões proferidas por juízes eleitorais, pelas quais determinaram a busca e apreensão do que seria ‘panfletos’ e materiais de campanha eleitoral em universidades e nas dependências das sedes de associações docentes, proibem aulas com temática eleitoral e reuniões e assembleias de natureza política, impondo-se interrupção de manifestações públicas de apreço ou reprovação a candidatos nas eleições gerais de 2018, em ambiente virtual ou físico de universidades federais e estaduais” (Brasil, 2018).

José Afonso da Silva (2006, p.786) comenta que a redação do art.206, II da atual Constituição de 1988, “é mais compreensiva, porque se dirige a qualquer exercente de função de magistério, a professoras de qualquer grau” enquanto a expressão “liberdade de cátedra” “era mais restritiva, por estar vinculada à ideia de catedrático, que recebia conotação de titularidade de certos cargos de magistério”.

Se a expressão *liberdade de cátedra* ainda persiste nos discursos por tradição, isso não significa, a nosso ver, que devemos pretender a sua reinserção formal no texto constitucional. Há tramitando na Câmara dos Deputados um projeto de emenda constitucional (PEC 452/2018) que pretende incluir no art. 5º, IX da Constituição a expressão “liberdade de cátedra” (Brasil, 2018). Na justificação do projeto, lê-se que “conquanto o art. 206, II da Constituição Federal estabeleça que a liberdade de ensinar constitua um princípio do ensino, mostra-se necessário consagrar expressamente a liberdade de cátedra como direito fundamental” (Brasil, 2018).

Embora a intenção seja louvável, não podemos deixar de notar que não se levou em conta a história de uso dessa expressão e nem o aspecto terminológico complexo que estamos procurando apresentar.

Na verdade, essa expressão, *liberdade de cátedra*, é uma herança ibérica, ligada ao instituto da cátedra. O seu uso no Brasil, correspondente à sua prática em Portugal, tinha ares aristocráticos e parece ser um instituto mais próximo de conceder a seus titulares certos privilégios, do que ser um instrumento para promover a pesquisa, o debate e a

Na ocasião, a ministra Carmen Lúcia concedeu liminar que foi referendada pelos outros ministros do Supremo Tribunal Federal para suspensão dos efeitos dos atos judiciais ou administrativos das autoridades públicas envolvidas no episódio.

ampliação do saber. Chamlian (1984, p.61) comenta que a cátedra “por defeito de nascimento, possuía uma organização *quase monárquica*: o professor catedrático era, por direito de conquista ou de investidura, o chefe nato, o dirigente vitalício da cadeira a que se vinculava”.

Uma das principais vantagens legais da cátedra era a vitaliciedade, uma estabilidade qualificada no cargo público por meio da qual o servidor só pode ser exonerado por meio de sentença judicial transitado em julgado. A extinção da cátedra em 1968 preservou essa garantia, mas retirou das mãos do catedrático, atribuições atinentes à organização do ensino que passou a ser administrada pelo Departamento.

Como um exemplo de que a cátedra e a liberdade ligada a ela produziam uma mentalidade mais próxima de um privilégio funcional do que como uma posição de atendimento às necessidades públicas do ensino, lembramos que em 1978, dez anos após a extinção legal das cátedras no Brasil, chegou ao Supremo Tribunal Federal (STF) um caso de um professor catedrático de História da Música, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que impetrou um mandado de segurança por se recusar a assumir duas disciplinas (Apreciação Musical e Folclore Musical) atribuídas pelo Departamento, e participar das reuniões departamentais referentes a elas.

O STF julgou que a conveniência ou predisposição do professor catedrático não deveria ter a força de afastar as atribuições acadêmicas decididas pelo Departamento, levando em conta que havia afinidade das disciplinas indicadas com a sua competência docente e que as necessidades do ensino não deveriam ser obstadas “por um privilégio de cátedra de borla e capelo, que foi abandonado por todas as

Universidades mais avançadas do mundo, mas que é uma tradição coimbrã que aristocratizava o titular” (Brasil, 1978).

O desuso da estrutura de cátedras não impede que ainda hoje a expressão *liberdade de cátedra* seja evocada, depurada de sentidos “aristocráticos”, nos discursos em que a liberdade na esfera acadêmica esteja em jogo. Mas, como comentamos, isso não significa que se justifique, pelo menos a nosso juízo, a reinserção dessa expressão no texto constitucional.

A expressão *liberdade de ensino*

A expressão *liberdade de ensino* é por vezes utilizada como sinônimo da liberdade docente de ensinar, mas é equívoca. Há também o uso da expressão não para se referir à ação profissional docente, mas para designar a possibilidade de a iniciativa privada oferecer educação como opção à educação pública, garantindo a “prerrogativa de se escolher determinado gênero de educação” (Martins, 1976, p.7).

Quando se analisam obras como a de Planchard (1978), que expressamente menciona no próprio título tratar-se de uma defesa da liberdade de ensino, nota-se que todos os esforços argumentativos colocam-se na ênfase da importância de garantir outras ofertas de educação que não apenas a estatal: “o Estado deve assegurar a liberdade de criar escolas não estatais para completar ou substituir o ensino neutro ministrado nas escolas oficiais” (Planchard, 1978, p.8). Daí dizer que há outros possíveis titulares dessa liberdade ou direito, além do Estado: “Direitos dos *pais* ou *encarregados da educação* - Direitos do *Estado* - Direitos da(s) *Igreja(s)* e Direitos de outras *associações* públicas ou particulares” (ibidem, p.34).

A expressão *liberdade de ensino*, assim, é objeto de ambiguidade porque pode significar a liberdade do professor ensinar em sala de aula, mas também é utilizada como a liberdade de instituições privadas de ensino estabelecerem escolas ou dos pais escolherem a educação de seus filhos.

A *liberdade de ensino*, sob esse último ponto de vista, é uma luta contra as prerrogativas do Estado no campo da educação e historicamente foi utilizada no Brasil pelo setor privado de educação ligado à Igreja na arena das discussões sobre o caráter público da educação em nossa primeira lei de diretrizes e bases. Assim, houve intenso uso da expressão *liberdade de ensino* na discussão da livre possibilidade de empresários do campo educacional investirem em instituições privadas como alternativa ao ensino em estabelecimentos oficiais, em especial no período que se estendeu da promulgação da Constituição de 1946 e a edição da primeira lei de diretrizes e bases da educação em 1961 (Lei n.4.024).

Esse uso nos parece incongruente, pois nesse caso seria mais correto, tecnicamente, pensar em *livre iniciativa* no campo educacional para as instituições privadas que pretendam atuar no setor e não propriamente liberdade de ensino.

Roque Spencer Maciel de Barros (1960, p.18-19) procurou demonstrar que teria havido um desvirtuamento do uso da expressão *liberdade de ensino*, que seria, na sua visão, sinônimo de liberdade de cátedra:

O que caracteriza a liberdade de ensino não é o simples direito de abrir escolas – é a existência em toda e qualquer escola, da liberdade de cátedra, da

liberdade de opinião e de pensamento, fundada em última análise, no ideal da liberdade de consciência.

Para o autor o conceito liberal de liberdade de ensino expressaria

Em primeiro lugar, a liberdade de pensamento, isto é, a *liberdade de cátedra, para o que ensina*, a independência da opinião, *para o que aprende*, em todos os assuntos sujeitos a controvérsias. Mas, exatamente para garantir a liberdade do que aprende, isto é, a liberdade do aluno, será preciso exigir do que ensina, do professor, condições rigorosas de habilitação para o exercício de sua própria liberdade: exatamente para defender os *direitos do aluno*, o Estado haverá não só de organizar um amplo sistema de ensino para atender à educação de todos, mas terá também o dever de fiscalizar com rigor a educação dada pelos particulares, muitas vezes mais interessados, quando não no lucro, na *imposição* de crenças intocáveis ao educando, num flagrante desrespeito da sua autonomia, do que na formação deste para o gozo de sua liberdade, que é o fundamento de sua conduta ética. (Barros, 1960, p.20)

É possível encontrar na bibliografia em que se discute a liberdade de ensino no Brasil uma tentativa de acomodação dos sentidos, para tentar dirimir o aspecto dúbio:

Há duas acepções distintas:

1ª) Liberdade de ensino, enquanto significa efetiva franquia, no professor, de transmitir o que sabe, o que pensa. Geralmente conhecida por liberdade de cátedra [...].

2ª) Liberdade de ensino, entendida como liberdade de abrir escolas e de conceder títulos reconhecidos pelo Estado – independentemente das escolas estatais; daí existirem escolas particulares, por oposição às estatais, que são públicas. (Martins, 1976, p.43)

Assim, revela-se o uso da expressão *liberdade de ensino* como gênero dentro do qual é preciso indicar as espécies. Note-se que para Martins (1976), um dos sentidos de liberdade de ensino é sinônimo de liberdade de cátedra.

As expressões *liberdade de cátedra* e *liberdade de ensino* são tratadas no Dicionário Jurídico de Maria Helena Diniz (2008, p.31) por meio de verbetes próprios:

Liberdade de cátedra: aquela que têm os professores catedráticos, hoje titulares, expondo suas ideias sem qualquer censura.

[...]

Liberdade de ensino: 1. Liberdade de ensinar, sem que haja interferência estatal no método de ensino e na teoria ou no conteúdo do programa escolhidos pelo professor. 2. Liberdade de instituir ensino, ou seja, direito à livre-iniciativa para abrir estabelecimentos de ensino, que, contudo, serão fiscalizados pelo Estado.

A noção de *liberdade de cátedra* aparece aqui no sentido limitado de uma liberdade exercida por professores em condição especial de titularidade, e o verbete *liberdade de ensino* não revela, em seu texto explicativo, sentido sinônimo ao de liberdade de cátedra, como havia destacado Martins (1976).

Assim, encontra-se também na bibliografia sobre o tema o tratamento de *liberdade de ensino e liberdade de cátedra* como liberdades diversas, não as distinguindo apenas na lógica do gênero e da espécie.

Em obra destinada a discutir a *liberdade de ensino* segundo a Constituição Federal de 1946 (Melo, 1962), notamos que embora essa Constituição literalmente garanta a *liberdade de cátedra* no seu texto (art. 168, VII), o autor conclui que a *liberdade de ensino* “não está, explicitamente, na letra da Constituição” (ibidem, p.28).

Ora, como é possível afirmar que a liberdade de ensino não é tratada pela Constituição de 1946, já que ela de fato está expressamente no corpo da Constituição? Ocorre que para o autor, *liberdade de ensino* é liberdade de abrir escolas privadas e não é entendida como sinônimo de *liberdade de cátedra*.

Mas é justificável Melo (1962) chegar a essa conclusão, se comparamos a Constituição de 1946 com a Constituição de 1934. Nessa Constituição [1934] há o uso explícito dos dois termos, sendo razoável entender que o texto constitucional os distinguia. O art. 150, parágrafo único, alínea “c” diz que o plano nacional de educação constante de lei federal obedecerá, entre outras, a seguinte norma: “*liberdade de ensino* em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual” (grifo nosso). E no art. 155, como já mencionamos, diz que “é garantida a *liberdade de cátedra*” (grifo nosso).

Tanto é assim que Pontes de Miranda (1937, p.406), ao comentar a Constituição de 1934, insiste em que não se confunda *liberdade de ensino e liberdade de cátedra*:

Cumpra não se confunda liberdade de ensino e

liberdade de cátedra, aquela ligada à liberdade econômica, à liberdade de aquisição, à liberdade de fazer e essa à liberdade de pensar. O art. 150, § único, c, significa que se não adotou, imperativamente, a escola única, e se manteve a liberdade de ensino.

Mas o mesmo procedimento de usar as duas expressões não ocorreu na constituição de 1946, que só previu a *liberdade de cátedra*.

As dificuldades terminológicas geradas pelo uso da expressão *liberdade de ensino* são abundantes, mas podemos assim sintetizar os pontos principais: ora o termo é tratado como sinônimo de *liberdade de cátedra* (Martins, 1976); ora o termo é visto como uma liberdade distinta da formulação *liberdade de cátedra* (Diniz, 2008); e por fim há a concepção de que o termo é aplicável para designar a liberdade de entidades privadas abrirem escolas (Martins, 1976; Diniz, 2008).

A expressão *liberdade acadêmica*

Liberdade acadêmica não é uma expressão que tenha tradição de uso no Brasil,⁴ como as anteriores formas designativas apresentadas.

4 Evidentemente, a expressão não deixa de ter lugar no contexto brasileiro. Por exemplo, Paim (2019), em obra originalmente publicada em 1979, utiliza a terminologia “liberdade acadêmica”. O livro reúne uma série de artigos opinativos em torno do pedido de desligamento de uma professora do Departamento de Filosofia da PUC-RJ que alegava ter sofrido interferência indevida da instituição no que tange a escolha de leitura para os alunos, ferindo o princípio da liberdade acadêmica. Apenas queremos ressaltar o caráter não dominante do uso da expressão no Brasil, até há alguns anos. Só mais recentemente avolumaram-se obras e artigos em que o uso da expressão liberdade acadêmica parece ter sido naturalizado, como Travincas e Lima (2015); Sarlet e Travincas (2016); Oliveira, Repolês e Prates (2016); Travincas (2018). O próprio título da presente coletânea também é exemplar nesse sentido.

Segundo nos parece, isso pode ser justificado, em parte, com o fato de que o Brasil não absorveu o modelo de universidade de pesquisa humboldtiana, a não ser tardiamente, e optou de forma predominante pelo formato de ensino superior profissionalizante, ou modelo napoleônico, para o qual a noção de liberdade não exerce nenhum papel relevante.

Como é sabido, o modelo universitário alemão, marcado pela fundação da universidade de Berlim em 1810 por Wilhelm von Humboldt, caracterizou-se pela unidade de pesquisa e ensino, o princípio da autonomia universitária e a liberdade acadêmica, expressa pela liberdade de aprender (*lehrfreiheit*) e liberdade de ensinar (*lernfreiheit*).

Desde o seu surgimento na Europa entre os séculos XI e XII até praticamente o fim do século XVIII, a universidade caracterizou-se por ser uma instituição exclusivamente de ensino, embasada em uma pedagogia escolástica voltada mais para proporcionar aos alunos o domínio de textos estabelecidos pelas autoridades do passado do que para a descoberta ou criação de novos conhecimentos. A noção de liberdade que se poderia ter na esfera acadêmica até então se referia quase que exclusivamente à autonomia corporativa e não tinha uma aplicação ao professor individualmente considerado.

Apenas no século XIX surge um modelo de universidade que, embora recepcione a tradição corporativa universitária medieval, insere a pesquisa científica como um novo elemento constitutivo do ideal universitário, e com ela a necessidade da liberdade para garantir o seu desenvolvimento. Costuma-se identificar como um marco fundante da mudança de perspectiva da universidade, a criação da universidade de Berlim, acima mencionada.

Esse modelo de universidade espalhou-se pelo mundo, instalando-se de forma bastante representativa nos Estados Unidos, que havia enviado inúmeros estudantes para se formarem no sistema universitário alemão, no decorrer do século XIX.

Nos Estados Unidos cristalizou-se o uso da expressão *academic freedom* (liberdade acadêmica) composta pela liberdade de pesquisa e a liberdade de ensinar alemãs, incrementadas por reivindicações no campo da liberdade de expressão do professor.⁵

No Brasil, onde a ideia de universidade não se implementou senão no século XX, a noção de *liberdade acadêmica*, conforme o espírito da universidade de pesquisa, é mais recente.

Essa terminologia também está consagrada em documento oficial da Unesco que embora não tenha caráter obrigatório, pode nos servir de referência.

A cláusula 27 da Recomendação⁶ da Unesco relativa à condição do pessoal docente de ensino superior (resolução adotada em 2.11.1997), diz:

5 Os princípios básicos da liberdade acadêmica norte-americana são dados pelo Estatuto de princípios sobre liberdade acadêmica e estabilidade (Statement of principles on academic freedom and tenure) publicada pela Associação Americana de Professores Universitários (AAUP). Em síntese, a liberdade acadêmica é assim composta: 1) Liberdade ampla de pesquisa e publicação de resultados; 2) liberdade em sala de aula para discutir a sua disciplina; 3) liberdade para discutir oralmente ou por escrito, como cidadão, sobre assuntos de interesse geral, fora dos muros da universidade (AAUP, 2014).

6 Segundo o Regulamento sobre as recomendações (art. 1, b), trata-se de normas sem caráter obrigatório que permitem que a Unesco, por meio de sua Conferência Geral, “formule princípios e normas destinados a regulamentar internacionalmente uma questão e convide os Estados membros a adotar quaisquer

[...] Os docentes do ensino superior têm o direito de preservar a liberdade acadêmica, isto é, a liberdade de ensinar e debater sem ser limitado por doutrinas instituídas, a liberdade de levar a cabo investigações, difundir e publicar os resultados das mesmas, a liberdade de expressar livremente a sua opinião sobre a instituição ou o sistema em que trabalha, a liberdade ante a censura institucional e a liberdade de participar em órgãos profissionais ou organizações académicas representativas. Todos os docentes do ensino superior devem poder exercer as suas funções sem sofrer qualquer discriminação e temer repressão por parte do estado ou de qualquer outra instância. Este princípio só pode aplicar-se de modo efectivo se o contexto em que actua é propício, requisito que, por sua vez, só se pode cumprir se o contexto é democrático: daí que incute a todos a tarefa de construir uma sociedade democrática. (Unesco/OIT, 2008)

Como já indicamos, na constituição brasileira em vigor não há o uso de um adjetivo especificador dessa liberdade, como em constituições anteriores, mas apenas as formas de manifestação de ser livre no universo da educação formal: liberdade de ensinar, de aprender, de pesquisar, de publicar. O uso da expressão *liberdade de cátedra* como ideia geral que as abarca parcialmente (conteria apenas as liberdades próprias do professor) mantém-se apenas por tradição.

medidas legislativas ou de outro carácter que sejam necessárias segundo as particularidades das questões tratadas e as disposições constitucionais de cada Estado, para aplicar em seus respectivos territórios os princípios e normas formulados” (Unesco, 2018, p.117, tradução nossa).

Com o fim da cátedra enquanto estrutura de organização de ensino, parece-nos que o uso da expressão impregnou-se de certo arcaísmo e, por isso, cremos que a expressão *liberdade acadêmica* possui vantagens sobre a designação *liberdade de cátedra* e acarreta menos confusão de entendimentos do que *liberdade de ensino*.

É importante notar que no *Thesaurus Brasileiro da Educação*⁷ mantido pelo Inep, a expressão preferencial para revelar o tema é *liberdade de ensino*,⁸ sendo as formas *liberdade acadêmica* e *liberdade de cátedra*, consideradas sinônimas.

Entretanto, *liberdade de cátedra* não é um sinônimo perfeito de *liberdade acadêmica*, já que a primeira é mais específica para nomear as liberdades do professor (não abarcaria o sentido forte de liberdade de aprender). E a expressão *liberdade de ensino* parece ser mais apropriada para nomear a liberdade de ensinar, uma parcela das liberdades no âmbito acadêmico, e por isso também não parece ser sinônimo de liberdade acadêmica ou liberdade de cátedra,

7 Segundo esclarecimentos do endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o “Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Cibec [Centro de informação e biblioteca em educação], relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Esses termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações em determinado campo do saber. Além da sua capacidade de organização, o thesaurus também tem valor didático porque utiliza conceitos específicos da área do conhecimento que contempla e permite, por meio das relações entre os termos, a melhor compreensão da área”.

8 As conceituações de liberdade de ensino apresentadas são: “Liberdade de que devem usufruir os professores no exercício de suas funções” (cf. Unesco). “Liberdade do professor para indagar e ensinar a verdade independentemente de toda imposição religiosa, social ou política” (Duarte apud Luzuriaga, 1966, p.175).

além da ambiguidade que acompanha a história dessa expressão analisada no item anterior.

Mas mesmo se considerarmos uma correspondência mais ou menos exata entre todas essas expressões conforme quer o *Thesaurus*, parece-nos que *liberdade acadêmica* mereceria centralidade nas formas enunciativas do tema por estar desatrelada das confusões geradas pelas outras expressões. Melhor ainda seria o uso no plural, *liberdades acadêmicas*, correspondendo à pluralidade de verbos que expressam as situações educacionais representativas.

Todas as liberdades no campo educacional, indicadas na Constituição Federal de 1988, poderiam estar sob o manto da expressão geral *liberdades acadêmicas*.

A expressão *liberdades acadêmicas*, dentro de uma perspectiva expressiva indicativa de multiplicidade de liberdades, teria uma fórmula designativa plural, similar ao termo *direitos humanos*.

Então, para se referir a alguma dimensão das *liberdades acadêmicas*, poderíamos qualificar assim: *liberdade acadêmica de ensinar*, *liberdade acadêmica de pesquisar*, *liberdade acadêmica de aprender*, *liberdade acadêmica de divulgar o conhecimento*.

Seria uma forma de diminuir consideravelmente as ambiguidades terminológicas.

Conclusão

A Constituição brasileira em seu art. 206, II, elenca os verbos aprender, ensinar, pesquisar e divulgar, mas não dá a eles um nome geral. A ausência de uma designação acarreta alguma confusão terminológica porque sob a perspectiva histórica já se utilizou para

se referir a tais liberdades, pelo menos três expressões: liberdade de cátedra, liberdade ensino e liberdade acadêmica.

Sobre os problemas terminológicos das liberdades no âmbito acadêmico podemos dizer que a expressão *liberdade de cátedra* evoca o nome de uma estrutura de organização de ensino universitário que foi abolida, e embora não tenha mais menção expressa no texto constitucional, é ainda tradicional no Brasil e de uso corrente em países de língua espanhola. Não é mais utilizada em textos legais, mas ainda surge em textos de estudiosos e em decisões judiciais.

A expressão *liberdade de ensino* pode ser vista ora como uma parcela das liberdades acadêmicas previstas na Constituição Federal, como sinônimo de liberdade de cátedra, ora como a liberdade de abertura de escolas privadas. Embora plurívoca, o termo é identificado no *Thesaurus* Brasileiro de Educação como principal, e liberdade de cátedra e liberdade acadêmica, como sinônimos. Contudo, consideramos que a sua complexa história no Brasil e as ambiguidades que gera, desautorizaria o seu uso.

A expressão *liberdade acadêmica* não tem grande tradição na forma de nomear liberdades no universo educacional brasileiro, porém parece ser a nomenclatura menos sujeita a equívocos e poderia merecer atenção especial dos estudiosos para o seu uso preferencial. A enunciação plural (*liberdades acadêmicas*) parece-nos bastante pertinente.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP). Statement of Principles on academic freedom and tenure. *Reports and publications*- AUPP, Washington, 1940. Disponível em: <<http://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

BARROS, R. S. M. Liberdade de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.XXXIV, n.79, p.16-33, Jul.-Set., 1960.

BASTOS JUNIOR, L. M. P. Autonomia universitária como instrumento de garantia do pluralismo de ideias. In: DINIZ, D.; BUGLIONE, S.; RIOS, R. R. (Org.) *Entre a dúvida e o dogma: liberdade de cátedra e universidades confessionais no Brasil*. Brasília: Letras Livres, 2006. p.170-92.

BRASIL. *Lei n.4024, de 20 de dezembro de 1961* [Revogada]. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leid/L4024.htm>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRASIL. *Lei n.5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 22 nov. 2020

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Recurso Extraordinário n. 85999-Rio Grande do Sul*. Brasília, 6 de dezembro de 1978. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?doc->

TP=AC&docID=180074>. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Emenda à Constituição 452 de 12 de dezembro de 2018*. Altera o art. 5º, inciso IX da Constituição da República Federativa do Brasil, para incluir a liberdade de cátedra no rol dos direitos fundamentais. Brasília, Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2189436>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação de arguição de descumprimento de preceito fundamental n.548*. Brasília, 31 de outubro de 2018. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15344606689&ext=.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

CHAMLIAN, H. C. Estudo da organização departamental nas universidades mantidas pelo governo do estado de São Paulo: relatório de pesquisa. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.10, n.1, p.41-124, jan./jun.,1984.

DINIZ, D.; BUGLIONE, S.; RIOS, R. R. (Org.) *Entre a dúvida e o dogma: liberdade de cátedra e universidades confessionais no Brasil*. Brasília: Letras Livres, 2006.

DINIZ, M. H. *Dicionário jurídico*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2008. 4v.

DUARTE, S. G. *Dicionário brasileiro de educação*. Rio de Janeiro: Edições Antares; Nobel, 1986.

FURTADO, M. G. *Liberdade acadêmica e docência universitária*. São Paulo, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/cibec/terminologia>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LUZURIAGA, L. *Diccionario de pedagogía*. 3.ed. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1966.

MALISKA, M. A. *O direito à educação e a constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001.

MARTINS, W. V. *Liberdade de ensino: reflexões a partir de uma situação no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1976.

MELO, O. F. *A liberdade de ensino no direito constitucional brasileiro*. Florianópolis, 1962. Tese (aprovada em concurso para provimento do cargo de instrutor de ensino na cadeira de direito público) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade de Santa Catarina.

OLIVEIRA, M. A. C.; REPOLÊS, M. F. S.; PRATES, F. de C. Liberdade acadêmica em tempos difíceis: diálogos Brasil e Estados Unidos. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, Santa Maria, v.11, n.2, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *A Recomendação da OIT/Unesco de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da Unesco relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior*. Paris, 2008. Disponível em: <<http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/160495POR.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2019

PAIM, A. *Liberdade acadêmica e opção totalitária: um debate memorável*. Campinas: Távola Editorial, 2019.

PLANCHARD, E. *Em defesa da liberdade do ensino*. Lisboa: Editorial Verbo, 1978.

PONTES DE MIRANDA. *Comentários à Constituição da República dos E.U. do Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1937. t.II.

RODRIGUES, H. W.; MAROCCO, A. de A. L. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. In: CAÚLA, B. Q. et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premius, 2014. v.2, p.213-38.

SARLET, I. W.; TRAVINCAS, A. C. T. O direito fundamental à liberdade acadêmica – notas em torno de seu âmbito de proteção – a ação e a elocução extramuros. *EJLL*, Joaçaba, v.17, n.2, p.529-46, maio/ago. 2016.

SILVA, J. A. da. *Comentário contextual à Constituição*. 2.ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

TRAVINCAS, A. C. T. *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

TRAVINCAS, A. C. T.; LIMA, M. I. A liberdade acadêmica enquanto garantia institucional: uma análise a partir de Sweezyvs. New Hampshire, 354 U.S. 234 (1957). *Revista AJURIS*, Porto Alegre, v.42, n.139, dez. 2015.

UNESCO. Reglamento sobre las recomendaciones a los Estados Miembros y las convenciones internacionales previstas en el párrafo 4 del Artículo IV de la Constitución. In: UNESCO. *Textos Fundamentales*. Edición de 2018 que contiene los textos y modificaciones aprobados por la Conferencia General en su 39a reunión (París, del 30 de octu-

bre al 14 de noviembre de 2017). Paris: Unesco, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751_spa.page=117>. Acesso em: 26 set. 2019.

5 A liberdade de expressão, a liberdade acadêmica e a liberdade da atividade científica: diferenciando regimes jurídicos

Letícia Antunes Tavares

Doutoranda em Direito pela Faculdade de
Direito da Universidade de São Paulo e
Juíza do Tribunal de Justiça de São Paulo

Introdução

O presente estudo tem por objetivo analisar o regime jurídico da liberdade acadêmica e da liberdade da atividade científica, liberdades essas que, muito embora detenham certa proximidade, não se confundem em seus objetos, titulares, limites etc. E, para que se possa compreender essas espécies, necessário se faz o estudo do gênero do qual decorrem: a liberdade de expressão.

Abordar o regime jurídico das referidas liberdades e suas *nuanças* requer a elucidação da dicotomia entre fato e opinião, que ditará os rumos para interpretação tanto da liberdade acadêmica quanto da liberdade de pesquisa científica, delimitado seus limites e âmbito de proteção.

Este artigo, por meio da análise da doutrina e da jurisprudência a respeito do tema, tem por escopo fornecer ao operador do Direito um instrumento para o exame das liberdades pesquisadas, norteando-o na interpretação da Lei. Para tanto, a primeira seção será dedicada à abordagem da liberdade de expressão; a segunda, ao estudo da liberdade acadêmica; e a terceira, ao exame da liberdade da atividade científica. Ao final, como resultado desta pesquisa, será ofertada uma proposta de classificação dos regimes jurídicos de cada uma das referidas liberdades, de forma comparativa, sem qualquer pretensão de esgotamento de tema tão relevante, mas apenas com o intuito de facilitar e orientar o intérprete da Lei.

Da liberdade de expressão e de comunicação

A concepção da liberdade de expressão como um direito somente se deu na Idade Moderna, com o advento das principais declarações de direitos do século XVIII.

No Brasil, a liberdade de expressão veio consagrada na Constituição de 1824 e foi reproduzida em todas as Constituições posteriores, ainda que apenas de forma nominal no caso das Cartas de 1937 e 1967 e da Emenda de 1 de 1969, outorgadas durante o regime ditatorial.

A Constituição Federal de 1988, no inciso IV do seu artigo 5º, na esteira da Declaração de Direitos Humanos de 1948 (art. 19) e da Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969 (art. 13), dispõe que “é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”.

Ainda, o inciso IX do artigo 5º da Constituição Federal realça os contornos traçados pelo inciso IV do citado dispositivo legal, definindo, pois, a liberdade de expressão em termos amplos: “artigo 5º, inciso IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. “Os termos empregados pelo constituinte tiveram o propósito de alargar ao máximo o raio de proteção da liberdade de expressão” (Sarmiento, 2013, p.273).

Para Silva (2017, p.255), “as manifestações intelectuais, artísticas e científicas são formas de difusão e manifestação do pensamento, tomado esse em sentido abrangente dos sentimentos e dos conhecimentos intelectuais, conceptuais e intuitivos”. Vale destacar que a atividade intelectual é gênero que abrange a produção científica e filosófica, pois ligadas ao conhecimento inteligível; já a atividade artística envolve conhecimento intuitivo, e todas estas manifestações estão protegidas pela Constituição.

Referidos artigos são complementados por outros dispositivos constitucionais, tais como os artigos 220 a 224 da nossa Lei Maior,

que compreendem o que José Afonso da Silva (2017, p.245) denomina liberdade de comunicação, ou seja, “um conjunto de direitos, formas, processos e veículos, que possibilitam a coordenação desembaraçada da criação, expressão e difusão do pensamento e da informação”.

Trata-se de garantia essencial para o livre desenvolvimento da personalidade e para a democracia. “A liberdade de expressão permite assegurar a continuidade do debate intelectual e do confronto de opiniões, num compromisso crítico permanente” (Canotilho; Machado; Gaio Jr., 2017, p.27).

Jónatas E. M. Machado (2007, p.104 e 106) afirma que a liberdade de expressão constitui-se no direito-mãe, a partir do qual as demais liberdades comunicativas foram sendo gradualmente autonomizadas. Para o autor, tal concepção tem enormes implicações em sede retórica, metódica e hermenêutica, na medida em que destaca a conexão interna existente entre elas e mobiliza a complexa teia de valores que lhes serve de base.

Assim, a liberdade de expressão, em sentido amplo, é um direito multifuncional, que se desdobra num plexo de direitos comunicativos fundamentais que dela decorrem naturalmente, como a liberdade de informação, de criação artística, de investigação acadêmica etc. (Canotilho; Machado; Gaio Jr., 2017, p.26).

Em regra, a liberdade de expressão em sentido amplo compreende dois campos de incidência: a manifestação de opinião e a divulgação de fatos. E, para os fins deste capítulo, importa esclarecer que “fato” e “opinião” não são sinônimos e não se confundem.

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra “fato” pode ser definida como “aquilo que realmente existe, que é real”. No mesmo sentido, o dicionário Aulete: “o que é real ou verdadeiro”. Por sua vez, a expressão “opinião”, no dicionário Aurélio, vem definida como “modo de ver, pensar, deliberar, ideia. Parecer, juízo sobre alguém ou alguma coisa”; já o dicionário Aulete refere-se a “opinião” como “o que se pensa a respeito de algo ou alguém”.

Tais definições já realçam a diferença entre ambos, que é de extrema relevância para este estudo, tendo em vista a necessidade de se estabelecer o âmbito de proteção, os limites e responsabilidades de cada esfera.

Edilsom Farias (2008, p.146), inclusive, utiliza denominações diferenciadas para cada qual, designando de “liberdade de expressão em sentido amplo” a manifestação de ideias, opiniões, incluindo juízos de valor e crenças; e de “liberdade de comunicação” o direito de comunicar e receber livremente informações sobre fatos, suscetíveis de prova e sujeitas ao limite interno da veracidade.

Como se nota, a grande diferença entre ambos reside no critério da veracidade, que assume maior relevo na comunicação de fatos, já que uma opinião ou ideia, por exemplo, não estão sujeitas à comprovação da verdade (Sarmiento, 2013, p.256).

Vale destacar que aqui não se trata da verdade objetiva, mas da verdade subjetiva, devidamente fundamentada, resultado de um processo de investigação em que tenham sido utilizados os meios necessários para verificação do conteúdo.

Segundo Farias (2008, p.147), “no Estado democrático de direito, o que se exige do sujeito é um dever de diligência ou apreço pela

verdade, no sentido de que seja contactada a fonte dos fatos noticiáveis e verificada e a seriedade ou idoneidade da notícia antes de qualquer divulgação”. Para o autor, a veracidade exigida pelo direito de comunicação deve ser encarada sobre o prisma da probidade, da deontologia profissional.

E é essa a posição reiterada da jurisprudência no que toca à liberdade de informação:

4. A liberdade de informação deve estar atenta ao dever de veracidade, pois a falsidade dos dados divulgados manipula em vez de formar a opinião pública, bem como ao interesse público, pois nem toda informação verdadeira é relevante para o convívio em sociedade (STJ, REsp 1297567/RJ, Rel. Ministra NANCY ANDRIGHI, TERCEIRA TURMA, julgado em 23/04/2013, DJe 02/05/2013).¹

Sobreleva anotar que o intérprete da Lei deve ter essa distinção em mente ao analisar uma colisão entre direitos fundamentais, já que o critério da verdade subjetiva molda as liberdades relacionadas à divulgação de fatos, como é o caso das liberdades intelectuais, que abrangem as atividades científicas e filosóficas, e bem assim, a liberdade de pesquisa e a liberdade acadêmica, que serão tratadas neste capítulo.

Interessante notar também que a liberdade de expressão envolve não apenas o direito subjetivo fundamental de todo cidadão de se manifestar e se comunicar, mas também o direito de receber

1 Ver também REsp 896.635/MT, DJe 10/03/2008.

informação² verdadeira, sem impedimentos nem discriminações (Farias, 2008, p.145).

O critério da verdade investigada, fundamentada, protege, portanto, não apenas o emissor, como também o receptor do processo de comunicação, de modo que a liberdade de expressão compreende tanto os atos de comunicar quanto os atos de receber livremente informações pluralistas e corretas.

E tal ideia serve de justificação para a existência de um direito difuso à informação verdadeira, tendo em vista que à dimensão individualista-liberdade da liberdade de expressão e comunicação foi acrescida uma dimensão de natureza coletiva, com base na contribuição daquela liberdade para a formação da opinião pública pluralista, essencial para funcionamento dos regimes democráticos (Farias, 2008, p.149).

E sobre o pluralismo de expressão, Machado (2007, p.107) assinala tratar-se de princípio fundamental de uma ordem constitucional democrática, estruturante da esfera de discurso público aberta à participação e discussão das diferentes concepções de mundo. “O pluralismo realiza-se, assim, na dialética conversacional do ‘argumento’ e do ‘contra-argumento...’”

Como explica Daniel Sarmiento (2013, p.256), a liberdade de expressão possui duas dimensões: uma subjetiva, que protege seus titulares de ações estatais e de terceiros; e outra objetiva, em que se reconhece que, além de direito individual, a liberdade de expressão é um valor essencial para o funcionamento das sociedades demo-

2 O direito de receber informações, como integrante da liberdade de expressão em sentido amplo pode ser extraído do artigo 19 da Declaração Universal dos

cráticas, que deve também ser protegido por meio de ações estatais positivas, viabilizando seu exercício pelos segmentos que possuem menos possibilidades reais de expressão no espaço público.³

O discurso fundamentado e pluralista deve, portanto, gozar de proteção estatal diferenciada, ou seja, não basta a mera abstenção estatal. Em razão da indissociabilidade entre o direito à liberdade de expressão e o pluralismo de ideias, agrega-se a um direito estritamente negativo, uma faceta positiva, que demanda ações estatais.

De se destacar que divulgação de fatos é especialmente amparada pelo artigo 5º, inciso IX, da Constituição Federal, que, ao tratar das liberdades intelectuais, muito interessa ao presente estudo, que focará na liberdade de pesquisa científica e na liberdade acadêmica.

Feitas essas distinções, de rigor mencionar que, como todo direito fundamental, a liberdade de expressão e de comunicação não é direito absoluto, encontrando limites internos e externos. Destarte, a liberdade de expressão em sentido amplo pode entrar em conflito com outros direitos fundamentais ou bens jurídicos, como é o caso do direito à honra e à privacidade, por exemplo. Nessas hipóteses, os conflitos devem ser equacionados por meio da técnica da ponderação, tendo em vista o princípio da proporcionalidade e as peculiaridades

Direitos Humanos de 1948, quando dispõe sobre o conteúdo da liberdade de opinião e expressão: “este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras”

3 O autor esclarece que, no Brasil, o poder de comunicação encontra-se distribuído de forma assimétrica e que estes aspectos prestacionais da liberdade de expressão assumem especial relevância; todavia, ressalta que há corrente que vê com desconfiança qualquer tipo de intervenção estatal na seara comunicativa, mesmo quando voltada à promoção do pluralismo (Sarmiento, 2013, p.256).

do caso concreto (Sarmiento, 2013, p.257). Além disso, são limites gerais à liberdade de expressão em sentido lato a vedação do discurso do ódio e a proibição do anonimato.

Enfim, cumpre consignar, no que toca às liberdades intelectuais, a existência do limite interno da verdade subjetiva, como abordado anteriormente, que não se aplica às manifestações de mera opinião.

Em se tratando de colisão de direitos fundamentais, alguns autores defendem a posição preferencial da liberdade de expressão e comunicação.⁴ Trata-se de uma importação da doutrina norte-americana da *preferred position* em abstrato da liberdade de expressão e comunicação, em razão da importância desta para o exercício de outras liberdades, doutrina essa encampada, no Brasil, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), nos termos do voto do ministro Ayres Britto, prolatado no bojo da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.130, que entendeu que a Lei de Imprensa não fora recepcionada pela nova ordem constitucional. E disso resulta “a absoluta excepcionalidade da proibição prévia de publicações” (Barroso, 2007, p.83).

Estabelecidas essas premissas, é possível sintetizar as conclusões deste capítulo no Quadro 1.

4 Nesse sentido, ver Sarmiento (2013, p.257) e Farias (2008, p.150).

Quadro 1 – Liberdades de opinião e de divulgação de fatos

	LIBERDADE DE EXPRESSÃO EM SENTIDO AMPLO	
	LIBERDADE OPINIÃO	LIBERDADE NA DIVULGAÇÃO DE FATOS
PREVISÃO CONSTITUCIONAL	Art. 5, IV, CF	Art. 5, IV e IX e 206, II, 220, CF
CONTEÚDO	Pensamentos, ideias, opiniões, incluindo juízos de valor e crenças.	Direitos comunicativos fundamentais, tais como a liberdade de informação, de criação artística, de investigação acadêmica, da atividade científica.
TITULARES DOS DIREITOS	O emissor do processo de comunicação.	O emissor, o receptor do processo de comunicação e a sociedade.
GARANTIDORES (natureza dos deveres respectivos)	Estado (abstenção) e particulares (abstenção)	Estado (abstenção e promoção) e particulares (abstenção)
TIPO DE DIREITO ENVOLVIDO	Individual	Individual e difuso
LIMITES	<p>a) Outros direitos fundamentais, como a honra, a imagem e a privacidade.</p> <p>b) Vedação ao anonimato</p> <p>c) Vedação ao discurso de ódio e discriminatório</p>	<p>a) Limite interno da veracidade da informação.</p> <p>b) Outros direitos fundamentais</p> <p>c) Vedação ao anonimato</p> <p>d) Vedação ao discurso de ódio e discriminatório</p>

Tais diferenciações são relevantes para que se possa estabelecer o regime jurídico de cada uma das liberdades em estudo. A partir daí, impõe-se tratarmos especificamente da primeira das liberdades de comunicação propostas por este capítulo: a liberdade acadêmica.

Da liberdade acadêmica

Finalidade

“O Estado contemporâneo tem de ser educativo” e não se pode falar em conhecimento genuíno sem a respectiva liberdade para obtê-lo (Pontes de Miranda, 1947, p.134).

A educação⁵ está ligada diretamente à ideia de democracia, tendo em vista que tem por objetivo o desenvolvimento da pessoa humana, sua qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício da cidadania. E, uma das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos que possibilitassem uma discussão corajosa de sua problemática (Freire, 1967, p.87).

Por essa razão, o princípio da liberdade acadêmica, também conhecido como liberdade de cátedra,⁶ é indissociável da ideia de

5 A palavra educação, na Constituição Federal, ao ser empregada isoladamente, “parece indicar a ação de educar em sua mais ampla acepção, seja ela familiar, seja escolar, privada ou pública, formal ou informal, nas mais diversas áreas; nesse sentido, o substantivo é empregado, inclusive, como sinônimo de ensino” (Ranieiri, 2013, p.73).

6 A expressão “liberdade acadêmica” melhor ilustra o objeto do direito em estudo e parece ser a mais aceita pela doutrina e pela jurisprudência nacionais

ensino, já que o discurso, a “discussão corajosa”, qualquer que seja o meio pelo qual é veiculada, é o ponto fulcral de toda atividade educativa.

Não por outro motivo que o objetivo do princípio da liberdade acadêmica, muito mais do que proteger o discurso em si, visa salvaguardar a atividade de gerar e disseminar conhecimento (Fiss, 2013, p.546).

Definição

Originalmente, foi concebida no âmbito do ensino universitário, como parte do conceito da liberdade de ensinar que permeou a Universidade alemã do século XIX (The Harvard Law Review Association, 1968, p.1048). Está diretamente ligada à garantia de autonomia universitária, detendo, atualmente, escopo mais amplo, para abranger também o ensino básico, e não apenas o superior.

Muito embora não se possa equiparar em extensão as tarefas do professor de ensino básico com as tarefas do professor de ensino universitário – essas mais ligadas a pesquisa, discussão, à descoberta do conhecimento e aquelas à transmissão do conhecimento – não restam dúvidas de que dentre as missões dos professores do ensino formal em geral há pontos em comum, altamente criativos, que visam ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos, e não

e internacionais, abarcando os professores de quaisquer níveis educacionais, bem como os alunos. Conforme crítica de José Afonso da Silva (2017, p.269), a expressão “liberdade de cátedra” era mais restritiva, por estar ligada à figura do professor catedrático, que recebia conotação de titularidade de certos cargos de magistério. O autor, ainda, prefere a utilização da fórmula “liberdade de transmissão e recepção do conhecimento”.

prescindem de liberdade acadêmica (The Harvard Law Review Association, 1968, p.1050).

Dworkin (2006, p.394-5) destaca que a liberdade acadêmica tem relação com o direito geral de liberdade de expressão, porém aquela, em certos aspectos, é mais forte que do que esse, na medida em que certas instituições devem continuar sustentando e apoiando determinadas pessoas independentemente do que essas possam falar, escrever ou ensinar.

A liberdade acadêmica pode ser definida como um aspecto da liberdade intelectual, relacionado com os interesses institucionais peculiares da comunidade acadêmica (The Harvard Law Review Association, 1968, p.1048).

Como estudado no primeiro item deste capítulo, a liberdade intelectual está ligada à divulgação de fatos, não se confundindo com manifestação de opinião, pois na comunicação de fato assume relevo o critério da veracidade, ou seja, da verdade subjetiva, resultado de um processo de investigação em que tenham sido utilizados os meios necessários para verificação do conteúdo.

Como já alertava Pontes de Miranda (1947, p.113), portanto, ao se referir ao artigo 155 da Constituição Brasileira de 1934⁷ que trata da liberdade de cátedra, “de modo nenhum se confunda o direito fundamental do indivíduo quanto à opinião com o direito transindividual e intrínseco que resulta da objetividade, supraindividual, da investigação da verdade”.

Tal distinção é pressuposto para que se possa compreender o âmbito de proteção e os limites próprios da liberdade acadêmica,

7 Artigo 155: “É garantida a liberdade de cátedra”.

direito autônomo, que possui também características e titulares específicos.

Para Dworkin (1996, p.10-15), tradicionalmente, a liberdade acadêmica é tratada como um instrumento para o descobrimento da verdade, pois um sistema composto por instituições acadêmicas e professores independentes detém maiores chances de obter, coletivamente, a verdade sobre um amplo conjunto de matérias. Todavia, de acordo com o autor, hoje, se faz necessária uma nova interpretação da liberdade acadêmica, pois o conceito convencional não é mais suficiente. Dworkin agrega à definição de liberdade acadêmica uma dimensão ética, que abarca a responsabilidade de cada um, de acordo com ideais do individualismo ético, na busca de sucesso. A liberdade acadêmica, assim, teria um importante papel não apenas na vida de seus titulares, mas também na vida da comunidade em geral. É uma parte estrutural importante da cultura de independência de que o indivíduo necessita. Assim, segundo o autor, qualquer violação à liberdade acadêmica seria, por diversas perspectivas, danosa: seria moralmente perigosa para aqueles cuja liberdade de ensinar é restringida; para aqueles cujo aprendizado é comprometido por alguma restrição; e para a cultura geral de independência que a liberdade acadêmica nutre, violando os ideais do individualismo ético.

Referida visão nos remete à dimensão coletiva do direito à liberdade acadêmica, tal como se dá com o direito de liberdade de expressão, na modalidade de divulgação de fatos, que, como estudado, integra o processo de formação da opinião pública pluralista na sociedade democrática. A liberdade acadêmica está ligada ao direito de aprender do aluno e também à citada cultura geral de independência, e sua defesa tem impacto direto perante toda a sociedade.

Assim, para além de uma dimensão individual, agrega-se à liberdade acadêmica uma dimensão coletiva, ou supraindividual, como leciona Pontes de Miranda (1947, p.114).

Destarte, pela natureza e importância do direito à liberdade acadêmica, entende-se que a ideia de posição preferencial⁸ também lhe seria aplicável, sendo vedada, portanto, qualquer espécie de censura prévia, bem como proibido o estabelecimento de marcos normativos restritivos.

A liberdade acadêmica é, portanto, uma das espécies do gênero liberdade de expressão, possuindo com esse forte conexão interna, mas assumindo maior relevância em razão das funções que assume para com a educação e o desenvolvimento da pessoa humana. Trata-se, regra geral, de uma liberdade intelectual, diretamente relacionada à verdade investigada e à cultura geral de independência, o que denota sua natureza transindividual, coletiva, que se soma à sua dimensão individual.

Tendo essas premissas em mente, analisemos o tratamento conferido à liberdade acadêmica pela atual Constituição Federal.

A liberdade acadêmica na Constituição Federal de 1988

No Brasil, as Constituições de 1934, 1946, 1967 e a Emenda n.1 de 1969 trataram da liberdade de “cátedra”, mas foi a Constituição

8 Sobre a aplicação da tese da posição preferencial às liberdades parciais, e.g., liberdade acadêmica e da atividade de pesquisa, vale citar a posição de Ingo Sarlet e Amanda Travincas (2016, p.541): “Do mesmo modo, somente com ressalvas se poderia assentir com a transposição de standards da liberdade de expressão para o cerne de liberdades parciais, como é o caso da reiterada tese da preferred position”.

Federal de 1988 que inaugurou a concepção atual e mais abrangente desse direito.

Já no relatório da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esporte, da Ciência e Tecnologia e Comunicação, apresentado por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, falava-se que os princípios finalísticos da educação seriam o compromisso com a liberdade, a democracia, a soberania nacional, o respeito aos direitos humanos, o bem comum, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica da realidade, a preparação para o trabalho, o repúdio ao racismo e toda espécie de discriminação (Brasil, 1987, p.8).

Desde, portanto, as discussões que antecederam a promulgação da Constituição Cidadã, compreendeu-se a importância da liberdade e do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica para educação no Brasil. E imbuído desse espírito, o artigo 206, inciso II, da Constituição de 1988 (CF/88) dispõe que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.⁹

Ainda, o constituinte fez questão de registrar que a liberdade acadêmica está indissociavelmente ligada ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, conforme se extrai do artigo 206, inciso III, da Constituição Federal.

9 A Constituição Portuguesa de 1976 utiliza fórmula semelhante à do citado artigo 206, inciso II, da Constituição Brasileira de 1988, dispondo em seu artigo 43 (Liberdade de aprender e ensinar), que “1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar”, mas adicionando que “2. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. 3. O ensino público não será confessional. 4. É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”.

Apesar de prevista especificamente no citado artigo 206 também pode ser extraída do artigo 5º, inciso IX, da Constituição Federal, que trata da liberdade intelectual, e do artigo 207 da nossa Lei Maior, quando dispõe sobre a autonomia universitária.¹⁰

Além disso, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/96), que reproduz o texto constitucional em seu artigo 3º, inciso II.

Como se vê, a liberdade acadêmica é tratada, no Brasil, de forma ampla pelo legislador. Encampa a liberdade de divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como a liberdade de ensinar, aprender e pesquisar, que serão abordadas em itens próprios.

A referência à expressão “arte” demonstra que o constituinte também se preocupou com o conhecimento intuitivo. Nesse aspecto a liberdade acadêmica, no Brasil, por envolver o ensino, a aprendizagem e a expressão de arte, também possui um ponto de contato com a liberdade artística, que, segundo José Afonso da Silva, não pode ser classificada como liberdade intelectual (Silva, 2017, p.255).

É possível afirmar, portanto, que, preponderantemente, a liberdade acadêmica é uma liberdade intelectual, como visto no item anterior; porém, na Constituição Federal de 1988, em atenção às finalidades da educação previstas no artigo 205, referida liberdade é definida em termos abrangentes, de modo a encampar também a parcela de conhecimento intuitivo, relegada à liberdade de expressão artística (artigo 5º, IX, CF).

10 De acordo com Nina Ranieri (1994, p.77), a autonomia é condição inerente à universidade, na qualidade de instituição social voltada ao ensino, à pesquisa e à extensão de serviços à comunidade. Trata-se de um instituto assecuratório dos fins das universidades.

E, por se tratar preponderantemente de liberdade intelectual, deve-se ter em mente que a menção feita pelo dispositivo constitucional à liberdade de “divulgação do pensamento” está ligada à exposição de fatos e não de opiniões, sendo de extrema relevância para tal liberdade o critério da verdade subjetiva, fundamentada, como estudado no primeiro item deste capítulo.

Estabelecidas essas *nuances*, é importante mencionar que a liberdade acadêmica possui uma dimensão negativa, que implica um dever de abstenção estatal, e outra positiva, que obriga o Estado e as instituições de ensino a criarem regras para vedar e sancionar certos tipos de discurso, como é o caso, por exemplo, do discurso de ódio, a fim de garantir a livre circulação de ideias, robustecendo o debate, tendo em vista o efeito silenciador causado pelos discursos discriminatórios.¹¹ Além disso, em razão da eficácia horizontal dos direitos fundamentais, é oponível aos particulares.

Trata-se de um direito material e formalmente fundamental.

De outro lado, pode-se identificar no direito à liberdade acadêmica uma espécie de direito fundamental completo,¹² possuindo um feixe de posições definitivas e outro de posições *prima facie* (Alexy, 2011, p.252), ou seja, seria um princípio-regra, que abarca deveres

11 Sobre o efeito silenciador do discurso, ver Fiss (1996).

12 Uma característica importante da distinção entre princípios e regras diz respeito à estrutura dos direitos que essas normas garantem, ou seja, direitos definitivos ou direitos *prima facie*: no caso dos princípios, são garantidos direitos (ou são impostos deveres) *prima facie*; por sua vez, em se tratando de regras, são garantidos direitos (ou são impostos deveres) definitivos. Robert Alexy (2011, p.252 e 443) define o direito fundamental completo em sua obra “Teoria dos Direitos Fundamentais”.

de abstenção estatal (direito de defesa), de proteção do titular pelo Estado contra intervenções de terceiros (direito de proteção), de inclusão do titular nos procedimentos relacionados à liberdade acadêmica (direito a procedimentos) e de prestações estatais (direito prestacional).

Ademais, a liberdade acadêmica é considerada uma garantia institucional, como há muito já lembrava Pontes de Miranda (1947, p.114), estando diretamente ligada, no âmbito do ensino superior, ao conceito de autonomia universitária.

Essa concepção de garantia institucional decorre justamente da essencialidade das instituições de ensino para o exercício da liberdade acadêmica, pois nelas as pessoas adquirem boa parte da determinação e das capacidades necessárias para uma vida independente. Daí porque não podem se curvar à cultura da conformidade, típica de regimes totalitários (Dworkin, 2006, p.403), sendo extremamente relevante tratarmos da liberdade acadêmica sob a rubrica de garantia. E para compreender melhor essa faceta da referida liberdade, trataremos do assunto a seguir.

A liberdade acadêmica como garantia institucional

Inicialmente, de rigor anotar que é no âmbito do ensino superior que com mais facilidade se verifica a ideia de liberdade acadêmica como garantia institucional, pois seus contornos são muito bem delineados pelo conceito de autonomia universitária. De outro lado, não se poderia deixar de mencionar que referida garantia também é extensível às instituições de ensino básico.

Tendo isso em mente, para efeitos deste capítulo, este item será dedicado à liberdade acadêmica como garantia de instituições de ensino superior, em especial pela importância que referida garantia assume nas universidades.

De acordo com Fiss (2013, p.547), um dos propósitos do princípio da liberdade acadêmica é conferir às universidades certo grau de autonomia, permitindo a edição de normas que regularão as relações acadêmicas, sem qualquer interferência de fatores externos ou políticos.

Ao tratar da autonomia universitária, Nina Ranieri (1994, p.121) leciona que “a autonomia científica, ou de pesquisa, conjuntamente com a autonomia didática, repropõe a questão da liberdade do conhecimento, princípio de extração constitucional, *ex-vi* do inciso II, do art. 206...”. Segundo a autora, referidas facetas da autonomia universitária confundem-se com

[...] a liberdade acadêmica, garantia do progresso do conhecimento e da transmissão do saber essencial às gerações futuras, e que compreende além da própria autonomia coletiva, a liberdade pessoal. Aquela, referida à autogestão da universidade em matéria de seu particular interesse; esta, garantindo o direito de o professor universitário pesquisar e ensinar o que ele crê que seja verdade. (ibidem)

Como esclarecem Travincas e Lima (2015, p.23-4), “a liberdade acadêmica na condição de garantia institucional gera deveres de abstenção ao Estado, a quem não cabe ingerência no risco do planejamento institucional para a concretização dos seus objetivos”.

Mas não é só. Segundo as autoras, “no que diz respeito à relação entre as universidades e o corpo docente, há quem considere que a autonomia institucional deve servir de garantidora da liberdade do professor. Isto é, caberia às universidades a função de assegurar o exercício profissional docente, estabelecendo o seu alcance e os seus limites...” (ibidem, p.24).

A decisão sobre quem ensina, o que ensina e como ensina é, de início, eminentemente institucional,

Uma vez tendo optado pela contratação de um docente (1), e nos termos de tal contratação, a universidade determinará o que caberá a ele ensinar, considerado o currículo que executa (2), e como deverá fazê-lo (3), isto é, de quais métodos deverá se valer, entre os aceitos pela instituição, para cumprir o plano de ensino sob sua responsabilidade. (ibidem, p.24)

Em breve síntese, sob a roupagem de garantia institucional, a liberdade acadêmica pode ser vista sob duas perspectivas. A primeira impõe o isolamento das instituições de ensino superior em relação ao Estado e às potências econômicas; a segunda, implica o isolamento dos professores em face da direção, dos administradores da universidade (Dworkin, 2006, p.393-4).

Sobre a liberdade acadêmica como garantia institucional voltada aos docentes do ensino superior, o Tribunal Superior do Trabalho (TST), em decisão prolatada em 20 de maio de 2015, nos autos do Processo n.57200-92.2007.5.02.004, decidiu que, no caso das instituições privadas de ensino superior, é obrigatória a sujeição da dispensa de professores à deliberação de órgãos colegiados de

forma a prestigiar a liberdade acadêmica. Tal Acórdão revela também a dimensão procedimental da liberdade acadêmica, tratada no subcapítulo anterior.

É claro que, com as devidas adaptações, tal garantia também é extensível a professores do ensino básico, porém é no ensino superior que encontraremos maiores incidências da liberdade acadêmica como garantia institucional, seja isolando a universidade de interferências estatais indevidas, seja protegendo os professores das ingerências da direção da universidade.

A liberdade acadêmica e suas dimensões: ensinar, aprender e pesquisar

No cerne da liberdade acadêmica se encontra a liberdade de ensinar, de aprender e de pesquisar, que compõem as dimensões deste princípio e também nos indicam seus titulares e principais conteúdos.

Vale aqui destacar a relação dialética entre tais dimensões, o que se extrai da própria natureza da liberdade acadêmica, como espécie do gênero liberdade de expressão, de modo a abranger e proteger o emissor, o receptor e a mensagem¹³ de todo o processo de transmissão e recepção do conhecimento.

Segundo Silva (2017, p.258), do ponto de vista subjetivo, a liberdade acadêmica compreende a liberdade de transmitir o conhecimento, que pertence ao professor, e o direito de receber o conhecimento ou de buscá-lo, que cabe a alunos e pesquisadores; do ponto de vista objetivo, encampa a liberdade de o professor escolher o objeto

13 A mensagem, que pode ser aqui considerada como a aula, a conferência, por exemplo, está protegida pelos direitos autorais. Ver De Mattia (1997).

relativo do ensino a transmitir, tratando-se de liberdade condicionada aos currículos escolares e aos programas oficiais de ensino.

E são pressupostos e garantias da liberdade de aprender e ensinar, “o direito de não ser impedido ou discriminado no acesso à escola (como docente ou como aluno) e o direito de conformar pessoalmente o próprio discurso docente” (Canotilho; Moreira, 1993, p.249).

A respeito da liberdade de ensinar, Amanda Travincas (2016), em sua tese de doutorado, sintetiza o assunto da seguinte forma:

(a) a liberdade de ensinar é uma das dimensões da liberdade acadêmica; (b) trata-se de uma genuína liberdade profissional e, enquanto tal, está submetida a disciplinamentos, ou seja, a regras que, genericamente, objetivam assegurar a própria prossecução da atividade de ensino; (c) aqueles que possuem o direito à liberdade de ensinar são livres para gerenciarem o ensino em sala de aula, e isso significa, à partida, deliberar sobre o conteúdo a ser ensinado e acerca dos métodos a serem utilizados para esse fim; e (d) o exercício desse direito tem a finalidade de corroborar com a concretização do princípio democrático, garantindo que a formação daqueles que estão submetidos ao processo educacional será apta a gerar cidadãos competentes para debaterem assuntos públicos.

A liberdade de ensinar permite que professor ministre suas aulas não apenas com liberdade de conteúdo, mas também com liberdade de método,¹⁴ cabendo ao docente a opção didática que melhor lhe

14 Sobre o assunto, o Tribunal de Justiça de São Paulo, na Apelação Cível 0007742-45.2011.8.26.0114, julgada em 5 de março de 2015, decidiu que os critérios de avaliação de cada professor se inserem em sua liberdade acadêmica.

aprouver, desde que seja adequada para a consecução de um processo educacional plural, com vistas ao pleno desenvolvimento do aluno.

A liberdade de ensinar, portanto, compreende o direito de o professor escolher os métodos de ensino, desde que respeitada a Constituição e as leis ordinárias (Favoreu, 2018, p.964).

Sob a perspectiva do docente, a liberdade acadêmica, em sua primeira e principal dimensão (“ensinar”), configura uma liberdade profissional. É o que se extrai da Recomendação da OIT/Unesco de 1966, relativa ao Estatuto dos Professores, que trata do ensino como uma profissão, prevendo em seu artigo 61, a título de liberdade profissional, que:

No exercício das suas funções, os professores deveriam gozar de liberdade acadêmica. Sendo particularmente qualificados para seleccionar os meios e métodos de ensino mais adequados aos seus alunos, deveria dar-se-lhes um papel preponderante na escolha e adaptação do material escolar, na selecção dos livros de texto e na aplicação dos métodos pedagógicos, no âmbito dos programas aprovados e em colaboração com as autoridades escolares. (OIT, 2008)

Já na segunda dimensão da liberdade acadêmica encontra-se a liberdade de aprender, fundada na relação dialógica, que abarca todos os sujeitos do processo de transmissão e recepção de conhecimento.

Referida liberdade pertence ao aluno, que está na outra ponta do referido processo de transmissão de conhecimento, e tem por princípio indissociável o pluralismo de ideias.

De acordo com Toledo (2017), as expressões “ensinar” e “aprender” foram colocadas no mesmo inciso para simbolizar o processo educativo, que não é um movimento unilateral e envolve trocas entre docentes e discentes:

De forma que o legislador constitucional, acompanhando a marcha evolutiva da ideia de concretização educacional inseriu os dois verbos ensinar e aprender num mesmo inciso, demonstrou conexão entre ambos e revelou que a expressão doutrinária e anteriormente cunhada pelas Constituições de 1934, 1946, 1967 – liberdade de cátedra – recebeu nova roupagem, uma ressignificação interdisciplinar advinda da própria reelaboração do contexto educacional segundo o qual não se poderá ensinar se, simultaneamente não houver um destinatário aprendendo.

A liberdade de aprender, além disso, abrange a liberdade de investigação e expressão em atividades curriculares, em atividades extracurriculares (The Harvard Law Review Association, 1968, p.1049).¹⁵

Segundo Favoreu (2018, p.964), a liberdade de aprender, além de pressupor o pluralismo, também supõe que o aluno é livre para se inscrever no estabelecimento de ensino de sua escolha. No mesmo sentido, Canotilho e Moreira (1993, p.249) lecionam que a liberdade ensino, do ponto de vista do aluno, compreende a liberdade de escolha da escola e do tipo e ramo de ensino ou curso.

15 No direito norte-americano, a liberdade do aluno é mais ampla e também compreende os assuntos estudantis, inclusive aqueles tratados fora do campus, a justiça nos procedimentos disciplinares e a participação na governança da instituição (The Harvard Law Review Association, 1968, p.1049).

Enfim, a terceira dimensão da liberdade acadêmica, a liberdade de pesquisa, tem dupla titularidade, pois pertence tanto ao professor quanto ao aluno. Além disso, detém limites próprios, que coincidem com os limites da própria liberdade da atividade científica, gênero ao qual pertence.

A pesquisa é a atividade que, no âmbito da ciência, vai elaborar um conhecimento (Marques, 2013, p.1997). Interessante anotar que, apesar de hoje a atividade de pesquisa estar umbilicalmente ligada ao ensino, é certo que até o início do século XIX seu desenvolvimento se deu, majoritariamente, fora das universidades. Na realidade, foi somente por iniciativa da Universidade de Berlim, de 1810, que surgiu a diretriz para integração do ensino com a pesquisa (Boaventura, 1997, p.180).

No Brasil, o artigo 207 da Constituição Federal, que trata das universidades, dispõe sobre a indissociabilidade entre ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior. Tal disposição corrobora o fato de que a pesquisa é atividade mais amplamente desenvolvida no âmbito do ensino universitário, muito embora também possa ser verificada nas demais esferas de ensino, mas em menor intensidade.

Os contornos da liberdade de pesquisa, por sua vez, serão mais bem delineados no terceiro item deste capítulo, quando trataremos da liberdade da atividade científica.

Dos limites à liberdade acadêmica

“A liberdade acadêmica é um valor entre muitos outros; podemos reconhecê-la e respeitá-la e ao mesmo tempo admitir que existem ocasiões em que ela deve ser diminuída a fim de se proteger um valor que, naquele contexto, é mais importante ou mais urgente” (Dworkin, 2006, p.411).

Assim, a despeito da importância da liberdade acadêmica para a educação e para o desenvolvimento do indivíduo, não se pode esquecer de que nenhum direito fundamental é absoluto e de que seus titulares estão também sujeitos a deveres.

Com efeito, “os limites da liberdade de ensino e de aprendizagem devem ter em vista os desafios de cada sociedade e a necessidade de que o enfrentamento e a superação deles depende, em grande medida, de uma adequada prática pedagógica” (Maliska, 2013, p.1967).

Mais do que isso, a abordagem dos limites à liberdade acadêmica parte do pressuposto de que se trata de uma liberdade vinculada a um direito fundamental para o qual serve de instrumento: o direito à educação.

E, para além das restrições já expostas no capítulo anterior, aplicáveis à liberdade de expressão em sentido lato (limites gerais), pode-se apontar a existência de limites próprios referentes à liberdade acadêmica (limites específicos), limites esses que podem ser internos ou externos e que oscilam a depender da esfera de ensino a ser analisada e da dimensão a que se referem (ensinar, aprender e pesquisar).

Assim, a liberdade acadêmica encontra limites em outros direitos fundamentais, como é o caso da vida, da honra, privacidade e da imagem.¹⁶ Na hipótese de colisão entre direitos fundamentais, poderá haver a restrição da norma, sempre observado o citado critério da proporcionalidade.¹⁷

Como limite interno da liberdade acadêmica coloca-se o já tratado critério geral da verdade subjetiva, também aplicável às liberdades comunicativas, que envolvem a divulgação de fatos.

Insta salientar que no ensino superior o campo de incidência da liberdade acadêmica é maior, já que os limites ao exercício desse direito são menores; por sua vez, no ensino básico a liberdade acadêmica, em especial, a do professor está vinculada a limites ainda mais específicos, como é o caso do princípio da proteção integral da criança e do adolescente, esses considerados seres humanos ainda em desenvolvimento, bem como da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que vincula os docentes tanto do ensino fundamental como do ensino médio.

16 Como decidiu o Supremo Tribunal Federal, ao tratar da liberdade intelectual, “para a coexistência das normas constitucionais dos incs. IV, IX e X do art. 5º, há de se acolher o balanceamento de direitos, conjugando-se o direito às liberdades com a inviolabilidade da intimidade, da privacidade, da honra e da imagem da pessoa biografada e daqueles que pretendem elaborar as biografias”. (ADI 4815, Relator(a): Min. Cármen Lúcia, Tribunal Pleno, julgado em 10/06/2015, Processo Eletrônico DJe-018 Divulg 29-01-2016 Public 01-02-2016).

17 A partir de uma proteção amplíssima, ainda que *prima facie*, há uma tendência a um grande aumento no número de colisões entre direitos fundamentais. Essa tendência leva a uma necessidade de restrição a direitos fundamentais quando isso for necessário para solução de colisões. Portanto, todo direito fundamental é restringível, revelando a capacidade de ser sopesado. E a principal forma de controle das restrições a direitos fundamentais, a partir de uma teoria externa, é a regra da proporcionalidade.

Também, podem ser apontados como limites próprios da liberdade acadêmica: os valores éticos,¹⁸ o pluralismo de ideias e o projeto pedagógico.

Vale lembrar ainda dos objetivos da educação no Brasil, previstos no artigo 205 da Constituição Federal (desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho), e também disposições contidas no artigo 3º, incisos I e IV, da Lei Fundamental,¹⁹ que elencam dentre os objetivos da República Federativa do Brasil o “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Tais dispositivos também devem ser considerados como limites à atividade do docente, que possui natureza de serviço público.²⁰

18 “Padrões profissionais relacionados com o desempenho dos professores devem ser definidos e mantidos com a participação das organizações de professores [...] Códigos de ética devem ser estabelecidos pelas organizações dos professores, dado que estes códigos contribuem, em grande medida, para assegurar o prestígio da profissão e o exercício dos deveres profissionais, em sintonia com princípios acordados” (OIT, 2008, p.10). Vale ressaltar que o próprio conceito de profissão possui conotação ética. Segundo Nalini (2008, p.177), sob o enfoque moral, “conceitua-se profissão como uma atividade pessoal, desenvolvida de maneira estável e honrada, ao serviço dos outros e a benefício próprio, de conformidade com a própria vocação e em atenção à dignidade da pessoa humana”.

19 Referido dispositivo constitucional representa as opções ideológicas do constituinte e vincula o intérprete, sendo, portanto, de realização obrigatória. Assim, constitui o art. 3º da Constituição de 1988 um verdadeiro programa de ação e de legislação, devendo todas as atividades do Estado brasileiro (inclusive as políticas públicas, medidas legislativas e decisões judiciais) se conformar formal e materialmente ao programa inscrito no texto constitucional (Streck; Moraes, 2013, p.147).

20 O ensino deve ser considerado uma profissão: é uma forma de serviço público que requer dos professores conhecimentos e competências especializados,

Destarte, o professor tem o dever de se nortear, no exercício de sua liberdade acadêmica, pelas opções ideológicas do constituinte e também de acordo com os objetivos da educação no país.

Com efeito, referidos limites impõem maiores responsabilidades, em especial, à pessoa do docente, em razão da importância da educação para a sociedade democrática.

No que toca à terceira dimensão do princípio da liberdade acadêmica, ou seja, à liberdade de pesquisa, os limites que se lhe impõem são distintos e coincidem com as restrições impostas à atividade científica em geral, conforme será abordado no próximo item.

Da liberdade da atividade científica

Pontes de Miranda (1947, p.116), ao comentar o artigo 173 da Constituição de 1946,²¹ já alertava que “ciência, sem liberdade de pesquisa, é impossibilidade manifesta, porque, para a ciência, é indispensável a livre disponibilidade de espírito”.

Sem dúvidas, essa afirmação continua verdadeira na atualidade e foi encampada pelo constituinte de 1988, que compreendeu o caráter de indissociabilidade entre ciência e liberdade pesquisa. E, para os fins de estudo, cabe-nos determinar o conteúdo do termo ciência, definir o que se entende por liberdade da atividade científica, bem como analisar os seus limites.

adquiridos e mantidos através de estudo rigoroso e contínuo; também requer um sentido de responsabilidade pessoal e corporativa para a educação e o bem-estar para os alunos a seu cargo (OIT, 2008, p.8).

21 Artigo 173: “As ciências, as letras e as artes são livres”.

Conteúdo

Com efeito, a Lei Maior de 1988, de forma inovadora, incluiu dentre suas disposições um capítulo específico intitulado “Da ciência e Tecnologia”. É verdade que constituições anteriores, como é o caso da Constituição de 1946 (art. 173), também trataram da ciência, porém sobre o prisma da liberdade pessoal, ou seja, da liberdade de pesquisa. A grande novidade trazida pela Constituição de 1988 encontra-se justamente no tratamento da ciência como tarefa do Estado, para além de direito subjetivo, liberdade individual.

Assim, a ciência seria ao mesmo tempo direito de liberdade de expressão e criação científica e, portanto, de primeira dimensão, e também um direito social afirmativo, de segunda dimensão (Marques, 2013, p.1991).

Tal como a educação, a ciência é uma espécie de *cross-sectoralright*, que permeia, ao menos, duas dimensões de direitos fundamentais, podendo-se afirmar, inclusive, que a ciência também alcançaria, pela sua importância, a terceira dimensão dos direitos fundamentais, ligada aos direitos de fraternidade, diretamente relacionados ao progresso da humanidade, ao seu patrimônio comum.

Além disso, a ciência faz parte do rol dos direitos humanos, como disposto no artigo 27 da Declaração de Direitos do Homem: “todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”. De outro lado, como prevê a segunda parte do citado dispositivo, “todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor”.

Segundo Cláudia Lima Marques (2013, p.1991-6), a ciência compreende tanto o processo de construção do conhecimento e dos saberes, como os seus resultados e métodos. No senso comum, todavia, o produto da ciência seria denominado de técnica ou tecnologia. Para a autora, ciência seria o abstrato, as leis universais, que regem o saber. A tecnologia, por sua vez, seria o concreto, o científico aplicado.

Para José Afonso da Silva (2014, p.836) a ciência seria “o conjunto de conhecimento e de pesquisa com suficiente unidade, generalidade, suscetível de conduzir o homem que a ela se consagra a conclusões concordantes (leis harmônicas) que resultam de relações objetivas que se descobrem gradualmente e que se confirmar por métodos de verificação definida”. Já a tecnologia seria a etapa revolucionária da técnica,²² que “não se limita à aplicação do conhecimento fornecido pela ciência para fabricar ou construir algo, porque ela própria incorpora pesquisa semelhante à pesquisa científica para obter resultados produtivos em geral”. Trata-se do lado prático e produtivo do saber científico (ibidem).

Estabelecidas essas premissas, verifica-se que a expressão ciência abarca tanto a generalidade dos saberes quanto a aplicação prática desses, de modo que, para fins de compreensão do alcance

22 Segundo José Afonso da Silva (2014, p.837), a técnica é muito antiga e evoluiu por várias fases: técnica do acaso – em que a fabricação de instrumentos foi uma espécie de achado, como a produção do fogo; a técnica do artesanato – em que os atos técnicos são ensinados, incluindo invenção e o aperfeiçoamento de instrumentos; técnica dos técnicos – em que se dá a aplicação de conhecimentos científicos na produção de instrumentos, transitando-se da mera ferramenta do artesão para a máquina; finalmente, a etapa revolucionária da técnica, que é a tecnologia.

da liberdade científica, deve-se ter em mente que o conteúdo dessa encampa a ciência e também a tecnologia.

Definição

A liberdade da atividade científica ou de pesquisa científica²³ seria uma espécie de liberdade comunicativa, compreendendo a liberdade de manifestação do pensamento intelectual-científico, que abrange as leis universais que regem o saber e o produto desse (pesquisa aplicada). Nesse sentido, vale citar trecho do voto do ministro Ayres Britto, relator da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.3.510, de 29 de maio de 2008, que tratou da Lei de Biossegurança:

Essa liberdade de expressão é clássico direito constitucional-civil ou genuíno direito de personalidade, oponível sobretudo ao próprio Estado, por corresponder à vocação de certas pessoas para qualquer das quatro atividades listadas. Vocação para misteres a um só tempo qualificadores do indivíduo e de toda a coletividade. Por isso que exigentes do máximo de proteção jurídica, até como signo de vida em comum civilizada. Alto padrão de cultura jurídica de um povo. Acresce que o substantivo “expressão”, especificamente referido à atividade científica, é vocábulo que se orna dos seguintes significados: primeiramente, a liberdade de tessitura ou de elaboração do conhecimento científico em si; depois disso, igual liberdade de promover a respectiva enunciação para além das fronteiras do puro psiquismo desse ou daquele sujeito cognoscente. Vale dizer, direito que

23 A pesquisa é a atividade do cientista (Marques, 2013, p.1997).

implica um objetivo subir à tona ou vir a lume de tudo quanto pesquisado, testado e comprovado em sede de investigação científica.

Trata-se, assim, de direito fundamental, tanto em sentido formal quanto em sentido material e “opera como uma blindagem contra as maiorias democráticas contingenciais e se encontra protegida mesmo contra a ação do poder de reforma constitucional (Art. 60, § 4º, IV, CF)” (Sarlet; Petterle, 2014, p.18).

Ademais, pode ser classificada como uma espécie do gênero “liberdade intelectual”, pois diretamente relacionada à divulgação de fatos e, bem assim, ao limite interno da verdade subjetiva, estudado na primeira parte deste capítulo.

Está expressa, como visto, no artigo 5º, inciso IX, da Constituição Federal e está implícita nas disposições do artigo 218 da Lei Maior. Tem, ainda, forte ligação com a educação, como se nota do inciso II do artigo 206 da Constituição Federal, que trata dos princípios do ensino no Brasil, bem como do *caput* do artigo 207 da nossa Lei Maior, que trata da indissociabilidade entre ensino e pesquisa nas instituições de ensino superior.

Sobre essa relação entre ensino é pesquisa, observa Guallazi (1985, p.97) que “no tocante à pesquisa, ademais, o ordenamento jurídico federal, no Brasil, não se limita a assegurá-la como liberdade pública, mas a vincula ao magistério e a incentiva por meio dos seguintes dispositivos legais”.

E, no âmbito da Universidade de São Paulo, a interdependência entre pesquisa e ensino vem ressaltada pelo Código de Ética,

instituído pela Resolução n.4871/2001. Aliás, referido código deontológico aponta como um dos princípios essenciais da Universidade “a obrigação, enquanto instituição social, de promover, mediante o ensino e a pesquisa, os princípios de liberdade e justiça, dignidade humana e solidariedade, e de desenvolver ajuda mútua, material e moral, em nível internacional” (Universidade de São Paulo, 2001).

Interessante notar que, sob essa perspectiva, a liberdade científica é tratada não apenas como um direito, mas como uma obrigação da instituição de ensino superior para com a sociedade, na esteira da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, da Unesco, de 1998.

Referida declaração, que serve de norte interpretativo, estabelece diversos deveres às instituições de educação superior, seu pessoal e aos estudantes universitários (ex.: art. 2º, “a” - preservar e desenvolver suas funções fundamentais, submetendo todas as suas atividades às exigências da ética e do rigor científico e intelectual; art. 2º, “f” - desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global), para além do direito de “desfrutar de liberdade acadêmica e autonomia plenas, vistas como um conjunto de direitos e obrigações, sendo simultaneamente responsáveis com a sociedade e prestando contas à mesma” (art. 2º, “e”).

Assim como se dá com a liberdade acadêmica, fica evidente, diante da análise das normas supracitadas, que a liberdade de pesquisa, ao lado da faceta negativa, também detém uma faceta positiva, consistente no dever do Estado e das instituições de ensino superior de promovê-la.

Além disso, a liberdade de pesquisa apresenta uma dimensão individual, de titularidade de pessoas naturais, e.g., professores, cientistas e pesquisadores, e outra coletiva ou institucional, de titularidade de entes coletivos, sejam de direito privado sejam de direito público, sendo esse também um ponto de contato com a garantia institucional da autonomia universitária (Sarlet; Petterle, 2014, p.17).

Tal como a liberdade acadêmica, a liberdade da atividade científica (ou, simplesmente, liberdade de pesquisa) possui dupla dimensão, pois não está apenas voltada ao pesquisador, mas também à instituição de pesquisa, que necessariamente precisa ser protegida das intervenções estatais e de terceiros, para que possa efetivamente exercer seu mister com a necessária independência e disponibilidade de espírito. Não por outra razão que a Constituição Federal de 1988 garante às instituições de pesquisa científica e tecnológica a mesma autonomia de que gozam as universidades (artigo 207, parágrafo 2º, da Constituição Federal).

Também abarca um rol de deveres objetivos, como é o caso do dever de proteção, de especial relevância para pesquisas com seres humanos, que vinculatanto o poder público, quanto os particulares, tendo em conta a eficácia “horizontal” dos direitos fundamentais (Sarlet; Petterle, 2014, p.17).

“Esta liberdade, em face da noção de pleno desenvolvimento da pessoa, subdivide-se em liberdade de expressão científica, liberdade de criação científica, liberdade de pensamento e de fazer científico, liberdade de ensino, pesquisa e divulgação científica” (Marques, 2013, p.1998).

Enfim, na qualidade de direito fundamental, a liberdade de pesquisa também é restringível e sobre seus limites específicos trataremos a seguir.

Limites da pesquisa científica

A liberdade de pesquisa científica não é absoluta e está sujeita a limites, devendo ser exercida em harmonia com os demais princípios constitucionais.

Para Ingo Wolfgang Sarlet e Selma Rodrigues Petterle (2014, p.20), “à liberdade de pesquisa se aplicam as diretrizes que presidem o sistema de limites”, mas “qualquer intervenção restritiva, além de encontrar uma justificação constitucional, deverá observar os requisitos da reserva legal (quando e à medida que incidentes) e atender aos critérios da proporcionalidade...”.

Sobre o assunto cumpre destacar trecho do voto do ministro Menezes Direito, no julgamento da ADI n.3.510, de 29 de maio de 2008, em que se apontou a constitucionalidade da Lei de Biossegurança:

É claro que para o cientista, no recôndito de sua curiosidade intelectual, aberto a experiências de toda ordem, o ideal é a ausência de qualquer tipo de limitação para o desenvolvimento de suas pesquisas. Mas é preciso não esquecer que ao lado da ciência biológica e das demais ciências exatas outras ciências interagem no existir do homem. É o que ocorre com a filosofia, a ética, o direito. A interação dessas ciências é que enseja a plenitude da vida humana. Por essa razão é que muitos estudos são dedicados hoje à bioética, considerando-se necessariamente que a descoberta

de hoje será ultrapassada no futuro, se nós admitirmos, ao contrário de muitos filósofos, a divisão do tempo fora da existência do tempo presente. Ademais, as limitações éticas ou filosóficas não significam redução da liberdade de pesquisar. Ao reverso, podem significar confiança ilimitada na capacidade dos cientistas de alcançar resultados com menor risco, relevando que a redução do risco é imperativa quando se trata de vida humana a partir da união dos cromossomos ou, se assim preferirmos, a partir da necessidade de assegurar a dignidade humana.

Na lição do ministro, as limitações que recaem sobre a missão do pesquisador são naturais e decorrem da interação entre as ciências exatas e biológicas, entre a ética, a filosofia e o direito, não significando redução da liberdade de pesquisar, mas sim conferindo maior confiabilidade aos resultados de suas atividades.

Os limites que se impõem à expressão do pesquisador são decorrência do regime de restrições à liberdade da atividade científica, muito embora existam algumas em comum com a liberdade de expressão em sentido lato, já tratados nos capítulos anteriores.

Segundo Cláudia Lima Marques (2013, p.2009, os limites podem ser éticos, jurídicos e sociais, e são impostos tanto no direito interno, como no direito internacional, por motivações éticas e sociais, como é o caso, e.g., da antecipação da morte e da clonagem em seres humanos.

Os limites podem ser ainda expressos e sistemáticos (implícitos). Os limites expressos estão elencados nos parágrafos 1º (“tendo em vista o bem comum”), 2º (“para a solução dos problemas brasileiros”)

do artigo 218 da Constituição Federal. Já os limites sistemáticos são, por exemplo, os objetivos de bem-estar social e justiça social, a função social da propriedade etc. (Marques, 2013, p.2009).

Veja-se que os citados parágrafos 1º e 2º tratam dos objetivos das pesquisas científica e tecnológica. A primeira recebera tratamento prioritário do Estado e deve ter em vista o bem público e o progresso da ciência; a segunda deve voltar-se preponderantemente para a solução de problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional. Tais objetivos representam, por outra via, os limites expressos da liberdade de pesquisa.

Destaque-se ainda a existência de limites especiais quando a pesquisa científica tem por objeto direto ou indireto seres humanos. Nessa hipótese, “o problema da proteção da dignidade, da liberdade, da vida e da integridade física e dos direitos de personalidade em geral ganha particular ênfase e desafia ampla e eficaz concretização dos deveres de proteção estatal, inclusive nas relações privadas...” (Sarlet; Petterle, 2014, p.20).

Fala-se, assim, num dever específico de proteção, que não é exclusivo das pesquisas com seres humanos, mas que em relação a estes deve ser exigido com mais intensidade. De acordo com o citado voto do ministro Menezes Direito, é mandatória a redução do risco quando se trata de vida humana.²⁴

24 A esse respeito, vale citar a existência de marcos normativos internacionais e nacionais que tratam de pesquisas com seres humanos: a Declaração de Helsinki, de 1964, da Associação Médica Mundial, a Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos (1997), a Declaração Internacional sobre Dados Genéticos Humanos (2003), a Declaração Universal de Bioética e Direitos Humanos (Unesco, 2005), Código de Nuremberg (1947), a Resolução

Enfim, como espécie de liberdade intelectual, não se pode analisar a liberdade de pesquisa dissociada do limite interno da verdade fundamentada, investigada, ou seja, da verdade subjetiva, como examinado na primeira parte deste estudo.

Feitas essas considerações a respeito da liberdade da atividade científica, voltamos nossa atenção para o desafio da elaboração de um quadro comparativo das liberdades analisadas neste capítulo, do que cuidaremos no próximo item.

Quadro comparativo das liberdades acadêmica e da atividade científica

Não é simples a tarefa de sistematização de temas tão complexos, nem se pretende por meio deste quadro esgotar o assunto. A intenção deste trabalho é tão-somente ofertar ferramenta para permitir a pronta consulta e compreensão das principais *nuances* que envolvem as liberdades ora estudadas. Trata-se sim de um ponto de partida, sempre sujeito a aprimoramentos, que se coloca à disposição do intérprete da Lei. O quadro busca sintetizar a previsão constitucional, o conteúdo, os titulares, os garantidores e os limites referentes às liberdades de pesquisa e acadêmica.

Quadro 2 – Liberdades acadêmica e científica

	LIBERDADE DE EXPRESSÃO EM SENTIDO AMPLO	
	LIBERDADE ACADÊMICA	LIBERDADE DA ATIVIDADE CIENTÍFICA
PREVISÃO CONSTITUCIONAL	Arts. 5, IX e 206, II, e 207, CF	Arts. 5, IX, 206, II, 207 e 218, CF
CONTEÚDO	Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar (no contexto do ensino) e divulgar o pensamento, a arte e o saber.	Liberdade de expressão científica (ciência e tecnologia), liberdade de criação científica, liberdade de pensamento e de fazer científico, liberdade de pesquisa e divulgação científica
TITULARES (natureza do direito respectivo)	<ul style="list-style-type: none"> (i) Professores (direito individual) (ii) Instituições de ensino (garantia institucional) (iii) Alunos (direito individual) (iv) Sociedade (direito difuso) 	<ul style="list-style-type: none"> (i) Pesquisadores (direito individual) (ii) Instituições de pesquisa (garantia institucional) (iii) Sociedade (direito difuso)
GARANTIDORES (natureza dos deveres respectivos)	<ul style="list-style-type: none"> (i) Estado (não-intervenção, proteção e promoção) (ii) Instituições de ensino (não-intervenção, proteção e promoção) (iii) Particulares (não-intervenção) 	<ul style="list-style-type: none"> (i) Estado (não-intervenção, proteção e promoção) (ii) Instituições de pesquisa (não-intervenção, proteção e promoção) (iii) Particulares (não-intervenção)

<p>LIMITES</p>	<p>a) Verdade subjetiva.</p> <p>b) Gerais: dignidade da pessoa humana e outros direitos fundamentais. Vedação ao anonimato e à discriminação.</p> <p>c) Pluralismo de Ideias.</p> <p>d) Éticos (códigos de ética das instituições de ensino e deveres inerentes ao magistério).</p> <p>e) Programa de ensino estabelecido pela instituição pública ou privada.</p> <p>f) BNCC.</p> <p>g) Princípio da proteção integral de crianças e adolescentes (em relação ao ensino básico).</p> <p>h) Desenvolvimento da pessoal, preparo da cidadania e qualificação para o trabalho</p>	<p>a) Verdade subjetiva.</p> <p>b) Gerais: dignidade da pessoa humana e outros direitos fundamentais. Vedação ao anonimato e à discriminação.</p> <p>c) O bem comum e a necessidade de busca pela solução dos problemas brasileiros.</p> <p>d) Éticos (códigos de ética das instituições de pesquisa e das profissões).</p> <p>e) Dever de redução de riscos. Dever de proteção.</p>
-----------------------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Conclusão

Da comparação efetuada entre as liberdades fundamentais estudadas – liberdade acadêmica e liberdade da atividade científica –, nota-se forte conexão entre ambas, pois pertencentes ao mesmo gênero: liberdade de expressão em sentido lato.

A ligação entre referidas liberdades não é apenas interna, ou seja, decorrente do fato de pertencerem ao mesmo gênero, mas também externa, tendo em vista a existência de um ponto de contato entre ambas, em razão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, como se extrai do inciso II do artigo 206 da Constituição Federal.

Tanto a liberdade acadêmica, quanto a liberdade da atividade científica possuem titulares, garantidores, conteúdos e limites próprios. Trata-se de direitos formal e materialmente fundamentais, que possuem facetas positivas e negativas e que, para além de direitos individuais, alçam a característica de direitos coletivos, transindividuais.

São liberdades que devem ser exercidas sempre com atenção aos deveres legais e éticos, que vinculam os pesquisadores e também todos os participantes do processo de transmissão de conhecimento, em especial os docentes.

Referidas restrições são decorrentes da possibilidade de colisão com outros direitos fundamentais, e também de outros fatores, que moldam tais atividades, como é o caso do limite interno da verdade subjetiva, este aplicável a todas as manifestações de pensamentos que envolvam a divulgação de fatos.

Como visto anteriormente, a manifestação do pensamento encampa dois campos de incidência: a divulgação de opinião e a exposição de fatos. Quando se está a tratar da liberdade acadêmica e da liberdade de pesquisa são os fatos verificáveis que assumem relevância e não a opinião. E, ao se compreender esta distinção, facilmente se vislumbra que os regimes jurídicos aplicáveis às liberdades estudadas são diferenciados, específicos, assim como seus limites.

De outro lado, referidas limitações não impactam na liberdade do professor, do aluno ou do pesquisador, mas sim conferem maior confiabilidade às suas atividades, que devem ser exercidas de acordo com os objetivos da República Federativa do Brasil, e mais especificamente, com os objetivos da própria educação, da ciência e da tecnologia previstos em nossa Lei Maior.

Sem isso em mente a liberdade transforma-se em anarquia, e seu exercício se distancia dos respectivos fundamentos, tanto na educação quanto na pesquisa.

Com efeito, ensino e pesquisa são essenciais para o desenvolvimento da pessoa humana e bem assim do país, sendo certo que o primeiro é indispensável para assegurar a participação democrática. São dois dos pilares sobre os quais se erige uma sociedade livre, justa e solidária e, por tal razão, o exercício das liberdades ora estudadas deve se dar com responsabilidade, que no caso dos docentes e pesquisadores ganha maior intensidade tendo em conta a relevância das funções por eles exercidas: transmissão e construção do conhecimento.

Como se nota, o tema estudado é deveras complexo e comporta aprofundamento. Por meio deste estudo, pretendeu-se estabelecer algumas definições mínimas para a compreensão dos regimes jurídicos dos direitos fundamentais à liberdade acadêmica e à liberdade da atividade científica, partindo-se da análise do direito-mãe, ou seja, da liberdade de expressão.

Analisadas cada uma das liberdades citadas, restou-nos a tarefa da comparação, que foi sintetizada pelo quadro apresentado no quarto item. Trata-se de um ponto de partida, que se coloca à disposição e à crítica do intérprete da Lei, que, na atualidade, volta

a sua atenção aos direitos ora tratados. Referidos direitos merecem ser defendidos e reforçados numa sociedade polarizada que parece se esquecer da importância daquelas liberdades para o desenvolvimento do indivíduo e do país, pois se consubstanciam em verdadeiros escudos protetivos para seus titulares, que não prescindem da livre disponibilidade de espírito para o desenvolvimento de suas atividades, como já alertava Pontes de Miranda.

Referências

ALEXY, R. *Teoria dos direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2011.

BARBOSA, R. *A imprensa e o dever da verdade*. 3.ed. São Paulo: Com-Arte; Edusp, 1990. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_Alm-prensa_eo_dever_da_verdade.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BARROSO, L. R. Liberdade de expressão versus direitos da personalidade: colisão de direitos fundamentais e critérios de ponderação. In: SARLET, I. W. *Direitos fundamentais, informática e comunicação*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

BOAVENTURA, E. *A educação brasileira e o direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

BRANDÃO, T. A. *Rir e fazer rir: uma abordagem jurídica do humor*. Indaiatuba: Foco, 2018.

BRASIL. Assembleia Nacional Constituinte. *Relatório da Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esporte, da Ciência e Tecnologia e Comunicação, apresentado por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

Disponível em: <https://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/asp/CT_Abertura.asp>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CALDAS, A. *Aulete de bolso*: dicionário de língua portuguesa. Porto Alegre: L&PM, 2013.

CANOTILHO, J. J. G.; MACHADO, J. E. M.; GAIO JUNIOR, A. P. *Biografia não autorizada versus liberdade de expressão*. 3.ed. Curitiba: Juruá, 2017.

CANOTILHO, J. J. G.; MOREIRA, V. *Constituição da República Portuguesa anotada*. 3.ed. s. l.: Coimbra Editora, 1993.

DE MATTIA, F. M. Aspectos do direito autoral no interesse do professor universitário como conferencista e publicista. *RIL*, Brasília, v.34, n.135, p.61-68, jul./set. 1997.

DWORKIN, R. We need a new interpretation of academic freedom. *Academe*, v.83, n.3, p.10-15, maio-jun., 1996.

_____. *O direito da liberdade: a leitura moral da Constituição norte-americana*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FARIAS, E. P. de. *Colisão de direitos: a honra, a intimidade, a vida privada e a imagem versus a liberdade de expressão e comunicação*. 3.ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2008.

FAVOREU, L. et al. *Droit constitutionnel*. 20.ed. Paris: Dalloz, 2018.

FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio*: dicionário da língua portuguesa. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FISS, O. M. *The irony of free speech*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

_____. The Democratic Mission of The University. *Albany Law Review*, Nova York, v.76, n.1, p.543-60, 2013. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2261808>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUALLAZZI, E. L. B. Liberdade pública de pesquisa e magistério. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v.80, p.95-8, 1985.

HESSE, K. *Temas de direitos fundamentais do direito constitucional: textos selecionados e traduzidos por Carlos dos Santos Almeida, Gilmar Ferreira Mendes, Inocêncio Mártires Coelho*. São Paulo: Saraiva, 2009.

MACHADO, J. E. M. Liberdade de programação televisiva: notas sobre os seus limites constitucionais negativos. In: SARLET, I. W. *Direitos fundamentais, informática e comunicação*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

MALISKA, M. A. [comentários aos artigos 205 a 214 da constituição]. In: CANOTILHO, J. J. G. et al. *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva; Almedina, 2013.

MARQUES, C. L. [comentários aos artigos da constituição]. In: CANOTILHO, J. J. G. et al. *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva; Almedina, 2013.

MARRARA, T. Liberdade científica e planejamento: uma tensão aparente. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v.1, n.2, p.71-80, nov. 2004.

MARTINS, A. V. G.; PIEKNY, W. Liberdade de expressão, liberdade acadêmica e ideologia sob a ótica de Tocqueville. *Justiça e Cidadania*, Rio de Janeiro, ed. 215, p.30-3, jul. 2018.

MENAND, L. The future of academic freedom. *Academe*, Washington, v.79, n.3, p.11-17, May/Jun.1993. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/40251305>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NALINI, J. R. *Filosofia e ética jurídica*. São Paulo: RT, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *A Recomendação da OIT/Unesco de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da Unesco relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização*. Paris, 2008. 72p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por>. Acesso em: 22 jun. 2019.

PAIM, A. *Liberdade acadêmica e opção totalitária: um debate memorável*. Rio de Janeiro: Artenova, 1979.

PONTES DE MIRANDA, F. C. *Comentários à Constituição de 1946*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947. v.IV.

RANIERI, N. B. S. *Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)*. São Paulo: Edusp, 1994.

_____. *Autonomia universitária*. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. O Direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP; TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. Quem tem medo da liberdade acadêmica? *Jornal da USP*, São Paulo, 10 jun. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/quem-tem-medo-da-liberdade-academica/>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

SARLET, I. W.; PETTERLE, S. R. Liberdade de pesquisa como direito humano e fundamental e seus limites: a pesquisa com seres humanos e os parâmetros protetivos estabelecidos pelo direito internacional e sua recepção no Brasil. *Revista Espaço Jurídico*, Chapecó, v.15, p.13-38, 2014.

SARLET, I. W.; TRAVINCAS, A. C. T. O direito fundamental à liberdade acadêmica – notas em torno de seu âmbito e proteção – a ação e a elocução extramuros. *EJLL*, Joaçaba, v.17, n.2, p.529-46, maio/ago. 2016.

SARMENTO, D. [comentários aos artigos da constituição]. In: CANOTILHO, J. J. G. et al. *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva; Almedina, 2013.

SILVA, J. A. da. *Comentário contextual à constituição*. 9.ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

_____. *Curso de direito constitucional positivo*. 47.ed. São Paulo: Malheiros, 2017.

STRECK, L. L.; MORAIS, J. L. B. de. [comentários aos artigos da constituição]. In: CANOTILHO, J. J. G. et al. *Comentários à Constituição do Brasil*. São Paulo: Saraiva; Almedina, 2013.

THE HARVARD LAW REVIEW ASSOCIATION. Developments in the law: academic freedom. *Harvard Law Review*, v.81, n.5, p.1045-1159, Mar. 1968.

TOLEDO, C. M. Q. de. *Tomo direito administrativo e constitucional*. São Paulo: PUC-SP, 2017. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/102/edicao-1/direito-a-liberdade-de-catedra>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

TRAVINCAS, A. C. T. *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no*

Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites. Porto Alegre, 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica.

TRAVINCAS, A. C. T.; LIMA, M. I. A liberdade acadêmica enquanto garantia institucional: uma análise a partir de *Sweezy vs. New Hampshire*, 354 U.S. 234 (1957). *Revista Ajuris*, Porto Alegre, v.42, n.80, p.13-27, dez. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Resolução n.4871 de 22 de outubro de 2001*. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4871-de-22-de-outubro-de-2001>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

6

Direitos da personalidade do professor

Marcelo Cavaletti de Souza Cruz

Especialista em Direito Público e
Processual Civil

Introdução

Nossa Constituição da República elegeu a liberdade de ensinar, também nominada liberdade acadêmica, como se referem as normas e textos internacionais ou liberdade de cátedra, como classifica parte da doutrina, à condição de direito fundamental.

Para tratar da liberdade de ensinar é indissociável a análise dos direitos da personalidade do professor. E aqui não cabe examinar todos aqueles direitos da personalidade decorrentes dos direitos do homem, mas aqueles direitos que decorrem da liberdade acadêmica, ou seja, daqueles direitos da personalidade do homem no exercício da profissão de professor.

O tema ganha relevância num momento histórico em que a atividade docente passa por severos ataques de grupos organizados da sociedade civil com reflexos no parlamento em níveis federal, estadual e municipal, mediante a propositura de projetos de lei que visam limitar indevidamente a atividade dos professores que por essência, deve ser livre.

As críticas materializadas em projetos de lei que se valem de uma justificativa ideológica de uma “escola sem partido” são fruto da incompreensão da atividade docente e dos direitos e garantias inerentes a essa atividade profissional.

O caminhar evolutivo de uma sociedade em direção a seu pleno desenvolvimento historicamente é impedido ou retardado por posicionamentos conservadores, muitas vezes fundados em premissas jurídicas equivocadas.

A finalidade do presente trabalho é posicionar o professor no ordenamento jurídico, sob o prisma de seus direitos da personalidade, de forma a permitir a exata compreensão dessa atividade que é basilar para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária.

Direitos da personalidade, direitos fundamentais e direitos humanos

É necessário, preliminarmente, conceituar o que são direitos da personalidade e demonstrar por que são considerados direitos fundamentais.

A doutrina classifica os direitos da personalidade como aqueles inerentes à condição humana, invocando o direito natural. Essa é a lição de Carlos Alberto Bittar (2015, p.319-721):

Consideram-se da personalidade os direitos reconhecidos à pessoa humana tomada em si mesma e em suas projeções na sociedade, previstos no ordenamento jurídico exatamente para a defesa de valores inatos no homem, como a vida, a higidez física, a intimidade, o segredo, o respeito, a honra, a intelectualidade e outros tantos. [...] Por direitos do homem, ou da personalidade, devem entender-se aqueles que o ser humano tem em face de sua própria condição. São – como anotamos – os direitos inatos, impostergáveis, anteriores ao Estado, e inerentes à natureza livre do homem.

A depender da forma como são absorvidos pelo Direito, referidos direitos são elevados ao *status* de direitos fundamentais:

Alguns desses direitos, quando enfocados sob o aspecto do relacionamento com o Estado e reconhecidos pelo ordenamento jurídico positivo, recebem o nome de “direitos fundamentais”. São, pois, os mesmos direitos, mas examinados em planos distintos: de uma pessoa em relação a outras, e diante do Estado. Separa-os, nesse passo, a perspectiva de estudo, anotando-se, outrossim, que, no campo dos direitos fundamentais, vem-se identificando também um conteúdo próprio, com o acréscimo dos direitos econômicos, sociais e culturais ao lado dos direitos civis e políticos. (ibidem, p.347)

O autor prossegue com seus ensinamentos, esclarecendo então que sob o prisma das relações privadas, no campo do Direito Civil, são nominados direitos da personalidade, no campo do Direito Internacional recebem o tratamento de Direitos Humanos, e sob a luz de relações publicistas, no campo do Direito Constitucional, são nomeados de direitos fundamentais:

Assim é que a doutrina – principalmente na França – distingue os direitos da personalidade dos direitos fundamentais, como institutos diversos, quanto ao plano e quanto ao conteúdo. Os direitos fundamentais distanciam-se dos direitos humanos, com respeito ao plano, pois, conforme se expôs, os direitos inatos ou direitos naturais situam-se acima do direito positivo e em sua base. São direitos inerentes ao homem, que o Estado deve respeitar e, por meio do direito positivo, reconhecê-los e protegê-los. Mas esses direitos persistem, mesmo não contemplados pela legislação, em face da noção

transcendente da natureza humana. Já por direitos fundamentais entendem-se os direitos reconhecidos e ordenados pelo legislador: portanto, aqueles que, com o reconhecimento do Estado, passam do direito natural para o plano positivo. (ibidem, p.726)

Essa diferenciação clássica vem cedendo espaço a concepções mais modernas e unificadoras dos conceitos de direitos fundamentais em torno do conceito de dignidade da pessoa humana, como ensina Carlos Alberto Bittar (2015, p.781-95):

Na visão contemporânea, que encontra no princípio da dignidade pessoa humana (Declaração Universal de 1948; Constituição Federal de 1988) a sua principal escora, teórica e prática, que atravessa o ordenamento em todos os seus quadrantes, não importa se na ordem privada ou pública, torna obsoleta a tentativa de consolidar uma diferenciação tão vincada entre ambos os ramos da ciência do direito. Por isso, pode-se perceber, nas duas últimas décadas, uma tendência à consolidação da visão de que a dicotomia entre público e privado cedeu lugar para uma fundamentação unificada da luta por efetividade dos direitos no sentido da plena realização da dignidade da pessoa humana, em suas diversas manifestações. Com isso, cede espaço a antiga diferenciação que qualificou a visão privatista, sob o influxo da codificação e da tradição romanista, para uma visão complexa e unificadora, como a desenvolvida por Gustavo Tepedino, que vem sendo reconhecida pela ideia da “constitucionalização do Direito Civil”. [...] Há uma tendência a que gradualmente, com maior intensidade, os direitos

humanos se traduzam em exigências de direitos fundamentais, e que os direitos fundamentais se traduzam em direitos da personalidade, integralizando-se no ordenamento jurídico, de modo mais amplo, graus cada vez mais elevados de exigências em torno da proteção de valores precípuos da pessoa humana.

Isso não significa que os direitos fundamentais não devem ser analisados sob o aspecto do homem em si mesmo e do homem em sua relação com a sociedade. Essa dúplici perspectiva foi lembrada por Ingo Wolfgang Sarlet (2018, p.147):

A constatação de que os direitos fundamentais revelam dupla perspectiva, na medida em que podem, em princípio, ser considerados tanto como direitos subjetivos individuais, quanto elementos objetivos fundamentais da comunidade, constituiu, sem sombra de dúvidas, uma das mais relevantes formulações do direito constitucional contemporâneo, de modo especial no âmbito da dogmática dos direitos fundamentais.

No mesmo sentido são os ensinamentos de Konrad Hesse (1998, p.228):

Nos direitos fundamentais da Lei Fundamental unem-se, distintamente acentuadas e, muitas vezes, em passagens correntes, várias camadas de significado. Por um lado, eles são direitos subjetivos, direitos do particular, e precisamente, não só nos direitos do homem e do cidadão no sentido restrito (por exemplo, artigo 3º, 4º, 5º, 8º, 9º, da Lei Fundamental), mas também lá onde

eles, simultaneamente, garantem um instituto jurídico ou a liberdade de um âmbito de vida (por exemplo, artigo 6º, alínea 1, 14, alínea 1, 5º, alínea 3, da Lei Fundamental). Por outro lado, eles são elementos fundamentais da ordem objetiva da coletividade. Isso é reconhecido para garantias, que não contêm, em primeiro lugar, direitos individuais, ou, que em absoluto, garantem direitos individuais, não obstante estão, porém, incorporadas no catálogo de direitos fundamentais da Constituição (por exemplo, artigo 7º, alínea 1, alínea 3, frase 1 e 2, alínea 5, da Lei fundamental). Vale também para aqueles direitos fundamentais que são organizados, em primeiro lugar, como direitos subjetivos.

A compreensão dos direitos fundamentais, em especial quanto às liberdades dos seres humanos e seu posicionamento perante o ordenamento jurídico são a essência para o desenvolvimento de uma sociedade livre. Amartya Sen (2000, p.32), para quem as liberdades individuais substantivas são consideradas essenciais para o desenvolvimento, explica, sob uma perspectiva econômica, a importância do garantismo das liberdades:

O êxito de uma sociedade deve ser avaliado, nesta visão, primordialmente segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam [...] Ter mais liberdade para fazer as coisas que são justamente valorizadas é (1) importante por si mesmo para a liberdade global da pessoa e (2) importante porque favorece a oportunidade de a pessoas ter resultados valiosos. Ambas as coisas relevantes para a avaliação da liberdade dos membros da sociedade e, portanto,

cruciais para a avaliação do desenvolvimento da sociedade [...] A segunda razão para considerar tão crucial a liberdade substantiva é que a liberdade é não apenas a base da avaliação de êxito e fracasso, mas também um determinante principal da iniciativa individual e da eficácia social. Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento.

Posição normativa da liberdade de ensinar na Constituição de 1988 e no Direito Internacional. A liberdade de ensinar como direito fundamental

O direito à educação foi elevado à condição de direito social e, portanto, direito fundamental pela Constituição da República de 1988, conforme previsto no art. 6º.

Diante desse direito social, as normas constitucionais ainda estabeleceram ser de competência comum da União, dos estados, do distrito federal e dos municípios, proporcionar os meios de acesso à educação, conforme art. 23, V.

O texto constitucional, estabeleceu bases principiológicas que devem orientar o ensino de forma a se efetivar o Direito à Educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

A norma dispõe que ao professor foi conferida liberdade de ensinar, de divulgar o pensamento e o saber. E não por acaso essa liberdade está inserida logo após a liberdade de aprender, pois esta é dependente daquela.

Sem liberdade de ensinar o professor não pode garantir a liberdade de aprender. Ambas as liberdades encontram, uma na outra, seu fundamento de validade.

Esses princípios devem ser lidos em conjunto com o disposto no art. 5º, IV, da Constituição que garante a liberdade de expressão ao conferir proteção à liberdade de manifestação do pensamento.

O princípio da liberdade de ensinar pode, portanto, ser considerado como princípio derivado de um princípio maior que é a liberdade de expressão.

A Constituição levou tão a sério a proteção a essa liberdade, que reforçou em seu art. 220 que a manifestação do pensamento, *sob qualquer forma*, não será objeto de qualquer restrição.

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, *sob qualquer forma*, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição.

§ 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV.

§ 2º É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística.

Essas disposições constitucionais foram internalizadas pelo direito pátrio tendo como norte a Declaração Universal dos Direitos do Homem:

Artigo 19. Todo o homem tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

No mesmo sentido da Declaração Universal, é o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, internalizado no direito pátrio por meio do Decreto n.592/92, que também dispõe sobre o exercício da liberdade de expressão e seus limites:

Artigo 19

1. ninguém poderá ser molestado por suas opiniões.
2. Toda pessoa terá direito à liberdade de expressão; esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de considerações de fronteiras, verbalmente ou por escrito, em forma impressa ou artística, ou por qualquer outro meio de sua escolha.
3. O exercício do direito previsto no parágrafo 2 do presente artigo implicará deveres e responsabilidades especiais. Conseqüentemente, poderá estar sujeito a certas restrições, que devem, entretanto, ser expressamente previstas em lei e que se façam necessárias para:

- a) assegurar o respeito dos direitos e da reputação das demais pessoas;
- b) proteger a segurança nacional, a ordem, a saúde ou a moral públicas.

É certo que não existem direitos ilimitados e o próprio pacto dos direitos civis e políticos alerta isso. Porém, em se tratando de direitos fundamentais, a limitação só pode emanar do próprio texto constitucional, razão pela qual o artigo 220 da Constituição da República inseriu a expressão “observado o disposto nesta Constituição”. Nesse sentido é a lição de Konrad Hesse (1998, p.250):

Liberdades jurídico-fundamentais são liberdades jurídicas e, como tais, sempre determinadas materialmente, isto é, porém, limitadas. Limitação de direitos fundamentais é determinação desses limites; ela determina o alcance material do direito de liberdade respectivo.

Como as garantias de liberdade jurídico-fundamentais são fundamentadas pela Constituição, assim também podem os limites dessas garantias encontrar sua base somente na Constituição. Por causa do significado dos direitos fundamentais para o *status* do particular e para a ordem total da coletividade, o importante é, exatamente, na limitação dos direitos fundamentais, levar a sério a Constituição escrita; isso tanto mais quanto a Constituição escrita normaliza as possibilidades de limitação respectivas não por uma cláusula geral, senão por reservas individuais, cuidadosamente graduadas. Por isso, é exigido cautela especial na aceitação de limitações de direitos

fundamentais não-escritas. É necessário, nesse ponto, a prova que se trata de limitações de Direito Constitucional não escrito. A mera afirmação que a proteção de um bem comunitário de hierarquia superior requer a limitação não basta para isso.

A Constituição da República de 1988 conferiu primazia, sob diversos aspectos, à liberdade de expressão, e distribuiu diversas normas garantistas ao longo do texto, como a vedação à censura prévia, no inciso IX, do art. 5º, que estabelece que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” e o parágrafo segundo do art. 220 que veda “toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística”. Para algumas profissões, como a de jornalista, conferiu instrumentos ainda maiores para garantir a liberdade de expressão, protegendo até mesmo suas fontes.

E com os professores não foi diferente, uma vez que a Constituição dedicou princípios expressos à liberdade de ensinar, que por força do próprio artigo 220 é considerado um direito fundamental, embora não conste expressamente do rol dos arts. 5º e 6º.

A esse respeito esclarece Ingo Wolfgang Sarlet (2018, p.270):

Em que pese a circunstância de que situação topográfica do dispositivo poderia sugerir uma aplicação da norma contida no art. 5º, §1º, da CF apenas aos direitos individuais e coletivos (a exemplo do que ocorre com o §2º do mesmo artigo), o fato é que esse argumento não corresponde à expressão literal do dispositivo, que utiliza a formulação genérica “direitos e garantias fundamentais”, tal como consignada na epígrafe do

Título II de nossa Lex Suprema, revelando que, mesmo em se procedendo a uma interpretação meramente literal, não há como sustentar uma redução do âmbito de aplicação da norma a qualquer das categorias específicas de direitos fundamentais consagradas em nossa Constituição, nem mesmo aos – como já visto, equivocadamente designados – direitos individuais e coletivos do art. 5º.

Ronald Dworkin (2019, p.395), reforçando a ideia de que não existem direitos ilimitados, sobre a liberdade de expressão e, por conseguinte, a liberdade de ensinar, esclarece que “a liberdade de expressão, em essência, é o direito de ter alguma possibilidade de dizer algo, e não o direito de dizê-lo e continuar sendo sustentado e auxiliado por aqueles que consideram falsa ou indesejável a ideia pregada”.

Mas como vimos, as limitações somente podem decorrer do próprio texto constitucional, sendo vedado ao legislador ordinário disciplinar o que pode ser objeto da liberdade de expressão, ou seja, o que pode ou não ser dito.

A esse respeito, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu art. 29, II, estabelece que no exercício de seus direitos e liberdades, todo o homem estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

Em nosso comentário sobre o inciso II, do art. 29, da obra Comentários à Declaração Universal dos Direitos do Homem (Cruz, 2011, p.180) dissemos que:

O item 2, do art. XXIX, revela que o homem, no exercício de seus direitos e liberdades, somente estará sujeito às limitações impostas pela Lei.

Tem-se aqui a clara invocação do princípio da legalidade, que tem por finalidade combater o poder arbitrário do Estado.

Somente a Lei, elaborada segundo as diretrizes do devido processo legislativo, pode criar as limitações ao indivíduo.

É por meio do princípio da legalidade que se materializa o valor da segurança jurídica e se tem a plena efetividade da democracia. Isto porque, a legalidade é a expressão da vontade geral do povo.

Mas essa limitação de direitos não é irrestrita e incondicionada, encontrando balizamentos ao exercício de direitos e liberdades se a finalidade for assegurar o reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem, e, conjuntamente, satisfazer às justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

Ou seja, a matiz desse parágrafo é a consecução do bem comum.

O conteúdo da norma limitadora do exercício de direitos, portanto, deverá respeitar o bem comum.

O presente trabalho não tem como objetivo enfrentar, de forma pormenorizada, os limites da liberdade de ensinar, até mesmo porque tais limites somente podem ser verificados na análise de um caso concreto. No entanto, fixamos que as limitações legais *in abstracto* à liberdade de ensinar somente podem decorrer do próprio texto constitucional, nas hipóteses que conflitar com outra norma constitucional.

Como ensina Wilson Antônio Steinmetz (2001, p.63), ao discorrer sobre as colisões de direitos:

Por que há colisões? [...] os direitos colidem porque não estão dados de uma vez por todas; não se esgotam no plano de interpretação *in abstracto*. As normas de direito fundamental se mostram abertas e móveis quando da sua realização ou concretização da vida social. Daí a ocorrência de colisões. Onde há um catálogo de direitos fundamentais constitucionalizados, há colisões *in concreto*.

O método de ponderação de bens e interesses, na solução das colisões de direitos, é válido desde que não importe em esvaziamento do conteúdo essencial dos direitos fundamentais. A liberdade de ensinar, portanto, pode sofrer limitação quando colidir com outra norma constitucional, porém essa limitação deve ser casuística e não pode importar no esvaziamento do princípio da liberdade de ensinar.

Cabe ressaltar que, ao ser estudado o tema de conflitos de direitos fundamentais, a própria doutrina e a jurisprudência apontam a ponderação de valores à luz do princípio da proporcionalidade como o método mais adequado para resolver a questão, de forma a evitar decisões arbitrárias.

As limitações ao direito de ensinar, quanto em conflito com outros direitos fundamentais, devem ser aplicadas com cuidado à luz do princípio da proporcionalidade, que como sintetizou Jorge Miranda (1998, p.218), é composto de três subprincípios que devem ser observados no caso de colisão de direitos:

a) *adequação*, que significa que a providência se mostra adequada ao objetivo almejado [...]; envolve, pois, correspondência de meios e fins; b) *necessidade*, que supõe a existência de um bem juridicamente protegido e de uma circunstância que imponha intervenção ou decisão; equivale a exigibilidade desta intervenção; e c) *proporcionalidade stricto sensu*, que implica em justa medida; que a providência não fica aquém ou além do que importa para se obter o resultado devido, nem mais, nem menos; e porque trata de limites, de restrições e de suspensão de direitos fundamentais, ela traduz-se em proibição do excesso.

O Supremo Tribunal Federal, por ocasião do julgamento do HC 82.424 (Brasil, 2004, p. 5240) que tratou justamente sobre a limitação da liberdade de expressão ante sua colisão com o princípio da dignidade da pessoa humana, em voto do ministro Gilmar Mendes, esclareceu quanto à aplicação da proporcionalidade que:

O princípio da proporcionalidade pode ser formulado como uma lei de ponderação, cuja a fórmula mais simples voltada para os direitos fundamentais diz: “o quanto mais intensa se revelar a intervenção em um dado direito fundamental, maiores hão de revelar os fundamentos justificadores desta intervenção.

A Corte Europeia dos Direitos Humanos (2013) ao apreciar situação de violação a liberdade acadêmica, no caso Tarantino *versus* Itália, no mesmo sentido daquilo que aqui foi exposto, asseverou:

Were the government or other public authority to intervene in the regulation of any of these aspects, either by imposing a priori certain rules or quashing a posteriori rules or decisions approved by private schools, this intervention would have to comply with strict requirements of necessity and proportionality.

Consta ainda da decisão a fundamentação da análise para a limitação da Liberdade acadêmica que

*Firstly, the interference must be foreseen by a law. Secondly, the interference must be necessary in the sense that it adequately advances the “social need” (social interests and rights and freedoms of others) pursued and reaches no further than necessary to satisfy the said “social need”. Thirdly, the interference must be proportionate, meaning that a fair balancing of the competing rights, freedoms and interests has been achieved, whilst ensuring that the essence (or minimum core) of the right or freedom is respected (see the “Belgian linguistic” case, cited above, p. 32, § 5). The same line of argument was established long ago in *Trustees of Dartmouth College v. Woodward*, 17 US 518 (1819). In the *Hochschulurteil* judgment (BVerfGE 35, 79), the German Constitutional Court also held that academic freedom could only be restricted to safeguard other constitutional values. In its judgment of 11 September 2007 (case C-76/05), the European Court of Justice (ECJ) confirmed that courses given by educational establishments essentially financed by private funds, notably by students and their parents, constitute services within the meaning of the Treaty on the Functioning*

of the European Union (TFEU), and any restrictions on access to a private school established in another member State had to be justified.

A importância de destacar a jurisprudência internacional visa demonstrar que as limitações aos direitos fundamentais e, em especial, à liberdade acadêmica são apreciadas uniformemente em todo o mundo, porque é por meio da liberdade acadêmica que se chega à verdade. O pleno desenvolvimento dos estudantes só é alcançado quando ao professor é garantida o exercício de sua atividade de forma crítica e sem a imposição de barreiras prévias.

Dessa forma, todos os projetos de lei que se inspiram na ideologia denominada “escola sem partido”, ao menos na parte que buscam limitar o que pode ou não ser dito pelo professor, estão fadados a serem considerados incompatíveis com a Constituição e receberem a mácula da inconstitucionalidade.

Percebe-se que a essência de tais projetos é puramente ideológica, com clara tendência a anular diversos dispositivos constitucionais, como a liberdade de acadêmica a pluralidade de ideias.

Analisaremos, mais adiante, um pequeno excerto de algum desses projetos de lei, para demonstrar a incompatibilidade de dispositivos infraconstitucionais que se pretende instituir com o ordenamento constitucional vigente.

A violação aos direitos fundamentais à imagem, voz e direitos autorais como forma de limitar a liberdade de ensinar

Os direitos de personalidade, como vimos antes, se inserem dentro da proteção jurídica conferida aos direitos fundamentais.

Demonstramos que a liberdade acadêmica do docente possui primazia constitucional e, como direito fundamental, somente pode ser limitada pela própria norma constitucional, sendo certo ainda que tais limitações devem se ater ao método de ponderação de valores, mediante a aplicação do princípio da proporcionalidade de forma a não aniquilar um princípio em detrimento da hegemonia de outro.

Apesar disso, encontra-se em trâmite perante a Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei n.246/2019¹ ideologicamente calcado no que se convencionou chamar de “Programa Escola Sem Partido” que, dentre inúmeras inconstitucionalidades, pretende impor aos professores, um mecanismo de intimidação à liberdade de ensinar, mediante a violação de alguns dos direitos da personalidade:

Art. 7º É assegurado aos estudantes o direito de gravar as aulas, a fim de permitir a melhor absorção do conteúdo ministrado e de viabilizar o pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola.

1 Há inúmeros projetos de lei nos mesmos moldes como o PL n.258/2019, 502/2019, e outros na mesma direção nos âmbitos estadual e municipal, porém para o fim deste capítulo, apenas nas disposições do PL n.246/2019.

Uma das justificativas constantes do projeto é que o professor não possui liberdade de expressão. Vimos no capítulo anterior que tal afirmativa é falsa e que a liberdade de ensinar e manifestação do professor, por se tratar de direito fundamental, é quase ilimitada.

Além disso, a Constituição Federal, em seu art. 5º, inciso X, declarou invioláveis, além da honra, a imagem das pessoas, sua intimidade e sua vida privada.

Ao permitir a gravação de aulas, sem o consentimento do professor, percebe-se sem grande esforço interpretativo que o texto do projeto de lei não resiste a uma análise de sua compatibilidade com o texto constitucional.

O Código Civil Brasileiro, em seu livro I, Título I, Capítulo II, atento à proteção constitucional aos direitos da personalidade, lhes confere proteção especial:

Art. 11. Com exceção dos casos previstos em lei, os direitos da personalidade são intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária.

Art. 12. Pode-se exigir que cesse a ameaça, ou a lesão, a direito da personalidade, e reclamar perdas e danos, sem prejuízo de outras sanções previstas em lei.

O código estabeleceu claramente que os direitos que o Projeto de Lei n.246/2019 pretende dispor são intransmissíveis e irrenunciáveis e não podem nem mesmo sofrer limitação por parte de seu titular.

É certo que alguns poderiam alegar que a expressão contida no início do artigo 11, “com exceção dos casos previstos em lei”

seria bastante para justificar a viabilidade do projeto de lei. Porém, numa análise mais atenta, e com base nas premissas já estabelecidas no presente trabalho, é fácil perceber que as exceções previstas em lei também devem encontrar amparo na Constituição Federal pela absoluta impossibilidade de haver limitação aos direitos da personalidade do âmbito infraconstitucional.

Oportuno lembrar as lições de Garcia de Enterría (1988, p.6) quanto à legitimidade do processo de produção de normas jurídicas:

Quanto ao conteúdo das leis, a que o princípio da legalidade remete, fica também claro que não é tampouco válido qualquer conteúdo (dura Lex, sed Lex), não é qualquer comando ou preceito normativo que se legitima, mas somente aqueles que se produzem “dentro da Constituição” e especialmente de acordo com sua “ordem de valores” que, como toda explicitude, expressem e, principalmente, que não atentem, mas que pelo contrário sirvam aos direitos fundamentais.

A imagem e a voz do professor revestem-se de especial proteção constitucional e legal, não podendo sofrer disposição para terceiros sem o consentimento expresso e individualizado de seu titular. Carlos Alberto Bittar (2015, p.1439) traduz as diversas normas que se vinculam aos direitos da personalidade, elencando ao lado das liberdades, os direitos de imagem, voz e autorais:

Refere-se o novo texto, ao lado das liberdades e do sigilo, especialmente a: intimidade; vida privada; honra; imagem das pessoas (assegurando-se o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente

de sua violação: inc. X); direitos autorais (inc. XXVII); participações individuais em obras coletivas; e reprodução da imagem e da voz humanas (inclusive nas atividades desportivas: inc. XXVIII). Anote-se, ainda, que a especificação dos direitos e garantias expressos não exclui outros, decorrentes do regime e dos princípios adotados pela Constituição (§ 2º, art. 5º).

Não obstante a proteção constitucional a imagem e voz, o conteúdo produzido pelo professor em sua liberdade de ensinar é protegido pela lei de direitos autorais:

Art. 7º São obras intelectuais protegidas as criações do espírito, expressas por qualquer meio ou fixadas em qualquer suporte, tangível ou intangível, conhecido ou que se invente no futuro, tais como:

I - os textos de obras literárias, artísticas ou científicas;

II - as conferências, alocações, sermões e *outras obras da mesma natureza*;

Percebe-se do rol exemplificativo proposto pela Lei n.9.610/98, que o conteúdo produzido pelo professor no exercício de sua profissão, que se materializa principalmente no conteúdo ministrado em sala de aula, claramente é protegido pela legislação de direito autorais, que possui extensão disciplinar sobre como pode esse conteúdo juridicamente protegido circular.

Percebe-se que há dois níveis de proteção do professor. O primeiro, quanto ao seu direito da personalidade relativo à imagem e voz. O segundo relativo à propriedade intelectual do professor.

A violação aos direitos autorais também importa na violação ao direito de propriedade, expresso no texto constitucional também como direito fundamental.

Com certa frequência deparamos com afirmações de que o conteúdo publicado por um ente público ou ainda produzido por um docente de escola pública é considerado público e de uso livre e ilimitado. Vale a esse respeito reproduzir a lição de Anderson Schreiber (2013, p.145),

[...] o simples fato de um local ter acesso aberto ao público não significa que tudo que seja dito ou praticado por uma pessoa em tal espaço possa ser legitimamente divulgado em cadeia nacional. Ninguém está autorizado a captar com tecnologias de ponta o que uma pessoa cochicha a outra em praça pública e divulgar o diálogo nas redes de televisão [...] o que deve ser analisado não é o caráter público ou privado do local, mas a expectativa de privacidade em torno do ato captado naquelas circunstâncias concretas.

Partindo dessa argumentação, pode-se dizer que muito embora o conhecimento seja produzido em um ambiente público, como a escola pública, não significa que o conteúdo seja de domínio público, podendo ser livremente disposto.

Ao contrário, vimos que o conteúdo é legalmente protegido, ainda que produzido no ambiente público. Essa afirmativa também encontra amparo na Declaração Universal dos Direitos do Homem:

Artigo 27

I) Todo o homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios.

II) *Todo o homem tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.*

A instituição pode estabelecer o conteúdo mínimo a ser ensinado. Porém a metodologia quanto à transmissão desse conteúdo mínimo e os demais acréscimos feitos àquele conteúdo mínimo são de autoria do professor. E esse direito, como se viu, é irrenunciável, nem mesmo por disposição voluntária.

O professor pode permitir que sua voz e imagem sejam captados e reproduzidos, em situações concretas, porém não pode abrir mão do direito em si ante a sua irrenunciabilidade. Lembra Carlos Alberto Bittar (2015, p.1168) que a necessidade de autorização se constitui como premissa fundamental para a circulação da voz e imagem:

Desse modo, na circulação jurídica de seus valores componentes – desde que disponíveis, como os direitos à imagem e os sobre certos bens intelectuais –, premissa fundamental de qualquer utilização pública é a autorização expressa e específica do titular e por via de contratos adequados, para que, previamente, possa eleger os modos pelos quais aparecerá perante o público.

Pode-se sintetizar a questão afirmando-se que o direito à voz possui duplo conteúdo: o patrimonial, conforme o princípio de que

ninguém pode se enriquecer à custa de outra pessoa, e o moral, por ser um dos atributos dos direitos da personalidade, que possui proteção constitucional e legal (artigo 5º, XXVIII, a, da Constituição e artigos 11 e 20 do Código Civil).

No âmbito das relações do trabalho, que também possuem normas protetivas da atividade docente, a jurisprudência vem entendendo que a utilização da voz do empregado, sem a autorização dele, para uso em atividade do empregador, confere ao trabalhador o direito a receber indenização, não só por danos materiais, mas também por prejuízos morais. Nesse sentido transcreve-se aresto do Tribunal Regional do Trabalho da Terceira Região (Brasil, 2015):

EMENTA: DIREITOS DECORRENTES DO CONTRATO DE TRABALHO - EXPOSIÇÃO DE IMAGEM - USO E VEICULAÇÃO DA VOZ - DANOS MATERIAIS E EXTRAPATRIMONIAIS. O direito à voz reveste-se de duplo conteúdo, quais sejam, o patrimonial, pois se encontra assentado no princípio segundo o qual a ninguém é lícito enriquecer-se à custa de outrem; bem como o moral, por se revelar como um dos atributos dos direitos da personalidade, resguardado, inclusive, por expressa proteção constitucional e legal (artigo 5º, XXVIII, “a”, da CRFB/88 e artigos 11 e 20 do Código Civil). Nesse passo, a utilização indevida da voz do empregado, sem a autorização deste, para uso em atividade lucrativa patronal (direta ou indireta), dá ensejo ao direito obreiro em perceber indenização por danos materiais, bem como compensação pela ofensa extrapatrimonial de cunho moral (dano “*in reipsa*”).

O Projeto de Lei n.246/2019 quer, portanto, não apenas, de forma inconstitucional, violar os direitos da personalidade do professor quanto à sua imagem e voz, mas também se apropriar do conteúdo de suas aulas, violando claramente a proteção autoral e o direito de propriedade do professor.

Ao invocar um suposto direito dos pais de controlar o conteúdo ministrado em sala de aula, para proporcionar a avaliação da “qualidade de ensino”, o Projeto de Lei também invoca um direito não previsto no texto constitucional.

Um Estado que verdadeiramente valoriza a educação e os profissionais da educação, criando condições para uma adequada formação do corpo docente, conferindo-lhes condições de trabalho dignas, não precisa garantir esse tipo de controle aos pais, diga-se, inconstitucional, pois na essência os professores estariam preparados para garantir a plena liberdade de aprender dos educandos.

Mas a verdade sobre o Projeto de Lei é que não pretende de forma alguma proteger o aprendizado. Ao contrário, ao estabelecer um mecanismo de intimidação e controle, quer limitar a liberdade de ensinar, indevidamente e com base em premissas meramente ideológicas.

O texto do Projeto de Lei viola também a Recomendação OIT/Unesco de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores:

VIII. Direitos e deveres dos professores

Liberdade profissional

61. No exercício das suas funções, os professores deveriam gozar de liberdade acadêmica. Sendo particularmente qualificados para selecionar os meios

e métodos de ensino mais adequados aos seus alunos, deveria dar-se-lhes um papel preponderante na escolha e adaptação do material escolar, na seleção dos livros de texto e na aplicação dos métodos pedagógicos, no âmbito dos programas aprovados e em colaboração com as autoridades escolares.

63. O sistema de inspeção ou supervisão deveria ser concebido de maneira a estimular e apoiar os professores no cumprimento das suas tarefas profissionais evitando que a liberdade, iniciativa e responsabilidade, sejam restringidas.

64. 1) Sempre que a atividade de um professor seja objeto de uma apreciação direta, esta deveria ser objetiva e levada ao conhecimento do interessado.

2) Todo o professor deveria ter direito a recorrer contra as apreciações que julgue injustificadas.

A Recomendação dirigida aos Estados visa, nesse ponto, conferir liberdade acadêmica ao professor, deixando claro que se deve evitar que essa liberdade seja restringida.

Vale destacar que nossa Constituição estabeleceu em seu art. 5º, XIII, ser livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. Portanto, o Projeto fere, também, o direito fundamental à liberdade de profissão.

Ronald Dworkin (2019, p.401) sustenta que a justificação convencional da liberdade acadêmica é que se trata de um instrumento essencial para a descoberta da verdade. Porém, sustenta o autor, que a necessidade de se garantir a liberdade acadêmica vai além dessa justificação tradicional e apresenta a ideia de que:

[...] a liberdade acadêmica desempenha um importante papel ético não só na vida das poucas pessoas que ela protege diretamente, mas também na vida da comunidade em geral. Os professores e outras pessoas que ensinam e estudam nas universidades têm uma responsabilidade ainda mais geral e inalienável: têm o dever paradigmático de descobrir e ensinar as coisas que lhes parecem importantes e verdadeiras; e esse dever, ao contrário do que ocorre com a responsabilidade do médico, não podem ser abrandados nem mesmo em função dos interesses das pessoas com quem os acadêmicos falam. Trata-se de uma pura responsabilidade para com a verdade; desse modo, é uma responsabilidade profissional que se aproxima o mais possível da responsabilidade ética fundamental que, segundo os ideais do individualismo ético, incumbe a cada ser humano: a responsabilidade de levar a vida de acordo com as convicções que lhe parecem as mais verdadeiras. [...] a liberdade acadêmica também é importante do ponto de vista simbólico porque, numa academia livre, o exemplo e as virtudes do individualismo ético tornam-se evidentes para quem quiser ver. Em nenhum outro campo é tão clara e evidente a responsabilidade dos profissionais de encontrar e comunicar a verdade tal como a veem. Os acadêmicos existem para isso e somente para isso.

No já citado caso *Tarantino versus Itália*, a Corte Europeia de Direitos Humanos destacou a necessidade de se garantir a independência dos professores:

Governments enjoy a certain discretion in exercising their regulatory powers over State schools. States Parties may impose a mandatory period of attendance at State school, but State schools have an obligation to provide teaching of national languages, to convey knowledge in an objective, critical and pluralistic manner, and to organize non-discriminatory classes and a safe environment, free from any form of ill-treatment. Governments may not exercise the same degree of control in respect of private schools as that applied to State schools. While State schools enjoy a certain degree of institutional autonomy, in line with each State's educational policy, private schools must enjoy a greater degree of autonomy. Institutional autonomy includes, as a minimum, establishment of the academic curriculum and control over the admission, evaluation, suspension and expulsion of students, the selection and promotion of academic and administrative staff, and the budget and financial organization of the institution. As a crucial guarantee of academic freedom, institutional autonomy is simultaneously the best insurance of the freedom to provide for education and the right to education. Were the government or other public authority to intervene in the regulation of any of these aspects, either by imposing a priori certain rules or quashing a posteriori rules or decisions approved by private schools, this intervention would have to comply with strict requirements of necessity and proportionality. Thus, the States Parties' margin of appreciation is wider with regard to the regulation of State schools and narrower with regard to that of private schools. An even narrower margin of appreciation applies a fortiori to higher education, where

institutional autonomy plays a pivotal role. Conversely, the more the State funds private schools and universities, the wider its margin of appreciation.

O isolamento das instituições de ensino é destacado por Ronald Dworkin (2019, p.393) como necessário para garantir a liberdade acadêmica:

A liberdade acadêmica impõe dois níveis de isolamento. Em primeiro lugar, isola as universidades, faculdades e outras instituições de ensino superior das instituições políticas (como as assembleias legislativas e tribunais) e das potências econômicas (como as grandes empresas). [...]. Em segundo lugar, a liberdade acadêmica isola os acadêmicos dos administradores da universidade: o reitor e o conselho podem nomear os professores, determinar o orçamento dos departamentos e assim decidir, dentro de certos limites, o currículo dos cursos; mas não podem decretar como os professores devem ensinar aquilo que se decidiu que devia ser ensinado.

Conclui Dworkin (2019, p.404) que “tudo isso fica ameaçado toda vez que se diz a um professor o que deve ou não deve ser ensinar, ou como deve ensinar o que lhe foi determinado”.

A autonomia universitária como proteção a liberdade de ensinar

A proposta de Projeto de Lei, como está redigida, não diferencia se o sujeito passivo da norma são os professores do ensino básico ou abrange também os professores do ensino superior. Na

ausência de diferenciação, é possível concluir que a norma é dirigida a todos os professores, sem distinção.

Quanto ao ensino superior, além das inconstitucionalidades já demonstradas, o Projeto de Lei também viola o princípio da autonomia universitária, previsto no art. 207 da Constituição Federal.

Aos professores das instituições descritas no art. 207, caput e §2º da Constituição Federal, é conferida, portanto, dupla camada de proteção normativa, seja pela proteção jurídica conferida aos direitos fundamentais, seja pela proteção jurídica que a autonomia universitária confere ao docente do ensino superior.

Nina Ranieri (2013, p.163) discorre que a principal característica da autonomia universitária é o poder de autonormação e demonstra que é instrumento destinado a garantir a liberdade de ensinar.

A liberdade de ensinar e de pesquisar supõe a existência de plano geral de ação, no qual estejam discriminados meios e formas de consecução daquelas atividades. É por intermédio da autonomia administrativa, possibilidade de auto-organização, que as universidades decidem quanto à regulamentação de suas atividades-fim. A autonomia administrativa, portanto, é instrumento, decorrência e condição de gestão financeiro patrimonial. Consistente basicamente no direito de elaborar normas próprias de organização interna, em matéria didático-científica e de administração de recursos humanos e materiais; e no direito de escolher dirigentes.

A professora ensina ainda que as normas universitárias validamente produzidas segundo suas diretrizes internas possuem a mesma posição normativa que as leis formais, ou seja, “integram a ordem jurídica como preceitos de valor idêntico ao da lei formal na escala de suas fontes formais, e de idêntica hierarquia em relação às demais normas, gerais e especiais” (Ranieri, 2013, p.164).

Portanto,

[...] decorre dessa dupla condição não hierárquica importante consequência jurídica: a prevalência das decisões legais da universidade sobre normas exógenas de igual valor, no que respeita a seu peculiar interesse. Em outras palavras, a legislação universitária, no âmbito de sua competência, afasta a incidência de normas gerais que não tenham natureza diretivo-basilar, quando invadam sua esfera de incidência. (Ranieri, 2013, p.164)

Com base nesses ensinamentos não é difícil concluir que o Projeto de Lei é maculado pelo vício da inconstitucionalidade quando pretende, sem distinção com o ensino superior, impor obrigações ou direitos que, se fossem possíveis de serem regulados, deveriam ser pela própria universidade em atenção ao princípio da autonomia universitária.

Como, porém, a gravação de aulas fere os direitos da personalidade do professor, nem mesmo a universidade, no exercício de sua autonomia, poderia regular a questão de forma semelhante.

Quanto à necessidade de se garantir a liberdade de ensinar aos docentes do ensino superior e garantir-lhes que, no uso desse direito,

não sofram qualquer perseguição ou represália por parte do Estado, vale reproduzir a Recomendação de 1997 da Unesco relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior:

VI. Direitos e liberdades dos docentes do ensino superior

A. Direitos e liberdades individuais: direitos civis, liberdade acadêmica, direitos de publicação e intercâmbio internacional de informação

26. Como acontece com os demais grupos e indivíduos, o pessoal docente do ensino superior deve gozar de direitos civis, políticos, sociais e culturais reconhecidos internacionalmente e aplicáveis a todos os cidadãos. Consequentemente, todo o pessoal docente do ensino superior deve usufruir de liberdade de pensamento, consciência, religião, expressão, reunião e associação, assim como do direito de liberdade e segurança pessoal e liberdade de movimentos. Não se criarão obstáculos ou se impedirão de forma alguma o exercício dos seus direitos civis como cidadãos, incluindo o direito de contribuir socialmente através da livre expressão da sua opinião sobre políticas de estado e políticas que afetem o ensino superior. Não deverão ser sancionados pelo mero facto de exercerem os seus direitos. Os docentes do ensino superior não devem ser alvo de detenção ou prisão arbitrárias nem torturas ou tratos cruéis, desumanos ou degradantes. Em caso de violação grave dos seus direitos devem poder apelar aos órgãos nacionais, regionais ou internacionais competentes, como os organismos das Nações Unidas e organizações que representam

os docentes do ensino superior devem prestar o seu apoio em tais ocasiões.

27. Favorecer o cumprimento das normas internacionais mencionadas em benefício do ensino superior no plano internacional e dentro de cada país. Com esse fim, deve respeitar-se rigorosamente o princípio da liberdade acadêmica. Os docentes do ensino superior têm o direito de preservar a liberdade acadêmica, isto é, a liberdade de ensinar e debater sem ser limitado por doutrinas instituídas, a liberdade de levar a cabo investigações, difundir e publicar os resultados das mesmas, a liberdade de expressar livremente a sua opinião sobre a instituição ou o sistema em que trabalha, a liberdade ante a censura institucional e a liberdade de participar em órgãos profissionais ou organizações académicas representativas. Todos os docentes do ensino superior devem poder exercer as suas funções sem sofrer qualquer discriminação e temer repressão por parte do estado ou de qualquer outra instância. Este princípio só pode aplicar-se de modo efetivo se o contexto em que atua é propício, requisito que, por sua vez, só se pode cumprir se o contexto é democrático: daí que incuta a todos a tarefa de construir uma sociedade democrática.

28. O pessoal docente do ensino superior tem o direito de ensinar sem interferências, com sujeição aos princípios laborais aceites, entre os quais se conta a responsabilidade profissional e o rigor intelectual inerentes às normas e métodos de ensino. O pessoal docente do ensino superior não deve sentir-se obrigado a ensinar matérias que contradigam os seus conhecimentos e consciência nem aplicar planos de estudo ou métodos

contrários às normas nacionais ou internacionais dos direitos humanos. Assim, deveriam desempenhar um papel importante na elaboração dos planos de estudos.

Percebe-se que a Recomendação é toda orientada a conferir a máxima efetividade ao princípio da liberdade de ensinar do professor, impedindo que ele sofra perseguições, sejam-lhe impostos obstáculos de quaisquer tipos, ou seja, obrigado a lecionar contrariamente a seus conhecimentos ou consciência.

Dessa forma, ao estabelecer a gravação de aulas como um mecanismo de intimidação dos professores, o Projeto de Lei n.246/2019 viola frontalmente a Recomendação da Unesco, razão pela qual também deve ser rejeitado como proposta de norma jurídica válida.

Conclusões

Sob a justificativa de combater supostos excessos no exercício da atividade docente, os projetos de lei em curso que se enquadram na ideologia “Projeto Escola Sem Partido” violam os direitos da personalidade dos professores.

A liberdade de ensinar é caracterizada pelo ordenamento constitucional brasileiro como um direito fundamental e, como tal, somente pode ser limitada pelo próprio texto constitucional como alerta o art. 220 da Constituição da República de 1988.

Os textos legais internacionais garantem que a liberdade de ensinar deve ser exercida sem limitações, intervenções, e estas, quando forem necessárias, devem ser precedidas de uma análise cuidadosa da situação em concreto à luz do princípio da proporcionalidade.

Dentre os direitos da personalidade do professor inserem-se seu direito a imagem e voz e os direitos autorais, que, por definição, são irrenunciáveis e inalienáveis. Razão pela qual não pode texto normativo de hierarquia inferior à Constituição, limitá-los ou aniquilá-los.

A autonomia universitária constitui-se numa segunda camada de proteção aos docentes do ensino superior e, como alertam os documentos internacionais, é essencial para a consecução da liberdade de ensinar, que deve ser plena.

Os projetos de lei, que criam mecanismos tendentes a anular a liberdade de ensinar, mediante o cerceamento de sua liberdade de expressão e valendo-se de instrumentos de intimidação, como a gravação e filmagem dos professores, acabam por criar um ambiente de doutrinação, que é a antítese dos princípios da liberdade de ensinar e de aprender. Num verdadeiro efeito rebote, os projetos da natureza de “escola sem partido”, ao invés de combater a doutrinação, estimulam-na fortemente, criando um ambiente de censura ideológica e impedindo o pleno exercício do direito à educação.

Referências

BITTAR, C. A. *Os direitos da personalidade*. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Habeas Corpus* n.82.424-RS. Brasília, DF, 19 de março de 2004.

BRASIL. Tribunal Regional do Trabalho (3. Região). Recurso Ordinário n.01486-2013-048-03-00-0, 25 de agosto de 2015.

CORTE EUROPEIA DE DIREITOS DO HOMEM. *Case of Tarantino and others v. Italy*. Estrasburgo, 2 de abril de 2013.

CRUZ, M. C. de S. Comentários à Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: BALERA, W. (Coord.) *Artigo XXIX*. 2.ed. São Paulo: Conceito Editora, 2011.

DWORKIN, R. *O direito da liberdade*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

GARCIA DE ENTERRÍA, E. Princípio da legalidade na Constituição Espanhola. *Revista de Direito Público*, São Paulo, v.21, n.86, p.5-13, abr./jun. 1988.

HESSE, K. *Elementos de direito constitucional da República Federal da Alemanha*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1998.

MIRANDA, J. *Manual de direito constitucional*. 6.ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1998. t.IV.

RANIERI, N. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. 2.ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

SARLET, I. W. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 13.ed. São Paulo: Livraria do Advogado, 2018.

SCHREIBER, A. *Direitos da personalidade*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2013.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

STEINMETZ, W. A. *Colisão de direitos fundamentais e o princípio da proporcionalidade*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

7 Liberdade de ensinar no ensino básico: conteúdo jurídico e aplicação

Carla Fernandes Siécola

Graduada em Direito pela Faculdade de
Direito da Universidade de São Paulo

Introdução

A liberdade de ensinar é uma garantia constitucional integrante do regime dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988 e constitui-se numa das dimensões da liberdade acadêmica, que é uma garantia mais abrangente. A partir do atual delineamento doutrinário e jurisprudencial da liberdade de ensinar, o presente capítulo propõe discutir se é possível estabelecer particularidades para aplicação desse conceito no ensino básico brasileiro.

Assim, com base na discussão proposta, pretende-se também refletir acerca do conteúdo da liberdade de ensinar na educação básica, tendo em vista o atual contexto político do país, em que há propostas legislativas que buscam limitar o exercício de tal direito fundamental.¹ Para tanto, será necessário avaliar brevemente as motivações políticas das iniciativas que objetivam restringir a liberdade de ensinar, para que, somente levando em conta tal aspecto, seja possível cotejar tais iniciativas com a discussão conceitual proposta inicialmente.

O conceito de liberdade de ensinar

Há certo consenso nas sociedades democráticas contemporâneas de que a educação é um dos temas centrais à vida humana, sendo talvez um dos mais importantes direitos quando se consideram aspectos como o pleno desenvolvimento humano e o avanço das sociedades, tal como destacam Erinaldo Ferreira do Carmo e Enivaldo Carvalho da Rocha (2014, p.138):

1 A exemplo do Projeto de Lei Federal n.867/2015, de autoria do deputado federal Izalci Lucas Ferreira do PSDB/DF, que busca incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o chamado “Programa Escola Sem Partido”.

[...] percebemos a educação como direito universal numa concepção kantiana de dignidade da pessoa como um fim em si, o que nos leva à condenação das práticas de aviltamento da pessoa à condição de dependente, e paralelamente à defesa do desenvolvimento do sujeito crítico, reflexivo e autônomo, inteirado em sua realidade e participante da sociedade enquanto cidadão pleno.

A importância da educação, como área da vida humana e, especialmente, enquanto direito humano decorre de um processo de reconhecimento da temática da educação como um pilar fundamental ao completo desenvolvimento dos indivíduos. Tal ideia se justifica na premissa de que a ausência do acesso à educação caracteriza a violação de um direito essencial, impedindo o alcance de outros direitos essenciais, individuais e coletivos, que dela dependem. Nesse sentido, sobre a relação entre o direito à educação e outros direitos humanos, é importante observar: *“education is a social good in that it creates opportunities and provides choices to people. In this sense, education is an end in itself. However, it is also a means to an end, because it helps to achieve economic growth, health, poverty reduction, personal development, and democracy”* (Coomans, 2010, p.248).

Assim, a relevância do tema fez que ele fosse sendo paulatinamente reconhecido como um direito humano inserto no rol dos direitos sociais aos quais se refere o artigo 22 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao mesmo tempo em que as garantias atreladas à efetivação desse direito foram sendo ampliadas no cenário internacional. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 entendeu por bem o reconhecimento da educação enquanto um direito

fundamental, dedicando a esse tema uma seção inteira de seu texto, que corresponde aos artigos 205 a 214, onde estão descritos os princípios norteadores da educação nacional.

O caráter de direito fundamental de que goza a educação em nosso sistema constitucional é amplamente reconhecido na doutrina constitucionalista brasileira, tendo em vista que “o art. 205 contém uma declaração fundamental que, combinada com o art. 6º, eleva a educação ao nível dos direitos fundamentais do homem. Aí se afirma que a educação é direito de todos, com o que esse direito é informado pelo princípio da universalidade” (Silva, 2011, p.313).

Inserida nas diretrizes a serem observadas na efetivação do direito à educação está a liberdade que serve como ponto de partida para este trabalho: a liberdade de ensinar, definida por Amanda Travincas (2016, p.43) como sendo uma dimensão da liberdade acadêmica, sendo essa, por sua vez, mais ampla e abrangente em relação àquela. Descrita em outros tempos como “liberdade de cátedra”,² tal liberdade consiste em uma garantia que tem por destinatários os profissionais da docência no exercício de sua atividade profissional. Nesse sentido, concorda-se com a ideia de que “[o professor] é titular de liberdade acadêmica – e, mais precisamente, liberdade de ensinar –, o que lhe confere legitimidade para falar sobre algo como um serviço prestado continuamente a uma coletividade” (Travincas, 2016, p.32).

Sobre a intenção da Constituição Federal ao prever tal garantia, deve-se mencionar que tal justificativa está em muito relacionada

2 Sobre tal expressão, apontava José Afonso da Silva (2011,p.786) que “A expressão ‘liberdade de cátedra’ era mais restritiva, por estar vinculada à ideia de catedrático, que recebia conotação de titularidade de certos cargos de magistério”.

à garantia da própria democracia, ao passo que se entende ser a liberdade de ensinar um dos pressupostos da educação nacional, tendo em vista seu escopo de manutenção da democracia. Também por isso tal garantia aparece juntamente à ideia de pluralismo de concepções pedagógicas, compondo um cenário em que vigora o apreço por uma educação democrática e plural. Nesse contexto, tem-se que a liberdade de ensinar também está muito atrelada à liberdade de aprender, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber (artigo 205, inciso II). Tal conjunto de liberdades compõe, de maneira geral, a noção de liberdade acadêmica que vigora no Brasil por força da tutela dispensada pela Constituição.

Como decorrência do tratamento dado pela Constituição Federal ao tema da educação, editou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.9.394/1996 (LDB), com o objetivo de estabelecer os parâmetros nacionais a serem observados para a educação brasileira. Muito embora tal norma não descreva qual é o conteúdo da liberdade de ensinar, bem como nenhuma outra no ordenamento jurídico, a LDB reafirma e expande os valores constitucionais sobre educação. Um ponto interessante sobre as diretivas contidas na Constituição e na LDB que influenciam o conteúdo da liberdade de ensinar é o conceito de gestão democrática do ensino. A Constituição prevê que a educação pública será realizada de forma a observar a gestão democrática do ensino, ao passo que a LDB atrela à gestão os princípios de (i) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e (ii) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (artigo 14, incisos I e II da LDB).

A inserção da participação comunitária na gestão da escola, por meio de conselhos escolares que poderão debater a gestão escolar de maneira ampla, é um fator que pode estar intimamente ligado à liberdade de ensinar, tendo em vista que, por meio da democratização do ambiente escolar, que passa a ser receptivo com a comunidade e suas demandas para a educação, é possível que se promovam discussões sobre o exercício da liberdade de ensinar, o papel do professor, os limites impostos pela profissão, entre outros temas, de modo que é interessante observar o que pontua Pedro Thomé de Arruda Neto (2012, p.159) sobre o tema:

Nesse sentido, a gestão democrática da educação deve ser entendida como uma política pública que determina a participação de todos os componentes envolvidos no processo educativo (Estado, escola, diretor, professor, aluno, pai, comunidade), por meio do diálogo, na construção do plano político-pedagógico. São instrumentos complementares de apoio desta política: a proposta pedagógica da escola, o Conselho de Escola, o Plano Municipal da Educação, os Conselhos de Controle Social e o Regimento Escolar, que devem guardar consonância com a proposta pedagógica da escola.

Assim, é possível perceber que a Constituição buscou construir um conceito de educação democrática em vários níveis. Não por outra razão, a educação pensada pela Carta de 1988 é basal para a construção da própria democracia no país.

Falando-se um pouco mais detalhadamente sobre a temática que envolve a liberdade de ensinar e a consolidação da democracia, cabe reproduzir aqui a importante contribuição de Amanda Costa

Thomé Travincas (2016), ao descrever a vertente teórica da relação entre os dois conceitos, cujo marco teórico é a doutrina norte-americana da “*for the common good school*” aqui seguida, relacionando-se tal vertente sobre liberdade de ensinar à tutela da mesma liberdade dispensada pela Constituição Brasileira.

De acordo com o que pontua Travincas (2016), uma das linhas de abordagem da liberdade acadêmica no direito norte-americano é a ideia de que tal liberdade se trata de uma “diretriz profissional”. Tal interpretação decorreu diretamente da publicação de documento intitulado Declaration of Principles on Academic Freedom and Tenure, de 1915, pela Associação Americana de Professores Universitários (Aaup), contra afrontas do Estado à liberdade dos docentes naquela época. Em decorrência da publicação, fixou-se, assim, que o conteúdo da liberdade acadêmica abrangia três dimensões: a liberdade de pesquisa e publicação, a liberdade de ensinar em sala de aula e a liberdade de manifestação extramuros.

Foi no contexto desse conjunto de ideias que o teórico Robert Post (apud Travincas, 2016, p.59) desenvolveu sua argumentação no sentido de firmar a liberdade de ensinar como uma atividade profissional que já está essencialmente sujeita aos limites impostos pelo próprio exercício da profissão. Em síntese, Travincas (2016, p.102) ainda destaca o posicionamento de Post no sentido de que a liberdade de ensinar se caracteriza como um pressuposto para que o processo educacional possa se desenvolver, o que, em última instância, culmina na viabilização da “formação de cidadãos aptos a participarem de maneira qualificada do discurso público”. Assim, percebe-se que a noção descrita de liberdade de ensinar em muito se alinha ao texto constitucional brasileiro, de modo que é defensável a ideia de que o

legislador constituinte foi sensível, ao momento da edição das diretrizes educacionais, à sua relação com a democracia.

Por essa perspectiva, entende-se aqui que não é possível trabalhar a ideia constitucional de liberdade de ensinar apartada à noção de que a educação nacional serve para fins de manutenção e consolidação gradual do sistema democrático garantido pela Carta. Um possível exemplo da vinculação entre os dois conceitos é a capacidade crítica que a educação proporciona aos indivíduos para a compreensão da realidade política em que se inserem. Tal aspecto tem impactos nas mais variadas formas do exercício da democracia, seja pela via da educação sobre os direitos de uma maneira geral, que permite seu pleno exercício ou reivindicação, seja de uma maneira mais direta, pela promoção da capacidade de compreender criticamente os aspectos políticos da sociedade e incentivar o exercício consciente dos direitos políticos. A completa realização do direito à educação que viabilize a realização de outros direitos depende necessariamente da garantia à liberdade de ensinar.

É interessante chamar atenção para o que pontua Nina Ranieri (2009, p.185) sobre o tema, ressaltando a importância pedagógica da educação voltada para a democracia:

[...] uma das principais vantagens de uma educação voltada às relações dinâmicas entre a lei, a cidadania e os direitos humanos é o impacto psicológico que causa na pessoa. Ao compreender e questionar os padrões de organização social, política e jurídica da sociedade em que vive, o indivíduo se torna habilitado a prever, desenvolver raciocínios e atuar dentro de padrões condizentes com a dignidade humana.

Assim, é possível chegar a conclusões, sobre a intersecção entre liberdade de ensinar e democracia que apontam fortemente para uma simbiose entre ambas as estruturas. Ou seja, não apenas é de extrema importância o direito à educação em si, mas o seu funcionamento de forma que a educação nacional seja adequada às premissas democráticas previstas constitucionalmente, sendo o direito à educação um pilar fundamental da democracia e a liberdade de ensinar uma das principais garantias da consolidação da educação como instrumento de manutenção do modelo democrático.

Sobre a diferenciação entre os papéis da escola e da universidade na sociedade, para que se possam estabelecer as particularidades do exercício da liberdade de ensinar em cada uma dessas instituições, uma primeira diferença que se pode estabelecer são os momentos da vida em que se passa por cada uma das instituições de ensino e os níveis de cognição humana que se manifestam em cada uma delas. Quando ingressa na escola, o indivíduo está iniciando um processo de aprendizagem amplo e basal sobre os mais diversos aspectos da vida, de modo que sua evolução no processo escolar acompanha o avanço nos processos cognitivos que formarão, no futuro, a capacidade consolidada de compreensão de conteúdos, formulação de ideias, entre outras habilidades.

Dessa forma, entende-se que a escola exerce um papel de primeira ordem na primordial constituição intelectual do indivíduo, aquela que servirá de base para o uso posterior de tal estrutura em outros níveis de ensino, por exemplo, na própria Universidade.

Com relação à intersecção entre a liberdade de ensinar e tais conceitos, não se trata de valorar os níveis de liberdade de ensinar em

cada uma das instituições de ensino, mas de compreender que determinados aspectos do exercício dessa liberdade devem ser protegidos em maior grau, respeitando-se o contexto em que ela se encontra. Por exemplo, tendo em vista o contexto escolar descrito e levando em consideração que a liberdade de ensinar propõe que o docente estimule o desenvolvimento do senso crítico nos alunos e a cultura do respeito às diferenças, não seria aceitável a limitação do universo de conteúdos a serem explorados pelo professor, sob pena de uma espécie de mutilação do processo de aprendizagem do indivíduo, retirando-se da gama de possibilidades o aprendizado de determinadas habilidades essenciais à vida em sociedade.

A mesma ideia talvez não se aplicasse, por exemplo, à Universidade – o que não significa dizer que os temas explorados pelo docente universitário possam ser limitados. Ocorre que, dada a própria natureza da instrução em grau universitário, o senso crítico vem como uma premissa dada, dentro de certos limites. O que se quer dizer é que, diferentemente do que ocorre na escola, a relação entre a universidade e a formação do senso crítico ocorre mais em uma perspectiva de aperfeiçoamento do que de mutilação.

Considerando-se então a conceituação teórica da liberdade de ensinar enquanto um direito fundamental e sua relevância para a consolidação da democracia, entende-se que é de grande relevância a esse debate entender, para além da teoria, como o conceito tem sido aplicado na prática pelas cortes superiores brasileiras, com o objetivo de verificar de que maneira o debate teórico dialoga com a aplicação da liberdade de ensinar na realidade dos casos judicializados sobre o assunto. É o que se passa a analisar na sequência.

O STF e a liberdade de ensinar

A intenção deste tópico de análise foi, inicialmente, levantar julgados que pudessem ser ilustrativos de como o tema se encaaminhava no Supremo Tribunal Federal (STF) e no Superior Tribunal de Justiça (STJ) e, diante dos resultados, catalogar parâmetros de decisão para que se pudesse concluir pela existência, ou não, de uma conceituação da liberdade de ensinar nesses tribunais.

Muito embora a escassez de precedentes sobre o tema tenha impedido a catalogação e sistematização de resultados da maneira pretendida, um interessante dado histórico e, por que não dizer, político sobre a liberdade de ensinar e a jurisprudência do STF salta aos olhos e merece destaque neste ponto. Verificando julgados que eventualmente tratassem do tema sob a perspectiva da “liberdade de cátedra”,³ não foram localizados resultados sobre o tema entre os precedentes do STJ. Entretanto, curiosamente, a pesquisa no STF teve como resultado dois acórdãos⁴ que trataram da liberdade de cátedra, um datado do ano de 1964 e outro de 1968.

No primeiro deles, o *Habeas Corpus* (HC) n.40.910/PE, o pleno do STF deferiu, por unanimidade, o pleito contra decisão do Juiz

3 Ante a ausência de resultados quando utilizada a chave de pesquisa “liberdade de ensinar”, optou-se por verificar julgados utilizassem a expressão “liberdade de cátedra”. Respeitando a dinâmica de funcionamento dos operadores de busca disponibilizados por ambos os Tribunais, utilizou-se para a chave de busca, no STF e no STJ, a composição “liberdade prox de prox ensinar” – sem aspas –, ao passo que, da mesma forma, para o tema da liberdade de cátedra foi utilizada a chave na forma de “liberdade prox de prox cátedra” – sem aspas.

4 STF. HC n.40910. Relator Min. HAHNEMANN GUIMARAES. Tribunal Pleno. Julgado em 24/08/1964. DJ de 19/11/1964. STF. RMS n.17.108/SP. Relator Min. Teófilo de Faria. Segunda Turma. Julgado em 14/05/1968. DJ 28/06/1968.

da 3ª Vara Criminal do Recife, que decretou a prisão preventiva do então professor Sergio Cidade Rezende, da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Católica de Pernambuco, sob a alegação de que o docente teria cometido crime previsto no artigo 11, “a” e § 3º e artigo 17º da então lei vigente de crimes contra o Estado e a ordem política e social – Lei n.1.802/1953.

O fato que levou à determinação da prisão do docente foi a distribuição de panfletos, entre os alunos do curso de Introdução à Economia, contendo o texto de manifesto que se levantava contra a situação da política nacional à época. Interessante observar que vigia àquele momento a Constituição Federal de 1946, que trazia explicitamente em seu texto, entre as diretivas para a legislação sobre a educação nacional, no artigo 168, inciso VII, a garantia da “liberdade de cátedra”.

Em tal contexto, então, além de entender pela não existência de prática voltada à incitação de processos violentos que poderiam ser caracterizados como afrontas à ordem social e política e punidas nos termos da mencionada lei de crimes contra o Estado, quis o Tribunal se debruçar sobre uma análise mais detalhada da figura

5 Art. 11. Fazer publicamente propaganda:

a) de processos violentos para a subversão da ordem política ou social;

[...]

§ 3º Pune-se igualmente, nos termos deste artigo, a distribuição ostensiva ou clandestina, mas sempre inequivocamente dolosa, de boletins ou panfletos, por meio dos quais se faça a propaganda condenada nas letras a, b e c do princípio deste artigo.

Art. 17. Instigar, publicamente, desobediência coletiva ao cumprimento da lei de ordem pública.

da liberdade de cátedra, de maneira a priorizar sua proteção frente à ameaça de restrição sofrida àquele momento da história, de modo que alguns aspectos dos votos prolatados pelos ministros podem ser de interessante relevo para a discussão que aqui se trava.

De maneira geral, é perceptível entre os votos grande recorrência a fundamentos de outras áreas do conhecimento, que não o direito, para a justificativa da importância de se tutelar o exercício da liberdade de ensinar. Outra interessante tendência observada nos votos é o apelo à jurisprudência dos Estados Unidos, que desde aquela época já havia tido discussões muito relevantes sobre a liberdade de ensinar, como parâmetro de análise da situação que ali se colocava. Mais um aspecto interessante de observação é o tratamento dado à liberdade de ensinar em relação à liberdade de expressão, que em muitos momentos dos votos transparecem estar posicionadas de maneira bastante próximas e, em outros, se estabelecem interessantes distinções à tutela de ambas.

A título de exemplo das tendências mencionadas, ressalta-se o teor dos votos dos ministros Evandro Lins, Hermes Lima, Pedro Chaves e Victor Nunes, que tiveram iniciativas no sentido de investigar mais a fundo o conteúdo da liberdade de cátedra. Em seu voto, o ministro Evandro Lins invoca a opinião de William O. Douglas,⁶ então juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, em livro publicado à época sob o título *The right of the people*, no qual, em linhas gerais, o autor defende a relação entre a liberdade de expressão e a

6 Interessante observar que o juiz Douglas havia participado, no ano de 1957, do julgamento do caso “*Sweezy vs. New Hampshire*”, importante precedente da jurisprudência dos Estados Unidos em que se firmam as bases do marco de discussão sobre liberdade de cátedra naquela corte (Travincas, 2016, p.52).

possibilidade de oposição aos postulados dos regimes políticos em voga, de maneira que ao governo não seria facultada a possibilidade de restringir ramos do conhecimento, linhas para a pesquisa ou mesmo debates, fossem eles particulares entre os cidadãos ou públicos, através de meios de comunicação ou mesmo do ensino em sala de aula. O ministro acompanha o autor na ideia de que deve haver a ampla garantia da possibilidade de investigação.

Entendeu o ministro Hermes de Lima, por sua vez, que a atitude do professor não teve a intenção de convencer os estudantes por meio de qualquer constrangimento à sua liberdade de pensamento, mas apenas propor uma reflexão sobre o tema, para que os alunos pudessem chegar às suas próprias conclusões com base no que ali se apresentava.

O voto do ministro Pedro Chaves acompanha o voto do relator na perspectiva legal pela inexistência de crime imputável ao docente, mas diverge dos demais ministros quanto ao debate sobre a liberdade de cátedra, por entender ter havido abuso de tal garantia – assim como entendia haver da liberdade de imprensa, de pensamento e das imunidades parlamentares – julgando que o constituinte, ao prever determinadas garantias como é o caso da liberdade de cátedra, teria deixado margem para que tal liberdade fosse transformada no direito de “incutir no ânimo dos estudantes ideias que são contrárias àquelas proclamadas e consagradas pela Constituição”. Em acréscimo, o ministro julga não ter o professor manifestado suas convicções no contexto do desenvolvimento do conteúdo de uma aula, o que, em sua visão, seria descabido, tendo o docente utilizado o lugar da cátedra para propagar suas próprias convicções descontextualizadas da atividade profissional.

Por fim, o interessante voto do ministro Victor Nunes é o único a apontar para uma diferenciação mais clara entre as garantias da liberdade de expressão e de cátedra naquele sistema constitucional em que se inseria o debate, tratando o tema da liberdade de cátedra como “problema constitucional de magna importância”. Dizia o ministro ser a liberdade de cátedra tema mais importante que a liberdade de pensamento “em geral”, quase que como estabelecendo aquela liberdade como uma subcategoria dessa.

O ministro menciona em seu voto o já aqui comentado precedente de 1957 da Suprema Corte dos Estados Unidos, *Sweezy vs. New Hampshire*, aderindo e trazendo ao debate em âmbito nacional, pela primeira vez, a ideia lá firmada no voto do Justice Frankfurter sobre as liberdades essenciais que recaem sobre as Universidades, de modo que possam ter autonomia para decidir quem deve ensinar, o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quem poderá ser aluno (United States of America, 1957). Por força da adoção de tal linha argumentativa, o ministro coloca como possibilidade que o professor tenha infringido regras da profissão ao expressar convicções políticas em sala de aula, entendendo que, em tal hipótese, caberia à própria instituição de ensino, uma vez que munida de autonomia universitária, a competência para dirimir tais questões.

No que tange ao segundo precedente encontrado no STF sobre o tema, o recurso em mandado de segurança (RMS) n.17.108/SP, interposto já na vigência do Ato Institucional n.1 instituído pelo regime militar, do Decreto n.53.897/1964, regulamentador dos artigos 7 e 10 do Ato Institucional e da Constituição Federal de 1967, tratou de analisar o pleito formulado por servidores da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – catedráticos, assistentes e instrutores –,

que haviam sido demitidos por decisão administrativa do Governo do Estado de São Paulo, que entendeu terem os servidores deturpado a liberdade de cátedra a ponto de estar configurada a prática de atos subversivos que justificariam a pena administrativa imputada a eles por força do artigo 7º, § 1º do Ato Institucional n.1.

A controvérsia que se colocava no recurso era a de que, a despeito do disposto no artigo 1º do Decreto n.53.897/1964, que estabeleceu a competência de comissão especial para promover as investigações referidas pelo artigo 7º, § 1º do Ato Institucional nº 1 e, também, a despeito da conclusão de inquérito militar que teria indicado a ausência de responsabilidade por parte dos servidores, o Governo do Estado de São Paulo emitiu decisão em sentido oposto ao parecer da comissão, o que resultou em sua demissão.

Apesar de não se aprofundar muito no mérito do conteúdo da liberdade de cátedra, o ministro relator Temístocles Cavalcanti exara opinião no sentido de que, muito embora entenda pessoalmente que a liberdade de cátedra não possa admitir meio termo, reconhece e utiliza como razão de decidir os posicionamentos que sustentam a possibilidade de que a liberdade de cátedra seja extrapolada em seus limites, para a propagação de ideais estranhos aos próprios objetivos da cátedra, atitude tal que representaria a negação dessa liberdade, por configurar usurpação de direitos inerentes à atividade da docência.

Interessante a transcrição de trecho final do acórdão, em que o ministro relator sustenta que “Pode não ter sido justa a pena, pode ter ferido um princípio que precisa ser preservado, como a liberdade de cátedra, mas considerou o Governador que a tudo isso se sobrepunha

a proteção da juventude contra a propaganda comunista”. Foi negado provimento ao recurso.

É conveniente ressaltar o trecho final anteriormente transcrito, pois, muito embora a decisão não tenha se prestado a ponderar de forma aprofundada se era certa a sobreposição da dita “proteção da juventude contra a propaganda comunista” em relação a uma garantia constitucional expressa, a liberdade de cátedra, o excerto aponta para a existência de um conflito de interesses entre tutelar em maior grau a liberdade de cátedra e outro aspecto, um tanto indefinido, dentro de um mesmo sistema constitucional em que se observam conflitos.

Sem a intenção de tecer maiores aprofundamentos sobre o conteúdo das decisões contidas em tais acórdãos, quer-se aqui com esse breve panorama de remotos precedentes oriundos do STF sobre a liberdade de cátedra, chamar a atenção para dois aspectos.

O primeiro deles se presta a estabelecer um panorama histórico, ainda que limitado pela pouca quantidade de decisões, sobre como o STF tratou a liberdade de cátedra em outros tempos, de modo a buscar semelhanças e diferenças com a evolução do tema nos dias atuais perante aquela Corte, diante dos precedentes mais recentes que serão analisados na continuidade deste capítulo.

O outro aspecto é atentar para o lapso temporal que separa as oportunidades em que o STF se viu na necessidade de se debruçar sobre o tema da liberdade de cátedra. Nas decisões datadas da década de 1960, o tema da liberdade de cátedra chegava à discussão do Supremo por força das restrições que se queriam fazer impor à liberdade de cátedra em âmbito universitário, em atendimento aos ideais políticos instaurados pelo regime militar a partir de 1964.

Em 2016, após 52 anos da primeira oportunidade em que o Tribunal debateu sobre possíveis limitações a serem impostas à liberdade de ensinar, e já na vigência de uma Constituição Federal democrática, o tema da restrição dessa garantia constitucional volta ao debate público e às pautas do STF. Como era na década de 1960, na atualidade, a movimentação no sentido de querer restringir a liberdade de ensinar também tem fortes fundamentos de ordem política, como se pode perceber nas próprias justificativas dos projetos de lei que se propõem a tratar do tema – e que serão mais bem analisados mais adiante neste trabalho –, guardando-se também a semelhança de que tais movimentações, invariavelmente, não nascem da intenção de delimitar o escopo da atuação do professor e tratar das diretivas para o exercício da profissão de docente, mas sim do ânimo de tolher a liberdade de cátedra na sua fração que mais se assemelha à liberdade de expressão e promoção da reflexão e do incentivo à análise crítica sobre os fatos, históricos, políticos e sociais que circundam os indivíduos insertos na sociedade.

Não seria o escopo do presente trabalho – e nem mesmo haveria tempo hábil para tanto – tratar das razões políticas que levam às semelhanças de momentos históricos tão distantes no tempo, mas, concomitantemente, tão similares na forma de interpretação dessa garantia constitucional. De todo modo, entretanto, interessa-nos que esteja elucidado tal panorama jurisprudencial histórico para que, oportunamente, possam-se traçar paralelos de interpretação que nos levem a conclusões sobre o tema investigado nos precedentes que serão detalhados a seguir.

A respeito da ADI n.5.537/AL, que discutiu a Lei Estadual n.7.800/2016, a decisão do ministro Barroso introduz no debate

jurisprudencial três elementos importantes para conceituação da liberdade de ensinar.

O primeiro deles diz respeito ao reconhecimento da educação tutelada pela Constituição Federal não apenas como elemento de instrução e formação escolar dos indivíduos, mas também em seu aspecto que prevê um sistema educacional que funcione como ferramenta de emancipação do indivíduo, com objetivo de atingir seu desenvolvimento pessoal em sociedade, ao mesmo tempo em que estimula e fomenta o mesmo indivíduo a poder compreender e lidar com as diversas realidades da vida cotidiana.

Tal ideia implica, em última análise, o reconhecimento de uma dimensão antidiscriminatória da educação, dado o reconhecimento de sua função que extrapola a mera atividade de instrução, para abranger também uma vertente de promoção da tolerância e da capacidade de reconhecer e lidar com as diferenças que a vida em sociedade apresenta a todo momento àqueles que dela fazem parte.

Reconhecendo-se tal dimensão do direito à educação previsto na Constituição, não se pode desatrelá-lo de sua relação com a liberdade de ensinar. Assim, entende-se aqui, que mais do que uma prerrogativa do professor em promover uma educação abrangente e antidiscriminatória, a Constituição parece estabelecer o fomento à pluralidade como um dever da educação nacional e, conseqüentemente, do próprio docente.

Dessa forma, é possível interpretar que a ideia de pluralidade, promoção ao debate e respeito às diferenças poderiam compor o rol de *standards* profissionais para o exercício da liberdade de ensinar, em atenção ao que quis fixar a Constituição Federal.

Falando-se sobre os *standards* profissionais que recaem sobre a atividade da docência e que dela enquanto liberdade constitucional não se desvinculam, o segundo ponto da decisão que é digno de relevo neste capítulo tem a ver com o reconhecimento de que a liberdade de ensinar, longe de ser imune a qualquer tipo de limitação, já está limitada na essência, vez que se relaciona ao exercício de uma atividade profissional.

O terceiro ponto, por fim, é o devido tratamento da liberdade de ensinar como valor constitucionalmente tutelado que deve passar pela análise da ponderação quando cogitada a necessidade de sua restrição.

Como conclusão de tais argumentos extraídos, é possível dizer que se desenha um cenário para a liberdade de ensinar em que se reconhece como critérios de sua delimitação (i) a necessidade de ponderação entre princípios quando se pretende limitá-la, visto ser tutelada pela Constituição; (ii) sua essencial vinculação aos *standards* profissionais da docência que, por si, já importa em restrição ao seu exercício; e (iii) sua dimensão de conteúdo atrelada à promoção da pluralidade e antidiscriminação, que pode ser tomada como um parâmetro de limitação ao exercício da liberdade de ensinar.

Já a respeito da ADPF n.461/PR, também de relatoria do ministro Luís Roberto Barroso, que versou sobre a proibição da “ideologia de gênero” em Paranaguá, novamente, nessa ocasião, o ministro reafirma o caráter discutido no tópico anterior, da educação como ferramenta do pleno desenvolvimento da pessoa voltada à emancipação do indivíduo, ressaltando os dispositivos constitucionais e os internacionais que dispõem sobre tal caráter do direito à educação.

Em relação ao precedente visto anteriormente, o ministro inova ao trazer para o debate o papel da escola enquanto ambiente essencial na formação do indivíduo, ressaltando sua relação com o potencial de transformação cultural que as atividades ali desenvolvidas guardam em si. Também sobre a figura da escola, Barroso ressalta a existência de pesquisas que apontam tal espaço como uma das principais instituições de reprodução e perpetuação de violências sociais contra parcelas estigmatizadas da população.

Dessa maneira, para além dos argumentos que seguem o quanto exposto no julgamento da ADI n.5537/AL, o ministro trava uma relação fundamental sobre o papel da escola enquanto instituição. Nesse sentido, o que se firma em tal precedente são as premissas de que (i) a escola é um ambiente essencial na formação do indivíduo e que, por meio de sua atuação, carrega em si uma dimensão de transformação das estruturas sociais atrelada ao seu impacto na formação das pessoas; e (ii) a escola é um ambiente em que as opressões sociais se acirram, podendo ser terreno fértil para a reprodução e perpetuação de padrões sociais que discriminam e marginalizam determinadas parcelas da população.

Como conclusão da fixação das duas premissas obtidas, pode-se dizer que o precedente analisado traz a contribuição de relevar o papel da escola enquanto instituição para o debate sobre a liberdade de ensinar, de maneira que o exercício dessa liberdade deve ser sensível e adaptável ao ambiente escolar em que se insere.

Por fim, a respeito da ADPF n.526/PR, sobre a proibição da “ideologia de gênero” em Foz do Iguaçu, a decisão trata de tema

bastante similar ao que tratava o precedente anterior. Tendo como relator o ministro Dias Toffoli, a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.526/PR tratou de dispositivo da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, que, alterado por emenda, teve a inclusão de dispositivo que proibia na rede municipal de ensino a “veiculação de conteúdo relacionado à ideologia de gênero ou à orientação sexual e mesmo a utilização do termo ‘gênero’”. Sem tecer detalhada análise sobre qualquer dos aspectos verificados nos dois precedentes anteriores, o ministro acompanha o entendimento de Luís Roberto Barroso no julgamento da ADPF n.461/PR.

Apesar de a decisão não apresentar longa explanação sobre os critérios envolvidos no caso que se apresentava ao STF naquele momento, ao tratar da concessão da liminar, o ministro destaca que “a supressão de conteúdo curricular é medida grave que atinge diretamente o cotidiano dos alunos e professores na rede municipal de ensino com consequências evidentemente danosas, ante a submissão em tenra idade a proibições que suprimem parte indispensável de seu direito ao saber”.

Nota-se, portanto, uma tendência nascente no STF que, muito embora ainda difusa, aponta para a paulatina definição dos contornos do conteúdo da liberdade de ensinar enquanto garantia constitucional, nos moldes daquilo que é conceituado doutrinariamente. Sobre o reconhecimento da liberdade de ensinar como garantia constitucional, a própria discussão do tema no âmbito do STF mostra seu *status* dentro sistema constitucional.

É possível afirmar que, em algum grau, está sedimentada pelas decisões analisadas a ideia de que limitação da liberdade de ensinar necessita de ponderação entre ela e os outros valores constitucionais aos quais venha a eventualmente se chocar, assim como é possível dizer, também em certa medida, que estão reconhecidas (i) a dimensão emancipadora da educação enquanto valor constitucional a ser observado na prática da docência; e (ii) a inseparabilidade entre a liberdade de ensinar os *standards* profissionais da atividade docente.

Assim, a partir do delineamento que se verifica no STF e também levando em consideração os posicionamentos doutrinários acerca do tema, passa-se à contextualização da liberdade de ensinar ao atual debate que se trava no Brasil em relação ao ideário que deu origem aos projetos de lei conhecidos como “Programa Escola Sem Partido”, tendo em vista que a recente movimentação política em torno de tais projetos toca sensivelmente no tema da liberdade de ensinar, motivo pelo qual se entendeu relevante para o presente trabalho cotejar os conceitos vistos com as discussões atuais sobre essa temática.

A liberdade de ensinar e os projetos de lei do “Movimento Escola Sem Partido”

Considerando os tópicos de análise abordados até aqui, passa-se a uma tentativa de aproximação prática que leve em consideração o conceito de liberdade de ensinar aplicado à educação básica, a partir da delimitação escolhida para nortear esta pesquisa.

Vale dizer que a inquietação acerca dos contornos da liberdade de ensinar no ensino básico que moveu o objeto desta pesquisa surgiu a partir da observação das recentes iniciativas legislativas

brasileiras no sentido de restringir tal liberdade. Por isso, a abordagem selecionada para a aplicação prática do conceito de liberdade de ensinar pretende trabalhar alguns aspectos trazidos no texto do principal projeto de lei federal que se inspira nas ideias pregadas pelo Movimento Escola Sem Partido.

Tendo em conta o que traz o texto do PL n.867/2015, identificam-se quatro pontos temáticos centrais que podem apontar para um possível debate sobre ponderação entre direitos fundamentais. Isso não significa dizer, entretanto, que o texto do projeto de lei buscou limitar a liberdade de ensinar em face de outros direitos fundamentais. Tal diagnóstico de pontos centrais é uma mera tentativa de dar alguma concretude constitucional à discussão sobre os conceitos envolvidos em tais propostas.

Dito isso, cabe apontar que os quatro pontos centrais para a restrição da liberdade de ensinar mencionados no projeto de lei em análise como princípios são (i) a preservação da neutralidade política, ideológica e religiosa; (ii) o pluralismo de ideias; (iii) o reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; e (iv) o direito dos pais a que seus filhos recebam educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Com exceção ao pluralismo de ideias, pressuposto que está expressamente tratado no inciso III do artigo 205 da Constituição Federal, os outros três pontos são de difícil conceituação, tendo em vista que o texto constitucional não reconhece o dever de neutralidade por parte do professor, o direito da família a que a educação dos filhos se adeque às suas concepções morais e tampouco a existência de uma relação de hipossuficiência intelectual por parte

do aluno em relação ao professor. Nesse sentido, Ana Maria D'Ávila Lopes (2010, p.170) firma que

El establecimiento de la igualdad, la libertad y el pluralismo como principios que fundamentan la actividad educativa en Brasil son también un reflejo de la concepción de que la educación no es nunca neutra [...] la educación se presenta como valioso medio de formación de seres pensantes y críticos que, como tales, tienen la obligación de posicionarse frente a su realidad, porque solo así que las transformaciones sociales podrán ser concretizadas. La incuestionable policidad de la educación exige que el profesor no sea apenas un técnico, sino que se asuma como ser político.

Ainda que a Constituição Federal reconhecesse tais elementos como relevantes para o desenvolvimento da atividade de docente, menor não seria o esforço a ser empregado para, primeiramente, estabelecer quais os contornos jurídicos de cada um deles e, somente depois, cotejá-los com a liberdade de ensinar, podendo-se restringi-la ou não. Sendo assim, os tópicos que seguem têm por escopo tecer algumas considerações sobre os conceitos pontuados à luz de tudo o que já foi visto até este ponto do presente trabalho sobre os contornos da liberdade de ensinar.

Ao tratar da ideia de reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado, a proposta legislativa tenta traduzi-la no conceito de “audiência cativa”, sendo possível identificar, no entanto, que tal conceito, além de ser uma textura aberta, não conta com definição nos projetos de lei inspirados no Movimento Escola Sem Partido, conforme aponta a

própria análise do ministro Luis Roberto Barroso no julgamento da ADI n. 5537/AL.⁷

Além disso, tendo em vista que o projeto trata essencialmente da limitação da liberdade de ensinar, o delineamento dos contornos da ideia de audiência cativa é de extrema relevância para que se pudesse estabelecer se há, de fato, audiência cativa e quando essa condição começa e termina na vida escolar do aluno, para que, somente diante disso, fosse possível avaliar o cabimento da restrição da liberdade de ensinar enquanto garantia constitucional.⁸

No contexto de discussão de tal natureza, é importante pontuar que, como decorrência lógica da distinção entre escola e universidade vista no primeiro capítulo, entende-se que não seria sequer plausível defender a existência de audiência cativa em momento da vida do indivíduo que extrapole a idade escolar do ensino básico. Isso ocorre porque é consensual a constatação de que no início da fase adulta, quando ingressa no ensino superior, o indivíduo já possui capacidade de autodeterminação de seus próprios pensamentos, a ponto de conseguir estabelecer uma visão crítica acerca do conteúdo que lhe é passado, não podendo figurar como um mero receptor passivo de conhecimentos e opiniões. Sobre o conceito de epistemologia genética descrito por Jean Piaget, Gelson Luiz Daldegan Pádua (2009, p.27) lembra:

7 Dizia o ministro: “A Lei 7.800/2016 traz, ainda, previsões de inspiração evidentemente cerceadora da liberdade de ensinar assegurada aos professores, que evidenciam o propósito de constranger e de perseguir aqueles que eventualmente sustentem visões que se afastam do padrão dominante, estabelecendo vedações – extremamente vagas”.

8 Tendo em vista que todo direito constitucional a sofrer restrição deve passar pela já analisada ponderação entre princípios.

A grande preocupação da Epistemologia Genética é explicar a ordem de sucessão em que as diferentes capacidades cognitivas se constroem. O fato da formação de capacidade cognitiva acontecer em períodos sucessivos decorre, principalmente, de que as competências que vão sendo adquiridas pelo sujeito ao longo de sua vida, pressupõem outras que lhes são anteriores.

A liberdade de ensinar é uma garantia constitucional e, muito embora se pretenda aqui contribuir para reforçar seu conteúdo e limites, há alguns aspectos que já se reconhecem como atrelados a esse direito e que não podem se perder de vista no decorrer de qualquer análise sobre o tema. Um desses aspectos, e talvez o mais relevante e já largamente explorado aqui, é o fato de que a liberdade de ensinar se relaciona ao exercício da profissão de docente.⁹ Assim, seu conteúdo não se desvincula, em nenhum momento, do aspecto técnico-profissional que envolve a atividade da docência.¹⁰

9 Como bem aponta Nina Ranieri (2019): “Há uma particularidade na atividade acadêmica que faz com que professores tenham uma liberdade de expressão diferenciada da liberdade de expressão em geral: é o fato de ser garantia institucional, destinada à livre produção do conhecimento científico, que abrange a liberdade de ensinar, pesquisar e aprender”.

10 Nas palavras do ministro Luís Roberto Barroso: “Não há dúvida de que a liberdade de ensinar se submete à consecução dos fins para os quais foi instituída. Deve, por isso, observar os standards profissionais aplicáveis à disciplina ministrada pelo professor. Ensinar matemática ou física segue padrões distintos de ensinar história e geografia. Cada campo do saber tem seus limites e suas particularidades. Alguns podem trabalhar com maior objetividade do que outros. E o professor deve ser preparado para observar os standards mínimos da sua disciplina, para preservar o pluralismo quando pertinente, para não impor sua visão de mundo, para trabalhar com os questionamentos e as divergências dos estudantes. Preparar

Antes que se possa defender a ideia de vulnerabilidade do aluno, é necessário levar em consideração que, do ponto de vista da liberdade de ensinar como exercício profissional da atividade de docente, o professor está necessariamente adstrito às regras de sua profissão e ao conteúdo programático da disciplina que ministra. Tal condição, *per se*, limita o universo de assuntos que poderiam ser explorados pelo professor em sala de aula e, especialmente, limita a forma com que essa abordagem pode se dar.

Outro possível filtro a fazer frente à ideia de uma liberdade de ensinar “desenfreada” que viola a pretensa vulnerabilidade do aluno é o reconhecimento, mais do que necessário, de que o aluno não é parte passiva na relação de aprendizado. Ainda que se reconheça alguma relação de hierarquia entre educando e professor na relação de aprendizado que se trava no modelo tradicional de ensino, não é possível afirmar que o aluno é totalmente passivo diante do conteúdo que lhe é passado.

Ainda que a transmissão do conteúdo seja feita de maneira uniforme para um dado número de pessoas, são muitas as variáveis pessoais que incidem em cada uma delas durante o processo de apreensão do conhecimento, de maneira que é impossível pensar na possibilidade de se formar, assim, um conceito homogêneo diante desses grupos. Suas experiências pessoais e configuração cognitiva, como fator biológico, influenciarão de forma muito significativa na opinião final do indivíduo sobre aquilo que lhe é apresentado.

o professor envolve a formulação de políticas públicas adequadas – e não seu cerceamento e punição. Envolve, ainda, a definição de tais standards com clareza”.

Considerando tais fatores, para que se pudesse justificar a vulnerabilidade do aluno a ponto de passar por um processo de “doutrinação” por parte do docente, seria necessário admitir que a atividade da docência está suscetível a um alto nível de manipulação intencional de processos cognitivos aptos a gerar, naturalmente, posições heterogêneas. Tal argumento parece, assim, estar mais atrelado a um receio em relação à atividade da docência e menos à própria ideia da existência da vulnerabilidade intelectual do aluno.

Dessa forma, é possível inferir que a busca legislativa por mecanismos que respondam aos anseios sociais que defendem a restrição do exercício da liberdade de ensinar está intimamente relacionada a um debate de cunho político-ideológico, refletindo a vontade dos defensores desse ideário em vê-lo amparado juridicamente. É patente que a educação brasileira padece, sim, de muitas limitações e a linha de argumentação de setores conservadores da sociedade muitas vezes aponta as deficiências da educação brasileira para defender a restrição da liberdade de ensinar.

Por um lado, é verdade que há muitos aspectos das diretrizes e bases da educação nacional que necessitam de urgente atenção por parte do poder público, como é o tema da valorização dos profissionais da educação e da formação adequada de docentes. Por outro lado, quando imiscuídas nas tensões político-ideológicas do país, a educação parece figurar como objeto de disputa entre plurais grupos políticos com posicionamentos ideológicos distintos.

Diante de tal cenário, fica claro que o debate sobre direito à educação no Brasil e, mais especificamente, à liberdade de ensinar no país, esse sim, deve se ater aos critérios mais objetivos possíveis,

tendo em vista que a educação, além de um direito social protegido pela Constituição, é um direito humano universal, e deve ser protegida para que sua efetivação seja viabilizada e cada vez mais otimizada.

Por fim, cabe reforçar que, quando se pondera a restrição da liberdade de ensinar, frente a qualquer outra liberdade, deve-se sempre ter em conta que, no sistema constitucional vigente, direitos constitucionalmente garantidos devem passar pelo processo de sopesamento quando a restrição de um dos dois se mostra inevitável. Assim, ainda que se constatasse a existência de audiência cativa e se delimitasse qual o seu estrito conteúdo, isso não necessariamente significaria que o direito do aluno de não ser exposto a determinados conteúdos, em virtude de sua “vulnerabilidade intelectual”, iria preponderar sobre a liberdade de ensinar da qual goza o professor.

Conclusões

Tendo em vista o objetivo deste capítulo de discutir a delimitação das particularidades da liberdade de ensinar quando aplicada ao ensino básico nacional, algumas colocações devem ser feitas. Em primeiro lugar, viu-se que a importância dada pela Constituição Federal de 1988 ao direito à educação fez que fossem estabelecidas diversas garantias constitucionais ao ensino, e a liberdade de ensinar é uma das principais entre essas garantias.

Um dos principais pontos de relevância da proteção à liberdade de ensinar decorre do reconhecimento, que pode ser considerado consensual, da relação entre essa garantia e a consolidação das estruturas democráticas firmadas pelo texto constitucional. Em outras palavras, concorda-se aqui com a ideia de que o ensino nacional

deve procurar sempre se adequar às premissas do Estado democrático estabelecido.

Na sequência, foram feitas considerações acerca das diferenças entre a liberdade de ensinar na escola e na universidade, tendo em conta as diferenças essenciais entre ambas as instituições no processo de formação dos indivíduos. Entende-se como importante ponto do debate o fato de que a formação escolar, em virtude dos momentos da vida que abrange, está muito mais atrelada às bases da formação do indivíduo que extrapola a mera formação decorrente da educação formal. Ou seja, a escola tem um papel de muita relevância em aspectos da formação do indivíduo que irão impactar na forma como ele se projeta enquanto cidadão na sociedade.

Após a análise mais teórica dos conceitos que envolvem a liberdade de ensinar, partiu-se para um exame de precedentes jurisprudenciais sobre o tema, em que se buscou extrair qual o posicionamento do STF sobre os conflitos recentes envolvendo essa liberdade. A conclusão que se pode extrair de tal observação é que, muito embora ainda não haja um entendimento jurisprudencial que firme uma delimitação clara para o conteúdo da liberdade de ensinar, é possível dizer que as recentes decisões parecem estar de acordo com pontos tratados no primeiro tópico, como o caráter de direito fundamental da liberdade de ensinar e sua forte relação com a democracia.

Uma interessante consideração final sobre a mencionada forma com que o tema tem sido encaminhado judicialmente é a observação do conteúdo do recente parecer da ex-Procuradora-Geral da República, Raquel Dodge, que traz menção expressa à “educação

voltada ao exercício da cidadania e ao respeito às diferenças”, em uma tônica de reconhecimento da desproporcionalidade da limitação da liberdade de ensinar, frente à sua importância para a democracia.

Por fim, como último objetivo traçado no presente capítulo, fez-se uma aproximação entre os contornos da liberdade de ensinar no ensino básico, tal como considerados aqui, em relação às intenções dos projetos de lei que pretendem restringi-la. Para isso, foi necessário identificar quais eram os pontos colocados para fazer frente à liberdade de ensinar, bem como uma análise a respeito dos anseios dos grupos sociais que defendem tais argumentos.

Com isso, após identificados os quatro principais pilares argumentativos das propostas, escolheu-se dar maior atenção à ideia de vulnerabilidade intelectual dos alunos. Foi possível perceber, então, que tal conceito (i) não se projeta no texto constitucional; e (ii) trata-se de uma ideia de difícil conceituação jurídica e em outras áreas do conhecimento, do ponto de vista de seu conteúdo, provavelmente não sendo justificativa suficiente que pudesse limitar uma garantia constitucional.

Por outro lado, apesar dos questionamentos levantados à argumentação que defende a limitação da liberdade de ensinar no projeto de lei analisados, é importante reconhecer que o conjunto de ideias que lhe deu origem tem grande apelo popular em muitos setores da sociedade, e que não se pode ignorar tais discussões, deixando hermético o debate sobre direito à educação no país e desprezar os aspectos da educação no Brasil que precisam de melhorias, ante a necessidade de tutelar e garantir a efetivação desse direito fundamental.

Assim, tendo em vista a discussão que se quis travar no presente trabalho, chega-se às considerações finais sobre a aplicação do conceito jurídico de liberdade de ensinar ao ensino básico nacional.

A primeira delas é que, em todos os níveis do ensino, a liberdade de ensinar é uma garantia fundamental expressamente prevista na Constituição Federal. Dessa premissa decorre que, enquanto liberdade fundamental, a liberdade de ensinar só pode sofrer restrições em situação de conflito com outros direitos ou garantias que ocupem posição similar à sua no texto constitucional. Como qualquer direito de sua natureza, a liberdade de ensinar não está isenta de possíveis conflitos com outros direitos e possíveis limitações, mas, a análise de ponderação envolvendo um direito tão caro à democracia deve ser feita de maneira séria e concreta, levando em consideração a situação da realidade em que a iminência de sua restrição seja inevitável.

Outro elemento a ser pontuado é que também se depreende dos contornos constitucionais da liberdade de ensinar que o legislador constituinte se preocupou em vincular seu conteúdo à realização da própria democracia. Disso decorre que o exercício da liberdade de ensinar precisa ser sensível ao seu papel na constante construção da democracia, de maneira que não é possível apartar o exercício da docência de valores democráticos relevantes, como o respeito às diversidades que se constata a todo momento na sociedade.

Por fim, no que tange especificamente ao papel da escola, tem-se que atrelar a liberdade de ensinar ali desenvolvida a dois aspectos, quais sejam, seu papel central na formação do indivíduo¹¹

11 Interessante pontuar o que observa Nina Ranieri (2017, p.144) sobre o direito à educação e seu papel na formação do indivíduo pela perspectiva da ideologia,

e a tendência a uma reprodução de discriminações e opressões sociais.¹²

A ideia que se extrai ao cotejar a liberdade de ensinar com esses dois elementos é a sua relação essencial com uma função de combate aos mais diversos tipos de discriminações estruturais existentes na sociedade. Se, por um lado, muitas tensões sociais tendem a se acirrar no ambiente institucional da escola, verificada a tendência desse espaço a funcionar como um mecanismo de controle e prestígio a situações de desigualdade; por outro lado, a liberdade de ensinar titularizada pelo docente, imbuído de sua atuação profissional e do compromisso da sua atividade com a democracia, deve agir como forma de atenuar e reverter tais processos de violência, preparando os indivíduos para uma vida social cada vez menos conformada com a discriminação e todas as formas de opressão.

dizendo que: “O direito à educação não é ideologicamente neutro. Em vários dispositivos a Constituição assinala sua finalidade, o que denota forte juízo de valor. Conforme se depreende da visão global do sistema constitucional, a difusão e a promoção dos princípios republicano e democrático, como fundamentos do Estado brasileiro, são o conteúdo político nuclear do direito à educação. De fato, se a educação responde, antes de qualquer coisa, a necessidades sociais, sejam elas individuais ou coletivas (CF, art. 205), o seu conceito, no Estado Democrático de Direito, não pode ser desvinculado dos objetivos fundamentais da República (CF, art. 3º)”.

12 Sobre tal temática, Flávia Piovesan (2012) nos lembra que “A preocupação do legislador com a garantia aos princípios democráticos nos estabelecimentos de ensino é patente. Visa a prevenir a ocorrência de abusos que podem ser cometidos nos e pelos estabelecimentos de ensino, observando-se que a concepção de hierarquia e de disciplina vigente nas escolas, muitas vezes, propicia a prática de abusos e o desrespeito à liberdade e à dignidade das crianças e dos adolescentes. Visa, ademais, prevenir a ocorrência de perseguição aos integrantes de entidades estudantis e de patrulhamento ideológico”.

Referências

ALEXY, R. *Teoria dos direitos fundamentais*. 2.ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

ALSTYNE, W. W. Van. Academic freedom and the first amendment in the Supreme Court of the United States: an unhurried historical review. *Law and Contemporary Problems*, Durham, v.53, n.3, p.79-154, 1990.

ARRUDA NETO, P. T. de. Legislação educacional e política pública de gestão democrática da educação no Brasil: o direito como instrumento de garantia da democracia deliberativa contemporânea. *Interesse Público – IP*, Belo Horizonte, v.14, n.72, p.157-79, mar./abr. 2012.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

BUCCI, M. P. D. Liberdade acadêmica e partidarismo. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 31 de outubro de 2018. Disponível em <<https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,liberdade-academica-e-partidarismo,70002575575>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CARMO, E. F. do; ROCHA, E. C. da. A educação como direito universal. *Revista Brasileira de Direito Público – RBDP*, Belo Horizonte, v.12, n.45, p.137-48, abr./jun. 2014.

CARVALHO, O. F. de. A constitucionalização e a internacionalização dos direitos fundamentais. *Revista Brasileira de Direito Público – RBDP*, Belo Horizonte, v.9, n.33, p.35-55, abr./jun. 2011.

CARVALHO, O. F. de. Uma dogmática emancipatória dos direitos sociais. *Fórum Administrativo – FA*, Belo Horizonte, v.15, n.172, p.60-71, jun. 2015.

_____. Os direitos sociais como categoria constitucional. *Fórum Administrativo – FA*, Belo Horizonte, v.17, n.195, p.66-79, maio 2017.

COOMANS, F. Education and work. In: MOECKLI, D.; SHAH, S.; SIVAKUMARAN, S.; HARRIS, D. H. (Org.) *International human rights law*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Ed. da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Flacso do Brasil, 1991.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. Trad. Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DWORKIN, R. *Levando os direitos a sério*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOPES, A. M. D'Á. El derecho a la educación multicultural em el Estado Brasileño. In: SCAFF, F. F.; ROMBOLI, R.; REVENGA, M. (Org.) *A Eficácia dos direitos sociais*. São Paulo: Quartier Latin, 2010.

MALISKA, M. A. *O direito à educação e a Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2001.

MEDEIROS, A. M. S. de. Racionalidade administrativa na educação à luz da teoria da ação comunicativa. *Linhas Críticas*, Brasília, v.11, n.21, p.241-53, jul./dez. 2005.

MOECKLI, D. et al. (Org.) *International human rights law*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

MOISÉS, R. G. A natureza jurídica dos serviços de educação. *Fórum Administrativo – FA*, Belo Horizonte, v.15, n.178, p.59-69, dez. 2015.

MOTTA, E. de O. *Direito educacional e educação no século XXI*. Brasília: Unesco, 1997.

NABAIS, J. C. Algumas reflexões críticas sobre os direitos fundamentais. *Revista de Direito Público da Economia – RDPE*, Belo Horizonte, v.6, n.22, p.61-95, abr./jun. 2008.

NEVES, R. de A.; DAMIANI, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista (Unisinos)*, São Leopoldo, v.1, p.1-10, 2006.

NOGUEIRA, R. M. Reflexões acerca da efetivação dos direitos sociais. *A&C Revista de Direito Administrativo e Constitucional*, Belo Horizonte, v.6, n.25, p.41-66, jul./set. 2006.

PÁDUA, G. L. D. A epistemologia genética de Jean Piaget. *Rev FACEVV*, Vila Velha, n.2, p.22-35, jan./jun. 2009.

PIOVESAN, F. *Temas de direitos humanos*. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

RANIERI, N. Direito ao desenvolvimento e direito à educação – relações de realização e tutela. *Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional*, Rio de Janeiro, ano 2, n.6, jan./mar.1994.

RANIERI, N. O poder e o limite do Estado na atividade educacional. *Revista Estudos da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino*, Brasília, v.31, n.1, p.29-48, 2003.

_____. *O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*. São Paulo, 2009. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo.

_____. O Espaço público e suas exigências: o direito à educação como direito político. *Revista Brasileira de Filosofia*, São Paulo, ano 60, v.237, p.225-49, jul./dez. 2011.

_____. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In: ABMP, Todos pela Educação (Org.) *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. *Pro-Posições*, Campinas, v.28, n.2, p.141-71, ago. 2017.

_____. *Teoria do Estado: do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito*. 2.ed. Barueri: Manole, 2018.

_____. Quem tem medo da liberdade acadêmica? *Jornal da USP*, São Paulo, 10 jun. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/quem-tem-medo-da-liberdade-academica/>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RANIERI, N.; RIGHETTI, S. *Direito à educação: igualdade e discriminação no ensino*. São Paulo: Edusp, 2010.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. dos. (Org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SARLET, I. W. *A eficácia dos direitos fundamentais*. 11.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SCHLESENER, A. H. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília: Líber Livro, 2006.

SIFUENTES, M. *Direito fundamental à educação*. Porto Alegre: Núria Fabris, 2009.

SILVA, J. A. da. *Comentário contextual à Constituição*. 5.ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

_____. *Curso de direito constitucional positivo*. 34.ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2011.

SILVA, V. A. da. *Interpretação Constitucional*. São Paulo, Malheiros: 2005.

SINGER, P. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.1, p.515, jan./abr. 1996.

TRAVINCAS, A. C. T. *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites*. Porto Alegre, 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica.

TRAVINCAS, A. C. T.; LIMA, M. I. A liberdade acadêmica enquanto garantia institucional: uma análise a partir de *Sweezy vs. New Hampshire*, 354U.S.234 (1957). *Revista Ajuris*, Porto Alegre, v.42, n.80, p.13-27, dez. 2015.

UNITED STATES OF AMERICA. Supreme Court of Justice. *Sweezy vs. New Hampshire*, 354 U.S. 234, 1957. Disponível em: <<https://casetext.com/case/sweezy-v-new-hampshire>>. Acesso em: 10 set 2019.

XAVIER, G. C.; OTONI, F.; ESPÍNOLA, T. F. A. G. Educação como instrumento de efetivação da democracia. *Fórum Administrativo – FA*, Belo Horizonte, v.15, n.169, p.23-32, mar. 2015.

8

O programa “Escola Sem Partido” sob o enfoque do processo legislativo e a interpretação constitucional: o debate necessário

Gustavo Bambini

Mestre e doutor em direito do Estado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; professor doutor de Políticas Públicas e Direito da USP; ex-secretário parlamentar no Senado Federal e ex-assessor de ministro do Supremo Tribunal Federal

Tema, metodologia e justificativa

O objetivo do presente trabalho é analisar a tramitação legislativa dos projetos de lei relacionados ao “Programa Escola Sem Partido”, da perspectiva da sua pertinência jurídica e da necessidade de se formular ou não uma política pública sobre o tema, bem como fazer uma análise das decisões judiciais já proferidas pelo Supremo Tribunal Federal sobre esse assunto.

Metodologicamente, a análise que pretendo desenvolver é objetiva e da perspectiva do direito e da política pública. Significa dizer, sob esse enfoque, que procurarei me ater ao mérito da proposta a partir do seu enquadramento jurídico e da necessidade de se desenvolver, ou não, uma política pública consubstanciada em uma lei, que possa justificar, ou não, a necessidade da tramitação legislativa e a criação de uma norma jurídica específica sobre o tema.

E a justificativa para o acima exposto reside no fato de que hoje há um debate público, estruturado em propostas legislativas que, ao longo do ano de 2018, movimentou a Câmara dos Deputados, em um trabalho específico de uma comissão da Casa¹ (Brasil, 2014), ao longo de todo o segundo semestre.

Além disso, o tema também foi objeto de análise pelo Supremo Tribunal Federal, pelo menos em quatro momentos e ações diferen-

1 De acordo com o despacho proferido pelo presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia, em 4.10.2016, nos termos do inciso II do artigo 34 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, instituiu-se Comissão Especial para designar parecer sobre o Projeto de Lei n.7.180/2014, que incluiu entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando procedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.

tes,² e em três delas, já houve decisões proferidas pela Corte acerca da matéria.

Dessa maneira, ainda que discorde do mérito da proposta, sua discussão tornou-se parte do debate público, razão pela qual se coloca premente a necessidade de se analisar a matéria legislativa do ponto de vista da sua constitucionalidade e, no mérito, sobre a efetividade de eventual política pública legislativa que a consubstancie, a partir de critérios racionais e de metodologia científica acerca do tema.

Uma rápida análise da perspectiva política brasileira que dá ensejo ao debate

Vivemos no Brasil, desde as manifestações de julho de 2013, um processo de intensa agitação política que culminou com a queda de uma presidente, cuja plataforma política se dava no campo da

2 Faço aqui referência às seguintes ações. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF n.548/DF, de relatoria da ministra Cármen Lúcia, ajuizada pela Procuradoria Geral da República contra decisões de juízes eleitorais que determinaram a busca e apreensão de materiais de campanha eleitoral nas universidades e nas dependências de sede de associação de docentes, proibiram aulas com temática eleitoral e reuniões de natureza política. A segunda delas, a Reclamação 3.3137/SC, de relatoria do ministro Edson Fachin, relacionado à filmagem de professores, por alunos, em sala de aula. A terceira é a Ação Direta de Inconstitucionalidade n.5.537/DF, de relatoria do ministro Luís Roberto Barroso, cujo pedido é a declaração de inconstitucionalidade de lei do estado de Alagoas que instituiu o projeto “Escola Sem Partido” no âmbito estadual, cuja eficácia foi suspensa por decisão liminar do ministro e, por último, a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF n.624/DF, proposta pela Procuradoria Geral da República, em 18.9.2019, na qual se alega controvérsia constitucional relevante diante do crescimento de movimentos que visam implantar um modelo educacional divergente daquele garantido pela CF, com a implementação de práticas de cunho persecutório, de censura e delação em sala de aula.

esquerda, seguida, em poucos anos, pela inusitada ascensão, por intermédio do processo eleitoral democrático, de um candidato de extrema direita ao poder.

Tudo isso ocorreu em um intervalo de apenas cinco anos. Nesse período, o debate político se acirrou, a polarização acabou por aglutinar seguidores cada vez mais fiéis àquele campo escolhido e, com isso, o debate da sociedade a respeito dos temas nacionais também ganhou contornos de uma guerra deflagrada.

A chamada “pauta de costumes”, expressão coloquial que busca nominar as políticas públicas relacionadas às questões de educação, cultura e comportamento social, foi, aos poucos, ganhando uma escala de discussão que até então não se colocava no debate eleitoral, e acabou trazida à tona pela candidatura vitoriosa no pleito de 2018. Era inevitável que o tema, diante do debate político, também se tornasse um debate da sociedade.

O Movimento Escola Sem Partido: o que é e qual sua relação com o processo legislativo federal

Criado no ano 2004, a partir da iniciativa de um grupo de pais e advogados, o Movimento Escola Sem Partido, de acordo com sua página na internet, pode ser dividido em duas vertentes. A primeira delas é considerada um movimento *informal* de pais, alunos e conselheiros “preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (Movimento Escola Sem Partido, 2019a).

A segunda vertente busca aprovar uma proposta legislativa, cujo principal objetivo, também nas palavras do próprio movimento,

seria “informar e educar os alunos sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores; basta informar e educar os professores sobre os limites éticos e jurídicos da sua liberdade de ensinar” (Movimento Escola Sem Partido, 2019b).

Assim, da perspectiva do processo legislativo, a intenção é impulsionar uma política pública, por meio de um projeto de lei, que coíba práticas denominadas por eles como doutrinação política e ideológica em sala de aula, que “ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores”.

Alegam mais. Dizem que a doutrinação se alastra pelos mais diferentes níveis da educação brasileira e que, uma vez inconstitucionais, “tomaram conta do sistema de ensino. A pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para ‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral”.

Ao longo do ano 2018, defenderam arduamente os projetos relacionados ao tema, em votação da referida Comissão especial da Câmara dos Deputados e, atualmente, alegam ter elaborado o texto normativo do Projeto de Lei n.246/2019, que tramita na mesma Casa legislativa e que será objeto de uma análise mais aprofundada adiante.

Os projetos de lei relacionados à temática e sua tramitação processual legislativa

O Projeto de Lei mais antigo a tramitar na Câmara dos Deputados tratando do tema é o PL n.7.180/214, de autoria do deputado Erivelton Santana (PSC/BA). A proposta inclui a alteração da Lei de Diretrizes e Bases, nos seguintes termos:

Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre “Direitos Humanos” (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro.

Seu texto chegou a ser arquivado em 31.1./2019, de acordo com o art. 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, assim disposto:

Art. 105. Finda a legislatura, arquivar-se-ão todas as proposições que no seu decurso tenham sido submetidas à deliberação da Câmara e ainda se encontrem em tramitação, bem como as que abram crédito suplementar, com pareceres ou sem eles, salvo as:

I - com pareceres favoráveis de todas as Comissões;

II - já aprovadas em turno único, em primeiro ou segundo turno;

III - que tenham tramitado pelo Senado, ou dele originárias;

IV - de iniciativa popular;

V - de iniciativa de outro Poder ou do Procurador-Geral da República. Parágrafo único. A proposição poderá ser desarquivada mediante requerimento do Autor, ou Autores, dentro dos primeiros cento e oitenta dias da primeira sessão legislativa ordinária da legislatura subsequente, retomando a tramitação desde o estágio em que se encontrava.

Posteriormente, mediante requerimento do deputado Alan Rick (Republicanos/AC), a proposta foi desarquivada e passou a tramitar conjuntamente com outros projetos de lei com a mesma pertinência temática. Passo aqui a mencionar as propostas legislativas que agora tramitam apensadas.³

O primeiro deles é o Projeto de Lei n.867/2015, de autoria do então deputado Izalci Lucas (PSDB/DF), que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola Sem Partido”. A proposta estaria fundamentada em uma série de princípios e valores não previstos em nossa ordem constitucional, dentre os quais a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado,

3 A apensação de projetos de lei, de acordo com o Regimento Interno da Câmara dos Deputados, significa que propostas semelhantes são apensadas ao projeto mais antigo. Se um dos projetos semelhantes já tiver sido aprovado pelo Senado, este encabeça a lista, tendo prioridade sobre os da Câmara. O relator dá um parecer único, mas precisa se pronunciar sobre todos. Quando aprova mais de um projeto apensado, o relator faz um substitutivo ao projeto original. O relator pode também recomendar a aprovação de um projeto apensado e a rejeição dos demais, conforme rege o artigo 142 do referido diploma normativo.

reconhecimento da vulnerabilidade do educando como “parte mais fraca na relação de aprendizado”, direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções, dentre outros.

Veda a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula, embora em nenhum momento deixe explícito, em rol exemplificativo ou exaustivo, quais ações poderiam configurar a conduta, além de proibir a realização de atividades acadêmicas que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelo estudante. Estabelece, ainda, uma série de deveres dos professores, no exercício de suas profissões, deveres esses que serão mais bem esmiuçados na análise do Projeto de Lei n.246/19, mais recente. Exige ainda a fixação de cartazes em salas de aulas em que esses deveres fiquem explícitos.

Em sentido oposto ao anterior, existe o Projeto de Lei n.6.005/16, de autoria do então deputado Jean Wyllys (Psol/RJ), que institui o Programa Escola Livre em todo o território nacional. A proposta assegura, no âmbito dos ensinos público e privados, valores e princípios constitucionais dentre os quais a livre manifestação do pensamento, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar por todos os meios a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem censura ou repressão.

Reafirma o pluralismo de ideais e concepções pedagógicas como valores essenciais, bem como a laicidade e o respeito pela liberdade religiosa, sem imposição ou coerção em favor de qualquer doutrina ou a ausência de uma delas.

Busca a proposta, nos termos de seu texto, promover a educação contra preconceito, violência, exclusão social ou estigmatização das pessoas por sua cor da pele, origem, condição social, deficiência, orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero ou qualquer outro pretexto discriminatório. Traz ainda como valores o respeito à pluralidade étnica, religiosa, ideológica e política, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, o fomento à igualdade e inclusão por meio da prestação da educação de qualidade, ressaltando a valorização dos professores como sendo um princípio legal, embora também previsto na Constituição.

Estabelece, de forma vaga, que o Poder Público criará um canal de comunicação para receber reclamações relacionadas ao descumprimento da lei, sem explicitar a operacionalidade do modelo.

Um outro projeto, bastante simples e de autoria do deputado Pedro Uczai (PT/SC), que instituía o “Dia de defesa nacional da liberdade da educação”, recebeu o número 6.266/16.

O Projeto de Lei n.10.997/2018, de autoria do deputado Dagoberto Nogueira, “Institui a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar”. Em apertada síntese, garantiria a todos os professores, estudantes e profissionais da educação a livre manifestação de pensamento e opiniões para o enriquecimento do processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Ela encarrega o Ministério da Educação, ainda, do dever de promover campanha regular para a divulgação das garantias constitucionais previstas, de forma a apresentar e justificar a relevância da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além do respeito à liberdade e apreço à

tolerância e da necessidade de se considerar a diversidade da sociedade brasileira, destacadamente a étnico-racial.

Veda, no ambiente escolar, o cerceamento de opiniões por meio de violência e ameaça, ações ou manifestações que configurem a prática de crimes tipificados em lei, tais como calúnia, difamação e injúria, ou atos *infracionais* e qualquer pressão ou coação que represente violação aos princípios constitucionais e demais normas que regem a educação nacional, em especial quanto à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Veda ainda a possibilidade de filmagens em sala de aula sem o consentimento expresso de quem será filmado ou gravado.

Vale ainda a citação de outra proposta legislativa apensada às demais, de autoria do deputado Pastor Eurico (PHS/PE), numerado como PL n.258/19, que

Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.

O Projeto de Lei n.375/2019, do deputado Alexandre Padilha (PT/SP), busca alterar a Lei de Diretrizes e Bases para dispor sobre a

liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre. A novidade trazida na proposta faz alusão à necessidade de a educação escolar fortalecer o relacionamento solidário e de confiança entre profissionais da educação, estudantes e toda a comunidade escolar. Em grande parte, traz em seu bojo os valores já trazidos no PL n.10.997/2018.

Já a proposição n.502/2019, da deputada Talíria Petroni (Psol/RJ), busca instituir o programa “Escola Sem Mordança” bastante semelhante ao Projeto n.6.0015/16, do ex-deputado Jean Wyllys.

O Projeto de Lei n.246/2019, o mais atual em relação ao conteúdo do tema escola sem partido, foi apresentado pela deputada Bia Kicis (PSL/DF), e sobre ele iremos nos deter mais assertivamente.

Diante da quantidade de proposições apresentadas, os projetos foram apensados em blocos, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Projetos apensados em blocos

Bloco 1 (liberdades de aprender/ensino)	Bloco 2 (Escola Sem Partido)	Bloco 3 (Escola Livre / Escola sem Mordança)
PL n.7.180/2014	PL n.867/2015	
PL n.258/2019	PL n.246/2019	PL n.6.005/2016
PL n.375/2019		PL n.502/2019
Matéria sujeita à tramitação terminativa na Comissão temática, sem necessidade de apreciação do Plenário (art. 24, II do RICD)	Matéria sujeita à tramitação terminativa na Comissão temática, sem necessidade de apreciação do Plenário (art. 24, II do RICD)	Matéria sujeita à tramitação terminativa na Comissão temática, sem necessidade de apreciação do Plenário (art. 24, II do RICD)

Conforme já ressaltado anteriormente, por uma questão de estratégia de votação processual legislativa, é fundamental dar enfoque ao PL n.246/19, por ser ele o mais recente a tratar do tema Escola Sem Partido e por ter sido elaborado justamente após a Suprema Corte ter analisado diferentes casos relacionados à matéria.

De autoria inicialmente da deputada Bia Kicis (PSL/DF), o projeto teve uma tramitação legislativa inusitada: a ele foi juntado o Requerimento n.636/2019 da própria parlamentar, dando diversas autorias à proposta. O pedido foi deferido pela mesa e atualmente a proposta conta com os seguintes “autores”: Bia Kicis (PSL); Chris Thonieto (PSL); Carla Zambelli (PSL); Caroline de Toni (PSL); Gurgel (PSL); Carlos Jordy (PSL); Aline Sleutjes (PSL); Orleans e Bragança (PSL); Léo Motta (PSL); Alê Silva (PSL); Coronel Armando (PSL); Filipe Barros (PSL); Julian Lemos (PSL); Alexys Fontaine (NOVO); Kim Kataguirí (DEM); Paulo Eduardo Martins (PSC); Sóstenes Cavalcanti (DEM).

A proposta busca fundamento nos arts. 23, I e 24, XV (competências privativas da União e comuns) além do § 1º do art. 227 (deveres do Estado em relação à criança e adolescentes) da Constituição, a fim de instituir o Programa Escola Sem Partido a partir dos seguintes princípios, alguns deles criados sem a perspectiva constitucional ou de acordos ou tratados internacionais que o Brasil seja signatário:

- 1) Dignidade da pessoa humana (Art. 1º, III da CF);
- 2) Neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- 3) Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, III da CF);

- 4) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II da CF);
- 5) Liberdade de consciência e de crença (Art. 5º, VI da CF);
- 6) Direito à intimidade (Art. 5º, inciso X da CF);
- 7) Proteção integral da criança e do adolescente (art. 227, *caput*);
- 8) Direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;
- 9) Direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos.

Os vagos conceitos trazidos, por exemplo, no “princípio” da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, não nos permite inferir se se trata de uma obrigação do Poder Público em relação às opções políticas ou religiosas de cada indivíduo, ou pressupõe a não ação estatal, como se o Estado não fosse movido pela política. E mais: o que pode significar neutralidade ideológica do Estado? Em que condições essa suposta neutralidade se aplica?

A defesa intransigente do Estado Democrático de Direito e da democracia como um valor social poderiam, em tese, acarretar ausência de neutralidade por parte do Estado e justificar sua omissão no que concerne à preservação desses valores? Conceitos vagos em legislações podem acarretar esse tipo de problema.

Uma interpretação equivocada que aparece na exposição de motivos do Projeto diz respeito à menção trazida no “princípio” enumerado no item nono, de que os pais têm o direito sobre a educação religiosa e moral de seus filhos. E, de forma grosseira, a

proposta justifica esse “princípio” no artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, assim descrito:

Artigo 12. Liberdade de consciência e de religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado. [...]

4. Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções.

Em primeiro lugar, é interessante ressaltar que o projeto não faz alusão ao capítulo específico do direito à educação, também previsto na referida Convenção, que traz de forma alusiva os princípios da liberdade de aprender e ensinar. Equivocadamente, vai fundamentar os “valores” do “princípio” criado, no capítulo da liberdade religiosa, fazendo, por fim, uma interpretação não fundamentada do item 4 do referido artigo 12.

Resta claro que esse item garante aos pais e responsáveis o direito de dar a seus filhos a educação moral e religiosa que lhes aprouver, matriculando-os em escolas confessionais, cursos religiosos ou de ensino moral, sem que o Estado intervenha nessas escolas. Mas isso não dá aos pais e responsáveis o direito de exigir da escola que essa seja a educação que seus filhos devam receber. Do

contrário, uma sala de aula com mais de quarenta alunos jamais poderá ensinar ciência se tiver a obrigatoriedade de ensinar o que querem os pais, com suas diferentes visões de mundo. A interpretação dada no projeto de lei ao artigo citado, sem exageros, é desprovida de qualquer fundamento jurídico e beira o absurdo.

Até porque a Constituição Federal é bastante clara em relação ao dever do Estado em promover a educação. E compartilha esse dever justamente com os pais ou responsáveis, conforme a previsão dos artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e *dever do Estado e da família*, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade. (grifos nossos)

Significa dizer que a responsabilidade por educar não é apenas uma responsabilidade da família, que pode exigir do Estado a forma como melhor entende o conceito dessa ação. É uma tarefa também do Estado, e esse não tem a obrigação, no cumprimento do seu dever de educar, de levar em conta, no processo de aprendizagem, as diferentes crenças ou valores morais e políticos de cada família, o que seria mais um absurdo, do ponto de vista do processo pedagógico.

O texto ainda diz que o Estado não interferirá no processo de amadurecimento sexual dos alunos nem permitirá qualquer forma de dogmatismo ou proselitismo na abordagem das questões de gênero. Além de trazer conceitos extremamente vagos (o que seria dogmatismo ou proselitismo, termo, aliás, sequer utilizado em redação de propostas legislativas), mais uma vez o Projeto retira o Estado do seu dever de ensinar, muitas vezes, aquilo que sequer é aprendido em casa, pelos alunos, no que se refere à educação sexual.⁴ O moralismo, não raro, impede que esse assunto seja tratado de forma objetiva e racional.

Mas o projeto vai além, veda o uso de técnicas e manipulações psicológicas com intuito dos professores obterem adesão dos alunos às suas causas. O que seriam usos de técnicas e manipulações psicológicas? Como conceitos tão vagos como esses podem ser colocados em uma proposta legislativa sem, ao menos, criar um rol

4 Vale a referência a recente pesquisa de opinião, realizada neste ano de 2019, pelo Instituto DataFolha, realizada em 18 e 19 de dezembro com 2.077 entrevistas em 130 municípios de todo o país (nível de confiança de 95% e margem de erro de dois pontos percentuais). De acordo com a pesquisa, mais de 50% dos entrevistados são a favor de que a escola discuta questões relacionadas à orientação sexual com os estudantes (Saldaña, 2019).

taxativo de condutas enquadráveis? Resta evidente o caráter de censura do referido dispositivo.

Ao declarar os deveres dos professores, colocam como o primeiro deles que o docente não deve utilizar sua audiência para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, além de não prejudicar alunos em razão de suas convicções. Além disso, não fará propaganda político partidária em sala, o que obviamente vai na contramão dos valores constitucionais da gestão democrática e da qualidade de ensino. Desnecessário que uma lei repita aquilo que a Constituição traz de forma clara.

O Projeto vai além. Declara que os professores não incitarão seus alunos a participar de manifestações, ato ou passeata e deverão apresentar visões, teorias e opiniões plurais ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas. O perigo aqui reside na possibilidade de se tentar obrigar docentes a expor, em sala de aula, teorias não científicas ou desprovidas de rigores metodológicos e racionais, desperdiçando o precioso tempo da sala de aula com assuntos sem relevância.

Assegura, ainda, aos estudantes o direito de gravar aulas, que podem ser encaminhadas aos pais para ciência do processo pedagógico e avaliação do conteúdo, sem qualquer punição expressa pela publicização da aula por pais ou alunos. Vale ressaltar que o Supremo Tribunal Federal já decidiu de forma clara esse tema.⁵

5 No julgamento da Reclamação 33.137/DF, o Ministro Relator, Edson Fachin, suspendeu os efeitos de uma decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, que manteve uma postagem no Facebook da deputada estadual Ana Caroline Campagnolo (PSL-SC), em que ela incentiva a denúncia de “professores doutrinadores”. Na sua fundamentação, o Ministro ressalta que a decisão do TJ-SC

Além disso, qual o conhecimento teórico e pedagógico dos pais para poder avaliar o conteúdo do que é ensinado em sala de aula? Não que o tema não possa ser debatido junto às coordenadorias de ensino, diretorias regionais ou conselhos de educação, bem como no bojo das associações de pais e mestres. Todavia, derrogar o poder de censura aos pais é justamente querer instituir um campo de batalha onde o processo pedagógico exige exatamente o contrário.

Por fim, porém não menos grave, no seu artigo 10º, a proposta configura como atos passíveis de improbidade administrativa o descumprimento dos preceitos nela trazidos, preceitos vagos e desprovidos de valores pedagógicos e científicos, que buscam punir o professor, de forma imprecisa e descompromissada, no exercício de suas atividades em sala de aula.

É evidente que abusos podem ocorrer. E é evidente também que o professor não recebe um cheque em branco para entrar na sala de aula e exercer sua liberdade de expressão, descompromissada do seu conteúdo acadêmico e científico, que tanto caracterizam a liberdade acadêmica. Todavia, legislar pela exceção, ainda mais de maneira vaga e imprecisa, assim como apresentado na proposta de lei, não só estimula a censura, como também compromete o projeto pedagógico e educacional do país, já bastante esmiuçado na Lei n.9.394/96 que estabelece, de forma racional e objetiva, as diretrizes e bases para a educação nacional.

afronta entendimento firmado pelo STF na ADPF 548/DF, “Ocasão em que se proibiu expressa e justamente que autoridades públicas estatais determinem, promovam ou permitam o controle e a fiscalização, por agentes estatais, da liberdade de expressão e de pensamento de professores, alunos e servidores dentro dos ambientes escolares!”. Para o ministro, o caso apresenta “estrita aderência ao conteúdo da decisão indicada como parâmetro de controle”.

E assim entendeu o próprio Supremo Tribunal Federal ao julgar, em sede de medida liminar, a Ação Direta de Inconstitucionalidade n.5.537/DF, de relatoria do ministro Luiz Roberto Barroso, que questiona a constitucionalidade da Lei Estadual Alagoana n.7.800/16, que instituiu no estado o programa “Escola livre”. Em linhas gerais, a lei *sub judice* trazia os mesmos artigos que depois foram incorporados ao PL n.246/19.

O detalhe sórdido desse processo reside justamente no fato de que o Projeto federal foi redigido justamente depois do Supremo Tribunal Federal declarar a inconstitucionalidade da proposta, quase idêntica, do estado de Alagoas. Não consigo fazer outra leitura senão a tentativa de afronta direta do grupo de parlamentares signatários em relação ao decidido pela Suprema Corte brasileira.

E volto à decisão proferida, em sede liminar, pelo ministro Barroso que, aliás, já se encontra pautada por plenário para ser referendada ou não pelo colegiado do STF. A liminar deferida determina “a suspensão da integralidade da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas”, sob os seguintes argumentos:

a. violação da competência privativa da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV), a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias como diretrizes desse sistema (art. 206, II e III);

b. afronta à LDB e o estabelecimento de normas gerais pela União (art. 24, IX e § 1º);

c. Violação à competência da União de legislar sobre normas contratuais a serem observadas pelas instituições confessionais;

d. Violação à competência privativa do chefe do executivo de deflagrar projeto de lei de alteração de regime jurídico aplicável a professores da rede pública ou eventuais aumentos de gastos.

Esses são os aspectos formais que, por si, já justificariam o deferimento da liminar. Todavia, o ministro foi além, ao abordar também questões relativas ao mérito da proposta ao alegar que a Lei estadual:

a. viola o direito à educação com seu alcance pleno;

b. cria incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, aprender e do pluralismo de ideias (arts. 205, 206 e 214 da CF);

c. traz a possibilidade de perseguição de professores que não compartilhem de visão dominante a pretexto de se evitar doutrinação de alunos;

d. traz o risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios;

e. viola o princípio da proporcionalidade (art. 5º, LIV).

No mérito para o deferimento da liminar, destaco os principais pontos colocados pelo Ministro Relator:

A ideia de neutralidade política e ideológica da lei estadual é *antagônica* à *de proteção ao pluralismo de ideias* e de concepções pedagógicas e à promoção da tolerância, tal como prevista na LDB. [...]

A imposição de neutralidade – se fosse verdadeiramente possível – impediria a afirmação de diferentes ideias e concepções políticas ou ideológicas sobre um mesmo fenômeno em sala de aula. [...]

A exigência de neutralidade política e ideológica implica, ademais, a não tolerância de diferentes visões de mundo, ideologias e perspectivas políticas em sala. (Grifos nossos). [...]

O próprio protocolo adicional de São Salvador, ao reconhecer o direito dos pais de escolher o tipo de educação que deverá ser ministrada a seus filhos [...] condiciona tal direito à opção por uma educação que esteja de acordo com os demais princípios contemplados no protocolo e que, por consequência, seja apta ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, à participação de uma sociedade democrática, à promoção do pluralismo ideológico e das liberdades fundamentais. [...]

A toda evidência, os pais não podem pretender limitar o universo informacional de seus filhos ou impor à escola que não veicule qualquer conteúdo com o qual não estejam de acordo o que significaria impedir o acesso dos jovens a domínios inteiros da vida, em evidente violação ao pluralismo e ao seu direito de aprender. [...]

A educação é, justamente, o acúmulo e o processamento de informações, conhecimentos e ideias que proveem de pontos de vista distintos. [...]

A própria concepção de neutralidade é altamente questionável. [...] Nenhum ser humano e, portanto, *nenhum professor é uma 'folha em branco'*. *Cada professor é produto de sua experiência de vida, das pessoas com quem interagiu, das ideias com as quais teve contato.* Em virtude disso, alguns professores têm mais afinidade com certas questões morais, filosóficas,

históricas e econômicas, ao passo que outros se identificam com teorias diversas. Se todos somos - em ampla medida, como reconhecido pela psicologia - produto das nossas vivências pessoais, quem poderá proclamar sua visão de mundo plenamente neutra? [...]

A liberdade de ensinar é um mecanismo essencial para provocar o aluno e estimulá-lo a produzir seus próprios pontos de vista. Só pode ensinar a liberdade quem dispõe de liberdade. Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico. Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a suspensão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser vulnerável [...]

Não se pretende, com as considerações acima, afirmar que, em nome da liberdade de ensinar, toda e qualquer conduta é permitida ao professor em sala de aula, inclusive o comportamento que cerceie e suprima o debate ou a manifestação de visões divergentes por parte dos próprios alunos. [...]

Tampouco se pretende equiparar a liberdade acadêmica à liberdade de expressão. A liberdade acadêmica tem o propósito de proteger o avanço científico, por meio da proteção à liberdade de pesquisa, de publicação e da propagação de conteúdo dentro e fora da sala de aula. É assegurada, ainda, com o fim de permitir ao professor confrontar o aluno com diferentes concepções, provocar o debate, desenvolver seu juízo crítico. [...]

A liberdade de expressão, por sua vez, volta-se à preservação de valores existenciais, à livre circulação de ideias e ao adequado funcionamento do processo democrático [...] No espaço público, todos somos iguais. Na sala de aula, o professor forma pessoas e avalia os alunos. São, portanto, direitos distintos, finalidades distintas, não necessariamente sujeitos aos mesmos limites.

Verifica-se, pois, que o entendimento proferido, ainda que em sede liminar, pelo Supremo Tribunal Federal acerca da matéria, não apenas proíbe os legislativos estaduais e municipais de legislarem sobre matéria de competência federal, como também deixa claro, no mérito, que propostas legislativas, do Congresso Nacional, que atentem contra a pluralidade de ideias, a liberdade de ensinar, de exercer a liberdade de cátedra e a liberdade acadêmica vão de encontro com os valores estabelecidos na Constituição Federal, além de impedir o dever do Estado de promover a educação e desqualifica, por completo, o processo educacional.

É fundamental que o STF julgue em plenário a lei estadual objeto da análise em comento e estabelece os parâmetros e limites claros que uma eventual tramitação legislativa, no Congresso Nacional, pelo menos a nível de projeto de lei, deve respeitar.

Mais que isso, deveria ser um compromisso de toda a sociedade e da classe política, uma vez já proferida decisão interlocutória, pela Suprema Corte, sobre o tema “Escola Sem Partido”, aguardar o julgamento definitivo da matéria antes de levar adiante a tramitação de proposta legislativa sobre o tema. E é isso que seria racional.

Referências

BRASIL. Congresso. Câmara Dos Deputados. *Atividade Legislativa / Projetos de Lei e Outras Proposições / Árvore de Apensados - PL 7180/2014*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoes-Web/prop_mostrarintegra;jsessionid=FD94E608BE629BECE4D-2CBBA38CCCC42.proposicoesWebExterno1?codteor=1496205&file-name=Tramitacao-PL+7180/2014>. Acesso em: 10 out. 2019.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 12 out. 2019a.

MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO. *O projeto*. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em: 12 out 2019b.

SALDAÑA, P. Maioria no país defende educação sexual e discussão sobre política nas escolas. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 7 jan. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/maioria-no-pais-defende-educacao-sexual-e-discussao-sobre-politica-nas-escolas.shtml>>. Acesso em: 28 out. 2019.

9 As liberdades constitucionais de aprender e ensinar nos projetos de lei da “Escola Sem Partido”

Meire Cristina de Souza

Mestre em Direito pela Universidade de São Paulo; ex-professora adjunta do Curso de Direito da Universidade Cruzeiro do Sul

Introdução

O “Programa Escola Sem Partido” é tema de discussão nacional por meio de vinte projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados, apensados ao projeto original PL n.7180/2014. A principal intenção de onze dos projetos é a inclusão do Programa Escola Sem Partido nas diretrizes e bases da educação nacional. Os outros nove projetos de lei, que também tramitam em apenso ao PL n.7180/2014, apresentam, por outro lado, intenção de garantir a diversidade cultural e social e coibir qualquer forma de discriminação em escolas públicas e privadas (Brasil, 2019).

No Senado Federal, tramitava o PLS n.193/2016 de autoria do senador Magno Malta (PL/ES), cuja finalidade era a instituição do Programa Escola Sem Partido nas escolas brasileiras, que, após consulta popular por meio do portal e-Cidadania, em apertada votação, resultou em 199.873 votos a favor e 210.819 votos contra a proposição, razão pela qual o projeto foi remetido ao arquivo em 22.2.2019 (Brasil, 2019).

É objeto dessa pesquisa o cerne dessa discussão legislativa em conjunto com o artigo 206, inciso II da Constituição Federal, que estabelece as liberdades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, como princípios norteadores do ensino no Brasil.

Neste estudo, busca-se identificar a liberdade acadêmica como direito do professor em sua liberdade de ensinar e direito do aluno em sua liberdade de aprender, e as violações que as propostas legislativas nessa temática do “escola sem partido” apresentam ao princípio constitucional da liberdade de aprender e ensinar, demonstrando que

outros princípios constitucionais relacionados à educação também serão violados caso seja aprovada uma lei nesse sentido.

Nesse contexto, a pesquisa abordará, numa primeira seção, a origem do “Movimento Escola Sem Partido” e sua influência nas proposições apresentadas no Congresso Nacional e, numa segunda seção, pretende-se abordar os projetos de lei em tramitação apensados ao PL nº7180/2014 que tramita na Câmara dos Deputados e deu origem à base de tramitação dos projetos cuja temática se referem às proposições do Programa Escola Sem Partido.

Na terceira seção serão analisadas as proposições dos nove projetos de lei, também apensados ao PL n.7180/2019, cuja proposta se direciona à garantia da diversidade cultural e social e vedação de qualquer forma de discriminação em escolas públicas e privadas, de modo a demonstrar se alguma dessas propostas pretende a defesa das liberdades de aprender e ensinar ou de outros princípios do ensino.

Na quarta seção será estudado o artigo 206, inciso II, da Constituição Federal, e sua previsão na legislação educacional infraconstitucional, que trata das liberdades de aprender e ensinar, numa abordagem sistêmica, cujo objetivo é demonstrar o âmbito de proteção da liberdade acadêmica e da liberdade de aprender e a relação entre liberdade de ensinar e liberdade de expressão, bem como a importância de todos esses princípios para se atingir os objetivos da educação que se fundam no pleno desenvolvimento da pessoa, no seu preparo para o exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho, a fim de concluir, ao final, que as proposições que defendem qualquer tipo de limitação da liberdade acadêmica causam um prejuízo também à liberdade de aprender

do educando, uma vez que limita o alcance do seu aprendizado e de sua formação crítica, tão necessária ao exercício da cidadania, de modo que, todas as onze proposições estudadas na primeira seção, neste contexto, padecem de inconstitucionalidade material e, portanto, não devem prosperar para qualquer tipo de alteração da legislação educacional no Brasil, ou se prosperarem a ponto de se tornar lei terão de ser declaradas inconstitucionais pelo Supremo Tribunal Federal.

O “Movimento Escola Sem Partido” e o Projeto de Lei n.7180/2014

O “Movimento Escola Sem Partido” surgiu no ano 2004 de uma iniciativa conjunta de estudantes e pais coordenada pelo advogado Miguel Nagib, idealizador do texto que originou vários projetos de lei nessa temática por todo o Brasil, que define toda a sua proposta na frase: “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” (Escola Sem Partido, 2019a).

Nas redes sociais, a página oficial do “Escola Sem Partido” no Facebook possui cerca de 239 mil seguidores e a descrição apresentada aos seguidores informa que o Escola Sem Partido consiste numa “organização de estudantes e pais preocupados com a contaminação político-ideológica nas escolas” (Escola Sem Partido, 2019b).

O ponto motivacional para que Miguel Nagib fundasse o movimento se deve a 2003, quando sua filha chegou da escola dizendo que o professor de História havia comparado Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis, um dos santos mais populares da Igreja católica. O docente da menina fazia uma analogia entre pessoas que abriram mão de tudo por uma

ideologia. O primeiro, em nome de uma ideologia política, e o segundo, de uma ideologia religiosa. Para Miguel Nagib, “as pessoas que querem fazer a cabeça das crianças associam as duas coisas e acabam dizendo que Che Guevara é um santo” (Bedinelli, 2016).

Desde 2004 as ideias do movimento estão no *site* criado pelo seu idealizador, cujo conteúdo abrange artigos, denúncias em formato de vídeos que são enviados por pais de alunos, alunos e simpatizantes do movimento, assim como também um modelo de notificação extrajudicial disponível para que os pais enviem aos professores de seus filhos quando entenderem haver qualquer tipo de tentativa de doutrinação na escola.

Essa notificação possui o intuito de intimar extrajudicialmente os professores para que se abstenham de praticar, no exercício de suas funções, pessoalmente ou por intermédio de material didático ou paradidático cuja utilização seja imposta aos estudantes, as condutas descritas como “deveres do professor”, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vierem a causar, e a escola sob pena de responsabilidade solidária por eventuais danos ocorridos em razão do exercício da função do professor.¹ Tais condutas vedadas aos professores consistem em:

1 “21. Informo que meu filho tem ciência da presente notificação e está orientado a reportar-me de forma detalhada as possíveis transgressões ao seu direito à intimidade, à sua liberdade de consciência e de crença e ao meu direito a que ele receba a educação religiosa e moral que esteja de acordo com minhas convicções. Uma cópia desta notificação está sendo encaminhada à direção do (nome da instituição de ensino), que responderá solidariamente pela reparação dos danos que Vossa Senhoria porventura vier a causar, no exercício de suas funções. Itens constantes do Modelo de notificação extrajudicial disponibilizada na página do Movimento escola sem partido” (Escola Sem Partido, 2019a).

- a) abusar da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;
- b) favorecer, prejudicar ou constranger os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;
- c) fazer propaganda político-partidária em sala de aula;
- d) sob qualquer pretexto, incitar os alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;
- e) manipular o conteúdo da sua disciplina, selecionando, omitindo, exagerando, minimizando ou distorcendo informações, com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada causa ou corrente política ou ideológica;
- f) sob qualquer pretexto, veicular conteúdo ou realizar atividades que possam violar o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;
- g) sob qualquer pretexto, imiscuir-se, direta ou indiretamente, no processo de amadurecimento sexual dos alunos;
- h) adotar, promover, aplicar ou, de qualquer forma, submeter os alunos aos postulados da teoria ou ideologia de gênero;
- i) utilizar qualquer técnica de manipulação psicológica com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada causa. (Escola Sem Partido, 2019a)

A notificação diz ainda que cabe aos professores impedir que os direitos dos alunos e seus pais sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula, tomando por base dispositivos Constitucionais e legais para afirmar que tais condutas são ilícitas, seja em face da Constituição Federal — princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado (CF, arts. 1º, V; 5º, *caput*; 19, I; 34, VII, ‘a’; e 37, *caput*); liberdade de consciência e de crença (art. 5º, VI e VIII); liberdade de ensinar (que não se confunde, como visto, com liberdade de expressão) e de aprender (art. 206, II); pluralismo de ideias (art. 206, III), dignidade da pessoa humana (CF, art. 1º, III) e direito à intimidade (CF, art. 5º, X) —, seja em face da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (art. 12, 4) e do ECA (arts. 15, 17 e 22, parágrafo único).

A partir das ideias divulgadas pelo “Movimento Escola Sem Partido”, inúmeros projetos de lei de âmbito federal, estadual e municipal foram propostos e passaram a tramitar no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas estaduais e também nas câmaras de vereadores de vários municípios do país.

O primeiro projeto a tramitar foi o PL n.7.180 apresentado na Câmara dos Deputados em 2014, cuja proposta se baseia na alteração do artigo 3º da LDB, acrescentando-lhe um 13º inciso determinando o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis para que os valores de ordem familiar tenham precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas.²

2 O PL 7180 de autoria do então Deputado Federal à época Erivelton Lima

As propostas dentro da temática favorável à “Escola Sem Partido” apensadas ao Projeto de Lei n.7.180/2014

O PL n.7.180/2014 tramita na Câmara dos Deputados com vinte outros projetos de lei tramitando em conjunto apensados à proposta do deputado Erivelton Santana do PSC/BA. Dessas vinte proposições, onze referem-se a projetos favoráveis às ideias do Movimento Escola Sem Partido com finalidade de alteração das diretrizes e base educacionais no sentido de limitação de um “suposto” abuso da liberdade de ensinar.

Primeiro a ser apensado junto à tramitação do PL n.7.180/2014, o Projeto de Lei n.7.181/2014, também de autoria do deputado Erivelton Santana do PSC/BA, dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal.³

Santana, foi apresentado à Câmara do Deputados em 24/02/2014 com a finalidade de alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e incluir entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro. O PL 7180/2014 foi incluído no regime de tramitação ordinária nos termos do art. 151, III do RICD, foi arquivado em 31/01/2015 e posteriormente desarquivado em 25/02/2015, sendo que lhe foram apensados vários outros projetos da temática “escola sem partido”. Em 31/01/2019 o PL 7180 foi novamente arquivado e posteriormente desarquivado em 19/02/2019, sendo-lhe apensados outros vários projetos da mesma temática tanto a favor das ideias da “escola sem partido”, quanto contrários a tais propostas (BRASIL, 2019).

3 PL 7181/2014: O Congresso Nacional decreta: Art. 1º A educação escolar, promovida em instituições de ensino básico, será orientada por parâmetros curriculares nacionais, estabelecidos em lei e com vigência decenal. § 1º Os parâmetros curriculares nacionais respeitarão as convicções dos alunos, de seus pais ou

O PL n.867/2015 de autoria do deputado Federal Izalci PSDB/DF foi apensado ao PL n.7.180/2014 em 26.3.2015, e tem como base de proposta a inclusão na LDB do “Programa Escola Sem Partido”, a fim de vedar em sala de aula a prática de doutrinação política e ideológica, bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes (Brasil, 2015).

Prevê ainda o PL n.867/2015, dentre outras determinações, que as escolas deverão entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados (Brasil, 2015).

O PL n.1.859/2015, do deputado federal Alan Rick PRB/AC, apensado ao PL n.7.180 em 23.6.2015, traz como proposta a inclusão de um parágrafo único no artigo 3º da LDB, estabelecendo a proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação.⁴

O PL n.5.487/2016, de autoria do deputado professor Victório Galli PSC/MT, foi apensado ao PL n.1.859/2015 e possui como principal proposição a proibição ao Ministério da Educação e Cultura de orientar e distribuir livros às escolas públicas que versem sobre orientação à diversidade sexual de crianças e adolescentes (Brasil, 2016).

responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas. Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2014).

4 “[...] Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual” (Brasil, 2015).

O PL n.8.933/2017, de autoria do deputado Pastor Eurico PHS/PE, também apensado ao PL n.7.180 propõe a alteração da Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais (Brasil, 2017).

O PL n.9.957/2018, do deputado Jhonatan de Jesus PRB/RR, traz como proposta o acréscimo do artigo 13-A na LDB para coibir a doutrinação na escola com os mesmos “deveres” constantes do Movimento Escola Sem Partido e constantes no PL n.867/2015, primeiro a propor na íntegra as ideias do movimento (Brasil, 2018).

O PL n.10.577/2018, de autoria do deputado Cabo Daciolo PATRI/RJ, propõe a alteração do art. 3º da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil (Brasil, 2018).

Proposta similar, o PL n.10.659/2018, do deputado Waldir PSL/GO, pretende alterar a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas (Brasil, 2018).

No PL n.2.692/2019,⁵ do deputado Otoni de Paula PSC/RJ, a pretensão é de inserção do artigo 13-A na LDB a fim de permitir aos alunos gravar as aulas de seus professores.

5 “[...] Art. 1º. A Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do artigo 13-A: ‘Art. 13-A. É garantido aos alunos o direito de gravar as aulas através de equipamentos que capturem áudio ou áudio e imagem. Parágrafo único. O uso das gravações visando o aprendizado dos alunos ou a ciência

O PL n.258/2019, de autoria do deputado Pastor Eurico PHS/PE, propõe que é direito do aluno aprender sem ideologia político-partidária, e, sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar (Brasil, 2019).

Outra pretensão do PL n.258/2019, na mesma linha ideológica do Movimento Escola Sem Partido, prevê os seis deveres do professor e a fixação nas escolas de cartazes com esses deveres, além de determinar que essas proposições se apliquem, ainda, às políticas e planos educacionais, aos conteúdos curriculares, aos projetos pedagógicos das escolas, aos materiais didáticos e paradidáticos, às avaliações para o ingresso no ensino superior, às provas de concurso para ingresso na carreira docente e às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 2019).

O PL n.3.674/2019, de autoria do deputado Hélio Lopes PSL/RJ, pretende a alteração da LDB para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino, alterando a redação do artigo 12 da lei de diretrizes para sujeitar o gestor

dos seus responsáveis sobre o conteúdo ministrado não assegurará ao docente a percepção de qualquer remuneração nem consistirá ofensa aos direitos autorais” (Brasil, 2019).

que infringir a disposição à perda do cargo por improbidade administrativa nos termos da Lei n.8.429/92 (Brasil, 2019).

Por fim, o PL n.246/2019, de autoria da deputada Bia Kicis PSL/DF, tem por finalidade instituir o Programa Escola Sem Partido nas escolas, afixando cartazes com os já citado deveres dos professores, e agregando várias outras propostas dos projetos que tramitam apensados ao PL n.7.180/2014, para garantir o direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos filhos, permitir a gravação de aulas pelos alunos para que se possa permitir o exercício do pleno exercício do direito dos pais ou responsáveis de ter ciência do processo pedagógico e avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola (Brasil, 2019).

O PL n.246/2019 agrega, ainda, as proposições no sentido de determinar que as escolas entreguem aos pais material informativo para que tenham pleno conhecimento do conteúdo que é ministrado a seus filhos, veda a promoção de atividades político-partidárias pelos grêmios estudantis e aplica o disposto aos planos de ensino, conteúdos curriculares, projetos pedagógicos, livros didáticos paradidáticos, avaliações para ingresso no ensino superior etc. (Brasil, 2019).

Prevê ainda o PL n.246/2019 que o descumprimento das disposições ali previstas será penalizado com a perda do cargo por improbidade administrativa, que as disposições ali expressas devem ser estendidas ao âmbito das instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal, e, ao final, que o Poder Público contará com canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento das proposições, assegurando o anonimato, e tais reclamações

deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos direitos da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade (Brasil, 2019).

Na justificativa do PL n.246/2019, os parlamentares autores e coautores do projeto, afirmam ser fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas, bem como para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis (Brasil, 2019, p.6).

Essa realidade de doutrinação a que se referem os parlamentares, segundo a justificativa do projeto, foi amplamente comprovada pela Comissão Especial destinada a proferir parecer sobre o PL n.7.180/2014 e apensados, conhecida como “Comissão Escola Sem Partido”, razão pela qual tais parlamentares entendem ser necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções (Brasil, 2019, p.6).

Argumentam ainda os parlamentares, na justificativa do PL n.246/2019, que as práticas que pretendem coibir com a proposta consistem em práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como a liberdade de consciência e de crença assegurada no artigo 5º, VI da Constituição Federal, que segundo a justificativa compreende o direito do estudante a que seu conhecimento da realidade não seja

manipulado, para fins políticos e ideológicos pela ação de seus professores (Brasil, 2019, p.4).

Segundo a argumentação utilizada na justificativa do projeto, o caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe essa liberdade. Dessa forma, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica, segundo os parlamentares, para o professor, o dever de não se aproveitar da audiência cativa desses alunos, para promover suas próprias preferências religiosas, morais, ideológicas, políticas e partidárias (Brasil, 2019, p.4).

Para os parlamentares do PL n.246/2019, a liberdade de ensinar, assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal, não se confunde com liberdade de expressão, vez que para tais parlamentares não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes que formam, em sala de aula, uma audiência cativa (Brasil, 2019, p.4).

Além disso, segundo pensam os parlamentares, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente, as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor, razão pela qual, entendem que tais práticas ofendem o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração” (Brasil, 2019, p.4).

Entendem os parlamentares que a melhor forma de combater o “abuso da liberdade de ensinar” é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles, de modo que, prevê o projeto, nesse sentido, que o aluno possa gravar as aulas caso a escola não o faça ou não disponibilize as gravações, fundamentando essa possibilidade, no artigo 206, inciso VII da Constituição, que assegura o padrão de qualidade como princípio do ensino (Brasil, 2019, p.6).

Por fim, argumentam os parlamentares no sentido de que o projeto está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é questão de estrita cidadania (Brasil, 2019, p.6).

Os projetos de lei que tramitam em apenso ao PL n.7.180/2014, cuja base de proposição se identificam com as ideias difundidas pelo Movimento Escola Sem Partido, se revestem todos da mesma base de propostas no sentido de limitação da liberdade de ensinar do professor, vez que se valem de uma crença de abuso dessa liberdade para justificar ideias conservadoras e autoritárias, que não possuem respaldo na Constituição Federal, como veremos mais adiante.

As propostas contrárias à proposta da “Escola Sem Partido” apensadas ao Projeto de Lei n.7.180/2014

Dentre as vinte propostas apensadas ao PL n.7.180/2014, nove são contrárias à temática desenvolvida pelo Movimento Escola

sem Partido e pretendem em suas disposições, em linhas gerais, a proteção da liberdade de expressão, da liberdade de ensinar do professor e da liberdade de aprender do aluno, no sentido de que lhe é assegurado um aprendizado completo, sem qualquer tipo de censura ou limitação.

O primeiro projeto que foi apensado no sentido de proteção da liberdade foi o PL n. 6005/2016 de autoria do deputado Jean Wyllys PSOL/RJ, cuja proposta é instituir o programa “Escola Livre” em todo o território nacional (Brasil, 2016).

A proposta de instituição de um programa “Escola Livre” do PL n.6.005/2016 pretende, dentre outras pretensões, assegurar a livre manifestação do pensamento, conforme previsto na Constituição Federal, o direito à liberdade de manifestação e de expressão intelectual e a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão, bem como, assegurar o direito de tratar, em sala de aula e fora dela, de questões políticas, socioculturais e econômicas, com liberdade e pluralidade de opiniões e pensamentos (Brasil, 2016, p.5).

De autoria do deputado Dagoberto Nogueira PDT/MS, o PL n.10.997/2018 traz em sua ementa a pretensão de instituir a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar, cuja base de proposição estabelece a garantida a todos os professores, estudantes e profissionais da educação a livre manifestação de pensamento e opiniões para o enriquecimento do processo pedagógico de ensino-aprendizagem (Brasil, 2018).

Propõe ainda, o PL n.10.997/2018, integrar na Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar, o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), instituído pela Lei n.13.185, de 6 de novembro de 2015, para que atitudes de intimidação sistemática e de assédio moral entre estudantes não impeçam a construção de um ambiente escolar realmente livre e saudável (Brasil, 2018).

Outro projeto de lei que tramita em apenso ao n.7.180 é o PL n.502/2019, de autoria dos deputados Talíria Petrone Psol/RJ, Luiza Erundina Psol/SP, Fernanda Melchionna Psol/RS, Sâmia Bomfim Psol/SP e Áurea Carolina Psol/MG (Brasil, 2019).

O PL n.502/2019 traz em sua ementa a pretensão de instituir, em todo o território nacional o programa “Escola Sem Mordança”, com a finalidade de garantir no ambiente escolar, as liberdades de expressão e manifestação a docentes e estudantes, permitindo-se o conhecimento de diferentes pontos de vista e o debate democrático e respeitoso de ideias e visões de mundo, sem confundir liberdade de expressão e manifestação do pensamento com preconceito, discriminação e/ou discursos de ódio (Brasil, 2019, p.2).

Pretende ainda o PL n.502/2019 estender a proteção que estabelece para as liberdades de para a liberdade de pensamento e de expressão, também para os livros didáticos e paradidáticos adotados na rede pública e na rede privada, às avaliações para o ingresso no ensino superior, às provas de concurso para ingresso e avanço na carreira docente e às instituições de ensino superior, observado o disposto no art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 2019, p.4).

Na mesma linha de atuação do “Escola Sem Partido”, o PL n.502/2019, com temática contrária, estabelece ainda, a fixação nas

escolas de cartazes no alfabeto ordinário e em Braille com o conteúdo previsto no Anexo, que deverão ser afixados em locais onde possam ser lidos por todas as pessoas que frequentam o ambiente escolar, especialmente estudantes e docentes.⁶

Outro projeto de lei pensado na temática escola sem partido, mas com ideias de proteção distintas dos projetos que defendem a proteção do abuso da liberdade ensinar, o PL n.1.189/2019 de autoria da deputada Natália Bonavides PT/RN pretende a instituição do programa “Educação Democrática” no âmbito dos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, a fim de estabelecer princípios e proteção na mesma linha do PL n.502/2019, inclusive com a fixação de cartazes nas escolas que apresentem o conteúdo integral da lei (Brasil, 2019).

Diferentemente de toda temática educacional no âmbito da liberdade de aprender e ensinar, o PL n.5.039/2019 pretende a alteração da Lei n.5.700, de 1º de setembro de 1971, que “Dispõe sobre

6 “[...] Anexo: A DOCENTES E ESTUDANTES I – é assegurada a livre manifestação do pensamento, conforme previsto na Constituição Federal; II – é assegurado o direito à liberdade de manifestação e de expressão intelectual e a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar, ler, publicar e divulgar a cultura, o conhecimento, o pensamento, as artes e o saber, sem qualquer tipo de censura ou repressão; III – é assegurado o direito de tratar, em sala de aula e fora dela, de questões políticas, socioculturais e econômicas, com liberdade e pluralidade de opiniões e pensamentos. NA ESCOLA I – não há lugar para o preconceito e a estigmatização das pessoas pela cor da pele, origem ou condição social, deficiência, nacionalidade, orientação sexual, identidade e/ou expressão de gênero ou qualquer outro pretexto discriminatório. II – deve-se educar contra todas as formas de discriminação, exclusão social e violência física e simbólica, promovendo-se o respeito pela diferença e a celebração da diversidade e da pluralidade democrática” (Brasil, 2019).

a forma de apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outra providências”, permitindo a introdução da mão no peito nas cerimônias de hasteamento ou arriamento, nas ocasiões em que a Bandeira se apresentar em marcha ou cortejo, assim como durante a execução do hino nacional (Brasil, 2019).

De autoria da deputada Natália Bonavides PT/RN, o PL n.1.189/2019 traz em sua ementa a criação do programa “Educação Democrática”, cuja principal proposta se baseia em dezessete princípios aliados à liberdade de cátedra e liberdade de aprender, pluralismo de ideias, laicidade, entre outros, além de dispor ainda sobre a proibição da transferência ou o compartilhamento da gestão das unidades escolares públicas de educação básica para as Forças Armadas, Polícias Federais, Polícias Cíveis, Polícias Militares, Corpos de Bombeiros Militares e Guardas Municipais, e da proibição de gravação das aulas e demais atividades pedagógicas sem prévia autorização de quem está sendo gravado (Brasil, 2019).

Na mesma linha de proposta de outros projetos de lei que pretendem a proteção das liberdades, o PL n.1.189/2019 também prevê a fixação de cartazes nas escolas divulgando o conteúdo integral da lei (Brasil, 2019, p.2).

Na temática da discussão “escola sem partido” *versus* “escola livre”, ou democrática, encontra-se também o PL n.375/2019, de autoria do deputado Alexandre Padilha PT/SP, que pretende o acréscimo dos § 3º e 4º ao art. 1º, e os art. 3-A e 80-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a liberdade de opinião e pensamento, instituindo o denominado Projeto de Lei Escola Livre, visando, em síntese, no âmbito da educação escolar, em todos

os seus níveis, a liberdade de professores, estudantes e funcionários para expressar seu pensamento e suas opiniões (Brasil, 2019).

O PL n.3.741/2019 de autoria dos deputados Fernanda Melchionna Psol/RS, David Miranda Psol/RJ, Sâmia Bomfim Psol/SP foi publicado para tramitação na Câmara em 26.6.2019 e sua proposta se baseia na criação do Programa Escola sem Discriminação, que prevê a formação de professores, diretores de escola e gestores das Secretarias de Educação de estados e municípios para o combate à violência contra lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, intersexuais e quaisquer outras pessoas que sofram discriminação por sua identidade de gênero e orientação sexual (LGBTI+) nas instituições de ensino públicas (Brasil, 2019).

Último projeto a ser apensado ao PL n.7.180/2014, o PL n.4.961/2019, apresentado pelo deputado Denis Bezerra PSB/CE em 11.9.2019, dispõe sobre o acréscimo de um 12º inciso ao art. 12 da LDB para determinar que os estabelecimentos de ensino incluam em seus regimentos e estatutos, normas que promovam a valorização da diversidade cultural, social e de gênero, definindo mecanismos internos de conscientização, combate e punição às formas de discriminação e opressão por raça, cor, idade, orientação sexual, identidade de gênero, religião e outras de qualquer natureza, prevendo inclusive a disponibilidade de serviço de ouvidoria, da rede escolar ou do próprio estabelecimento, com foco em casos de discriminação (Brasil, 2019). Na contramão do ideal da escola sem partido, a maioria das propostas que visam a proteção da diversidade, do pluralismo de ideias e das liberdades de aprender e ensinar tem em sintonia com os projetos que pretendem solucionar um suposto “abuso da liberdade de ensinar”, a mesma intenção de fixação nas escolas de cartazes, sendo

no caso das propostas de proteção às liberdades para divulgação do texto legal, e no caso da coibição do abuso da liberdade de ensinar para divulgação dos deveres dos professores criados pela propostas em trâmite.

Essa discussão legislativa sobre as liberdades de aprender e ensinar nos mostra propostas equivocadas de ambos os lados, pois repetem dispositivos legais já em vigor ou, em outros casos, violam completamente princípios constitucionais e legais em razão de uma interpretação isolada da norma.

Na próxima seção, nossa abordagem se dará sobre os dispositivos legais e constitucionais que são tema dessa discussão legislativa com foco no artigo 206, II, que trata das liberdades de aprender e ensinar, partindo de uma visão doutrinária sólida para que se possa verificar a violação ou não do princípio da liberdade de aprender e ensinar disposto na Constituição Federal.

A previsão constitucional e legal das liberdades de “aprender e ensinar”

O artigo 206 da Constituição Federal⁷ dispõe sobre os princípios básicos do ensino para a consecução prática dos objetivos da

7 “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

educação dispostos no artigo 205,⁸ que consistem no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Silva, 2014, p.475).

Para José Afonso da Silva (2014, p.801), a consecução prática dos objetivos da educação, só se realizará em um sistema educacional democrático em que a organização da educação formal concretize o direito ao ensino, norteado por princípios com eles coerentes, que foram acolhidos pela Constituição como realmente o são: igualdade de condições para o 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, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e valorização dos profissionais do ensino; garantia do padrão de qualidade.

A doutrina denomina o inciso II do artigo 206 da Constituição de liberdade de transmissão e de recepção do conhecimento como

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.”

8 “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

uma das formas de comunicação e de manifestação do pensamento, vez que todos podem comunicar e manifestar seu pensamento e seu conhecimento pela imprensa, pela radiodifusão, pelos livros, conferências e por aulas (Silva, 2014, p.802).

A Constituição Federal, entretanto, destaca tais liberdades em relação ao exercício do magistério, quando coloca entre os princípios do ensino a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, dentro de uma visão pluralista de “ideias, de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas do ensino”, tratando do reconhecimento de uma classe de especialistas na comunicação do conhecimento, que são os professores (Silva, 2014, p.802).

Nesse sentido, há uma particularidade na atividade acadêmica que faz que professores tenham uma liberdade de expressão diferenciada da liberdade de expressão em geral, ou seja, é o fato de ser garantia institucional, destinada à livre produção do conhecimento científico, que abrange a liberdade de ensinar, pesquisar e aprender. Os alunos, por sua vez, têm direito à formação como cidadãos (art. 205 da Constituição), o que implica o direito de discutir correntes e ideologias políticas, de participar na vida da coletividade e no espaço público (Ranieri, 2019).

José Afonso da Silva (2014, p.802) explica que a fórmula empregada pelo texto constitucional é mais compreensiva que a expressão “liberdade de cátedra”, pois liberdade de cátedra está vinculada à ideia de catedrático, cuja conotação se refere a titularidade de certos cargos no magistério, e a expressão utilizada pelo legislador constitucional se dirige a qualquer exercente da função de magistério,

ou seja, a professores de qualquer grau, reconhecendo-lhes liberdade de ensinar de uma forma mais abrangente em face da transmissão do conhecimento, que inclui a liberdade de aprender e a liberdade de pesquisar, modos de aquisição do conhecimento.

Nesse sentido, a disposição constitucional compreende as duas dimensões do conhecer: a subjetiva e a objetiva. Na subjetiva dá-se a relação dos sujeitos do conhecimento envolvendo a liberdade de transmissão desse conhecimento, que cabe ao professor, e o direito de receber o conhecimento ou de buscá-lo, que cabe aos alunos e pesquisadores. Na dimensão objetiva, encontra-se a liberdade de o professor escolher o objeto relativo do ensino a transmitir, uma vez que sua liberdade, nessa dimensão, fica condicionada aos currículos escolares e aos programas oficiais de ensino previstos no artigo 209⁹ (Silva, 2014, p.802).

Dentro dessa baliza constitucional do artigo 209, impende ao professor ministrar seu curso com liberdade de crítica, de conteúdo, forma e técnica que lhe pareçam mais corretos, consubstanciando-se nisso dois direitos pertinentes à liberdade de cátedra lembrados por Sampaio Dória (1960, p.778): o de ser o catedrático o único juiz da verdade sobre o que ensina, e o de só dele depender a técnica do seu ensino, uma vez que não há ciência e nem método didático oficial, pois cada catedrático é senhor de como se desempenha sua missão (Silva, 2014, p.803).

9 “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”

Na pedagogia de Moaci Alves Carneiro (2015, p.62), dentro da estrutura escolar em níveis pedagógico, administrativo e financeiro, no campo pedagógico, a liberdade de aprender e ensinar constitui-se no elemento propulsor da dinâmica escolar, possibilitando a construção de um projeto pedagógico escolar emancipador da energia e dos sonhos de quantos trabalham, vivem e estudam na escola.

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber é, além de norma constitucional inviolável, princípio fecundador do processo de aprendizagem com autonomia, pois a escola não autoritária tem como missão precípua formar para a autonomia, para uma educação emancipadora, e, nesse sentido, o diálogo é sua linguagem própria (Carneiro, 2015, p.62).

No âmbito escolar, o conhecimento se hospeda no currículo. Contudo, o currículo não existe com a finalidade de “prender” e “controlar” o aluno, mas, ao contrário, para desprender a mente do aluno e lhe oferecer vias múltiplas para viajar, encontrar-se e, sobretudo, desenvolver-se como identidade, consistindo a sala de aula, nesse contexto, no ambiente que se utiliza, não para controlar, mas para construir o conhecimento (Carneiro, 2015, p.62).

A aplicação do princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, no caso da educação escolar, supõe processos contínuos de interação, envolvendo componentes afetivos, cognitivos, éticos, morais, políticos, sociais, familiares, convivenciais, lúdicos etc., todos com a mediação do professor (Carneiro, 2015, p.63).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional consagra em seu artigo 2º¹⁰ a importância de a educação inspirar-se na liberdade e nos ideais de solidariedade humana para a consecução dos objetivos de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa finalidade tríplice da educação traduz como vital a relação de dependência entre os incisos II e III do artigo 206 e o artigo 205, uma vez que presentes a liberdade de ensinar e aprender em conjunto com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a persecução dos objetivos da educação (pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho) ganha contornos de realidade alcançável no caminho trilhado entre alunos e professores no ambiente escolar.

Um roteiro de sinalizações estende-se, de forma valorativa, sobre a vida concreta dos alunos, por meio de uma interlocução construtiva pelos caminhos da diversidade humana, que, passando pela dimensão sociocultural, são fecundados pelo contexto histórico e pela esteira de concepções e valores marcantes da sociedade e na sociedade (Carneiro, 2015, p.63).

O pluralismo de ideias e concepções pedagógicas constante do artigo 206, inciso II, encontra sua base na concepção de Democracia pluralista que rege o Estado brasileiro (artigo 1º, inciso V da CF., uma vez que a Constituição faz opção por uma sociedade fraterna,

10 “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

pluralista e sem preconceitos,¹¹ que respeite a pessoa humana e sua liberdade, em lugar de uma sociedade monista que mutila seus pares e engendra as ortodoxias opressivas (Burdeau, 1966, p.559).

O pluralismo é, pois, uma realidade, vez que a sociedade se compõe de uma pluralidade de categorias sociais, de classes, grupos sociais, econômicos, culturais e ideológicos, de forma que optar por uma sociedade pluralista implica acolher uma sociedade conflitiva, de interesses contraditórios e antinômicos, e o desafio do Estado legislador está precisamente em construir o equilíbrio entre as tensões múltiplas e por vezes contraditórias em conciliar a sociabilidade e o particularismo em administrar os antagonismos e evitar divisões irreduzíveis (Silva, 2014, p.26).

Nesse cenário, o papel do poder político se insere em satisfazer pela edição de medidas adequadas o pluralismo social, contendo seu efeito dissolvente, por meio da unidade de fundamento da ordem jurídica (Burdeau, 1966, p.560).

A pluralidade do contexto social brasileiro impende a uma necessidade de currículo educacional também plural e democrático, uma vez que não se pode educar para o pleno desenvolvimento

11 “PREÂMBULO Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.”

sem considerar o pluralismo de ideias e o pluralismo político da realidade social, cultural e religiosa no país, de modo que permitir uma prevalência do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções, como querem as proposições do escola sem partido, em razão do preceituado no artigo 12, item 4 do Pacto de San José da Costa Rica, viola completamente um dos objetivos estruturantes do Estado Democrático Brasileiro, que é o pluralismo político, além de violar o direito fundamental à educação, cujo objetivo maior é o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, além de sua qualificação para o trabalho.

Qual cidadania pode exercer a pessoa que recebe uma educação limitada ao interesse moral e religioso de seus pais e familiares? Permitir essa interpretação isolada do artigo 12, 4 do Pacto de San José da Costa Rica, consiste em desconsiderar e até violar outros direitos fundamentais do próprio educando e do próprio Estado brasileiro, que consagra o pluralismo na Constituição Federal como característica fundamental da sociedade brasileira e princípio do ensino para a persecução dos objetivos da educação.

Com efeito, na lição de Robert Alexy (2011, p.96), é característica dos direitos fundamentais não estabelecerem entre si hierarquia prévia, isto é, não guardar relação de *precedência* um sobre o outro, o que repele justamente a menção das proposições de lei a uma precedência dos valores familiares ao direito fundamental a uma educação emancipadora para o exercício de cidadania em uma sociedade onde prevalece o pluralismo social, econômico, político, ideológico, cultural, religioso e institucional.

Ao consagrar o princípio pluralista como um de seus princípios fundamentais, a Constituição direciona a sociedade estruturada para uma Democracia pluralista, sendo imprescindível notar que uma sociedade pluralista conduz à *poliarquia*, uma vez que considerando politicamente a realidade do pluralismo de fato, a sociedade caminha para um regime em que a dispersão do Poder numa multiplicidade de grupos é tal que o sistema político não pode funcionar senão por uma negociação constante entre os líderes desses grupos. (Burdeau, 1966, p.565).

De tudo isso, nos alerta José Afonso da Silva (2014, p.804), se deduz a importância de a Constituição ter conjugado a concepção de uma sociedade pluralista com as de uma sociedade livre, justa, fraterna e solidária (Preâmbulo e artigo 3º, I), a fim de fundamentar a integração social, que evita os antagonismos irreduzíveis tendentes a destruir o princípio pluralista.

Será por meio da educação norteadada pela liberdade de ensinar e aprender que os valores pluralistas do Estado Democrático de Direito brasileiro serão concretizados e os objetivos de uma sociedade educada com base na autonomia e na emancipação resultantes do pleno desenvolvimento da pessoa serão consolidados na sociedade.

Conclusões

De tudo que foi pesquisado neste capítulo, podemos concluir que as discussões no Poder Legislativo referentes à temática do “Movimento Escola Sem Partido”, principalmente as que são favoráveis a uma limitação da liberdade de ensinar, padecem de inconstitucionalidade material, uma vez que contrariam Princípios estruturantes do Estado Democrático brasileiro e Princípios fundamentais informadores do Direito à Educação.

O maior prejuízo nessa temática limitadora das liberdades está justamente na liberdade de aprender do aluno. O fato de se coibir a livre manifestação da liberdade de ensinar do professor impede o aluno de atingir o pleno desenvolvimento e de exercer de forma capaz a sua cidadania, uma vez que teve limitado o seu direito de aprender, em razão de convicções de seus pais ou familiares.

O senso crítico do aluno, que seria maturado pelo conhecimento e convivência com uma sociedade plural, com informações completas recebidas e buscadas por meio do processo educacional, se torna reduzido e insignificante em consequência de uma educação limitada em ideais políticos, morais e religiosos que só trarão perdas inestimáveis ao pleno desenvolvimento do futuro cidadão, de modo a interferir, inclusive no seu exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho.

A liberdade de aprender do aluno é inerente à liberdade de ensinar do professor, pois sem liberdade não se atinge os objetivos da educação e muito menos os objetivos da sociedade ao estruturar o Estado Democrático que se funda na pluralidade, na liberdade, na justiça e solidariedade, a fim de erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais, além de promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Referências

ALEXY, R. *Teoria dos direitos fundamentais*. 2.ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BEDINELLI, T. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. *El País Brasil*, Política. São Paulo, 25 jun.

2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.7180/2014. Altera o art. 3º da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722&ord=1>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara Dos Deputados. *Atividade Legislativa / Projetos de Lei e Outras Proposições / Árvore de Apensados - PL 7180/2014.* Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_arvore_tramitacoes?idProposicao=606722>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 7181/2014. Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606723>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.867/2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola Sem Partido”.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.1859/2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado n.193, de 2016*. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.6005/2016. Institui o programa “Escola livre” em todo o território nacional*. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2094685>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.5487/2016. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes*. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.8933/2017. Altera a Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Base e Diretrizes da Educação Nacional, para dispor que o ensino sobre educação sexual somente será ministrado ao aluno mediante autorização dos pais ou responsáveis legais*. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2158370>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.10577/2018. Altera o art. 3º da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil*. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei N° 10659/2018. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.9957/2018. Acrescenta artigo à Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para coibir a doutrinação na escola.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170886>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.10997/2018. Institui a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2186762>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.1189/2019. Institui o programa “Educação Democrática”.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2193294>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.2692/2019. Insere o art. 13-A na Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2200555>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.5039/2019. Dispõe a livre manifestação do pensamento na atividade docente em ambiente de ensino-aprendizagem, sendo vedado o registro em multimídia pelo discente, sem autorização do professor.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2220059>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.258/2019. Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária; sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos e acrescenta inciso XIV e parágrafo único ao art. 3º da Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, bem como tornar defesa a inserção de questões relativas à ideologia de gênero no âmbito escolar.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190772>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.375/2019. Acrescenta os § 3º e 4º ao art. 1º e os arts. 3-A e 80-A na Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a liberdade de opinião e pensamento e dá outras providências, denominado Projeto de Lei Escola Livre.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191016>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.3674/2019. Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para vedar apologias e ideologias dentro dos órgãos públicos e estabelecimentos de ensino.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2208921>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.3741/2019. Cria o Programa Escola sem Discriminação de educação para o combate à violência contra LGBTs voltado a professores de instituições públicas e dá outras providências.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2209589>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.4961/2019. Acrescenta inciso ao art. 12 da Lei n.9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para determinar que os estabelecimentos de ensino incluam, em seus regimentos e estatutos, normas de valorização da diversidade cultural, social e de combate a qualquer forma de discriminação.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219655>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.502/2019. Institui o programa “Escola Sem Mordaca” em todo o território nacional.* Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2191271>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.246/2019. Institui o “Programa Escola Sem Partido”.* Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BURDEAU, G. *Droit constitutionnel et institutions politiques*. 12.ed. Paris: LGDJ, 1966.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Quem somos*. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 12 set. 2019a.

ESCOLA SEM PARTIDO. *Rede social*. Disponível em: <<https://web.facebook.com/escolasempartidooficial/>>. Acesso em: 12 set. 2019b.

RANIERI, N. Quem tem medo da liberdade acadêmica? *Jornal da USP*, São Paulo, 10 jun. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/quem-tem-medo-da-liberdade-academica/>>. Acesso em: 12 set. 2019.

SAMPAIO DÓRIA, Antonio. *Direito constitucional e comentários à Constituição de 1946*. São Paulo: Max Limonad, 1960.

SILVA, J. A. da. *Comentário contextual à Constituição*. 9.ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

10

Desafios à liberdade de ensinar em um contexto de transformação digital da educação

Stephane Hilda Barbosa Lima

Doutoranda em Direito na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e Pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (Cepi) da Fundação Getulio Vargas (FGV) Direito SP

Introdução

Este capítulo visa responder à pergunta: quais os desafios ao exercício da liberdade acadêmica docente frente ao uso cada vez mais acentuado de tecnologias no ensino superior?

Para tanto, parte-se do referencial teórico base dos contornos de liberdade de ensinar abordados por Travincas (2016), para, confrontando-se ao processo de transformação digital em curso nas graduações brasileiras, iniciar uma identificação de desafios ao exercício dessa liberdade no ambiente digital de ensino e aprendizagem.

Utilizou-se da categoria de análise da liberdade de ensinar extraída da tese de Travincas (2016), tendo em vista alguns importantes fatores. Inicialmente, a produção sobre o tema na literatura nacional é escassa, sendo sua obra uma das primeiras a realizar o esforço de sistematização da identificação de categorias jurídicas do instituto investigado; em segundo lugar, pela novidade da publicação, de modo que se demonstra adequada a facilitar o empreendimento esposado, em razão de sua recente análise, e, em último lugar, pela sua reconhecida qualidade acadêmica, uma vez que sua tese foi premiada como um dos melhores trabalhos de doutorados do país em 2017 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituição vinculada ao Ministério da Educação do Brasil (MEC) apta a promover a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional.

Por todas essas razões, partiu-se do contorno identificado para o âmbito da liberdade de ensinar a fim de confrontá-la ao movimento de digitalização da educação no ensino superior. Visou-se, mediante uma análise investigativa, realizar um primeiro esforço de apontar

algumas tendências ao exercício da liberdade de ensino no ambiente online, tomando por base a experiências de outros países através da leitura de publicações nacionais e internacionais recentes.

Justifica-se tal preocupação também em território nacional, uma vez que o Ensino a Distância (EAD), especialmente o praticado por meio da internet (*e-learning*), é um dos que mais têm se destacado.¹ O Decreto n.9.057, de maio de 2017, flexibilizou os requisitos para a abertura de cursos EAD no Brasil. De lá para cá, em pouco mais de um ano, o ensino superior no Brasil registrou crescimento de 300%. A Estácio, por exemplo, um dos maiores grupos educacionais do país, tinha 238 polos no 1º semestre de 2017, e hoje, apenas um ano depois, tem 409 (Kuzuyabu, 2018).

Se, por um lado, parece ter sido democratizado o acesso à educação superior no Brasil, através do uso das tecnologias que permitem uma maior difusão do Ensino a Distância, cresce a preocupação com a privacidade dos estudantes, uma vez que, através do uso das plataformas digitais, são gerados milhões de dados sobre o desenvolvimento educacional dos alunos, sem que haja ainda uma reflexão mais específica sobre os papéis das instituições de Ensino e do Estado para a tutela de tal assunto, especialmente quando

1 O *e-learning* é um modelo de ensino não presencial que utiliza tecnologias da informação e comunicação para mediar aprendizagem. Não necessariamente se assemelha ao ensino à distância, uma vez que o EAD pode ser realizado mesmo sem o uso de tecnologias educacionais modernas, utilizando-se, por exemplo, de telecurso à distância ou mesmo ensino por apostilas escritas e enviadas por correios, o que foge ao escopo do trabalho. Assim sendo, preferiu-se especificar que o EAD tratado será aquele que se vale de *e-learning*, já que atualmente grande parte do ensino à distância tem se utilizado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para sua oferta.

a plataforma tecnológica for disponibilizada por uma empresa terceira de tecnologia alheia ao processo direto de ensino-aprendizagem.

São esses e outros desafios que pretendemos identificar e enfrentar ao longo desse artigo, partindo-se primeiro da conceituação aproximada de liberdade de ensinar, em segundo, observando-se a tendência do uso da tecnologia na educação brasileira, para, ao final buscar mapear e identificar os riscos que a liberdade acadêmica sobre nesse novo contexto.

Contornos à liberdade acadêmica docente no ensino superior brasileiro

A liberdade acadêmica surge conjuntamente com a própria universidade. Nesse primeiro momento, foi responsável pelo florescimento do desenvolvimento científico, preservando a atuação da instituição acadêmica frente ao arbítrio da Igreja e do Estado (Travincas, 2016, p.44-5).

A construção da liberdade acadêmica, em sentido amplo, e em sentido estrito, da autonomia universitária foi elaborada sob a égide de que o saber e a difusão do conhecimento necessitavam de uma organização e de uma proteção específica (Ranieri, 2013, p.39).

Assim, a autonomia conferida às universidades jamais deve ser encarada como um privilégio, mas como uma garantia necessária para que essa possa atingir sua finalidade, qual seja, o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão aos serviços da comunidade. Não se trata de uma busca ao seu próprio bem, mas visa atingir o bem de toda a sociedade (Ranieri, 2013, p.37-8).

A visão da universidade, seja ela pública, seja privada, precisa ser encarada como instituição que existe para servir ao bem público, com o ensino e a pesquisa do corpo docente contribuindo para a expansão da investigação e do conhecimento. Por isso que os princípios que pautam a liberdade acadêmica, tais como a autonomia, respeito, dignidade e autodeterminação, e, acrescente-se – o pluralismo de ideias –, são tão importantes e considerados imprescindíveis ao bom desenvolvimento de valores democráticos (Lieberwitz, 2002-2003, p.85).

Os funcionários dessa instituição que lidam diretamente com o cumprimento da missão das universidades, como não poderiam deixar de ser, também recebem uma parte dessa proteção especial. Seus professores gozam, também, por isso, de liberdade acadêmica para que possam exercer plenamente a sua função de produção do saber e difusão de conhecimentos. A Liberdade acadêmica dos docentes inclui significativa autonomia e autorregulamentação sobre matérias relativas ao ensino, à pesquisa e à gestão da própria instituição. A estrutura é feita para inibir qualquer retaliação ao exercício da liberdade acadêmica, que, em última instância, deve ser direcionada à efetivação dos valores democráticos em um Estado Democrático de Direito (Lieberwitz, 2002-2003, p.75).

Percebe-se, assim, que a liberdade acadêmica se trata de um direito autônomo, em razão da função exercida por seus titulares no ambiente acadêmico, garantindo-se o poder de divulgar as próprias ideias e de explorar e difundir novos conhecimentos científicos sem receio de ser cerceado.

No Estado brasileiro, a liberdade acadêmica foi abrangida por proteção ao longo dos textos constitucionais. Quanto maior a liberdade democrática, mais se assegurou a liberdade dos docentes, mas foi na Constituição de 1988 que ocorre o ápice da proteção constitucional dessa liberdade, sendo trazida como um verdadeiro direito fundamental (Travincas, 2016, p.132).

No texto constitucional, há a expressa qualificação do direito à educação como direito social e das finalidades que devem ser atendidas por meio dela, bem como da necessidade de garantia de princípios como a liberdade de ensinar, pesquisar, aprender, divulgar a arte e o saber; e da defesa ao pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas, a fim de alcançar os objetivos constitucionalmente almejados para o ensino no Estado brasileiro (Art. 206, II e III da CF/88).

O artigo 205, da CF/88, leciona que a educação vislumbra o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desse modo, a liberdade acadêmica pode ser observada também como instrumento para garantir a persecução das finalidades do Direito à Educação, por ser um meio segundo o qual é possível se atingir os objetivos constitucionalmente elencados para o bom preparo do cidadão.

Além disso, a partir de 2014, por meio da Lei n.12.965/2014 (Marco Civil da internet), uma nova finalidade para a educação ganha *status* constitucional, qual seja, “a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico”. De fato, o artigo 26

da lei retro citada indica que o cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui agora também essa nova capacitação digital, alçando-a, portanto, a um *status* constitucionais.

Assim sendo, a liberdade acadêmica concedida é condicionada e limitada. Ao mesmo tempo que possui as mesmas limitações da liberdade de expressão em sentido amplo, ela é condicional ao ambiente educacional, tendo, por isso, maiores constrangimentos, sendo o primeiro deles a necessidade de ser voltada a garantir a obtenção das finalidades educacionais, dentre as quais se encontra a necessidade de capacitação do cidadão dentro do ambiente digital. Só por isso já se pode demonstrar a importância da utilização de ferramentas digitais ainda que dentro da sala de aula, a fim de mobilizar os estudantes a saber como manusear e se posicionar de modo crítico diante das novas tecnologias. Entretanto, sobre isso discorrer-se-á na segunda seção do trabalho.

Nesse ponto, visa-se, ainda, delimitar melhor os contornos da liberdade acadêmica, fazendo uso das conclusões extraídas da tese da autora Travincas (2016), que aprofundou as características da delimitação da liberdade de ensinar docente, no âmbito do ensino universitário brasileiro.

É importante destacar que a liberdade acadêmica possui mais de uma face, incluindo, dentre elas, a liberdade de ensino, pesquisa e de aprendizagem. O presente artigo enfocará, na linha da tese da mencionada autora, na faceta relativa à liberdade de ensinar que é conferida ao docente em relação com seus alunos no ambiente de sua sala de aula.

Em sua primeira observação, a autora esclarece quem seria titular dessa liberdade de ensino. Aderiu-se à corrente que afirma que o professor não é apenas aquele que conduz à transformação da informação em conhecimento, mas também é necessário que o profissional da educação esteja vinculado a uma instituição de ensino credenciada, ou, pelo menos, esteja atuando de acordo com os parâmetros de fiscalização da regulação educacional no âmbito da educação formal (Travincas, 2016, p.134 ss).

Convém ressaltar que a liberdade de ensinar pode ser graduada em níveis, quanto maior a estabilidade docente, maior será o nível de liberdade acadêmica que conseguirá exercer. Quanto maior o nível acadêmico e sua posição no corpo da universidade, maior esfera de deliberação possuirá sobre as atividades de ensino. Por exemplo, professores titulares conseguem exercer mais sua liberdade comparados aos auxiliares (Travincas, 2016, p.137).

Esse ponto é importante para a investigação empreendida, uma vez que não se abordará a função de docentes que, sem qualquer vínculo com uma instituição de ensino credenciada ou regulamentada, empreendam cursos autônomos ou através de empresas de tecnologias educacionais na internet, através de Massively Open Online Courses (Moocs),² a não ser quando esses venham a ser oferecidos por meio de programas da própria universidade com uso de seu corpo docente.

A liberdade acadêmica é fortalecida dentro de um contexto de regulação para a proteção daqueles que estão obrigados à prestação

2 Vide cursos *online* disponibilizados por universidades americanas, tais como os disponíveis nas plataformas EDX, Coursera, Stanford Online, HAVARDX.

de um serviço de natureza educativa para a garantia da consecução da finalidade constitucionalmente vinculada, o que não ocorre com os cursos que são oferecidos livremente na internet que não estejam submetidos a qualquer procedimento de avaliação de sua qualidade e, portanto, não possuem responsabilidade para com a formação dos cidadãos, senão que uma responsabilidade meramente consumerista para com seus clientes.

Ainda, além de definir o titular de tal liberdade, é importante definir onde a liberdade de ensinar pode ser exercida, que seria no ambiente e no contexto formal de ensino e aprendizagem, ou seja, seria dentro da sala de aula, seja ela presencial ou mesmo uma sala de aula virtual (Travincas, 2016, p.166).

Esse ponto é imprescindível para se obter um intento frutuoso por meio deste capítulo. De modo que, cabe de pronto delimitar que se entende uma sala de aula digital como um ambiente virtual que esteja preparado para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem do estudante. Não se trata meramente do uso de quaisquer ferramentas tecnológicas em sala de aula, mas do uso efetivo da tecnologia como apoio ao que ocorre ao ensino presencial, ou mesmo um ambiente que permita um ensino totalmente *online*. Isso porque também nesses espaços ocorre a relação professor-aluno, portanto ali também deve ser garantida a liberdade de ensinar, ainda que, como se verá, essa está limitada pelas próprias condições da estrutura necessária à implementação e ao bom uso de tais ferramentas por meio do docente.

Por fim, importa dizer contra quem pode ser oposta tal liberdade de ensinar. Travincas (2016) elenca que existe uma interação no plano externo, de modo que tal liberdade pode ser oposta pelos

docentes contra os interesses do Mercado, do Estado, e da Sociedade, e uma interação interna frente ao próprio corpo docente e aos demais corpo dirigente da instituição de ensino, muito embora contra esse último seja uma atuação mais limitada uma vez que a própria instituição goza também de autonomia universitária.

Em suas palavras:

O que particulariza a condição das Universidades, representadas por seus agentes institucionais, é que, além de destinatárias, elas são titulares da assim designada autonomia institucional, e sob o manto dessa última podem atentar contra a liberdade de ensinar, ao invés de garanti-la. (Travincas, 2016, p.153)

Apesar de seu amplo espectro de atuação dentro do ambiente de formação acadêmica, as restrições a essa liberdade qualificada docente existem, e não são poucas. Não é apenas a autonomia universitária uma das fronteiras à liberdade de ensinar do docente. Além do respeito aos direitos humanos e aos ditames constitucionais, que são também restrições à liberdade de expressão em geral, devem ser respeitadas as normas educacionais específicas, quais sejam, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e o Plano Nacional de Ensino (PNE), bem como devem ser observadas as orientações internas de cada Instituição De Ensino Superior (IES), aderindo-se ao projeto pedagógico a que o professor está vinculado e ao tipo de regime fixado em seu contrato de trabalho. Não é demais lembrar que o docente deve ainda se submeter às normas éticas e profissionais que regem a profissão (Unesco-OIT, 1997-2008).

Destaca-se que, até o presente momento, considera-se que o docente é livre, porém, em relação aos conteúdos que foi contratado para lecionar e aos métodos de ensino necessários para repassá-los aos alunos, atendendo aos programas aprovados pelas instituições (ementas do curso) (Travincas, 2016).

Nem as IES, nem mesmo o mercado podem ditar o que o professor pode ou não ensinar em sala de aula, ou a forma como deverá fazê-lo. Não se ignora a influência que o mercado possui hoje no ensino universitário, especialmente no brasileiro, grande parcela dos cursos superiores são prestadas por instituições de ensino com finalidades lucrativas (Travincas, 2016).

Isso, entretanto, não exclui a existência da liberdade de ensinar, uma vez que a medida de sucesso desses cursos não pode ser o lucro que geram, mas o nível da qualidade de sua formação, que apenas é suficientemente alto quanto mais liberdade para o pensamento crítico e a experimentação. Uma mentalidade diferente levaria a universidade a reduzir qualidade de ensino, para maximização de lucros, o que, embora ocorra, deve ser algo coibido, e não incentivado, caso se deseje manter os objetivos da formação do ensino superior para o qual ele foi criado (Lieberwitz, 2002-2003, p.115).

A autora estudada, portanto, delimita como contornos iniciais à liberdade de aprender que:

[...] a liberdade de ensinar é uma das dimensões da liberdade acadêmica; (b) trata-se de uma genuína liberdade profissional e, enquanto tal, está submetida a disciplinamentos, ou seja, a regras que, genericamente, objetivam assegurar a própria prossecução da atividade

de ensino; (c) aqueles que possuem o direito à liberdade de ensinar são livres para gerenciarem o ensino em sala de aula, e isso significa, à partida, deliberar sobre o conteúdo a ser ensinado e acerca dos métodos a serem utilizados para esse fim; e (d) o exercício desse direito tem a finalidade de corroborar com a concretização do princípio democrático, garantindo que a formação daqueles que estão submetidos ao processo educacional será apta a gerar cidadãos competentes para debaterem assuntos públicos. (Travincas, 2016, p.102)

No tópico seguinte se refletirá acerca do contexto de expansão do uso de tecnologia ensino superior brasileiro e seu possível impacto na liberdade acadêmica, a partir desses contornos acima explorados pelo referencial teórico utilizado. Suas características podem ser aplicadas sem modificações? Quais riscos sofrem a liberdade de ensinar nesse contexto?

Para tanto, explorar-se-á como está sendo o uso da tecnologia no ensino brasileiro e a adoção por meio de seus docentes, de modo, ao final, destacar algumas tendências para o tratamento do tema.

O uso de novas tecnologias no ensino superior brasileiro

O uso das tecnologias para o ensino não é novidade no Brasil. Antes do surgimento da internet, já existiam meios de implementação de um ensino a distância, por cartas e, depois, através do rádio e da televisão. Ocorre que a internet comercial permitiu a difusão da informação como em nenhum outro nível, permitindo que se utilizasse tal ferramenta de forma nunca imaginada, incrementando o próprio ensino a distância ou servindo como instrumento para apoio à

própria sala de aula, dando origem ao Aprendizado Eletrônico (AE), que é “processo de educação mediada por Tecnologias de comunicação e informação - TIC’s que se utiliza de diferentes mídias de armazenamento, redes e recursos eletrônicos para o processamento, armazenamento e disseminação de informações, com propósitos educacionais” (Dos Anjos, 2012, p.13).

Conforme nos memora Andrea Filatro e Stela Piconez (2012, p.60), diferentes agentes educacionais testemunharam uma explosão dos ambientes virtuais de aprendizagem a partir da segunda metade da década de 1990, além da implantação e utilização desses por instituições de ensino as mais variadas – desde escolas do ensino fundamental, passando por universidades, e, principalmente, aqueles ligados a Departamentos de educação corporativa.

A legislação nacional também abarcou essa tendência, e, na LDB de 1996, em seu artigo 80, já previu o incentivo do poder público no desenvolvimento da modalidade de ensino a distância, compatível a todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, ainda que o enfoque maior da legislação ainda fosse no ensino realizado por meio de radiodifusão sonora de som e imagem.

O ano de 2017 foi marcado por outra flexibilização: a das regras para a criação de instituições e polos de EAD no país. O Decreto n.9.057, de maio de 2017, flexibilizou os requisitos para a abertura de cursos EAD no Brasil, revogando o Decreto n.5.622/2005 que lecionava a matéria. O impacto foi expressivo na educação a distância no país.

Conforme o Censo a Associação Brasileira de Ensino a Distância de 2018, foi verificado um crescimento expressivo da quantidade de polos, crescendo quase 30% apenas no último ano da

pesquisa. Além disso, foi contabilizado um número recorde de alunos: 7.773.828. Em 2012, havíamos sido contabilizados apenas: 5.772.466 (Abed, 2018).

Diante desse cenário do crescimento do mercado EAD, atrelado à evolução das ofertas das tecnologias, em especial aquelas que utilizam da internet como meio de permitir o ensino e a aprendizagem, importante verificar como a prática docente se modifica dentro desse cenário, do ponto de vista dos contornos da liberdade de ensinar já delineados.

Muito embora a disponibilização de videoaulas e exercícios pela internet seja uma forma de educação a distância, mais interessante nos parece ser tratar de outras potencialidades dos usos das TIC no ensino, seja como apoio à sala de aula presencial ou ao ensino a distância, por meio do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagens interativos (AVA), que se destinam ao gerenciamento eletrônico da aprendizagem virtual.

Ressalta-se que o uso das TIC no ensino, por si só, não é sinônimo de restrição da qualidade ou de limitação da atuação do professor. Ao contrário, se bem utilizada, com clareza dos propósitos pedagógicos e domínio suficiente da linguagem tecnológica, pedagogos admitem permitir uma revolução na forma de ensinar e aprender (Cortimiglia; Longhi; Oliveira, 2015, p.39).

Mas não bastam o uso da tecnológica para melhorar os serviços de gestão administrativa e de armazenamento e disponibilização de informações digitais em ambientes virtuais, é necessário também um maior uso pedagógico da complexa infraestrutura tecnológica criada – tutoriais fechados, apostilas eletrônicas, listas de distribuição,

grupos de discussão, sites para disciplinas, pacotes de cursos, ambientes virtuais e comunidades de aprendizagem –, a fim de criar novas experiências de aprendizagem (Filatro; Piconez, 2012, p.60).

As autoras, contudo, ainda alertam que, mesmo assim, tais sistemas de criação, armazenamento e recuperação de conteúdos educacionais não são capazes de atender plenamente “a toda a complexidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem, a saber: a diversidade de abordagens, estratégias e técnicas pedagógicas; as especificidades dos domínios; e a multiplicidade dos contextos de utilização” (Filatro; Piconez, 2012, p.60).

Ainda quando não se trata apenas de videoaulas disponibilizadas por meio da internet, mas sim de recursos mais complexos dos ambientes virtuais de aprendizagem, os docentes não conseguem utilizá-los para sua proposta pedagógica com plenitude, o que acaba restringindo sua liberdade de atuação em razão de sua incapacidade de manusear bem tais ferramentas digitais. Hoje, os professores ainda usam os recursos dos ambientes virtuais, mesmo os mais simples, de modo limitado: seja para disponibilizar materiais aos alunos; para se comunicar por correio eletrônico e para a disponibilização de tarefas. Mesmo ferramentas de interação mais comuns, tais como fórum e *chat*³ têm uso praticamente inexpressivo neste cenário (Cortimiglia; Longhi; Oliveira, 2015, p.39).

Nesse sentido, a adoção das tecnologias parece estar vinculada à possibilidade de facilitar as práticas didáticas já aplicadas no ensino

3 E demais tipos específicos de tecnologias educacionais, que se trata de produtos ou serviços baseados oferecidos no uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) com finalidade específica de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

presencial, sem a intenção, por parte do docente, em explorar a tecnologia com vistas a enriquecer a proposta pedagógica, limitando-se, portanto, em seu espectro de atuação, ainda quando não há constrição externa, como a do mercado (Cortimiglia; Longhi; Oliveira, 2015, p.39).

O foco, então, para ampliar o desenvolvimento da liberdade acadêmica nesse novo ambiente tecnológico parece ser o de formar o professor para lidar com esse tipo de ferramenta, tornando-o apto a escolher, não apenas seus conteúdos, mas também que saiba fazer uso das diferentes metodologias que estão à disposição para lidar com seus objetivos de ensino, já que a escolha dos métodos compõe a sua esfera de liberdade, como já visualizado, bem como a sala de aula digital faz parte da esfera de proteção de sua liberdade docente.

Mais do que isso, com a maior inserção das tecnologias educacionais em sala de aula, a liberdade acadêmica só terá o condão de ser plenamente efetivada caso haja o domínio dos professores no manuseio de tais ambientes digitais para a sua função de ensinar. Assim sendo, é dever da Instituição de Ensino e do Estado, de modo a assegurar a liberdade de seu corpo docente, que esses agentes incentivem ou forneçam meios para que os professores se capacitem no uso das novas tecnologias, conseguindo, dessa forma atuar bem dentro de suas salas de aulas digitais.

A crise não ocorre apenas no Brasil. Battes (2014) apresentou essa dificuldade também nos Estados Unidos. Só que, naquele contexto, expôs a pergunta de forma diferente: seria possível obrigar os professores a realizar cursos de capacitação nessa nova forma de ensinar, sem lhes ferir a autonomia acadêmica? O autor conclui

que essa questão é delicada, vez que o professor é formado para pesquisar, mas não para ensinar, e apenas fará um melhor uso da tecnologia caso tenha consciência de seus objetivos de aprendizagem. Assim sendo, seria possível não os obrigar, mas insistir para incluí-los em cursos de formação, não de modo a não constranger sua autonomia, mas a capacitá-los para conseguirem exercer plenamente dentro das novas plataformas online de ensino, que não se restringem a simples disponibilização de videoaulas (Battes, 2014).

Percebe-se, portanto, um uso maior de novas tecnologias como meio de ensino e aprendizagem, apesar da aparente pouca adaptação docente para tanto. A formação específica docente para o uso pedagógico em sala de aula é, assim, um direito do docente frente à necessidade de fazer uso de sala de aulas digitais para o bom exercício de suas funções.

Desafios à liberdade acadêmica frente à sala de aula digital

Nesse contexto, dois desafios foram identificados como tendências, a partir da leitura do panorama internacional, sendo separados em tópicos para uma melhor apreciação. Existem diversos fatores que tornam a liberdade acadêmica mais específica no contexto online, dentre eles serão exploradas a) a existência de diversos profissionais necessários para o bom funcionamento da sala de aula digital, necessitando de uma reformulação dos titulares da liberdade de ensinar para abranger também os demais profissionais que colaboram para o sucesso da sala de aula digital; e b) a possibilidade de vigilância de todas as atividades que ocorrem em sala de aulas digitais, através da coleta e análise de dados automaticamente gerados

com o uso das ferramentas tecnológicas, necessitando-se, por isso, de uma proteção específica dos professores frente às instituições de ensino e empresas que tratam seus dados e de seus alunos no curso da aprendizagem.

Necessidade de trabalho colaborativo para elaboração de cursos *online*

Antes da inserção das tecnologias de ensino na educação, o professor produzia suas aulas de modo artesanal, no qual ninguém interferia no processo e esse tinha total autonomia sob sua classe. Era difícil avaliar um bom ensino, porque este era subjetivo e não tinha como ser medido ou comparado. A individualidade docente é a base que sustentou até o momento essa autonomia universitária (McCluskey; Winter, 2014).

A introdução de meios digitais para a educação, no entanto, tem o condão de modificar isso ao introduzir diversos outros profissionais necessários para a elaboração da sala de aula digital, como, além do professor e do aluno, os tutores, mentores, *designers*, desenhistas, equipes administrativas, equipes técnicas, secretaria acadêmica, e especializadas em desenvolvimento de tecnologia, enfim, uma grande equipe necessária para o sucesso de cursos oferecidos através da internet (Vergara, 2007).

Esses profissionais podem desenhar as aulas, sugerir formatos para um melhor ensino, de modo que o professor não mais performará sozinho em sala de aula, mas fará parte de um time, que trabalha junto para criar um ambiente *online* de aprendizagem que seja focado, não mais na figura do professor, mas na figura do aluno, avaliando-se o grau de aprendizagem desse, que é um fator mais

objetivo a ser medido que grau de qualidade do ensino (McCluskey; Winter, 2014, p.141).

Para montar um curso *online*, ainda dentro de uma universidade, é necessária uma equipe pedagógica que irá acompanhar esse processo e sugerir alternativas. Esses outros agentes não faziam parte do processo de ensino/aprendizagem tradicional, de modo que nunca tiveram as liberdades acadêmicas reconhecidas. É necessário repensar sobre a possibilidade de reconhecer-lhes âmbitos de proteção da liberdade de ensinar, que, como visto, hoje pertence principalmente ao docente. Assim sendo, tutores ou *designers* instrucionais, dentro de uma perspectiva da sala de aula digital, como cooperam conjuntamente com o professor para implementação da estratégia de ensino, poderiam vir a ser considerados, também nesses cenários como titulares de parcela da liberdade acadêmica.

Nesse sentido, a aula não é mais um professor, sozinho, em casa, planejando em como repassará o conteúdo aos seus alunos. Carvalho (2007) alerta que é provável que, em um ensino *online*, o resultado seja bem diverso do pensamento inicial do professor autor, já que diversos outros agentes interferem no processo, sejam aqueles relativos à produção tecnológica, sejam mesmo os assistentes pedagógicos para possibilitar o bom uso das ferramentas digitais.

Se a liberdade acadêmica não for ampliada também aos demais profissionais do ensino necessários para elaboração dos cursos *online*, pode-se recair no equívoco de acreditar que tal modalidade, em si, por necessitar de uma maior equipe, necessariamente fere de morte a liberdade do docente de decidir sozinho sobre seus conteúdos e formas de metodologia de ensino, dentro dos parâmetros ofertados por sua instituição.

Além disso, outro fator interessante é a questão relativa ao direito autoral dos produtores do curso. Em uma sala de aula tradicional, inegável que o professor é o autor do conteúdo de suas aulas, mas em um curso a distância, com tantos profissionais envolvidos e se fazendo uso das ferramentas e tecnologias disponibilizadas pela instituição, quem poderia explorar o conteúdo educacional criado por essa equipe? Poderia a universidade reproduzir e vender o curso sem autorização do docente, por este ter realizado a primeira versão do curso durante a vigência de seu contrato de trabalho? Essas questões interferem diretamente na atividade docente e têm se proliferado, sem uma resposta rápida do direito sobre o tema (Kwall, 2001).

Mas não é apenas isso que conduz a reflexões quanto aos impactos da liberdade docente no contexto dos ambientes digitais, o tema da proteção de dados educacionais tem se tornado premente, especialmente em países que já realizam um uso mais ostensivo de ferramentas avançadas na área da tecnologia educacional e que se baseiam na análise de uma vasta quantidade de dados para a personalização do processo educacional, o que ainda parece ser pouco conhecido em território nacional.

Riscos à proteção de dados em contextos de educação digital

O uso de aplicativos educacionais permite uma inteligência que antes não era possível na sala de aula presencial. Através da análise dos dados gravados, pode-se comparar os desempenhos dos alunos e dos professores, o que gera riscos, e, se mal utilizado, pode ser compreendido como um desafio à liberdade acadêmica sendo um meio invasivo para o controle da sala de aula pelos dirigentes da instituição e por eventuais empresas que venham a tratar tais dados.

McCluskey e Winter (2014, p.142) são claros sobre o risco que se corre com a utilização do ambiente digital:

Ao contrário da sala de aula física, na sala de aula digital há um registro físico de cada transação que ocorre. Todo *post* de discussão, todo ensaio, todo comentário de professor é capturado para a posteridade. Em centenas de milhares de classes, há dados digitais sendo capturados que podem ser analisados e classificados. Isso significa que pela primeira vez há um mapa do que acontece na sala de aula (MANYIKA E CHUI, 2011). Esses dados de sala de aula podem ser executados através de vários programas para extrair e interpretar (RATNER, 2011). Pode ser comparado com classes semelhantes. Podemos ver onde o aprendizado é bem-sucedido e onde há problemas. O Big Brother agora pode ver tudo. Isso significa que é o fim da liberdade acadêmica? (COLDEWAY, 2012).

Não apenas informações mais simples como nome de usuário, *e-mails*, senhas, contas ficam registradas, mas também aquelas relativas a *e-mails*, discussões *online*, atividades e testes. É possível ainda que sistemas inteligentes consigam capturar mais informações sobre o comportamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem, como o momento em que pausou o vídeo, a fim de responder uma questão do teste, os pontos em que clicou, e, até o local de onde mais acessa o curso, conferindo informações antes não possíveis de serem identificadas na sala de aula presencial (Zeide, 2018, p.165).

É possível, através da análise desses dados, a descoberta de padrões outrora escondidos no Ensino. O foco, então, não é mais o

professor, em sua atividade de ensinar, mas é transformado o foco na aprendizagem dos estudantes, visualizando-se e acompanhando de perto seu desempenho (McCluskey; Winter, 2014, p.142).

O importante não é focar na restrição quanto ao uso dessas tecnologias, que podem auxiliar no conhecimento sobre o processo de aprendizagem. Entretanto, alerta-se que o mapeamento da atividade docente e discente não pode visar reduzir a capacidade desses de interpretar, pensar e acompanhar suas próprias disciplinas, tomando efetivamente as decisões ao final, através da interpretação dos *insights* que são extraídos dos dados coletados. São assertivas as colocações de McCluskey e Winter (2014, p.143):

Estamos em uma nova era. Entretanto, o que diferencia uma universidade de uma empresa e a define como universidade é a liberdade de investigação de seu corpo docente. Sem isso, o coração e a alma da educação superior não existem mais. Não podemos confundir nossa capacidade de medir e coletar dados de sala de aula para a sabedoria de saber o que deve ser ensinado ou como esse conhecimento pode ser transmitido.

Apesar disso, Zeide e Nissenbaum (2018), que estudam o tema da privacidade no ambiente da educação digital, alertam que o uso de novas tecnologias movidas a ferramenta de big-data⁴ já é uma

4 Conjuntos muito grandes de dados que são produzidos por pessoas que usam a Internet e que só podem ser armazenados, entendidos e usados com a ajuda de ferramentas e métodos especiais, por exemplo, os supermercados usam big data para rastrear o comportamento do usuário e direcionar os consumidores para as coisas que eles gostam (Cambridge Dictionary, 2019).

realidade e trazem grandes riscos. Ferramentas desse tipo, além de prejudicar a privacidade tradicional e a segurança das salas de aula, têm a capacidade de alterar as instâncias de decisão pedagógica ao sugerir propostas personalizadas para o ensino-aprendizagem daquele estudante sem o intermédio do professor, e, ainda de definir o que deve conter no conteúdo, mediante inferências tomadas baseadas nos dados coletados.

Zeide (2018, p.1) escreve detalhadamente sobre o tema dos impactos do uso dessas ferramentas, que podem gerar constrangimento não só à liberdade de ensinar, mas a toda a finalidade da educação:

Primeiro, os ambientes de aprendizado virtual criam infraestruturas de tecnologia da informação com coleta de dados constante, avaliação contínua de algoritmos e, possivelmente, retenção infinita de registros. Isso prejudica a privacidade intelectual tradicional e a segurança das salas de aula. Em segundo lugar, esses sistemas substituem o processo de tomada de decisão pedagógica de educadores, que devem atender a interesses públicos, a de provedores de tecnologia privados, geralmente com fins lucrativos. Eles restringem a autonomia acadêmica dos professores, obscurecem a avaliação dos alunos e reduzem a capacidade dos pais e alunos de participar ou desafiar a tomada de decisões na educação. Terceiro, as ferramentas baseadas em big data definem o que vale como educação, mapeando os conceitos, criando o conteúdo, determinando as métricas e definindo os resultados de aprendizagem desejados. Essas

mudanças cedem importantes tomadas de decisão a entidades privadas sem escrutínio público ou mesmo sem qualquer exame pedagógico.

Assim sendo, encontra-se de acordo com a proposta final esposada por Zeide (2018) de que, dado o impacto crucial da educação no sucesso individual e coletivo, educadores e formuladores de políticas devem considerar as implicações da educação baseada em dados de maneira proativa e explícita, de modo a assegurar o tráfego dos dados para promover o ensino, sem jamais se tornar um meio de constrangimento à liberdade acadêmica, no tocante à liberdade de ensinar, definindo seus conteúdos e os meios para educar seus estudantes, limitados apenas pelas legislações e demais restrições relacionadas na primeira parte deste capítulo.

Conclusão

Conclui-se que, muito embora haja poucas pesquisas sobre a conceituação da liberdade acadêmica no Brasil, bem como dos seus limites na sala de aula presencial, necessário também aprimorar esse instituto jurídico a fim de abranger as especificidades do ensino realizado por meio da internet.

Dentre os desafios verificados estão: a possibilidade de maior controle que as Instituições de Ensino possuem das atividades docentes e discentes que se realizam por intermédio das plataformas, mediante coleta e análise de dados; a necessidade de realização de trabalho cooperativo com diferentes agentes para a elaboração do processo de ensino/aprendizagem *online*, reduzindo o poder de decisão docente, caso não se incluam tais profissionais como titulares

de parcela dessa liberdade acadêmica; e, por fim, a inabilidade do professor no uso das próprias ferramentas digitais, a qual, por sua vez, é um fator hábil a modificar a forma de transmissão do conhecimento e alterar os métodos de ensino passíveis de aplicação, necessitando, assim, de formação docente específica para a garantia da plena liberdade de ensinar.

Todos eles interferem diretamente na liberdade que o docente possui de conseguir posicionar-se sobre o conteúdo a ser lecionado, bem como influencia na forma como visa transformar tal informação em conhecimento.

A fim de garantir a boa fluência da liberdade acadêmica, é necessário que o docente universitário torne-se, verdadeiramente, um professor do século XXI, que é não só um especialista no tema, mas também alguém que conhece as técnicas mais efetivas de ensino e aprendizagem e que as aplicam por meio do uso da tecnologia, trabalhando colaborativamente com os demais atores envolvidos para a disponibilização do conteúdo e desenvolvimento de competências nos alunos, que são cada vez menos passivos em relação ao processo de ensino, e, cada vez mais aprendizes digitais.

Além disso, é importante que sejam capacitados também para a compreensão dos dados extraídos dos sistemas de tecnologia educacionais, de modo a permitir que a tecnologia os auxilie em seu poder de decisão, mas sem abrir mão desse, sem o qual não será possível se atingir as finalidades constitucionais da educação.

Referências

ABBOTT, M.; NININGER, J.; SHAW, P. Quality control versus academic freedom: walk the line. *In Learn Magazine*, New York, Jul. 2018. Disponível em: <<https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=3240151>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

ABED - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017*. Curitiba: InterSaberes, 2018. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_impreso.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BATTES, T. Online learning, faculty development and academic freedom. *Online learning and distance education resources*, Ontario, 2014. Disponível em: <<https://www.tonybates.ca/2014/05/05/online-learning-faculty-development-and-academic-freedom/>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/big-data>>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

CARVALHO, A. B. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem. In: 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 2007, Maceió. *Anais XVIII EPENN*. Maceió: UFAL, 2007. CD-ROM.

CORTIMIGLIA; M.; LONGHI, M.; OLIVEIRA, D. T. de. Ambientes Virtuais de Aprendizagem no Ensino Superior Presencial: o processo de adoção da tecnologia na perspectiva do docente. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v.14, p.37-54, 2015.

DOS ANJOS, A. Tecnologias da informação e da comunicação, aprendizado eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. In: MACIEL, C. *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

FILATRO, A.; PICONEZ, S. Evolução dos sistemas para educação a distância. In: MACIEL, C. *Ambientes virtuais de aprendizagem*. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

KUZUYABU, M. O que mudou no EAD? *Revista do Ensino Superior: a nova educação a distância*, São Paulo, v.20, n.230, p.26-33, 2018. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/mudou-ead/>>. Acesso em: 28 de set. 2018.

KWALL, R. R. Copyright Issues in Online Courses: Ownership, Authorship and Conflict. *Santa Clara Computer and High Technology Law Journal*, Santa Clara-CA, v.18, n.1, 2001. Disponível em: <<https://ssrn.com/abstract=845105>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

LIEBERWITZ, R. The Corporatization of the University: Distance Learning at the Cost of Academic Freedom. *Boston University Public Interest Law Journal*, Boston, v.73, p.73-136, 2002-2003.

McCLUSKEY, F.; WINTER, M. Academic freedom in the digital age. *On the horizon*, Bingley, v.22, n.2, p.136-46, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/OTH-09-2013-0033>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

OIT-UNESCO. Recomendação da OIT / UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior. Paris, 2008. 72 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495_por>. Acesso em: 22 jun. 2019.

RANIERI, N. B. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

TRAVINCAS, A. C. T. *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites*. Porto Alegre, 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Caderno EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v.5, n.esp., p.1-8, jan. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167939512007000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 Jun. 2019.

ZEIDE, E. Learning v. education: how technology shapes purposes and paradigms. 2018. Disponível em: <<https://ssrn.com/abstract=3289733>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ZEIDE, E.; NISSENBAUM, H. Learner privacy in MOOCs and virtual education. *Theory and Research in Education*, California, v.16, n.3, p.280-307, 2018.

11 Liberdade Acadêmica 4.0: o potencial das tecnologias emergentes na ressignificação da liberdade acadêmica

Camila Fernandez Achutti

Mestre em Ciências pelo Instituto de Matemática e Estatística da USP; doutoranda pela Escola Politécnica da USP e professora no Departamento de Engenharia da Computação no Insper

Introdução

Arthur Clarke, famoso autor inglês, explica de forma irreverente e acessível as mudanças que a tecnologia causaria no mundo. Na citação, “qualquer tecnologia suficientemente avançada é indistinguível de mágica”, Clarke (2013) nos dá justificativa suficiente para a produção de qualquer tipo de pesquisa, doutrina ou sobre tecnologia, principalmente aquelas as quais o objetivo é elucidar os usos e impactos de tecnologia na sociedade. Dessa forma, refletir sobre os temas contemporâneos da nossa sociedade com tal viés, mais do que justificável, é urgente. É essencial refletir sobre os potenciais impactos, que as chamadas tecnologias emergentes vão trazer para todas as áreas do conhecimento. Mesmo com esse fato ecoando na sociedade, algumas áreas do conhecimento estão substancialmente menos atentas ao tema. Educação, por exemplo, é uma dessas áreas do conhecimento que parece estar inerte. No entanto, o avanço tecnológico é inevitável e tardar em fazer qualquer análise torna o salto mais danoso do ponto de vista de aumento de desigualdades e complexidade (De Campos, 2008).

Marc Prensky traz uma metáfora lúdica e necessária: um médico do século XIX está totalmente obsoleto numa sala de cirurgia do século XXI que conta com diversos recursos tecnológicos que foram sendo desenvolvidos se valendo de todo o avanço tecnológico e científico. Já um professor do século XIX se sentiria à vontade na maioria das salas de aula dos tempos correntes. Poucas são as mudanças no espaço e nos artefatos utilizados para a prática didática (Prensky, 2001). Sendo assim, temos um enorme potencial ainda não explorado no mundo do aprendizado, ensino e pesquisa.

É nesse lugar dos possíveis adjacentes que a análise dessa doutrina pretende residir.

A Constituição Federal de 1988 traz no artigo 205 o seguinte texto:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Temos aqui os conceitos básicos de Direito à Educação, afinal como posto a educação é um direito de todos, dever do Estado, da família. Sendo assim, a educação deve ser fomentada pela sociedade. A educação é, portanto, a prerrogativa que todas as pessoas possuem de exigir do Estado a prática educativa. No entanto, a Constituição Federal de 1988 ressalta a colaboração da família através da promoção e do incentivo no processo educativo. O termo colaboração nesse contexto demonstra o reconhecimento por parte do Estado da necessidade de contar com a sociedade, na tarefa homérica de formação dos educandos. Além disso, podemos reconhecer que “a partir de 1934, a educação é vista como um processo de socialização e aprendizagem encaminhada ao desenvolvimento intelectual e ética de uma pessoa” (Travincas, 2016). Decerto, o principal ganho social é a democratização do conhecimento formal.

Através da análise bibliográfica dos diversos impactos de tecnologias emergentes no mundo jurídico e educacional, conclui-se preliminarmente que serão necessárias reformulações, adequações e criações de parâmetros mais aderentes ao contexto digital para

Liberdade Acadêmica. Adicionado a isso, temos uma escassez de produção científica nessa relação tão urgente entre tecnologias e liberdades. No recorte educacional, as produções são ainda mais escassas. Nessa doutrina não temos a pretensão de exaurir a discussão de tecnologia e Liberdade Acadêmica. Esperamos elucidar potenciais mudanças em três aspectos: os limites, o conteúdo e os garantidores.

Escopo jurídico e tecnológico

Essa não é a primeira das revoluções drásticas que a humanidade vive. De acordo com Klaus (2016), características marcantes da atualidade garantem que demos início a uma quarta revolução industrial, que tem contornos ainda incertos que visíveis. Basta observar a reorganização social e comportamental diante do advento de meios de comunicação mais acessíveis e ubíquos. No panorama histórico, depois da transição da coleta para a agricultura há pelo menos uma dezena de milhares de anos atrás, o homem já vivenciou outras três revoluções industriais. A primeira, entre 1760 e 1840, acusada pelo vapor. A invenção das máquinas a vapor e da construção de grandes ferrovias mudaria para sempre a relação da humanidade com produção, consumo e comércio; a segunda, no final do século XIX e início do século XX, se perfaz com o advento da eletricidade, que viabilizou grandes volumes de produção e monopólio devido a possibilidade das linhas de montagem; a terceira, já na década de 1960, foi a chamada revolução digital ou do computador, com o novo conceito do computador pessoal e a invenção da internet. Já a última é a menos compreendida por estar no início, já que indícios mostram que a quarta revolução industrial teve início da virada do século XXI.

Seus primeiros contornos se baseiam principalmente nas seguintes características (Klaus, 2016):

Velocidade: ao contrário das outras revoluções, o ritmo deixa de ser linear e passa a ser exponencial. Ou seja, a criação e dispersão de novas tecnologias se dá de maneira mais rápida que outrora, sendo por vezes inviável acompanhar e analisar os impactos, vieses e direções dessas inovações a tempo de controlar todas as consequências.

Amplitude e profundidade: a quarta revolução industrial gera mudanças sem precedentes em vários âmbitos, como por exemplo na forma de gerar renda, de fazer comércio, de escoar a produção etc. Schwab Klaus enfatiza que a revolução não está modificando apenas o “o que” e o “como” fazemos as coisas, mas também “quem” somos.

Impacto sistêmico: tal levante envolve a transformação de sistemas inteiros. Sistemas complexos e abrangentes como de países inteiros, empresas e indústrias.

Avançando no entendimento do que chamamos de tecnologias emergentes, se faz essencial entender que um dos principais responsáveis da quarta revolução industrial seriam os algoritmos que, utilizados em equipamentos de informática e robótica, possibilitaram o surgimento de tecnologias emergentes como, Inteligência Artificial e *Blockchain*.¹ Os algoritmos estão por toda parte há algum tempo (Cormen et al., 2017). Faz-se necessário esclarecer que algoritmo pode ser definido como “a descrição sequencial dos passos que devem ser executados, de forma lógica, clara e em idioma qualquer, com a finalidade de facilitar a resolução de um problema” (Medina;

1 Trata-se de tecnologia que foi desenvolvida pela primeira vez em 2008, no código-fonte de uma criptomoeda (moeda virtual) chamada Bitcoin.

Ferting, 2006). São humanos que inventaram e ainda hoje escrevem os algoritmos, portanto são seres humanos que determinam o comportamento tecnológico de programas e máquinas. Foram com algoritmos que os seres humanos criaram três das tecnologias emergentes que abordaremos nessa doutrina: *Inteligência Artificial*,² *Big Data*³ e *Blockchain*.⁴

A inteligência artificial e suas variantes mais conhecidas – *Machine Learning*⁵ e *Deep Learning*⁶ – consistem, de maneira geral, na criação de algoritmos que podem aprender automaticamente a partir de mais dados e eventos. Com isso, os algoritmos se tornam ainda mais poderosos já que são treinados para que a máquina

2 Inteligência Artificial (por vezes mencionada pela sigla em português IA ou pela sigla em inglês AI - Artificial Intelligence) é a inteligência similar à humana exibida por mecanismos ou software, além de também ser um campo de estudo acadêmico.

3 *Big Data* é o termo em Tecnologia da Informação (TI) que trata sobre grandes conjuntos de dados que precisam ser processados e armazenados.

4 A *blockchain* (também conhecido como “o protocolo da confiança”) é uma tecnologia de registro distribuído que visa a descentralização como medida de segurança. São bases de registros e dados distribuídos e compartilhados que têm a função de criar um índice global para todas as transações que ocorrem em um determinado mercado.

5 *Machine Learning* é uma área da ciência da computação que significa “aprendizado da máquina”. Faz parte do conceito de inteligência artificial, que estuda meios para que máquinas possam fazer tarefas que seriam executadas por pessoas.

6 A aprendizagem profunda, do inglês *Deep Learning* (também conhecida como aprendizado estruturado profundo, aprendizado hierárquico ou aprendizado de máquina profundo) é um ramo de aprendizado de máquina (*Machine Learning*) baseado em um conjunto de algoritmos que tentam modelar abstrações de alto nível de dados usando um grafo profundo com várias camadas de processamento, compostas de várias transformações lineares e não lineares.

possa aprender por conta própria e, nesses termos, passa a obter resultados não antecipadamente programados ou esperados. De maneira mais prática, no que chamamos de *Deep Learn* (aprendizado profundo), são criadas redes neurais artificiais (ANN) que, de fato, imitam a estrutura biológica do cérebro. Uma ressalva importante: quando falham podem produzir resultados inexplicáveis e incoerentes, gerando perplexidade, sem que se possa entender a razão pela qual o sistema tomou tais decisões (Barreto, 1999). Inteligências artificiais não têm bom senso, senso de justiça nem noções mais abstratas de direitos humanos.

Dados são o insumo do mundo dos algoritmos. Inteligência Artificial só se torna viável com acesso a uma massa de dados robusta e também coerente. E é massificação das informações e enorme quantidade de dados disponíveis que possibilitou o chamado *Big Data*, a partir do qual é possível fazer correlações e produzir as chamadas informações incidentais, ou seja, uma determinada informação não precisa mais ser fornecida diretamente, mas sim, pode ser garimpada num universo de dados. Por exemplo, uma série de informações indiretas, obtidas num processo cumulativo das suas últimas sessões de navegação na internet pode revelar, dentre outros interesses, o candidato que você está mais propenso a votar nas próximas eleições.

Outra tecnologia emergente, o *Blockchain* surge como a última necessidade de criar uma certa transparência e confiança em escala, sem a necessidade de centralização de toda essa troca de informações e produções de conhecimento. Numa tradução literal, temos a definição como uma cadeia de blocos, ligados pelos seus conteúdos. Imaginem que um bloco carrega o conteúdo do anterior, que já estava

carregando o conteúdo do seu anterior e assim, criamos uma rede de confiança que mediante qualquer alteração no conteúdo de qualquer bloco, todos os blocos são comunicados sobre uma atualização, podendo assim regular essas alterações.

Nessa etapa do desenvolvimento tecnológico, ainda as chamamos de emergente devido à característica de estar longe do seu máximo potencial. Cabe à humanidade adotar uma postura reflexiva e ativa frente ao avanço. Diversas implicações surgem do maior potencial das máquinas, dentre elas questões de responsabilidade jurídica, propriedade intelectual, regulação governamental, impacto no mercado de trabalho, bem como as questões ideológicas.

Feito o panorama tecnológico do ponto de vista conceitual se faz necessário um panorama jurídico. E quando o assunto é educação e tecnologia temos diversas citações constitucionais. Especificamente em relação à tecnologia, temos o art. 5º da Constituição Federal (CF), no qual temos garantias aos criadores de tecnologia e inovação. Os termos são:

Art. 5º da Constituição Federal [...]

XXIX - a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País.

Existe uma preocupação econômica também quando o assunto é desenvolvimento tecnológico. Baseado na livre iniciativa temos: “Art. 170 da CF. A ordem econômica, fundada na valorização do

trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social [...]”.

Na intersecção entre educação e tecnologia, parece relevante ressaltar que nenhum avanço tecnológico pode prescindir do objetivo de assegurar a dignidade da pessoa humana. Esse é também o fundamento do Estado Democrático de Direito:

Art. 1º da CF. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]

- a dignidade da pessoa humana

- os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa [...]

(Brasil, 1988)

Ainda que diante de uma análise superficial podemos afirmar que os direitos humanos fundamentais não devem ser diminuídos em razão da concepção, criação e utilização da tecnologia. Muito ao contrário, a tecnologia pode e deve ser ferramenta de acesso, distribuição e ampliação aos direitos fundamentais constitucionalmente garantidos. Para a adequada ponderação dos valores envolvidos no caso concreto, utiliza-se da regra da proporcionalidade que “não encontra seu fundamento em dispositivo legal do direito positivo brasileiro, mas decorre logicamente da estrutura dos direitos fundamentais como princípios jurídicos” (Silva, 2009).

Para avançar na análise dos impactos na Liberdade Acadêmica com os avanços de tecnologia, precisamos entender agora o contexto desse segundo objeto de estudo. A Liberdade Acadêmica nasce

junto com a Universitária ainda na Idade Média e o papel da docência (Deligdisch et al., 2011). O termo acadêmico (grego – *akademia*) foi usado para dar nome à escola filosófica de Platão, onde se podia discutir livremente o saber filosófico (Paim, 1979). Com a separação clara entre Estado e Igreja, essa academia pôde ser independente, principalmente para escolher novos métodos de ensino-aprendizagem. Sempre tendo como pano de fundo o embate contínuo de três grandes forças: o Estado, a Igreja e a Universidade (Deligdisch et al., 2011). Olhando para os artefatos constitucionais brasileiros, a Liberdade Acadêmica foi reconhecida somente na Constituição de 1934. Usou o termo “Liberdade de Cátedra” restrita ao direito de ensinar. As constituições de 1946 e de 1967 mantiveram esse direito. Já a Constituição de 1988, quando ampliou o direito à educação, abandonou a expressão Liberdade de Cátedra, e trouxe o art. 206, que se tornou o norte para o direito à educação, trecho transcrito a seguir que constrói o conceito do agora chamamos de Liberdade Acadêmica:

Art. 206 da CF. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, [...]

O terceiro artigo da Lei De Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996) reafirma tais liberdades já garantidas pela Constituição. Portanto, no contexto do Brasil, os nortes do direito à educação encontram-se no art. 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, destacando-se o princípio da Liberdade

Acadêmica (inciso II), que estabelece: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, abrangendo os indivíduos que tomam parte nas relações juspedagógicas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção é mais ampla do que a emanada do princípio da Liberdade de Cátedra, que tutela o direito de ensinar, concebido na Constituição de 1934, e que consiste na liberdade de atuação somente do docente inserido na relação didático-pedagógica (Silva, 2009). A Constituição exprime também a educação como um direito fundamental (art. 6º), já que é considerado um dos mais importantes direitos sociais por ser essencial ao exercício de outros direitos fundamentais (Magalhães, 2008).

No art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9.394/1996), é onde se determina que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Garantimos, assim, o pluralismo de ideias e concepções no ensino sem qualquer tipo de censura ou imposição de um único critério metodológico ou didático. Sobre essa liberdade necessária na produção do conhecimento, que se pode denominar de Liberdade Acadêmica, assim se expressa Einstein (1994, p.171):

Por “Liberdade Acadêmica”, entendo o direito de realizar pesquisas visando conhecer a verdade, o direito que tem o intelectual de publicar e de ensinar o que considera como verdade. Esse direito implica também, por parte do intelectual, que ele não busque dissimular nenhum aspecto do que considera como verdadeiro.

Toda restrição à liberdade acadêmica impede a boa difusão dos conhecimentos e constitui, dessa forma, obstáculos à elaboração de um julgamento que possa levar a ações racionais.

Entendendo que a concepção mais recente nos tempos que vivemos sobre Liberdade Acadêmica vem da Constituição de 1988 – e diante desse panorama histórico temos duas revoluções industriais, a terceira e a quarta contida nesse trecho histórico de mais de trinta anos –, a obsolescência do conceito parece óbvia. Nele tivemos o acesso à internet massificado; as chamadas redes sociais nasceram, cresceram e algumas até já acabaram; os gigantes de transmissão e entretenimento nasceram; hoje temos dados para tudo. Reiterando, que mesmo com todas essas mudanças ainda não revisamos nenhuma vez sequer os limites, o conteúdo ou os garantidores da Liberdade Acadêmica.

Sem revisões sistemáticas, tivemos a necessidade de criar uma série de regulações e órgãos centralizados. Afinal, não existiam meios de termos garantias a não ser a fiscalização presencial de auditores confiáveis e registrados por tais órgãos. Validação de novos cursos superiores é um exemplo. Licenciamento de novas faculdades e instituições de ensino. Esse modelo regulado e centralizado no Ministério da Educação foi necessário e fez sentido por dois longos séculos. Os séculos XIX e XX foram tempos de nascimento, crescimento e sustentação de modelo industriais, que de alguma maneira suportavam e justificaram o avanço de tal academia. No entanto, com o avanço cada vez mais veloz de sistemas tecnológicos digitais e o surgimento de novas tecnologias emergentes estão a nosso alcance novos cenários viáveis, gerando novas necessidades.

Hoje a academia é líquida. A realidade é líquida (Pallares-Burke, 2003). A atividade econômica de um cidadão hoje é transitória e se reinventam cotidianamente. Além disso, a informação do mundo nos parece organizada. Não existe mais a necessidade essencial de se ter a academia da maneira como a é (Wood, 2000). As novas tecnologias emergentes⁷ vão viabilizar customização, transparência descentralizada e escalabilidade. Empiricamente, percebemos que manter do jeito que está, é caro e ineficiente. Hoje nem sequer, a educação formal tem mais a mesma relevância (Dabbagh; Kitsantas, 2012; Wood, 2000) visto que as competências exigidas no mercado de trabalho e na vida nessa Era da Informação são ainda mais diversificadas e têm seu prazo de “validade” extremamente encurtado pelas circunstâncias atuais. Em áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (Stem), temos mudanças diárias, que tornam cursos de quatro anos com currículo fixo, ultrapassados de partida. Além disso, a aprendizagem no contexto digital com acesso constante a internet e uso de mídias sociais especificamente tornou-se altamente automotivada, autônoma e informal. Esse comportamento se mantém como parte integrante da experiência acadêmica (McGloughlin; Lee, 2010; Smith et al., 2009; Solomon, 2007). No entanto, as instituições de ensino superior ainda se mantêm apoiadas principalmente nas plataformas tradicionais que não capitalizam as possibilidades

7 Tecnologias emergentes são aquelas que têm o potencial para criar ou transformar o ambiente de negócios nos próximos cinco a dez anos e que poderão alcançar grande influência econômica, mas que ainda não se consolidaram. São tecnologias que geralmente já possuem aplicações práticas, despertam grande interesse de empreendedores, corporações e investidores por seu potencial de rápido crescimento e impacto na sociedade e que ainda não foram plenamente exploradas.

pedagógicas das mídias sociais, por exemplo, permitindo que os alunos gerenciem e mantenham um espaço de aprendizado que facilite seus próprios recursos. Atividades de aprendizagem e conexões com os pares e redes sociais ao longo do tempo e lugar (McGloughlin; Lee, 2010; Selwyn, 2007; Valjataga et al., 2011; Van Harmelen, 2006). Diante dessa resistência, a academia formal vem perdendo protagonismo na vida educacional dos estudantes do século XXI. O conhecimento está espalhado e inviabiliza a regulação do governo da maneira como estabelecida até então. Customizações e jornadas especializadas são caras se delegadas para o governo. Alguns países já reconheceram o cenário e mudaram suas definições de educação formal (Thayer; Ko, 2017). O Canadá, por exemplo, já tem *bootcamps*,⁸ como parte de uma formação vocacional oficial mais competitiva (Wilson, 2017). Com a atualização das definições e reposicionamento quase que inevitável dos atores do sistema educacional formal e não formal, como órgãos reguladores, por exemplo, o conteúdo da Liberdade Acadêmica também deverá sofrer ajustes e reinterpretações. Na seção seguinte, esperamos discutir os possíveis adjacentes que três tecnologias vêm apresentando no contexto acadêmico: *Big Data*, Inteligência Artificial e *Blockchain* e as potenciais mudanças no conteúdo, sendo algumas delas: revisão do conceito de autoria e expertise, definição de extramuros em ambientes digitais, ambientes e profissionais da educação estão cada vez mais intangíveis, viabilidade de uma descentralização do garantidos. Todas serão retomadas e esclarecidas.

8 Programa de ensino imersivo e curto que foca nas habilidades mais relevantes de determinada área para atuar no mercado de trabalho.

Possível adjacente

Os avanços tecnológicos se perfazem em velocidade exponencial. O mercado vem sendo regido pela conhecida Lei de Moore⁹ (Schaller, 1997). Entende-se que com essa rapidez haverá um ponto chamado de singularidade tecnológica em que, em pequenos intervalos de tempo, ocorrerão mudanças com potencial tecnológico infinito, levando-nos a consequências totalmente desconhecidas. Especialistas defendem que a singularidade tecnológica é um fato inevitável, sendo esse um fenômeno social ainda desconhecido e que parece não se encaixar facilmente nos conceitos de bom ou mau, mas que, entretanto, deve confrontar noções éticas da sociedade contemporânea (Martins, 2006).

Prevendo um momento de singularidade, o conceito de adjacência e seus cenários possíveis foi concebido pelo cientista Stuart Kauffman para criar os contornos das limitações e potencialidades criativas da inovação (Kauffman, 1993). Esse é o conceito de possível adjacente, dado uma invenção, temos um novo campo de conhecimento e aplicações abertos e disponíveis para emergirem. Como exemplo, podemos imaginar que parecia inconcebível a impressão de órgãos humanos para uso em transplantes, no entanto, com a invenção da impressora 3D nos anos 1980 e a viabilização financeira já no início dos anos 2000 por parte dos pesquisadores americanos, em 2019 médicos israelenses imprimiram o primeiro coração humano (De Faria, 2019). Por isso, no mercado de inovação ainda insistimos na ideia de que existem ideias revolucionárias

9 Gordon E. Moore fez sua previsão, na qual o número de transistores dos *chips* teria um aumento de 100%, pelo mesmo custo, a cada período de 18 meses. Essa previsão tornou-se realidade e acabou ganhando o nome de Lei de Moore.

que subitamente vão produzir revoluções. No entanto, o conceito de possível adjacente é o que vem acontecendo na prática, os avanços tecnológicos raramente escapam desse fato. A história pode nos mostrar que uma porta leva a outra, “permitindo a exploração de uma sala do palácio da inovação de cada vez” (Johnson, 2011).

Justifica-se assim a necessidade de mais discussão, produção e definições no mundo jurídico diante desses diversos avanços obtidos no campo da Inteligência Artificial por exemplo, visto a crescente convergência e interação com *Big Data* e *Blockchain*. Tais convergências provocaram e ainda propiciarão a revisão de diversos modelos de negócio nos setores financeiro, de saúde, educação e segurança. Aqui, nessa doutrina, esperamos explorar algumas salas que tiveram as portas abertas com o avanço e viabilização de Inteligência Artificial, junto com a alta produção e garimpo de dados, formando o *Big Data*, bem como novos modelos de garantia de transparência com surgimento de *Blockchain*.

Dados são o ouro da sociedade da informação

Big Data é “buzzword”¹⁰ du jour”. *Big Data* pode ter diversas definições e interpretações possíveis, além do grande volume de dados. *Big Data* também pode ser caracterizado pela variedade de tipos de dados e a velocidade com que são gerados nos tempos atuais (Dias; Vieira, 2013). Portanto, a adjetivação de dados com um aspecto de grandeza diz respeito a volume atual, velocidade de geração e diversidade de tipos. Para nossa doutrina, o principal

10 Uma palavra-chave é uma palavra ou frase usada para impressionar, ou uma que está na moda. *Buzzwords* muitas vezes se originam no jargão ou são neologismos. O termo foi usado pela primeira vez em 1946 como gíria estudantil.

viés está principalmente associado à produção de dados em escala massiva nunca antes vistos. Muitas consequências com certeza advêm dessa premissa.

A ideia de *Big Data* foi composta e viabilizada com a abrangência das tecnologias de comunicação e em especial com o uso distribuído, cotidiano e onipresente delas. Hoje em dia, geramos dados que são armazenados e processados, no exercício de praticamente todas as atividades humanas. Portanto, também são gerados muitos dados durante o relacionamento de indivíduos com a academia, tanto sob a óptica docente quanto sob a discente. Muitos deles são mandatórios e até contratuais, como provas, conteúdos didáticos e listas de presença, mas no domínio do *Big Data*, os dados não estão necessariamente regulados por nenhum termo contratual. Associada a cada um de nós existe uma “nuvem de dados” desterritorializada gerada pelas nossas interações constantes com os serviços e dispositivos diversos, que já não são mais passíveis de regulamentação (Bauman, 2015).

Os questionamentos e pontos de atenção são múltiplos e vão ganhando novos traços e vieses cotidianamente com os avanços em ordem exponencial das tecnologias. Para essa proposta doutrina vamos nos ater a duas lentes de análise do *Big Data* em contraponto à Liberdade Acadêmica: novos contornos da autoria e a descentralização do profissional de educação. Sobre o primeiro a indagação reside no dever de repensar a questão da autoria, da cópia, ou mesmo, do *creative commons*¹¹ com relação ao uso de dados na ultrapersonali-

11 *Creative Commons* é uma organização não governamental sem fins lucrativos localizada em Mountain View, na Califórnia, voltada a expandir a quantidade de obras criativas disponíveis, através de suas licenças que permitem a cópia e

zação da jornada de aprendizado e ensino. A segunda lente traz um questionamento a ser abordado que é a desnaturalização do profissional da educação, uma vez que o volume de conteúdo didático aumentou significativamente além de estar disperso e acessível a um número ainda maior de pessoas.

Novos contornos para autoria e *expertise*

Vista a produção de dados sendo cada vez mais massiva, *expertise* e autoria passam a ser conceitos frágeis, uma vez que com algumas horas de busca é possível ter acesso a uma infinidade de documentos, artigos e matérias que geram insumo para o desenvolvimento de um conhecimento que antes era um tanto quanto mais restrita. Devemos assim repensar quais são os parâmetros, para a definição de *expertise* numa sociedade digital. Aumentando assim a dificuldade de delimitar a liberdade extramuros do profissional de educação para se expressar sobre temas da sua *expertise*. Ainda que fora da sala de aula, um pronunciamento sobre sua reconhecida área de *expertise* venha acontecer recobre o indivíduo de Liberdade Acadêmica? Segundo a literatura o balizador para definir se a conduta se enquadra na designada expressão extramuros, é o teor da manifestação docente (Finkin, 2013): se a expressão reside na área de *expertise* do professor, se, ao contrário, é enquanto participante do discurso público que o professor se manifesta, essa faz parte de uma conduta que usufrui de proteção da liberdade extramuros, ainda que ela ocorra no âmbito institucional. Com essa dificuldade de

compartilhamento com menos restrições que o tradicional todos direitos reservados. Para esse fim, a organização criou diversas licenças, conhecidas como licenças *Creative Commons*.

delimitação de área de expertise, uma alternativa se faz na desconstrução do aspecto territorial e geográfico desse balizados da Liberdade Acadêmica e posicionar algum balizador de intencionalidade. *Expertise* e autoria deveriam ser estabelecidas conforme declaração e intenção do indivíduo, que passa a ser cada dia mais autônomo no acesso a informações.

Além disso, a possibilidade de se digitalizar todo e qualquer artefato viabiliza a dispersão de tal material em uma velocidade infinitamente maior, descentralizando assim ainda mais a noção de autoria. A produção colaborativa, ainda que não declarada, é uma constante em nossa sociedade e o dado passa a circular de maneira muito mais ágil. Com isso posto, autoria passa a ser compartilhada, o que de alguma forma altera os limites de Liberdade Acadêmica também. O cenário-exercício pode ser: um docente detentor de conhecimento acaba por produzir conteúdo para suas práticas docentes e digitaliza tais artefato de sua autoria. Tais conteúdos são dispersados e usado para outros fins por outros indivíduos, dentro ou fora de um ambiente didático. O docente autor empresta sua Liberdade Acadêmica para tais indivíduos? Podem tais indivíduos se apoiar no uso da Liberdade Acadêmica do docente autor? Nem na teoria e se quer na prática existe um entendimento unificado de como vamos lidar com tal compartilhamento de autoria.

Desnaturalização do profissional da educação

Agregando ainda mais complexidade à Liberdade Acadêmica no contexto de uso e produção de *Big Data*, temos hoje a desnaturalização do profissional de educação. Sem o advento de internet e da tecnologia era mais claro o enquadramento de um profissional

da educação. A vinculação a uma instituição de educação formal reconhecida se fazia suficiente. No entanto, hoje temos muitos dados sendo produzidos pela geração de conteúdo com a intenção educacional, porém não vinculada a uma instituição de ensino. A partir do momento que um indivíduo tem liberdade de aprender e reconhece em um artefato indícios de fins educacionais e, portanto, o relaciona com um contexto acadêmico, ele coloca em xeque a necessidade de vinculação com uma instituição formal. Mesmo porque tal definição é concebida por um órgão centralizado e por vezes não tem relação com o discente e tão somente com o docente. Sendo assim, o autor de tal dado acadêmico fica recoberto com Liberdade Acadêmica se reconhecido pelos interlocutores como profissional da educação? É cada vez mais tênue o limiar entre educação formal e não formal.

Ainda que se possa negar qualquer tipo de flexibilização quanto ao reconhecimento de instituições formais de ensino pelo Ministério da educação em primeira instância, cabe a reflexão sobre o volume cada vez maior de materiais didáticos com teor acadêmico disponíveis livremente na internet onde o profissional da educação passa a ser o próprio aluno ou ainda um algoritmo de recomendação desse conteúdo com base em dados e relevância para cada um dos indivíduos. Além do aspecto quantitativo, temos o aspecto qualitativo que obriga a observância da adesão a esse tipo de prática por meio da população que já não reconhece apenas profissionais vinculados a uma instituição como professores que podem usufruir de Liberdade Acadêmica.

Inteligência Artificial tomando decisões?

Cada vez mais produzimos dados estruturados devido à nossa interação com ferramentas digitais, criando assim a famigerada

e já citada *Big Data*, que viabiliza a ideia de produção de uma Inteligência Artificial que possa levar em conta todos esses dados produzidos. Somado a esse possível adjacente, não é de hoje que sabemos que as tecnologias moldam as relações sociais em suas várias instâncias. Nas palavras de Castells (2005a), “uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado”. O impacto no campo jurídico, dessa revolução da Inteligência Artificial, já é sentido fortemente pelos profissionais do Direito, bem como por suas organizações (Magalhães, 2010), seja por meio de sistemas capazes de replicar modelos já preestabelecidos de peças jurídicas dos mais variados tipos, seja por algoritmos baseados em inteligência artificial, capazes de reconhecer padrões e, assim, aprenderem, com base numa grande gama de informações (*Machine Learning*).

Os efeitos sobre o mundo do Direito e da Educação são cada vez mais notórios. Assim, tem-se que os impactos tecnológicos no mundo jurídico e portanto no que tange Liberdade Acadêmica desdobram-se em dois grandes vieses: o primeiro sendo o desenvolvimento de um ferramental de suporte capaz de auxiliar o profissional do Direito na execução de suas atividades produzindo melhores resultados; o segundo viés se faz além do surgimento de inúmeras situações fáticas que concebem problemas jurídicos outrora jamais previstos ou imaginados oriundos da inserção de novas tecnologias na sociedade. Nessa doutrina nos interessam ambos os vieses dado o impacto de ambos nos contornos da Liberdade Acadêmica na Era Digital.

Sem pretensão de exaurir o assunto, esperamos elucidar os potenciais impactos de Inteligência Artificial na Liberdade Acadêmica sobre as mesmas duas lentes usadas para analisar os impactos

de *Big Data*, sendo eles: autoria e personalidade; e desnaturalização do profissional da educação. No primeiro temos a dificuldade de atribuição dessa autoria no contexto de algoritmos criados de maneira colaborativa e não intencional muitas vezes por parte dos programadores. Já no segundo viés temos a necessidade de maior transparência nos critérios de recomendação por parte das recomendações educacionais para fins acadêmicos.

Responsabilização pelos algoritmos do mundo da educação

Importante ressaltar que a Inteligência Artificial é como uma criança que imita o comportamento de seus pais, em vez de fazer o que eles lhe falam (Teixeira, 2014). Ela absorve dados, encontra padrões e os copia, sem qualquer tipo de aplicação e ponderação de ética e direitos humanos. Dúvidas pairam sobre como fica então o sistema protetivo da responsabilidade civil diante dos sistemas cada vez mais complexos, baseados em Inteligência Artificial (Beiker, 2012). Seria essa tecnologia se replicando padrões de especialistas passível de enquadramento em Liberdade Acadêmica dentro do contexto educacional? Além disso, inteligência artificial tem proporcionado inúmeras discussões jurídicas relacionadas a temas como personalidade (Solaiman, 2017), sem ter qualquer tipo de convergência. Do ponto de vista tecnológico, o modelo aplicado aos algoritmos, ainda que advindo de um especialista, é passível de erro, pela impossibilidade de garantia de validação e verificação de um *software*. Ainda que testes exaustivos e aplicações bem-sucedidas sejam observadas, esses fatos podem demonstrar presença de erros, mas nunca a ausência deles (Dahl; Dijkstra; Hoare, 1972). Com tudo isso explícito, parece temerário não atribuir critérios de

personificação e autoria para todo e qualquer “algoritmo que aprende” do ponto de vista de conhecimento acadêmico. Associá-lo a uma instituição parece a saída mais imediata para viabilizar a garantia de Liberdade Acadêmica no mundo digital.

Explorando a segunda lente de análise proposta, temos um fato: não temos informações explícitas sobre os parâmetros de decisão usados para tomada recomendação de conteúdos educacionais no mundo digital. Duas situações são mais recorrentes nesse contexto: recomendações de conteúdos baseados nos conteúdos consumidos anteriormente e ranqueamento de artefatos digitais diante de uma busca por conhecimento e informação.

Não existe qualquer tipo de divulgação sobre quais os critérios que foram levados em conta. Foram esses revisados por um docente? Estão esses livres de interesses comerciais? Quais dados de navegação foram considerados para aquela sugestão? A ausência dessas informações fere a liberdade de aprender no que tange a necessidade de pluralismo de ideias no mundo acadêmico. De alguma forma não viabiliza qualquer responsabilização, uma vez que o programador daquele algoritmo apenas replicou a especificação de um outro ser humano não necessariamente especialista ou formalmente considerado um profissional da educação, o que deixa bastante nebuloso quem seria potenciais titulares no caso de execução dos direitos concedidos pela Liberdade Acadêmica. Fica aqui mais um reforço para a hipótese de desnaturalização da figura do profissional de educação.

Embora exista a compreensão de que a questão da responsabilidade, titularidade e garantia de Liberdade Acadêmica necessite de uma análise mais minuciosa, concordamos que a Inteligência Artificial precisa ter um padrão de transparência auditável para a viabilidade e sustentação na era digital da Liberdade Acadêmica. Ademais, uma Inteligência Artificial não possui bom senso, discernimento, zelo ou até mesmo prudência. Tais características são particularidades inerentes ao ser humano e desenvolvidas ao longo da vida em sociedade que irão lhe conferir compressão das coisas para proceder as escolhas acertadas. Por isso, as conclusões apresentadas por algoritmos e sistemas de Inteligência Artificial podem ser confundidas com a realidade por parte dos usuários delas. Por conta da falta de letramento digital e tecnológico na sociedade atual, o que inviabiliza o discernimento da complexidade dessa recomendação, colocando em risco diversas liberdades, inclusive a acadêmica.

Blockchain e a descentralização viável

Diante da perspectiva de dificuldades de delimitar *expertise* e autoria anteriormente apresentada por essa doutrina, devido ao advento de Inteligência Artificial e *Big Data*, *Blockchain* aparece como a tecnologia emergente com melhores perspectivas do ponto de vista de viabilidade de uma auditoria e transparências escalável sem a necessidade de uma regulamentação engessada e centralizada. Se faz essencial, no entanto, primeiramente entender o objeto de discussão. *Blockchain*, literalmente traduzido, significa “cadeia de blocos”. Embora desenvolvida no código-fonte do Bitcoin, referida tecnologia pode ser utilizada em muitas outras áreas permitindo o armazenamento com segurança e de forma descentralizada, já que

essa é armazenada em várias máquinas ao mesmo tempo. Não existe um servidor que possa ser desligado ou de alguma forma adulterado. Trata-se, ao revés, de uma rede “ponto a ponto” ou rede P2P (Fattah; Fattan, 2002).

A tecnologia permite registros de atividades que são armazenados em vários computadores e visa a descentralização como medida de segurança. É possível comparar o *Blockchain* com um livro digital que fornece uma maneira de fazer e gravar transações, acordos e contratos. Recorrendo ao nosso cenário jurídico e educacional ao artigo 5º da Constituição traz como principais garantidores da Liberdade Acadêmica no Brasil o Estado e as Instituições privadas e públicas de ensino. Percebemos aqui uma necessidade de centralidade desses garantidores, que em meio a quarta revolução se mostram pouco escaláveis diante da magnitude do *Big Data* e pouco competitivos para a Inteligência Artificial. O Estado, inclusive, por natureza representa a “centralidade necessária” para a manutenção da ordem. Com a concepção de uma tecnologia como *Blockchain*, se faz possível a descentralização segura e transparente, ainda mais apropriada inviabilizando qualquer tipo de brecha no sistema por convivência. Concluimos assim, que a centralização foi necessária na organização social do mundo contemporâneo, porém os possíveis adjacentes do *Blockchain* já são suficientes para a ressignificação do Estado e das Instituições no contexto de todas as liberdades, direitos e deveres. Nessa doutrina, exploramos os potenciais rearranjos na Liberdade Acadêmica.

Possível adjacente: garantia absoluta de Liberdade Acadêmica

Contexto posto, podemos imaginar o seguinte cenário-exemplo: Instituições de Ensino representam blocos de uma cadeia garantidora da Liberdade Acadêmica. Por meio do armazenamento e propagação das informações que se fazem relevantes para tal, como dados dos professores, áreas de expertise, grupos de trabalhos, alunos e horários de aula em seus servidores locais. Nesse conteúdo se aplica uma função matemática formando um novo bloco de conteúdo de tamanho fixo, chamado,¹² que é “adicionado” ao conteúdo do bloco posterior e assim por diante. Uma função *hash* é uma função matemática que recebe uma entrada de qualquer comprimento e cria uma saída de comprimento fixo. Ou seja, qualquer mudança em qualquer das informações de qualquer instituição séria reverberada para o resto da cadeia devido ao uso da tecnologia *Blockchain*, no qual todos os blocos têm seu conteúdo “montado” baseado no conteúdo do bloco anterior que também foi montado dessa maneira. Tal tecnologia impede que qualquer tipo de dissidência nessas informações persista. Além de permitir o apontamento de onde a corrente foi quebrada. O que hoje, sem a aplicação de tal tecnologia, não é verdade, uma vez que as informações de cada instituição podem ser manipuladas e questionadas dada a fragilidade na coleta e análise da veracidade da mesma por órgãos centralizados e interesses diversos. Nesse cenário, o Estado e as Instituições ficam esvaziados do viés controlador dos seus papéis, podendo se dedicar ao desenho de políticas públicas, por exemplo.

12 A função Hash (Resumo) é qualquer algoritmo que mapeia dados grandes e de tamanho variável para pequenos dados de tamanho fixo. Por esse motivo, as funções Hash são conhecidas por resumirem o dado.

Além do cenário exposto temos diversas outras possibilidades de avanços com *blockchain*. Um dos usos mais competitivos no mercado é na gestão de contratos, acordos e transações, portanto reside aqui uma oportunidade grande de gestão democrática do ensino, podendo esse ser mais competitivo e coerente com a realidade, uma vez que as escolas poderiam entender seus principais agentes como blocos dessa cadeia e viabilizar uma gestão de fato mais democrática onde qualquer tipo de colaboração, pedido, remuneração, serviço e fato seria compartilhado entre todos os blocos da cadeia, garantido que qualquer tipo de desrespeito ao que foi pactuado no termo dessa gestão democrática não seria permitido. Teríamos assim diluído e ainda assim garantido os preceitos para que os profissionais da educação e alunos pudessem usufruir da Liberdade Acadêmica, que hoje pode ficar subjugada por uma potencial detenção de poder político de uma dessas partes por motivos variados.

Usar *Blockchain* é mais barato, viável e seguro para consolidar e regular instituições de ensino no que diz respeito a garantia da Liberdade Acadêmica na sociedade digital. Repensando inclusive a governança nas instituições de ensino, que poderia estar compartilhada entre seus membros. Nesse futuro desejável, no qual a validação e garantia de direitos e deveres é absoluta, percebemos uma ideia bastante utópica de autorregulação onde inclusive o conceito de liberdade é posto em risco pela sua viável fundamentação. Se a Liberdade Acadêmica é descentralizada e absoluta todos os parâmetros terão que necessariamente ser revistos pela perda de identidade das funções centrais de grande parte dos atores. Teríamos apenas localizada e em tempo real que escolher se naquela cadeia estamos ensinando ou aprendendo.

Conclusão

A inovação tecnológica agrega, na atualidade, três características bem definidas à sociedade e, portanto, aos direitos e liberdades: a exponencialidade nos avanços e surgimentos de novas tecnologias; viabilidade de tecnologias disruptivas, que rompem com os padrões até então vigentes; e a convergência entre tecnologias, potencializando as características anteriores em relação ao momento (exponencialidade) e impacto (disrupção) das inovações (Pallares-Burke, 2003). O algoritmo, elemento fundamental das novas tecnologias e, conseqüentemente, dos novos conceitos de inteligência artificial, *Big Data* e *blockchain*, torna-se ainda mais poderoso, seja na realização das inovações tecnológicas e conseqüentes benefícios à humanidade; seja, com igual intensidade, na possibilidade de danos e violações aos direitos fundamentais das pessoas, nos mais variados aspectos. Analisando as variáveis relacionadas ao controle, transparência e conteúdo acerca das atividades acadêmicas e o mundo jurídico, conclui-se pela necessidade urgente de adequado acompanhamento nas suas implantações e desenvolvimentos, buscando sempre o adequado equilíbrio entre uma regulação excessivamente prematura em relação à sedimentação das práticas envolvidas (mas maiores garantias aos usuários e menor resistência) e uma implantação tardia, com maior definição do setor e rotinas a serem reguladas (mas com lenta imposição de garantias aos usuários e maior resistência). Quanto à intensidade de regulação, mais uma vez deve-se buscar o equilíbrio entre o mínimo que implica a preservação de garantias e direitos aos usuários e algo mais invasivo, com a finalidade de promover diversos interesses além daqueles relacionados aos direitos humanos. Nesses termos, parece imprescindível a definição de Tratados e Pactos

Internacionais incluindo ações e compromissos da maioria dos países, a fim de alcançar em termos amplos, a adequada utilização de algoritmos, considerando que a tecnologia e sua utilização inadequada não se restringe a fronteiras físicas.

Por fim, todas essas considerações e decisões relacionadas à inteligência artificial, *Big Data* e *Blockchain* e suas crescentes complexidade, abrangência e capilaridade nos mais diversos aspectos da vida social, parecem exigir a atualização dos contornos da Liberdade Acadêmica da Era Digital, a atual parece já insuficiente, incapaz de suprir as particularidades que envolvem o tema e trazer o necessário equilíbrio entre inovação tecnológica e direitos fundamentais.

Referências

- BARRETO, J. M. *Inteligência artificial no limiar do século XXI*. Florianópolis: PPP Edições, 1999.
- BAUMAN, Z. et al. Após Snowden: repensando o impacto da vigilância. *Revista Eco-Pós*, Rio de Janeiro, v.18, n.2, p.8-35, 2015.
- BEIKER, S. Legal aspects of autonomous driving. *Santa Clara L. Rev.*, Santa Clara, v.52, p.1145, 2012.
- CASTELLS, M. Space of flows, space of places: materials for a theory of urbanism in the information age. In: BISHWAPRIYA, S. *Comparative planning cultures*. New York: Routledge, 2005a.
- _____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.
- CLARKE, A. C. *Profiles of the future*. London: Hachette, 2013.
- CORMEN, T.; LEISERSON, C.; RIVEST, R. *Algoritmos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.

DABBAGH, N.; KITSANTAS, A. Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, Amsterdam, v.15, n.1, p.3-8, 2012.

DAHL, O.-J.; DIJKSTRA, E. W.; HOARE, C. A. R. *Structured programming*. Cambridge: Academic Press Ltd., 1972.

DE CAMPOS, S. B. O impacto das tecnologias no cotidiano escolar: um saber necessário na educação contemporânea. *PerCursos*, Santa Catarina, v.8, n.1, 2008.

DE FARIA, V. P. Transplante cardíaco em pequenos animais: as expectativas do avanço da impressão de coração 3D para Medicina Veterinária. *PUBVET*, Maringá, v.13, n.6, p.1-7, jun. 2019.

DELIGDISCH, M. E., STELZER, J.; GONÇALVES, E. das N. Autonomia universitária e políticas públicas: indissociável participação da sociedade. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2011. *Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis: UFSC, 2011.

DIAS, G. A.; VIEIRA, A. A. N. Big data: questões éticas e legais emergentes. *Ciência da Informação*, Brasília, v.42, n.2, 2013.

EINSTEIN, A. *O poder nú: reflexões sobre a guerra e a paz 1914-1955*. São Paulo: Rotterdam, 1994.

FATTAH, H.; FATTAN, H. P2P: how peer-to-peer technology is revolutionizing the way we do business. Chicago: Dearborn Trade Pub., 2002.

FINKIN, M. Academic freedom and professional standards: a case study. In: TURK, J. *Academic freedom in conflict: the struggle over speech rights in the university*. Toronto: James Lorimer & Co., 2013.

JOHNSON, S. *De onde vêm as boas ideias: uma história natural da inovação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

KAUFFMAN, S. A. *The origins of order: self-organization and selection in evolution*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KLAUS, S. *The fourth industrial revolution*. New York: Crown Business, 2016.

LEME, C. da S. Proteção e tratamento de dados sob o prisma da legislação vigente. *Revista Fronteiras Interdisciplinares do Direito*, São Paulo, v.1, n.1, p.178-97, 2019.

MAGALHÃES, J. L. Q. *Direito constitucional: curso de direitos fundamentais*. São Paulo: Método, 2008.

MAGALHÃES, R. V. Inteligência artificial e direito: uma breve introdução histórica. *Revista Direito e Liberdade*, Natal, v.1, n.1, p.355-70, 2010.

MARTINS, H. Dilemas da república tecnológica. *Análise social*, Lisboa, n.181, p.959-79, 2006.

MCGLOUGHLIN, C.; LEE, M. Personalised and self regulated learning in the web 2.0 era: international exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, Tugun, v.26, n.1, p.28-43, 2010.

MEDINA, M.; FERTING, C. *Algoritmos e programação: teoria e prática*. São Paulo: Novatec, 2006.

PAIM, A. *Liberdade acadêmica e opção totalitária: um debate memorável*. Rio de Janeiro: Artenova, 1979.

PALLARES-BURKE, M. L. G. Zygmunt Bauman defende a literatura como forma de compreensão da condição humana e ataca os

“muros da academia” e a alienação dos intelectuais. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, Bingley, v.9, n.5, p.1-6, 2001.

SCHALLER, R. R. Moore's law: past, present and future. *IEEE Spectrum*, Salem, v.34, n.6, p.52-9, 1997.

SELWYN, N. Web 2.0 applications as alternative environments for informal learning: a critical review. In: *OECD-KERIS expert meeting – Session 6 – Alternative learning environments in practice: using ICT to chance impact and outcomes*, 2007. Anais CERI-KERIS International Expert Meeting on ICT and Educational Performance. Cheju Island, South Korea, 16-17 Out. 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/education/keri-kerisinternationalexpertmeetingonictandeducationalperformance.htm>>. Acesso em: jun. 2019.

SILVA, M. W. da. *Princípios constitucionais afetos à educação*. São Paulo: SRS, 2009.

SMITH, S.; SALAWAY, G.; CARUSO, J. B. *The ECAR study of undergraduate students and information technology*, 2009. Relatório de Pesquisa. Louisville, CO: ECAR, out. 2018.

SOLAIMAN, S. Legal personality of robots, corporations, idols and chimpanzees: a quest for legitimacy. *Artificial Intelligence in Law*, New York, v.25, n.2, p.155-79, jun. 2017.

SOLOMON, G. An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Bingley-UK, v.14, n.2, p.168-182, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/14626000710746637>>. Acesso em 25 out. 2021.

TEIXEIRA, J. de F. *Inteligência artificial*. São Paulo: Pia Sociedade de São Paulo; Editora Paulus, 2014.

THAYER, K.; KO, A. Barriers faced by coding bootcamp students. In: PROCEEDINGS OF THE 2017 ACM CONFERENCE ON INTERNATIONAL COMPUTING EDUCATION RESEARCH. *Anais ACM Conference on International Computing Education Research*. Tacoma, 18-20 ago. 2017. Disponível em: <<https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3105726&picked=prox>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

THOMPSON, M. Marco civil ou demarcação de direitos? Democracia, razoabilidade e as fendas na internet do Brasil. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v.261, p.203-51, set. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/8856>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

TRAVINCAS, A. C. T. *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites*. Porto Alegre, 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Pontifícia Universidade Católica.

VALJATAGA, T.; PATA, K.; TAMMETS, K. Considering student's perspective on personal and distributed learning environments. In: MCGLOUGHLIN, C.; LEE, M. *Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey: IGI Global, 2011.

VAN HARMELEN, M. Personal learning environments. In: KINSHUK, P. Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (p.815-16). Los Alamitos: IEEE Computer Society, 2006.

WILSON, G. Building a new mythology: the coding boot-camp phenomenon. *ACM Inroads*, New York, v.8, n.4, p.66-71, 2017.

WOOD, D. *The uncollege alternative: your guide to incredible careers and amazing adventures outside college*. New York: HarperCollins Publishers, 2000.

12 American academic freedom in Catholic colleges and universities in the United States and *Ex Corde Ecclesia*: a postmortem

Charles J. Russo

Joseph Panzer Chair in Education in the School of Education and Health Sciences, Director of its Ph.D. Program in Educational Leadership, and Research Professor of Law in the School of Law at the University of Dayton. The 1998-99 President of the Education Law Association, and 2002 recipient of its McGhehey (Achievement) Award, he has authored or co-authored more than 300 articles in peer-reviewed journals; authored, co-authored, edited, or co-edited 71 books, and has more than 1,100 publications. Dr. Russo has spoken extensively on issues in Education Law in the United States and other Nations. In addition, he edits two journals and serves on more than a dozen editorial boards.

Introduction

Academic freedom, the recognition that faculty members have the right to teach and engage in research freely as they see fit, is one of the bedrock principles in higher education in the United States. As crucial as it is in public institutions, academic freedom is no less of a concern for faculty members who teach in Roman Catholic colleges and universities in the United States. In fact, in the wake of controversy that swirled around Roman Catholic colleges and universities in the United States after Saint Pope John Paul II's promulgation of *Ex Corde Ecclesia*, *Ex Corde*, literally From the Heart of the Church (Vatican, 1990), the National Conference of Catholic Bishops addressed academic freedom head on. Adopting norms to implement *Ex Corde*, the bishops clearly and unequivocally made it clear that “[a]cademic freedom is an essential component of a Catholic university” (United States Conference of Catholic Bishops, 1999). Yet, as discussed in this essay, controversy ensued with the upshot that *Ex Corde* is essentially a dead letter in Roman Catholic colleges and universities in the United States.

Thirty-two years ago, Pope John Paul II promulgated *Ex Corde* in the hope of helping to safeguard orthodoxy and truth in teaching by obligating “Catholic theologians, aware that they fulfill a mandate received from the Church, are to be faithful to the Magisterium of the Church as the authentic interpreter of Sacred Scripture and Sacred Tradition” (*Ex Corde*, Part II, General Norms, Article 4, The University Community, paragraph 3) by obtaining a Mandatum, or mandate, essentially a license or certification, to teach from their local bishops. At the same time, *Ex Corde* expected that “Catholic members of

the university community are also called to a personal fidelity to the Church with all that this implies. Non-Catholic members are required to respect the Catholic character of the university, while the university in turn respects their religious liberty” (*Ex Corde*, Part I, Identity and Mission, A. The Identity of a Catholic University, 3. The Catholic University in the Church, paragraph 27).

Based on misplaced fears of critics and naysayers that *Ex Corde* would deprive both theologians and other faculty members of their right to academic freedom, significant resistance emerged in most Catholic colleges and universities in the United States. In light of the controversy surrounding *Ex Corde* in the United States, the remainder of this brief chapter is divided into two major parts. The first section provides a brief overview of academic freedom in American higher education. The second part, further divided into two sections, begins by highlighting the key principles at the heart of *Ex Corde*. The chapter then discusses why this essay is a postmortem examination of *Ex Corde* in light of the lack of will of Catholic bishops and institutional leaders in Catholic colleges and universities to comply with its provisions to protect the truth. The chapter ends with a brief conclusion.

Academic Freedom Defined

It all but goes without saying that any examination of academic freedom in higher education¹ must begin with the bedrock document in this area.² *The Statement of Principles on Academic Freedom*

1 For a seminal study of this issue, see Richard Hofstadter and Walter P. Metzger (1955).

2 For an overview of American academic freedom, see Ralph Sharp (2010). For a more detailed review, see Kaplin and Lee (2006).

and Tenure (Statement) promulgated by the American Association of University Professors (AAUP) in 1940, traces its origins to an organizational meeting giving birth to the original proclamation of its 1915 *Declaration of Principles* (AAUP, 1940).

Declaring that “[t]he common good depends upon the free search for truth and its free exposition” (AAUP, 1940), the AAUP *Statement* examines academic freedom in the context of research and service along with the place of tenure.

In its most relevant provision on academic freedom, the *Statement* stipulates (AAUP, 1940):

- 1) Teachers are entitled to full freedom in research and in the publication of the results, subject to the adequate performance of their other academic duties;
- 2) Teachers are entitled to freedom in the classroom in discussing their subject, but they should be careful not to introduce into their teaching controversial matter which has no relation to their subject. *Limitations of academic freedom because of religious or other aims of the institution should be clearly stated in writing at the time of the appointment.*³
- 3) College and university teachers are citizens, members of a learned profession, and officers of an educational institution. When they speak or write as citizens, they should

3 Emphasis added. A 1970 comment in the *Statement* adds: “Most church-related institutions no longer need or desire the departure from the principle of academic freedom implied in the 1940 ‘Statement,’ and we do not now endorse such a departure” (AAUP, 1940).

be free from institutional censorship or discipline, but their special position in the community imposes special obligations. As scholars and educational officers, they should remember that the public may judge their profession and their institution by their utterances. Hence they should at all times be accurate, should exercise appropriate restraint, should show respect for the opinions of others, and should make every effort to indicate that they are not speaking for the institution.⁴

Academic freedom is not explicitly identified in the First Amendment to the United States Constitution's guarantee of the right to free speech.⁵ Yet, academic freedom relies on the First Amendment because it is designed to liberate faculty members to pursue the truth⁶ in their writing and teaching as forms of free speech and expression⁷ within the boundaries of their disciplines, free from outside interference.⁸

Justice Frankfurter's concurrence in *Sweazy v. New Hampshire*, highlighted the essence of academic freedom:

It is the business of a university to provide that atmosphere which is most conducive to speculation,

4 Most internal citations omitted.

5 According to the relevant portion of the First Amendment, "Congress shall make no law abridging the freedom of speech..." (United States, 1791).

6 Justice Oliver Wendell Holmes penned a relevant description of truth: "[t]he best test of truth is the power of the thought to get itself accepted in the competition of the market..." *Abrams v. United States*, 250 U.S. 616, 630 (1919) (Holmes, J., dissenting) (affirming convictions for conspiring to violate the 1917 Espionage Act).

7 For an examination of wider attacks on freedom of speech, religious and other forms, see Lukianoff (2012).

8 For a commentary on point, see Byrne (1989).

experiment and creation. It is an atmosphere in which there prevail “the four essential freedoms’ of a university—to determine for itself on academic grounds who may teach, what may be taught, how it shall be taught, and who may be admitted to study”.⁹

Writing for the Supreme Court’s majority in *Keyishian v. Board of Regents*, Justice Brennan observed that:

Our Nation is deeply committed to safeguarding academic freedom, which is of transcendent value to all of us and not merely to the teachers concerned. That freedom is therefore a special concern of the First Amendment, which does not tolerate laws that cast a pall of orthodoxy over the classroom.¹⁰

Efforts to limit the academic freedom rights of faculty members and their faith-based colleges and universities, or any institutions of higher learning, because they disagree with the politically correct orthodoxies of the day would indeed cast a pall of orthodoxy on the academy. Limits of this kind would cause inestimable damage to both the “marketplace of ideas”¹¹ as protected by academic freedom, and religious freedom more broadly.

9 354 U.S. 234, 262 (1957) (Frankfurter, J., dissenting) (ruling that placing the plaintiff in contempt for refusing to answer questions about the content of his lectures and knowledge of a political party was an invasion of his liberties in the areas of academic freedom and political expression) (internal citations omitted).

10 385 U.S. 589, 603 (1967) (invalidating statutes and regulations making membership in specified organizations prima facie evidence of disqualification for employment in public colleges and universities).

11 Cited in more than seventy of its cases, perhaps the Court’s most apropos use of the term is in *Keyishian v. Board of Regents*, id., at 603 (“The classroom is

As suggested by a 1970 comment in the *Statement*,¹² the academic freedom of individual faculty members in faith-based institutions may differ significantly from their peers in public colleges and universities. The primary difference is that the rights of faculty members in religious institutions are defined by the terms of their employment contracts while those in public colleges and universities are typically rooted in constitutional protections.¹³

Accordingly, as discussed below, because religious institutions have greater latitude with regard to what faculty members can teach and write, they should be able to impose stricter controls over their activities to ensure doctrinal orthodoxy.¹⁴ Even so, because *Ex Corde* enhances academic freedom by its commitment to the truth, faculty members in Catholic colleges and universities may have greater protection than their colleagues in other faith-based institutions.

peculiarly the ‘marketplace of ideas’. The Nation’s future depends upon leaders trained through wide exposure to that robust exchange of ideas which discovers truth ‘out of a multitude of tongues, (rather) than through any kind of authoritative selection.’”). Internal citations omitted.

12 See Bramhall and Ahrens (2001/2002), for a review of this question.

13 For discussions of whether academic freedom is an individual or institutional right, see, e.g., DeMitchell (2002); Leas and Russo (1994).

14 Such a situation arose when Charles E. Curran, a priest and tenured faculty member in the Department of Theology at the Catholic University of America, who was dismissed over his public dissent from Church teachings. For a discussion of this case, see Russo (1989), (having initially questioned the wisdom of judicial deference to university officials, the author now agrees with the outcome of the case wherein university officials sanctioned Curran for making inaccurate pronouncements about the teachings of the Roman Catholic Church). For a similar dispute reaching a like outcome, see *EEOC v. Catholic Univ. of Am.*, 83 F.3d 455 Fed. Cir. (1996). For a discussion of this case, see Russo and Gregory (1997).

Ex Corde Ecclesiae

On August 25, 1990, Saint Pope John Paul II promulgated *Ex Corde* (Vatican, 1990), an apostolic constitution about Roman Catholic colleges and universities. By definition, apostolic constitutions address important matters concerning the universal Roman Catholic Church (McBrien, 1995).

Ex Corde created something of a tempest in a teapot for academicians in the United States. The controversy arose in light of *Ex Corde*'s requirement that Roman Catholics who serve on faculties in theology, religious studies, and/ or related departments in Catholic institutions of higher education had to obtain a Mandatum, or mandate, from their local bishops, essentially a license certifying the faithfulness of their teaching and writing in terms of how they present the magisterial position of the Church (*Ex Corde*, Part II, General Norms, Article 4, The University Community, paragraph 3). *Ex Corde* does not apply to other disciplines, but does require other academicians as well as non-Catholics on college and university faculties "to respect the Catholic character of the university, while the university in turn respects their religious liberty" (*Ex Corde*, Part I, Identity and Mission, A. The Identity of a Catholic University, 3. The Catholic University in the Church, paragraph 27).

Its critics notwithstanding, it is important to acknowledge that *Ex Corde* was neither designed as a tool to convert academicians to the Catholic faith or drive them from campuses nor an instrument intended to return Catholic colleges and universities to what can be described as a pre-Vatican II intellectual ghetto,¹⁵ wherein academic inquiry

15 Two noteworthy situations wherein academic inquiry was viewed as suspect

could be periodically viewed by some individuals as suspect.¹⁶ Rather, *Ex Corde* rightfully addressed concerned that all academicians, Catholic and non-Catholic, who work in a Catholic environment, regardless of their personal value or faith systems, should demonstrate respect for the Church's teachings and traditions, even those with which they disagree.¹⁷

The fears of critics notwithstanding, *Ex Corde* is powerfully committed to principles of academic freedom, consonant with truth.¹⁸ *Ex Corde* is best read and appreciated in conjunction with the Papal

involved John Courtney Murray, S.J., and Pierre Teilhard de Chardin, S.J. Murray, an American theologian, who in 1954 was ordered to refrain indefinitely from writing about Church-state relations, was subsequently rehabilitated and vindicated by his work at Vatican Council II on the Declaration for Religious Freedom. See Todd D. Whitmore, Murray, John Courtney (1995).

16 Even though it predated both of the incidents in the previous footnote, *Divino Afflante Spiritu* (1943), a Papal Encyclical promulgated by Pope Pius XII, observed that change was in the offing. See Pope Pius XII, *Divino Afflante Spiritu*, Encyclical Letter on Promotion of Biblical Studies (1943). In this encyclical, the Vatican approved the use of modern Biblical exegesis for Catholic scholars, thereby ushering in the modern era of Biblical criticism, a movement that Protestant academics had initiated in the early Nineteenth Century.

17 *Ex Corde* declares that “[the Catholic university] possesses that institutional autonomy necessary to perform its functions effectively and guarantees its members academic freedom, so long as the rights of the individual person and of the community are preserved within the confines of the truth and the common good. *Ex Corde*, Part I, Identity and Mission, A. The Identity of a Catholic University 1. Nature and Objectives, Paragraph 12.

18 *Ex Corde* states “[the Catholic university] possesses that institutional autonomy necessary to perform its functions effectively and guarantees its members academic freedom, so long as the rights of the individual person and of the community are preserved within the confines of the truth and the common good”. *Ex Corde*, P 12, at 234. This is reiterated by the National Conference of Catholic Bishops (1999): “Academic freedom is an essential component of a Catholic university.”

Encyclicals *Veritatis Splendor*, literally, The Splendor of the Truth, issued in 1993¹⁹ and *Fides et Ratio*, Faith and Reason, issued in 1998.²⁰ The Church and its Magisterium, of which *Ex Corde* is certainly part, is ultimately about truth in teaching theology in Roman Catholic institutions of higher learning. *Ex Corde* must be viewed in light of these other Papal documents because together they represent the authentic magisterial teaching of the Roman Catholic Church in terms of how its theology should be taught by those charged with the duty to explicate Catholic theology, particularly in institutions of high learning, regardless of where they are located.

Resistance in the United States

Almost ten year after Saint Pope John Paul II promulgated *Ex Corde*, on November 17, 1999 despite resistance from bureaucrats at many nominally Roman Catholic universities, the Catholic Bishops in the United State overwhelming, by a margin of 223 to 31, voted in favor of the proposed norms (United States Catholic Conference, 1999) designed to implement *Ex Corde*.²¹ These norms were designed to restore, preserve, and enhance the Catholic identity²² of Catholic colleges and universities in the United States.²³ Yet,

19 Pope John Paul II, Encyclical Letter, Addressed by the Supreme Pontiff Pope John Paul II, *The Splendor of Truth: Veritatis Splendor* (1993).

20 Pope John Paul II, Encyclical Letter, *Fides et Ratio* of the Supreme Pontiff John Paul II to the bishops of the Catholic Church on the Relationship Between Faith and Reason (1998).

21 See National Conference of Catholic Bishops, *Ex Corde Ecclesiae: The Application to the United States* (1999).

22 See, e.g., Phan (1998) discussing different perceptions of what it means to have a Catholic identity.

23 For background information on Catholic universities in the United States, see

despite the overwhelming support the bishops evidenced in adopting the norms, most failed to live up to their duty to ensure that *Ex Corde* was implemented faithfully²⁴ on the campuses of Catholic colleges and universities in the United States, perhaps because in the view of one observer, Archbishop Charles Chaput of Philadelphia, they “had no teeth,” (Faggioli; Hoillerich, 2018) meaning that it failed to include provisions addressing what should be done to institutions and individuals that failed to comply with its aims.

The strident opposition of Roman Catholic theologians and others (Hays, 2012) who feared that *Ex Corde* would have limited

Langan (1993); O’Brien (1994); Hesburgh (1994) exploring solutions to contemporary problems of Catholic universities.

24 *Ex Corde* addresses the role of bishops throughout. For examples of such references, see, e.g.,

9. The present Document is addressed especially to those who conduct Catholic Universities, to the respective academic communities, to all those who have an interest in them, particularly the Bishops, Religious Congregations and ecclesial Institutions, and to the numerous laity who are committed to the great mission of higher education. *Ex Corde*, supra note 1, Introduction, paragraph 9.

28. Bishops have a particular responsibility to promote Catholic Universities, and especially to promote and assist in the preservation and strengthening of their Catholic identity,...

Id. Part I, Identity and Mission, A. The Identity of a Catholic University, 3. The Catholic University In The Church, paragraph 28

§ 2. Each Bishop has a responsibility to promote the welfare of the Catholic Universities in his diocese and has the right and duty to watch over the preservation and strengthening of their Catholic character.

Id. Part 3, General Norms, Article 5. The Catholic University within the Church, paragraph 2.

their rights to academic freedom, coupled with mostly half-hearted enforcement efforts by local bishops, essentially rendered *Ex Corde* a dead letter in the United States (Russo; Gregory, 2007). In reality, though, these short-sighted individuals refused to acknowledge that *Ex Corde* enhances academic freedom in its goal of pursuing the truth.²⁵ Still, while the perceived threat *Ex Corde* posed to academic freedom did not amount to much, it is all but ignored today.

In a related matter, 1989 mandate of the Vatican Congregation for the Doctrine of the Faith requires faculty members at Catholic

²⁵ *Ex Corde*, at Part 1, paragraph 12, reads:

12. Every Catholic University, as a university, is an academic community which, in a rigorous and critical fashion, assists in the protection and advancement of human dignity and of a cultural heritage through research, teaching and various services offered to the local, national and international communities. It possesses that institutional autonomy necessary to perform its functions effectively and guarantees its members academic freedom, so long as the rights of the individual person and of the community are preserved within the confines of the truth and the common good. (internal citations omitted, emphasis in original).

The National Conference of [American] Catholic Bishops reiterated the essence of *Ex Corde* in Article 2, §§ 1 and 2 of *Ex Corde Ecclesiae: The Application to the United States* (1999) (essentially regulations implementing the document):

Academic freedom is an essential component of a Catholic university. The university should take steps to ensure that all professors are accorded “a lawful freedom of inquiry and of thought, and of freedom to express their minds humbly and courageously about those matters in which they enjoy competence.” In particular, “[t]hose who are engaged in the sacred disciplines enjoy a lawful freedom of inquiry and of prudently expressing their opinions on matters in which they have expertise, while observing the submission [obsequio] due to the magisterium of the Church.”

institutions of higher learning to comply with Canon 833 by professing the Oath of Fidelity. According to Canon 8.33.7, the profession is required by “[...]teachers in any universities whatsoever who teach disciplines pertaining to faith or morals, when they begin their function;...” (Code of Canon Law). Yet, a fairly recent poll, albeit five years old, reported that officials at only seventeen out of almost 200 Catholic colleges and universities in the United States required theologians to profess the Oath of Fidelity (Petrisek, 2015).

Further, in its most recent review of all Catholic colleges and universities in the United States, based on a ten-question survey, the *National Catholic Register*, a newspaper, identified only thirty-eight schools as having achieved the “essential elements of the renewal of Catholic identity called for by Pope St. John Paul II’s 1990 apostolic constitution on higher education, *Ex Corde Ecclesiae* (Out of the Heart of the Church), its 2000 ‘Application to the United States,’ canon law, and other relevant Church documents”.²⁶ Clearly, the bishops and institutional leaders have much work to do to meet the goals of *Ex Corde* by preserving their authentic Roman Catholic identities.

The lack of institutional support on Catholic campuses for *Ex Corde* can be seen clearly in the first of two controversies emanating from Loyola Marymount University in Los Angeles, a nominally Roman Catholic institution in the Jesuit tradition. A July 2014 faculty survey found that less than one-third of Loyola Marymount’s faculty members are Roman Catholic (Scharfenberger, 2015), a clear violation of *Ex Corde*.²⁷ Survey results further revealed that Catholics

26 Thomas Aquinas College, *National Catholic Register Gives College Perfect Score in 2018 Guide*.

27 Pursuant to Article 4, § 4, of *Ex Corde*:

on the “faculty are under significant duress as a result” (Article 4, § 4, of *Ex Corde*).

In the second incident, acting with egregious disregard for Church teaching, even though a faculty member at Loyola Marymount pointed it out, officials appointed an individual to head its presidential search committee despite the fact he chaired the board of an organization that donated more than \$500,000 to Planned Parenthood, a pro-abortion organization (Scharfenberger, 2014).²⁸ While Loyola University did subsequently hire a Roman Catholic as its new President (Busse, 2015), one can only wonder why campus officials appointed an individual to a key role in light of the individual’s lack of support for a key Church teaching.

More recently, a controversy emerged when a faculty member at Holy Cross College in Wooster, Massachusetts, illustrating that campus officials, another Jesuit institution, ignored *Ex Corde* in refusing to support a bishop who described the writings of a faculty member who teaches New Testament as “highly offensive and blasphemous notions”.²⁹ The dispute involved the refusal of campus officials to

§ 4. Those university teachers and administrators who belong to other Churches, ecclesial communities, or religions, as well as those who profess no religious belief, and also all students, are to recognize and respect the distinctive Catholic identity of the University. In order not to endanger the Catholic identity of the University or Institute of Higher Studies, the number of non-Catholic teachers should not be allowed to constitute a majority within the Institution, which is and must remain Catholic.

28 See also Lovett (2013).

29 The bishop made his comments in response to writing of a faculty member who wrote that “Jesus Christ may have been a ‘drag king’ with ‘queer desires’”. The bishop also criticized the faculty member’s “seriously flawed analysis of some texts of the Gospel of St. John” (Thompson, 2018).

sanction a faculty member, a “holder of an endowed chair in New Testament Studies at Holy Cross that referred to ‘queer desires’ in Christ’s Passion” (Sullivan, 2019).³⁰ Despite the displeasure of the bishop, and the clear violation of *Ex Corde*, the faculty apparently remains in good standing at his college.

In a related concern, given the role of theology in Roman Catholic institutions and the clear directive in *Ex Corde* that individuals who teach it must present the Church’s position truthfully, one can only wonder why, apart from the desire to maintain employment, such an individual would choose to teach at a Catholic institution such as *Holy Cross*. Equally as perplexing is why academic officials are unwilling to stand up for the truth, particularly in a subject as theology that plays such a crucial role in Roman Catholic colleges and universities.

Conclusion

Unfortunately, most Roman Catholic Bishops in the United States failed to give witness to the faith by implementing *Ex Corde* in the Catholic colleges and universities in their dioceses in accord with the wishes of Saint Pope John Paul II even though they overwhelmingly adopted norms to this end. These episcopal functionaries, who cannot fairly be described as Church leaders, should have taken more proactive roles in implementing *Ex Corde* because doing so would have safeguarded the religious missions and natures of Catholic colleges and universities in their dioceses.

³⁰ Also reporting that campus officials were critical of the bishops stance on transgender individuals insofar as “Holy Cross hosts what it bills as the world’s first Digital Transgender Archive, an online clearinghouse for transgender history”.

Insofar as *Ex Corde* is designed to protect the truth and academic freedom by expecting theologians to act faithfully in teaching the truths the Roman Catholic Church represents, then Bishops would ultimately have advanced by academic freedom in its pursuit of the truth in the colleges and universities in their dioceses. However, it appears that rather than remain faithful to Catholic teachings on truth, many Bishops, along with campus leaders and faculty members in most Catholic colleges and universities in the United States, have fallen prey to “the dictatorship of relativism” of which Pope Benedict XVI eloquently warned³¹ (Banks, 2005) by failing to implement *Ex Corde* based on an unfounded fear that Saint John Paul II’s eloquent words would have restricted their academic freedom.

References

AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS - AAUP. *Statement of principles on academic freedom and tenure*. Available at: <<http://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure>>. Access on: Feb 8, 2020.

BANKS, A. M. Evangelicals hear their moral language. *Sun Herald*, Biloxi, April 4, 2005. Available at: <2005 WLNR 22885649>. Access on: Feb. 8, 2020.

BRAMHALL, E. H.; AHRENS, R. Z. Academic freedom and the status of the religiously affiliated university. *Gonzaga Law Review*, Spokane, v.37, 2001-2002.

31 Reporting that “[t]he day before Roman Catholic Cardinal Joseph Ratzinger became Pope Benedict XVI, he declared in a public Mass that a ‘dictatorship of relativism’ threatens the absolute truth claims of the church.”

BUSSE, M. Will the return of a catholic to LMU's top position steer the university in a different direction? *The Los Angeles Loyolan*, Los Angeles, April 8, 2015. Available at: <http://www.laloyolan.com/news/will-the-return-of-a-catholic-to-lmu-s-top/article_5e886d2c-d-479-5bfe-bbfa-874de856b7e8.html>. Access on: Feb 8, 2020.

BYRNE, P. J. Academic freedom: a special concern of the First Amendment. *The Yale Law Journal*, New Haven, v.99, n.2, p.251-340, nov. 1989.

DeMITCHELL, T. A. Academic freedom – whose rights: the professor's or the university's? *Education Law Reporter*, vol. 168, p. 1-19, 2002.

FAGGIOLI, M.; HOILLERICH, M. The future of academic theology: an exchange. *Commonweal*, New York, May 18, 2018. v.145, issue 9.

FILTREAU, J. U.S. bishops address universities. *Tablet*, New York, v.1, nov. 1999.

HAYS, C. Catholic educator: *Ex Corde* troublesome. *Catholic Education Daily*, May 30, 2012. Available at: <<http://www.cardinalnewman-society.org/CatholicEducationDaily/DetailsPage/tabid/102/ArticleID/793/catholic-educator-ex-corde-ecclesia-troublesome.aspx>>. Access on: Feb 8, 2020.

HESBURGH, T. M. *The challenge and promise of a catholic university*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1994.

HOFSTADTER, R.; METZGER, W. P. *The development of academic freedom in the United States*. New York: Columbia University Press, 1955.

KAPLIN, W. A.; LEE, B. A. *The law of higher education*. 4.ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

LANGAN, J. P. *Catholic universities in church and society: a dialogue on Ex Corde Ecclesiae*. Washington: Georgetown University Press, 1993.

LEAS, T. A; RUSSO, C. J. *Waters v. Churchill: autonomy for the academy or freedom for the individual? Education Law Reporter*, vol. 94, p.1099-1135, 1994.

LOVETT, I. Abortion vote exposes rift at a catholic university. *N.Y. Times*, New York, Oct. 6, 2013. Available at: <http://www.nytimes.com/2013/10/07/us/abortion-vote-exposes-rift-at-catholic-university.html?_r=0>. Access on: Feb. 8, 2020.

LUKIANOFF, G. *Unlearning liberty: campus censorship and the end of American debate*. New York: Encounter Books, 2012.

McBRIEN, R. Apostolic constitution. In: McBRIEN, R. *HarperCollins encyclopedia of catholicism*. San Francisco: HarperCollins, 1995.

McMURTRIE, B. Vatican backs rules for catholic colleges. *The Chronicle of Higher Education*, Washington, June 8, 2000.

NIEBUHR, G. Bishops vote for stricter ties with U.S. catholic colleges. *N.Y. Times*, New York, 18 Nov. 1999. Available at: <<https://www.nytimes.com/1999/11/18/us/bishops-vote-for-stricter-ties-with-us-catholic-colleges.html>>. Access on: Feb 8, 2020.

O'BRIEN, D. J. *From the heart of the American church: catholic higher education and American culture*. New York: Orbis Books, 1994.

PHAN, P. C. To be catholic or not to be: is it still the question? Catholic identity and religious education today. *Horizons*, Cambridge, v.25, n.2, p.159-80, Fall. 1998.

PETRSEK, J. Why do colleges require the oath of fidelity? *Catholic Education Daily*, Sept. 22, 2015. Available at: <<http://www.cardinal->

newmansociety.org/CatholicEducationDaily/DetailsPage/tabid/102/ArticleID/4384/Why-Do-Colleges-Require-the-Oath-of-Fidelity.aspx>. Access on: Feb 8, 2020.

REESE, T. J. The bishops' mandatum. *America Magazine*, New York, Dec. 4, 1999.

RUSSO, C. J. Academic freedom and theology at the catholic university of America: an oxymoron? *Education Law Reporter*, vol. 55, p.1-6, 1989.

RUSSO, C. J.; GREGORY, D. L. Some reflections on the catholic university's tenure prerogatives. *Loyola Law Review*, New Orleans, v.43, n.2, p.449-467, 1997.

RUSSO, C. J.; GREGORY, D. L. *Ex Corde Ecclesiae* and American catholic higher education: the calm before the storm or dead in the water? *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Boston, v.19, n.3, p.147-58, Summer. 2007.

SCHARFENBERGER, K. Head of univ.'s presidential search committee chaired org. that gave thousands to planned parenthood. *Catholic Education Daily*, Nov. 19, 2014. Available at: <<http://www.cardinalnewmansociety.org/CatholicEducationDaily/DetailsPage/tabid/102/ArticleID/3718/Head-of-Univ-s-Presidential-Search-Committee-Chaired-Org-That-Gave-Thousands-to-Planned-Parenthood.aspx>>. Access on: Feb. 8, 2020.

_____. Catholic professors claim hostile environment at Loyola Marymount Univ. *Catholic Education Daily*, June 17, 2015. Available at: <<http://www.cardinalnewmansociety.org/CatholicEducationDaily/DetailsPage/tabid/102/ArticleID/4252/Catholic-Professors-Claim->

-Hostile-Environment-at-Loyola-Marymount-Univ.aspx>. Access on: Feb. 8, 2020.

SHARP, R. Academic freedom. In: RUSSO, Charles J. *Encyclopedia of law and higher education*. New York: Sage Publications, p.7-10, 2010.

SULLIVAN, M. Schism between Holy Cross, bishop? *Worcester Telegram & Gazette*, Worcester, May 19 2019. Available at: <2019 WLNR 15482180>. Access on: Feb. 8, 2020.

THOMAS AQUINAS COLLEGE. *National catholic register gives college perfect score in 2018 guide*. Available at: <<https://thomasquinas.edu/news/national-catholic-register-gives-college-perfect-score-2018-guide>>. Access on: Feb. 8, 2020.

THOMPSON, E. Bishop McManus: holy cross professor's writings 'blasphemous'. *Worcester Telegram & Gazette*, Worcester, March 31, 2018. Available at: <2018 WLNR 9796361>. Access on: Feb. 8, 2020.

UNITED STATES CONFERENCE OF CATHOLIC BISHOPS. *The application for Ex Corde Ecclesiae for the United States*. 1999. Available at: <<http://www.usccb.org/beliefs-and-teachings/how-we-teach/catholic-education/higher-education/the-application-for-ex-corde-ecclesiae-for-the-united-states.cfm>>. Access on: Feb 8, 2020.

VATICAN. *Apostolic constitution of the supreme pontiff John Paul II on catholic universities*. 1990. Available at: <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html>. Access on: Feb 8, 2020.

VATICAN. *Code of canon law*. Available at: <http://www.vatican.va/archive/ENG1104/_P2R.HTM>. Access on: Feb 8, 2020.

_____. *Encyclical letter on promotion of biblical studies*. 1943.

Available at: <http://www.vatican.va/content/pius-xii/en/encyclicals/documents/hf_pxii_enc_30091943_divino-afflante-spiritu.html>. Access on: Feb 8, 2020.

VATICAN. Ex Corde Ecclesiae. 1990. Available at: <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html>. Access on: Feb. 8, 2020.

WHITMORE, T. D. Murray, John Courtney. In: McBRIEN, Richard. *HarperCollins encyclopedia of catholicism*. San Francisco: HarperCollins, 1995.13

13 Academic freedom: the Australian case

Alphia Possamai-Inesedy

Professor of Sociology at the Western Sydney University. She is the current Chair of Academic Senate, Vice President of the Australian Sociological Association and recent Director of Sydney City Campus. She is the Springer co-editor for the series 'Religion, Spirituality and Health: A Social Scientific approach'. She has worked as an Associate Pro-Vice Chancellor of Academia and was responsible for the co-creation of the Master of Research at WSU (the first centralised degree of the University). She was the editor in chief of the Journal of Sociology (2013- end of 2016) as well as the co-creator of the Risk Societies Thematic Group within the Australian Sociological Association. Her recent work includes: *The Digital Social: Religion and Belief* (2019); as well as upcoming books on *Digital Methods* and an edited volume on *Health sociology* (Sage and Pearson). Alphia is currently involved in ongoing supervision of Doctorate students in the discipline of sociology and research that focuses on risk society, religion, digital sociology and methodologies.

Introduction

Great universities stand for truth, and pursuit of truth demands perpetual effort. Truth has to be discovered, revealed through argument and experiment, tested on the anvil of opposing explanations and ideas. This is precisely the function of a great university, where scholars in every field and discipline debate and marshal evidence in support of their theories, as they strive to understand and explain our world. (Bacow, 2019)

The role to foster leading intellectual, cultural and scientific activity, but to also be the medium for conserving, translating, extending and handing it onto future generations is unique to the university. Its research, teaching and community facing orientation emphasises the need, as Bacow implies, for critical and reflexive engagement with knowledge. To 'extend' knowledge necessitates protecting the right of critical thought which in turn provides pathways for university members to speak truth to power. Bacow, the current Harvard President connects the role of a university and the necessity of academic freedom to fulfil those functions. For universities and academics to pursue them demands courage. Courage from those across all disciplines, where attempts to shift paradigms can often result in "ridicule, banishment and worse" (ibidem). The values of institutional autonomy, freedom of speech and academic freedom legitimate the purpose of the university and speak to its role within social and political spheres, in other words, they are the legitimating concepts of what a university is. The entire enterprise is reliant on these values, and it is the argument of this contribution that academic freedom and its sister values of freedom of speech and institutional autonomy are being threatened by a politicisation of the concepts themselves.

This chapter details the current status of academic freedom within the Australian higher education sector, with reference to the most recent inquiry into freedom of speech within Universities in Australia (French, 2019), as well as a brief historical overview of the development of universities in Australia. This will provide insight into how the approach to definition, debate and regulatory frameworks have shaped the principles of academic freedom in Australia. Although the higher education landscape is markedly different to the United States, many of the debates of the United States, particularly in relation to ‘no platforming’ and ‘trigger warnings’ are presented as evidence of a crisis of free speech and in turn academic freedom within Australia. These arguments were in part responsible for two reviews into academic freedom and freedom of speech in Australian universities, the 2008 Senate Inquiry into Academic Freedom and the 2019 Independent Review of Freedom of Speech in Australian Higher Education Providers. Further explored below, the two Inquiries, one by a Senate Standing Committee and one Independent, were based on a narrative that simultaneously argued the values of academic freedom and freedom of speech are at risk *and* that academics and universities *are* the risk. It is the argument of this submission that this politicisation has resulted in a call for increased governmental regulatory constraints which in turn has the capacity to undermine academic freedom and the ability of the University to fulfil its function, which ultimately is to provide social ‘goods’ to society.

Old wine in new bottles

Academic freedom as a concept is shaped by time and place, with no apparent settled definition. Not surprising when dealing with a

diversity of academics across a diversity of spaces and political contexts. Yet, its centrality to the characterisation of universities points to the need to define its elements for the country it is bound within – this should include its intersections with freedom of speech and institutional autonomy. While the threats to academic freedom will be felt differently across time, too often than not, we see the re-emergence of old debates re-emerge. These debates surrounding the function of the university and academics in society point to the value that countries place on them. As the Honourable Robert S French AC (2019, p.13) argues in the opening of his report of the independent review of freedom of speech in Australian Higher Education Providers, '[u]niversities have recently been described as a contemporary battleground over the boundaries of the debates, discussions and collaboration that are essential to the idea of a university'.

Academic freedom can be simply articulated as the right to carry out research, teaching and public commentary, including commentary on the institution they are within, without intrusion, highlighting the clear ties between the value of academic freedom, freedom of speech and institutional autonomy. Where contention has occurred in this definitional debate relates to the boundaries of those rights as well as the responsibilities of academic freedom (see Altbach, 2001). Australian based cases detailed below draw out fights over the boundaries of what academic freedom should entail. Further, scholars such as Shils (1991) and Russell (2002) have argued that politics and the academe should not be intertwined. The clear implication is that the responsibility of dedicating oneself to truth and objectivity in your scholarly work is undermined by partisan politics. This form of argument has been connected to the current debates in the United States

on free speech on campus and arguments of ideological bias against conservative views on campus including those of students, further explored below. To make better sense of these issues, a cursory historical overview of universities in Australia will provide the framework to understand how the function of universities are understood and therefore, how these freedoms are protected and challenged.

The first university in Australia was open to students in 1852, and although its curriculum included sciences and mathematics as well as political philosophy and languages, the dominance of faculties of Medicine, Engineering and Law point to a system that concentrated on educating the countries future Professionals. The young universities during this time were places of scholarship where expertise of existing knowledge was the goal, rather than original research, this is further evidenced by the introduction of PhD degrees only in the 1940s (Forsyth, 2014). Where research was undertaken during these early years it was focused on wartime priorities. The first national research organisation was created in 1916, with research geared toward supporting the Allied war effort, with particular emphasis placed on agricultural productivity (Darlan-Smith; Waghorne, 2019). This lays the foundation of a university system that respects knowledge and expertise, but does not fully embrace the pursuit of knowledge to extend it, it further underscores research practice as an instrumental tool only. This was striking for scholars within the social sciences who have lamented the lack of their disciplinary presence during the development of the higher education model. Particularly as Australian society in the decade after Federation was characterised as being in the midst of a social and political experiment where government intervention into the economy was creating a unique set of social arrangements which demanded

not only assessment but also guidelines for continued growth. For example, Irvine (1914, p.8) argued that “nothing strikes visiting economists and sociologists so much as the meagreness of investigation and criticism by Australians of their own social evolution”.

Universities at this time were dominated by political and academic conservatism as well as 19th century English and Scottish curriculum models. The university system within Australia, during the inter-war period, was one characterised by isolation, poor funding, and under staffed departments, all of which impacted on research (Bourke, 1981). The physical sciences were not firmly established within Australia until the end of the First World War and Social Sciences were not employed until after the Second World War (with the exception of economics). This foundation has led to a more utilitarian approach by the larger community on the purpose of education and research, an idea that has remained constant and is strongly reinforced by the current narrative on the function of a university that delivers research focused on practical applications and for teaching and learning that is geared toward job ‘training’. This is reflected in the current Morrison government’s approach to funding both research and the university system, with the emphasis firmly placed on the practicality of research outcomes and graduate employment outcomes. Although both of these effects are not objectionable, this functional approach to research and teaching and learning could threaten central elements of academic freedom. This will be returned to below when discussing the threats to and politicisation of academic freedom.

It is worth noting Australia has had a number of Governments that have supported the values of academic freedom and institutional autonomy as well as the expansion of the function of a university.

This was particularly true during the years where universities were moving from an elite system to a mass system, approximately, from the late 1960's onward. For example, Prime Minister Robert Menzies (1964, p.5), provided commentary on the role of a university during a time period where student numbers were growing quickly yet where 'governments have the major responsibility for universities in Australia'. While he highlighted the need for access to higher education to be expanded and for the professors and lecturers of Australian universities be generated 'in our own universities our own future staff', he discussed the role of academic freedom in ensuring these goals. At the time of his lecture, Australian universities were at the height of public funding. As Menzies (1964) elaborated on:

[i]t is, I think, well to remember that in Australia the universities are in a substantial sense government universities, relying to a major extent upon monies provided by governments. Under these circumstances, it might be feared that the governments which find the money might wish to call the tune, and might interfere with those university activities which it is the function of the university to promote.

Menzies expanded his discussion to explicitly discuss academic freedom and its intersections with institutional autonomy, where he argued that, '[t]he integrity of the scholar would be under attack if he (sic) were told what he was to think about and how he was to think about it. It is of the most vital importance for human progress in all fields of knowledge that the highest encouragement should be given to untrammelled research, to the vigorous pursuit of truth, however unorthodox it may seem. It is for this reason that in Australia we

have established the autonomy of universities [...]’ It is also worth noting the words of Gough Whitlam almost a decade later. Whitlam, known for making higher education free in Australia, argued for the necessity of academic freedom in democratic societies. In 1973 (cited in Plibersek, 2017), Whitlam argued that “[a]cademic freedom is the first requirement, the essential property of a free society. More than trade, more than strategic interests, more even than common systems of law or social or political structures, free and flourishing universities provide the true foundation of our western kinship, and define the true commonality of the democratic order”.

Although there is a demonstration of both right and left political party support of academic freedom, the values of academic freedom, free speech and institutional autonomy have repeatedly been put into question in the relatively young life of universities in Australia. During the 1960’s and 1970’s, demonstrations tested the concept of freedom of speech where universities were often the stage for student demonstrations in opposition to issues such as racism, the White Australia Policy and the Vietnam War and conscription. Freedom of expression debates on University campuses was further extended to the student newspapers of that time period with a number of cases testing the limitations of the censorship and obscenity laws. The 1980’s and 90’s within Australia were peppered with individual cases of threats to academic freedom, with examples of threats or indeed actions to take away work related privileges against academics who were exercising academic freedom (Jackson, 2005). It was in 2001 with a Parliamentary Inquiry into university funding that threats to academic freedom and its links to funding were outlined, this was again witnessed in 2008 with a Senate Inquiry and brought

back to broader societal attention in 2018 with the introduction of the French Review on freedom of speech.

It is worth noting that these two reviews, although the latter was Independent, were driven in part by the politicisation of academic freedom and freedom of speech. It was within the 2008 Inquiry that arguments from the Australian branch of the intellectual diversity movement, spearheaded by the Australian young Liberals, a conservative party, who articulated a 'Make Education Fair' campaign were tabled and some argue were the instigators of the Inquiry. Gerber (2008), for example, argues that the 'report demonstrates that the way the Inquiry's terms of reference were specified, and the nature of the 'evidence' presented to that Inquiry by its supporters, constituted an ideologically-driven attempt to undermine academic freedom, and an unsubstantiated and scurrilous attack on the professionalism of some university teachers'. As an example, the Inquiry was to investigate 'the level of intellectual diversity and the impact of ideological, political and cultural prejudice' in secondary schools and universities' (ibidem). In 2018, the old wine in the new bottle was presented as an Independent review into freedom of speech, however, arguments were made that the review and its outcome could very well result in an undermining of institutional autonomy and academic freedom through external regulation and red tape (Hutchens, 2018a).

Threats to academic freedom in Australia

The frameworks that ensure academic freedom are found in federal legislation which details funding for universities and research funding grants rules as well as individual University policies, charters, workplace agreements. The Higher Education Support Act 2003

(Hesa) and the Higher Education Standards Framework 2015 (Hesf) also governs the registration of higher education providers through the regulatory body, the Tertiary Education Quality and Standards Agency (Teqsa). In 2001, a report published by the Employment, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee of the Australian Parliament led to the enactment of Hesa. While Hesa codifies the aims of universities, recognizes the status of Universities of Australia in law and introduced a number of measures to strengthen the knowledge base of Australian society, it provides a categorisation of higher education providers in Australia to detail who is able to participate in the National Competitive Grants program.

Although Universities were previously funded under the Higher Education Funding Act 1988, the Parliamentary Inquiry into the 'Universities in Crisis' (2001) argued that the imperative for universities to protect their reputation and capacity to earn income was leading to a 'deterioration in the intellectual climate, academic freedom and moral and the increased victimisation of dissenters' (ibidem, p.6-7). The Report concluded that lack of adequacy of university funding arrangements in conjunction with the rise of managerialism in universities were super valuing the university's reputation over the rights of freedom of expression and academic freedom. This underscores that while institutional autonomy is intrinsically tied to the function of a University and to academic freedom and freedom of speech, it has been seen to threaten individual academic freedom. This is further reflected in the proposed changes to the Hesa that outline academic freedom being borne by institutions – rather than by both the individual and the institution.

Threats to academic freedom in recent years have related to governmental intervention in research funding decisions, creation of anti-terrorism laws with some arguing its impacts on academic freedom (Tham, 2007) and workplace relation laws that were described as a threat to both institutional autonomy and academic freedom (Nteu, 2005 cited in Gelber, 2008). Further threats have been presented by the 'intellectual diversity' movement of the United States which has gained prominence in Australia. Its central argument that Universities represent an intellectual/ideological bias that penalises conservative students represents an organised politicisation of academic freedom. The arguments of the intellectual diversity movement, the bias against conservative ideologies were well publicised, though not overly present within the Australian higher education landscape. There were a small number of no platforming incidences, of note were the University of Western Australia and the University of Sydney incidences of 2018. The former involved the cancellation of a presentation by US academic Quentin Van Meter who was scheduled to speak at an Australian Family Association (AFA) event. Van Meter is a sceptic on the science around transgender people and the AFA is a conservative organisation involved in protecting the 'natural' family which they define as father, mother and children (AFA, n.d.). Student protesters, opposed to the views of Van Meter took to social media and creation of a petition. Ultimately the talk was cancelled due to the elevation of risk in running the event after the University initially supported it stating it 'holds firm on the principles of freedom of expression and maintains its position that it does not wish to set a precedent of the exclusion of objectionable views from the campus' (Carmody, 2018). The latter case was the 2018 Australian University tour of psychologist Bettina Arndt. After the

release of the Respect Now Always campaign launched by Universities Australia in 2016 and the corresponding launch of the 2017 Australian Human Rights Commission into sexual assault and harassment at Australian Universities, which found that one in five students were sexually harassed in a university setting, Arndt argued that the extent of the assault on campus has been overblown and that women needed to be more accountable for sexual assault. Arndt was invited by the conservative Liberal clubs at both La Trobe and Sydney Universities, and in both cases student protests ensued. While academic freedom and freedom of speech were upheld in these cases, the intellectual diversity movement used them as a platform for their argument.

Threats to academic freedom have also been found within high profile dismissal cases watched closely within the higher education sector. The first was that of a James Cook University Professor dismissed in 2016 over, according to many media reports, his expressed stance on climate change impact on the Great Barrier Reef. The University refuted the claim, stating that it respected the value of academic freedom, and rather it was the academics breaking of the code of conduct which lead to his dismissal (Readfearn, 2018). The case recently resulted in the academic winning an unfair dismissal case and being awarded \$1.2 million in lost income. The second is the case of a West Australian university Professor who publicly critiqued the integrity of the University's admission standards for international students on a national television program. Although the University was not seeking to fully dismiss him, it did seek to remove him for his position on Academic Senate, a peak academic governance body within Australian universities, and also claim for damages over a loss in revenue due to the decline in international

student intake. Murdoch University dropped the financial aspect of its claim against the academic involved in early 2020, but continues with the argument that the academic breached his duties as a member of Senate. In the latter case, an open letter sent by the Australian Research Council Laureate Fellowship and signed by 60 academics stated its deep concern over the matter and defended the right of academic freedom to include the ability to criticise the Institution.

This is reflected in French's (2019, p.231) recommendations where he argues a principle of academic freedom is 'the freedom of academic staff and students to express their opinions in relation to the higher education provider in which they work or are enrolled'. Of more importance are the continual threats to academic freedom found with governmental intervention into the funding for research schemes within Australia with the Ministerial refusals in 2005 and 2018 of peer reviewed national research grants. In 2018, Senator Simon Birmingham as the education minister denied funding to eleven grants – all within the humanities and worth a total of \$4.2 million dollars. In defence of his not unprecedented intervention, the minister suggested via tweet that taxpayers would prefer for their money to be directed to other research (Birmingham, 2018). Interestingly, in 2005, the then Minister for Education, Science and Training, Brendan Nelson also made use of his ministerial power to refuse at least three but as many as 20 applications peer-reviewed approved Australian Research Council (ARC) grants. Interestingly, both Nelson and Birmingham targeted grants that were classified as Humanitarian, Arts and Social Sciences (HASS) disciplinary areas. Interestingly, both resulted in an increase in regulatory oversight on the highly competitive grant system (with an average of 18% success rate across all disciplines), with Nelson's re-

sulting in the request of the ARC to establish a 'Community Standards Committee' to review the decisions of its expert panels which was rejected by the ARC board, but ultimately resulted in the appointment of lay members to the committee and the disbanding of the board (Macintyre, 2005). Birmingham's veto ultimately resulted in the introduction by the current education minister, Dan Tehan, to introduce a 'national interest test'. The National competitive grant already includes a national benefit test, leading many in the sector to be confused over the intervention. Universities and academics alike, however, welcomed the announcement that the government pledged to make public any ministerial veto (Hutchens, 2018b). Regardless, the threat to academic freedom and institutional autonomy in these interventions is clear, where the ability of these academics to critically engage and push the boundaries of knowledge were undermined by the government. Gideon Haigh's (2006) commentary on the earlier intervention is important for current discussions on academic freedom – governmental interventions such as these not only denied funding to worthy applicants but also brought about fear and self-censorship.

The political context of Australia does allow parallels to be drawn between Australia and the USA where the 'culture wars' and neo-conservatism have attempted to undermine academic freedom. Although information on the specific projects never became public knowledge, it was reported that five of the projects were from the humanities and two from the social sciences (Haigh, 2006). Information about the process of the review and possible basis of the vetoes was also leaked by one of the non-academic panel members of the Quality and Standards Committee. In the editorial of *Quadrant*, the formerly left-leaning political commentator Padriac McGuinness (2006,

p.3) argues that ‘the intellectual rigour of the sciences is increasingly absent from the humanities and social sciences’. He contends that ‘the humanities are being, and largely have been, destroyed in the name of the meaningless subject of “cultural studies” and corrupted by “post-modernism”, which has become a substitute for thought and scholarship’ (McGuinness, 2006, p.4).

McGuinness’ hostile statements towards the social sciences have been echoed elsewhere, but most noticeably within the *Herald Sun* by the prominent columnist and Culture War protagonist, Andrew Bolt who often speaks of ‘the mind rot in our universities’ (Haigh, 2006). The assault on academic freedom combined with these widely read statements can be argued to represent a backlash against the human disciplines but also academic freedom. Macintyre (2007) argues that one of the main reasons for this assault was the abandonment by researchers in the humanities and social sciences to engage with the ‘scientific search for truth’. He continues:

[m]any in the humanities understand their disciplines as involving a process of inquiry that is necessarily interpretive, neither testing a hypothesis nor producing a verifiable result, but rather offering interpretations that are always partial, perspectival and contingent. Many in the social sciences would reject the notion of intellectual inquiry as a neutral and disinterested activity. These positions do not negate the need for honesty and rigour, nor do they lessen the adherence to the professional paradigm, but they might well have weakened the epistemological foundations of academic freedom. (Macintyre, 2007, p.58)

Economically speaking neo-liberalism has also impacted on Australian universities, forcing them to adopt a more commercial, entrepreneurial and managerial environment (Harman, 2005; Marginson; Considine, 2000). As outlined above, within three decades, the university sector has moved from one of high dependence on annual Commonwealth Government grants to one where these same grants now support much less than 50% of the university income. This is a clear demonstration of the commercialisation shift of the sector which in turn has created a system that is increasingly characterised by pressure on academics to attract external research funding, and to be more financially productive in research, as argued in the 2001 Parliamentary Inquiry into the “University in crisis’.

Conclusion

The test of academic freedoms different to that of free speech. The values of academic freedom are rights and responsibilities articulated through university codes, policies, charters and agreements, reliant on institutional autonomy and tested through challenges. Conversely, freedom of speech is regulated by general law, yet based on the necessity of protecting critical thought and speaking truth to power. Interestingly Australia does not have a Bill of Rights where freedom of speech is explicitly protected, rather it is supported by a narrow and more fragile implied constitutional freedom of political communication. Academic Freedom is also not protected by the Australian Constitution, as we see in countries such as Brazil, Japan, South Africa, Spain and Germany (cited in French, 2019). As stated above, the value is expressed through codes, charters, and staff agreements and policies. Yet, analysis of these same documents in

the 2000's (McDonald, 2008; Jackson, 2005, 2006; Brass; Rowe, 2009) found limitations placed on the freedom, particularly in relation to academic public comment. Concerns over lack of explicit protection of academic freedom remain to present day, with recent examples including the University of Melbourne and its eradication of reference to academic freedom within its employment contracts and enterprise bargaining agreements (Cook, 2018) and the Ramsay Centre proposal to the Australian National University to fund a 'western civilization' bachelor degree that the Chancellor and Vice-Chancellor argued undermined both institutional autonomy and academic freedom (Evans; Schmidt, 2018).

The brief overview of Australia's history details the emergence of a higher education system that is geared toward instrumental research and a commonwealth funding system that emphasises employment outcomes. This push toward the commercialisation of the sector is evidenced by the funding criteria for universities that indeed reinforce the utilitarian approach to higher education. Commercially oriented research and development culture has led to a battle of scarce resources, but also intervention from government into what type of research will get funded. Beyond the Education Ministers vetoes of national competitive grants in 2005 and 2018, is the addition of a national interest test for research grants designed to "improve the public's confidence" in the process for distributing taxpayer money (Dodd, 2018). Education Minister Tehan defends the move by stating "[i]f you're asking the Australian taxpayer to fund your research, you should be able to articulate how that research will advance the national interest" (ibidem, N.P.). The narrowly targeted national interest test is argued to undercut pure research, but clearly also academic freedom.

The result of the most recent review into freedom of speech found that there was no crisis of freedom of speech on Australian university campuses, for French (2019, p.217), there was no systemic pattern of action by higher education providers that were negatively impacting on the freedom of speech or intellectual inquiry in the sector. The recommendation of a voluntary code of freedom of speech, which also encompasses academic freedom, has been taken up by many universities across Australia. This in combination with minor amendments to the HES Act is a positive outcome for their protection, but for many Universities, one they felt was not necessary. French's avoidance of a detailed statutory prescription, such as the Campus Free Speech Protection Act 2017 of Tennessee, underscores the threat to institutional autonomy when statutory standards move beyond broad definitions (French, 2019). The independent review carried out by French is respected within the Australian sector, however, the politicisation of the values of freedom of speech and academic freedom, still present in commentary of the Education Minister, that in part led to the review, remain a concern. The preservation of these values as legitimating concepts of higher education requires ongoing vigilance for we are not only protecting them but indeed the role of the university within society itself.

References

- ALTBACH, P. Academic freedom: international realities and challenges. *Higher education*, Netherlands, v.41, n.1/2, p.205-19, 2001.
- AUSTRALIAN FAMILY ASSOCIATION (AFA). *About us*. Kew East 2020. Available at: <<https://family.org.au/about-us/>>. Access on: Feb 10, 2020.

BACOW, L. *The pursuit of truth and the mission of the university*. Cambridge, 2019. Available at: <<https://fairbank.fas.harvard.edu/president-lawrence-s-bacow-affirms-academic-freedom-in-peking-university-speech/>>. Access on: Feb 27, 2020.

BIRMINGHAM, S. *Personal tweet*. South Australia, Oct 25, 2018. Available at: <<https://twitter.com/Birmo?s=20>>. Access on: Feb 27, 2020.

BOURKE, H. Sociology and the social sciences in Australia, 1912-1928. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, Sydney, v.17, n.1, p.26-35, 1981.

BRASS, K.; ROWE, D. Knowledge Limited: Public communication, risk and university media policy. *Continuum*, UK, v.23, n.1, 2009.

CARMODY, J. UWA cancels talk by transgender sceptic Quentin Van Meter after protests. *ABC news*, New York, Aug 17, 2018. Available at: <<https://www.abc.net.au/news/2018-08-17/uwa-cancels-talk-by-controversial-academic-transgender-views/10132400>>. Access on: Feb 27, 2020.

COOK, H. University of Melbourne staff to strike over academic freedom. *The Age*, Melbourne, May 2, 2018, 2018. Available at: <<https://www.theage.com.au/national/victoria/university-of-melbourne-staff-to-strike-over-academic-freedom-20180502-p4zctp.html>>. Access on: Feb 27, 2020.

DARIAN-SMITH, K.; WAGHORNE, J. *The First World War, the Universities and the Professions in Australia 1914-1939*. Melbourne: Melbourne Univ. Publishing, 2019.

DODD, T. Education Minister Dan Tehan pledges national interest test for grants. *The Australian*, Sydney, Oct 31, 2018.

EMPLOYMENT, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee, *Universities in crisis*, 2001.

EVANS, G.; SCHMIDT, B. ANU stood up for academic freedom in rejecting Western Civilization degree. *The Conversation*, Boston, June 30, 2018. Available at: <<https://theconversation.com/anu-stood-up-for-academic-freedom-in-rejecting-western-civilisation-degree-99189>>. Access on: Feb 27, 2020.

FORSYTH, H. *A history of the modern Australian university*. Sydney: NewSouth Publishing, 2014.

FRENCH, R. Report of the independent review of freedom of speech in Australian higher education providers. *Analysis & policy observatory*, Hawthorn, Mar 27, 2019. Available at: <<https://apo.org.au/node/229131>>. Access on: Feb 27, 2020.

GERBER, K. Academic freedom in Australia. *Australian Review of Public Affairs*, Sydney, v.2008, p.1-4. 2008.

HAIGH, G. 'Research Funding: The New Censorship'. *The Monthly*, Melbourne, May 2006.

HARMAN, G. Australian social scientists and transition to a more commercial university environment. *Higher Education Research and Development*, London, v.24, n.1, p.79-94, 2005.

HUTCHENS, G. Universities warn against meddling as inquiry into freedom of speech announced. *The Guardian*, London, Nov 14, 2018a. Access online on Jan 04, 2020.

_____. Universities baffled by Coalition's 'national interest' test for public funding. *The Guardian*, London, Oct 31, 2018b. Access online on Jan 04, 2020.

IRVINE, R. F. *The place of the social sciences in a modern university*. Sydney: WC Penfold Co, 1914.

JACKSON, J. Express rights to academic freedom in Australian public university employment. *Southern Cross University Law Review*, Lismore, v.9, p.107-45. 2005

_____. Implied contractual rights to academic freedom in Australian universities. *Southern Cross University Law Review*, Lismore, v.10, p.139-200, 2006.

MACINTYRE, S. Research floored by full Nelson. *The Age*, Melbourne, Nov 16, 2005. Access online on Jan 4, 2020.

MARGINSON, S.; CONSIDINE, M. *The enterprise university: power, governance and reinvention in Australia*. Melbourne: Cambridge University Press, 2000.

McDONALD, J. Valuing intellectual freedom: a critical analysis of policies in Australian universities. In: MORLEY, I. *Knowledge as Value*. Boston: Brill Rodopi, 2008. p.xiii-21.

McGUINNESS, P. What is wrong with the ARC? *Quadrant*, p.2-4. Mar, 2006.

MENZIES, R. *The universities: some queries*. Inaugural Wallace Wirth Memorial Lecture, University of New South Wales, 28 August 1964. 13.

PLIBERSEK, T. Address to the Universities Australia Conference, 2 March 2017, Sydney, 2017. Available at: <http://www.tanyaplibersek.com/speech_address_to_the_universities_australia_conference_canberra_>. Access on: Nov 02, 2020

READFEARN, G. Academic Peter Ridd not sacked for his climate views, university says. *The Guardian*, London, Jun 7, 2018. Available at: <<https://www.theguardian.com/environment/2018/jun/07/academic-peter-ridd-not-sacked-for-his-climate-views-university-says>>. Access on: Jan 10, 2020.

RUSSELL, C. *Academic freedom*. London: Routledge, 2002.

SHILS, E. Academic freedom. In: ALTBACH, G. *International higher education: an encyclopedia*. v.1, p.1-22, 1991.

THAM, J.-C. Australian terror laws and academic freedom. In: TURK, J.; MANSON, A. *Free speech in fearful times: after 9/11 in Canada, the U.S., Australia and Europe*. Toronto: James Lorimer & Co Ltd, 2007.

14

La libertad académica en Chile: antecedentes institucionales y panorama actual

Agustín Barroilhet Diez

Professor associado e pesquisador do Departamento de Direito Econômico, da Faculdade de Direito da Universidade de Chile. Doutor em Ciências Jurídicas pela Georgetown University Law Center, Washington, DC (2017), mestre em ciências jurídicas pela Stanford Law School, Stanford, CA (2011), e mestre em Direito Tributário pela Faculdade de Direito da Universidade do Chile (2010). Leciona as disciplinas de Microeconomia, Macroeconomia, Regulação da Educação Superior e Comparação de Ações Coletivas.

Jorge Aranda Ortega

Professor assistente e pesquisador do Centro de Direito Ambiental da Faculdade de Direito da Universidade de Chile, e do Departamento de Direito Econômico da mesma faculdade e casa de estudos. Doutor em Direito pela Universidade de Brasília (2019), e Mestre em Direito Público pela Universidade de Chile (2013), lecionando seminários de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a disciplina Direito Ambiental.

I

El presente texto pretende dar un panorama general de la libertad académica en Chile, con la idea de informar del asunto en base a generalidades. La premisa de este texto es que la libertad académica en Chile nace desde el surgimiento de la autonomía universitaria reclamada a propósito de la fundación de planteles privados desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, existiendo, en el transcurso del tiempo, una creciente y paradójica tensión entre ambos principios, dado, por una parte, la libertad académica extremada puede cuestionar y poner en riesgo los proyectos educativos creados al fragor de la autonomía; por otra parte, la autonomía puede crear entornos y estatutos ajenos a intervenciones externas de diversa índoles, permitiendo así importantes espacios de libertad académica.

Este texto consta de cinco partes. La primera (I), constituida por estas palabras iniciales, es la explicación del propósito general del texto y de la disposición de sus contenidos. La segunda (II), es una explicación histórica del desarrollo del concepto de libertad académica, con el propósito de situarnos en el contexto actual, recurriendo al uso de fuentes doctrinales. Luego, la tercera parte (III), es una reseña de las normas legales que explican al principio de libertad académica, y a los otros conceptos conexos, en especial, a la autonomía universitaria, recurriendo a fuentes legales. Después, en la cuarta parte (IV), se expondrán dos casos en los que la tensión entre libertad académica y autonomía se puede observar, a saber, el del sacerdote Costadoat en la Pontificia Universidad Católica de Chile y el de la doctora Pey en la Universidad de Aysén, valiéndose de fuentes epistolares abiertas al público, emitidas por miembros del claustro en

cuestión en el primer caso, y de los respectivos precedente judicial en el segundo. En la quinta parte (V), a manera de colofón, se señalan un elenco de reflexiones sobre la paradoja denotada.

II

Hugo Herrera (2016, p. 25) define la universidad como un “...[o]rden de poder vulnerable al poder”. Es el poder en estas dos acepciones el que amenaza la libertad académica. Por un lado está el poder de la institución sobre sus académicos. Por el otro el interés de terceros de influir en las instituciones académicas. Tradicionalmente en Chile se ha considerado como libertad académica el derecho que tienen los académicos de evitar la intromisión del controlador de la institución en su investigación y docencia.¹ La autonomía universitaria, por su parte, sería el derecho de la institución a evitar la intromisión de terceros en su autodeterminación. Aunque la autonomía es condición de existencia de la libertad académica y puede colisionar con la misma (Bernasconi, 2016, 2014; Madrid Ramírez, 2015, p.579), históricamente en Chile el énfasis ha estado en la autonomía. Eso se debe a dos razones. Primero, la autonomía es una especificación de lo que se denomina la ‘libertad de enseñanza’. Esta libertad es la libertad de padres y estudiantes de elegir instituciones de educación y de privados de organizar y mantener instituciones ha sido fuente de constante debates desde finales del siglo XIX. Segundo,

1 En este sentido, la definición de Madrid Ramírez (2018, p.32) de libertad de cátedra parece igualmente aplicable: [L]a libertad de cátedra “profesional” es aquella relativa al profesor singular, que se enfrenta con poderes vinculados con el Estado o los administradores de las universidades, y no a la autonomía institucional. Protege la emisión de opiniones científicamente fundadas: lo que debe ser juzgado por expertos.

la libertad académica sólo tiene sentido donde el académico es creador y requiere un espacio protegido para investigar, enseñar y difundir su ciencia, y durante el primer siglo de existencia de las universidades nacionales los académicos fueron más bien seguidores de lo desarrollado en otras latitudes.

El primer antecedente legal del establecimiento de la libertad de enseñanza, de donde proviene la autonomía, data de 1872. Ese año Abdón Cifuentes, Ministro de Justicia, Culto e Instrucción, de formación católica, desafió el monopolio legal de examinación que tenía el Instituto Nacional – primera institución de educación de la república – sobre estudiantes de colegios particulares garantizando por decreto constitucionalmente la libertad de enseñanza (Hax; Ugarte, 2014, p. 120-1; Toro, 2016, p. 49). Si bien la reforma de Cifuentes sólo duró 2 años y creó un impase político que lo llevó a la censura y posterior renuncia debido al escándalo de institución que vendedora de diplomas, el experimento creó suficiente tracción como para que en 1879 se consagrara la libertad de enseñanza a nivel constitucional.² Como nos recuerda Peña, la libertad de los padres de elegir la educación de sus hijos y la posibilidad de *privados* de abrir y organizar establecimientos educacionales son los contenidos básicos de la libertad de enseñanza e históricamente primaron sobre el derecho a la educación (Hax; Ugarte, 2014, p.120-1; Toro, 2016, p. 49). Bajo esta ley se creó, por ejemplo, la Universidad Católica de Chile en 1888.

La Constitución de 1925 reiteró la existencia de la libertad de enseñanza y reforzó la autonomía de las instituciones existentes,

2 Ley de Instrucción Secundaria y Superior de 9 de Enero de 1879. Disponible en: <<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-86284.html>>.

separando definitivamente el Estado Docente de la Iglesia y sus instituciones (Kansinger, 1997). Ya en 1923 el Estado había otorgado financiamiento a la Universidad Católica y la recientemente creada Universidad de Concepción. Lo de 1925, fue lo que los podemos denominar un equilibrio estable, o lo que Kansinger (1997, p. 31) denomina una solución “híbrida” entre los intereses liberales, masones y radicales, y los intereses conservadores de la Iglesia Católica. Durante los 30 años siguientes el Estado no mostró ninguna preferencia por instituciones públicas o privadas, y si bien, distintas instituciones tuvieron impases con sus gobiernos y la Universidad de Chile siguió otorgando los títulos y grados, ninguna fue intervenida o amenazada con cierre. La comodidad con la provisión mixta nacida al amparo de la libertad de enseñanza vino a consolidarse con la creación del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (Cruch) y la creación de un fondo de construcción de investigaciones universitarias en 1954 (Hax; Ugarte, 2014, p.126-7). En ambas instituciones participaban (y participan) indistintamente instituciones públicas y privadas.³

Durante este periodo en que se consolidó la libertad de enseñanza, la libertad académica no fue relevante como institución que fuera esgrimida o invocada por sus titulares. La autonomía que la iglesia y privados esgrimían contra intentos centralizadores de distintos gobiernos y de las universidades estatales contra gobiernos conservadores, contrastaba con una relativa tranquilidad en la transmisión del conocimiento, la escasa investigación existente y casi la nula difusión. Como señala Bernasconi (2014),

[l]o peculiar de [la ideología universitaria en América Latina] es que ésta se desarrolla antes de que hubiera en

3 Ley n.11.575.

la región actividad científica alguna que proteger. Había, sí, una cierta necesidad de cautelar la libertad de enseñanza, o más precisamente, la libertad del docente de transmitir a sus alumnos, sin presiones externas, los contenidos de la ciencia o arte a su cargo, tal como él los entendía. Pero la naturaleza de esa enseñanza, escasamente anclada en la propia labor de descubrimiento del profesor, era más la de una libertad de expresión o de opinión, que de una libertad académica. Era, si se quiere, la libertad de opinión de un académico.

No fue sino hasta mediados de los 1960 – producto de las divisiones ideológicas político-partidistas que permeaban todas las instituciones – que la libertad académica comenzó a ser afectada. Ello fue especialmente cierto en aquellos lugares donde existía discordancia ideológica entre la institución y el controlador de esta y algunos de sus académicos y grupos de estudiantes que buscaban cogobierno y acceso universal (Rosenblitt, 2000). Dicho período denominado *Reforma Universitaria* fue especialmente agitado en Universidades Privadas y Católicas que tenían sistemas de gobierno tutelados (Huneus, 1988). El régimen que siguió al golpe militar que interrumpió la Reforma fue testigo de censuras y purgas aún más severas que hicieron, por ejemplo, desaparecer carreras completas y dejar a la universidad “[...] bajo vigilancia permanente” (Bernasconi; Rojas, 2004, p.20). En dicho período no solo se intervino la libertad académica de los académicos purgados, aproximadamente el 25% de los docentes, según estimaciones, sino la autonomía de las instituciones. Rectores-delegados designados por la junta militar suprimieron carreras y centros en casi todas las instituciones existentes (Brunner, 1986, p.42-3).

No resulta paradójico que durante el régimen militar la libertad de enseñanza ganara un nuevo aire y, en cambio, la libertad académica virtualmente se suprimiera. Para el régimen militar era importante que la matrícula, congelada después del golpe militar, se extendiera atomizadamente y con menor dependencia financiera del estado. Con ello los militares esperaban terminar con la hegemonía de las universidades tradicionales que se habían radicalizado previo al quiebre institucional de 1973 (Barroilhet, 2019, p.47; Bernasconi; Rojas, 2004). En la Constitución de 1980, los constituyentes repitieron la formula constitucional de garantizar la “libertad de enseñanza” que había sustentado durante casi un siglo la separación entre instituciones católicas y privadas, y estatales, y reafirmaron el derecho a la educación.⁴ Pero al contrario de la 1925, que no especificaba el contenido de dicha libertad y se limitaba a establecerla imponiendo al estado la obligación

4 La Constitución Chilena, en el artículo 19 n.10 reconoce la educación como un derecho, y en el caso concreto de la educación superior, se le da al Estado el rol de fomentar su desarrollo El artículo 19, n.10 versa: “[l]a Constitución asegura a todas las personas:... El derecho a la educación. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida... Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación”. Cabe señalar también que si bien este derecho no está sujeto al amparo constitucional de la Acción de Protección del artículo 20, en la jurisprudencia de los Tribunales Superiores de Justicia se ha tutelado el derecho a la educación superior mediante la tutela del derecho de propiedad sobre la matrícula del estudiante, el que, consecuencialmente, garantiza el derecho a la educación superior. Ello a evitado expulsiones o reprobaciones que los tribunales han considerado arbitrarios. Véase, para estos efectos: Rol 37320/2017 (Corte Suprema 2017a); Rol 3481/2016, considerando 11° (Corte de Apelaciones de Talca 2017); Rol 13783/2016, considerando 8° (Corte de Apelaciones de Santiago 2016), y; Rol n.82276/2015, considerando 1° (Corte de Apelaciones de Santiago 2015).

preferente de educar (Kansinger, 1997, p.30-1), la Constitución de 1980 fue específica en determinar el contenido de dicha libertad (ibidem). La norma, aún vigente en Chile, define la libertad de enseñanza como la libertad de “[...] abrir, organizar y mantener, establecimientos educacionales...” que la Constitución garantiza a todas las personas sin otra limitación “[...] que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”.⁵ Esta norma refleja la aspiración que tenía la Comisión de Estudios de la Nueva Constitución de suprimir todo tipo de captura político-partidaria en los diferentes cuerpos intermedios de organización social, y, especialmente, en las instituciones de educación superior (Comisión de Estudios para la Nueva Constitución, 2009, Sesión 10).⁶

Para crear un entorno que facilitara el ejercicio material de la libertad de enseñanza en el sistema de educación superior, los militares complementaron la constitución con decretos con fuerza de ley que rehicieron el sistema de financiamiento universitario. Los DFL n.1 a 5 regularon el proceso de apertura de nuevas instituciones, el destino de las existentes y el nuevo régimen financiero que debía

5 De acuerdo con el Art. 19, n°11 de la Constitución Política de la República de Chile, “[...]La Constitución asegura a todas las personas:... 11°. La libertad de enseñanza [que] incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional”.

6 En su redacción original, el inciso primero versaba: Artículo 23.- “[L]os grupos intermedios de la comunidad y sus dirigentes que hagan mal uso de la autonomía que la Constitución les reconoce, interviniendo indebidamente en actividades ajenas a sus fines específicos, serán sancionados en conformidad a la ley. El cargo de dirigente gremial será incompatible con la militancia en un partido político”.

guiar la competencia de las nuevas instituciones (Capel, 2005). Estos decretos con fuerza de ley, en apariencia liberalizadores, dejaron bajo tutela ideológica del Ministerio del Interior la apertura de nuevas universidades que debía pre-aprobar los proyectos universitarios. Bajo las normas descritas comenzó el proceso de expansión del sistema universitario chileno.

La expansión de nuevas universidades fue lenta al principio. Algunos reclaman que el control ideológico se debía la desconfianza de los militares al sistema universitario (Allard Neuman, 2011, p.55), y el “veto político” del Ministerio del Interior a nuevos proyectos (Bernasconi; Rojas, 2004, p.33). Estos serían contrarios a la autonomía pretendida por la Constitución. Pero estas visiones ignoran factores institucionales que pueden haber frenado la creación de nuevas instituciones, tales como la falta de capital físico y humano, problemas de financiamiento y la dificultad de reclutar profesores de instituciones consolidadas pueden haber frenado la creación de nuevas instituciones (Barroilhet, 2014, p.8). Cualquiera sea el caso, el fortalecimiento de la autonomía institucional siguió en la agenda del régimen militar. El día anterior a la entrega del poder en marzo de 1990, los militares aprobaron la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (en adelante la Loce) que estuvo vigente hasta 2012.

La LOCE consagró un estricto régimen de creación y mantenimiento de universidades. “La LOCE buscó ocupar todos los espacios regulatorios necesarios para prevenir cualquier intento posterior por subvertir la libertad de enseñanza consagrada en la constitución” (Barroilhet, 2019, p. 49). Al proteger la autonomía garantizada en la constitución como derecho a organizar y mantener instituciones con un alto quorum de modificación, los militares consiguieron un doble

propósito: defender la pluralidad de instituciones de futuros gobiernos 'intervencionistas',⁷ y reforzar la autonomía de las instituciones para empujar sus proyectos, y por tanto, establecer limitaciones contractuales a sus académicos que han sido, en gran parte, el mecanismo de limitación material de la libertad académica. Este es el aspecto de finitorio de la relación entre libertad académica y autonomía en Chile. Como señala Madrid Ramírez (2015b, p.17-18):

Una cosa es sostener la adhesión a un método, por considerarlo el más adecuado, y otra muy distinta es obligar a la comunidad científica a renunciar a los otros. El primer caso es el de las universidades con ideario; el segundo, el de la corrección política... esto entronca con el segundo requisito de las conclusiones que se difunden en una universidad: el que no contradigan el ideario o la declaración de principios de la universidad a la que pertenece el académico – si es que los tiene –, y que se ha obligado a respetar al momento de su contrato. Esto es muy importante, por cuanto las restricciones relativas a la investigación, docencia y extensión del académico no constituyen un atentado a la libertad de cátedra si este se ha obligado previamente a respetar las condiciones proporcionadas por las autoridades de la universidad en la que se desempeña, de acuerdo al ideario públicamente conocido. Asimismo, no puede ser objetada la intervención de dichas autoridades cuando se produce algún incumplimiento en este sentido por parte de algún académico.

7 La Loce fue aprobada después del plebiscito de 1988 en Marzo de 1990, cuando ya se sabía que Patricio Aylwin Azocar, demócrata cristiano, sería el nuevo presidente de la república.

Es necesario notar que, dado el énfasis de la autonomía como libertad de organizar y mantener establecimientos propia de los privado o cuerpos de intermedios, las Universidades del Estado han buscado el derecho a la autonomía en la tradición universitaria. En las primeras, se entiende que devienen del derecho de asociación propia de los ciudadanos, mientras que las estatales no son el resultado de la asociación de los ciudadanos y no pueden fundar, en principio, su autonomía respecto del Estado que las creó (Bernasconi, 2016, p.42). Desde el punto de la técnica jurídico-administrativa, se reconoce a las universidades pública autarquía administrativa, siendo esta una antigua solución legal que reconoce a ciertos órganos un grado de separación de la Administración (Romano, 1906, p.164), para que el Estado pueda efectuar una serie cometidos especializados mediante variados órganos (Sandulli, 1989, p.544). Por una parte, la autonomía, desde el punto de vista administrativo y en un sentido restringido, es la potestad normativa atribuida a ciertos órganos de la administración (Lentini, 1939, p.44), mientras que la autarquía se refiere a la actividad administrativa desarrollada por una persona de derecho público independiente del poder central (ibidem, p.79). En ese orden de cosas, este tipo de órganos están diferenciados y no están supeditados directamente a un ministerio (D'Alessio, 1949, p.284). Luego, desde esta autonomía y autarquía de orden jurídico-administrativo se puede garantizar una autonomía de orden académica para efectos de desarrollar las actividades encomendadas por ley a las universidades, sin perjuicio que, para efectos legales, se les considere como parte de la Administración del Estado.⁸

8 Esto ha sido confirmado por la jurisprudencia del Tribunal Constitucional en su sentencia Rol 2700-2014. Literalmente en su considerando 39°, señala que:

III

Desde finales de la década de los noventa, comenzó a gestarse una reforma a la normativa de la educación superior chilena que pudiere ofrecer posibilidades de educación superior al creciente número de estudiantes egresados de la educación secundaria. Esta reforma tuvo dos conceptos fundamentales: por una parte, se debía ofrecer financiamiento a los estudiantes mediante acceso al crédito, lo que se hizo mediante la instauración del Crédito con Aval del Estado. Sin embargo, para que dicho endeudamiento no fuere a parar a instituciones que ofertaran carreras de baja calidad, se ideó un sistema de aseguramiento de la calidad basado en acreditaciones. Para ello se creó una nueva legislación marco para la educación superior, consistente en la Ley 20.129 que establece un Sistema nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en la Ley General de Educación n.20.370 (en adelante, LGE), la Ley 21091 sobre Educación Superior (en adelante, LES), y la ley 21094 sobre Universidades Estatales (en adelante, LUE).

Si bien este elenco de leyes sustenta una reforma a la educación superior chilena, especialmente para efectos del financiamiento, fiscalización y aseguramiento de la calidad, no ha habido cambios sustantivos respecto de la libertad académica y de autonomía universitaria, dado que efectúa una regulación genérica de ésta en base a

“... [S]in perjuicio de que todas las universidades están llamadas a prestar un servicio de interés público, hay algunas que, en cuanto ente prestador de un servicio, constituyen un órgano de la Administración del Estado y, por ende, no pueden ser calificadas como un grupo intermedio. Es en este sentido que cobra valor la afirmación de que la Universidad de Chile es más que un grupo intermedio o que dicha universidad es más que un servicio público...” (Tribunal Constitucional 2014).

principios, entendidos como directrices de política pública, y no en su faz interpretativa de normas.⁹ Aún más, habría sido posible argumentar que la acreditación de planteles podría haber significado una merma a la autonomía académica de los nuevos planteles privados, y consecuentemente, a la libertad académica para desarrollar proyectos diferenciados. Sin embargo, en el control preventivo de constitucionalidad de la ley 20.129 no se trató dicho asunto.¹⁰

Así, en LGE, hay un expreso reconocimiento al principio de autonomía de los establecimientos educacionales en el artículo 3° literal d.¹¹ Sobre la libertad de enseñanza, esta se explica en el artículo 8° como el derecho a derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, refiriéndose tanto a la educación preescolar, primaria, secundaria y superior.¹²

En la LES, se determinan un elenco de principios para efectos de la política pública de educación superior, consagrando la autonomía de las universidades en los ámbitos académico, económico y

9 Esta distinción está tomada de Dworkin (1978, p.22; 2010, p.43).

10 En efecto, la discusión suscitada en el control preventivo de constitucionalidad recayó sobre las competencias otorgadas a órganos de la administración del Estado competentes para ejercer las atribuciones de acreditación, no habiendo reparos. Considerando 21° (Tribunal Constitucional 2006) .

11 Literalmente, dicha norma señala que: "... [E]l sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan..." (Ministerio de Educación 2009).

12 El artículo 8° versa: "... [E]l Estado tiene el deber de resguardar la libertad de enseñanza. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales" (Ministerio de Educación 2009).

administrativo.¹³ A su vez, desarrolla la libertad académica, y las subdivide en las libertades de cátedra, de investigación y de estudios.¹⁴ En complemento, se contempla la necesidad de que las universidades sigan el principio de diversidad de proyectos institucionales.¹⁵

Con todo, dentro de los mismos principios, hay algunos que se podrían considerar limitadores de una absoluta libertad académica, y que establecen restricciones mínimas en miras de garantizar una educación adecuada. Así, tanto la autonomía de las universidades como la libertad académica en particular, debe ceñirse los principios

13 Así. El artículo 2° literal a señala: “...[E]l Sistema reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior, entendida ésta como la potestad para determinar y conducir sus fines y proyectos institucionales en la dimensión académica, económica y administrativa, dentro del marco establecido por la Constitución y la ley. Asimismo, las instituciones de educación superior deben ser independientes de limitaciones a la libertad académica y de cátedra, en el marco de cada proyecto educativo, orientando su ejercicio al cumplimiento de los fines y demás principios de la educación superior, buscando la consecución del bien común y el desarrollo del país y sus regiones” (Ministerio de Educación 2018a).

14 En el artículo 2 literal f: “...[L]a educación superior debe sustentarse en el respeto y la libertad académica, que incluye la libre expresión de opiniones, ideas e información; así como también en la libertad de cátedra, estudio, creación e investigación para los miembros de las comunidades académicas y docentes, sin discriminación arbitraria, dentro del marco establecido por la ley, respetando el proyecto institucional y su misión. Aquellas instituciones de educación superior que sean propietarias de medios de comunicación deberán promover el respeto de la libre expresión de opiniones, ideas e información” (Ministerio de Educación 2018a).

15 El artículo 2 literal d versa: “...[E]l Sistema promueve y respeta la diversidad de procesos y proyectos educativos, que se expresa en la pluralidad de visiones y valores sobre la sociedad y las formas de búsqueda del conocimiento y su transmisión a los estudiantes y a la sociedad, incluyendo el respeto a los valores democráticos, la no discriminación arbitraria y la interculturalidad” (Ministerio de Educación 2018a).

de calidad, según el cual las instituciones deben ceñirse a los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior,¹⁶ de respeto a los derechos humanos,¹⁷ y al principio de compromiso cívico, según el cual las instituciones propenderán a la formación de personas con vocación de servicio a la sociedad y comprometidas con su desarrollo.¹⁸ En ese orden de cosas, tanto el aseguramiento de un nivel de calidad básico, el respeto a los derechos humanos y la colaboración al compromiso cívico serían, ciertamente, las primeras limitaciones de la autonomía universitaria y de la libertad académica.

Adicionalmente, en la LUE, se contemplan y desarrollan, para efectos de las universidades del Estado, tanto la autonomía universitaria como la libertad académica, entendiendo que, para estos efectos, la autonomía académica se funda en la libertad académica, la que a su vez comprende la libertad de cátedra, de investigación y de estudio.¹⁹

No habiendo ulterior desarrollo tanto de la autonomía como de la libertad de enseñanza para efectos de la educación superior, cabe

16 Artículo 2°, literal b (Ministerio de Educación 2018a).

17 Artículo 2°, literal i (Ministerio de Educación 2018a).

18 Artículo 2°, literal m (Ministerio de Educación 2018a).

19 En el artículo 2°: "...[L]as universidades del Estado gozan de autonomía académica, administrativa y económica. La autonomía académica confiere a las universidades del Estado la potestad para organizar y desarrollar por sí mismas sus planes y programas de estudio y sus líneas de investigación. En las instituciones universitarias estatales dicha autonomía se funda en el principio de libertad académica, el cual comprende las libertades de cátedra, de investigación y de estudio..." (Ministerio de Educación 2018b).

revisar los estatutos de las diferentes universidades, para efectos de determinar si en ellos se desarrollan estos conceptos. En ese orden de cosas, del universo de las 30 universidades del Consejo de Rectores, sólo 10 reconocen a la libertad académica en sus estatutos, habiendo 5 particulares y 5 estatales.²⁰

Dentro de los planteles privados del Consejo de Rectores que reconocen a la libertad académica dentro de sus estatutos, encontramos a la Pontificia Universidad Católica de Chile,²¹ a la Universidad Católica de Temuco,²² a la Universidad Católica del Maule,²³ a la Universidad Católica del Norte²⁴ y a la Universidad de Los Andes.²⁵ Dentro de los planteles estatales, se consagra expresamente la libertad académica en los estatutos de la Universidad de Antofagasta,²⁶ de la Universidad de Valparaíso,²⁷ de la Universidad de Santiago,²⁸ de la Universidad de Playa Ancha²⁹ y de la Universidad de La Serena.³⁰

Si bien en este texto no es posible ofrecer una respuesta conclusiva a esta mayoritaria omisión en los estatutos de los planteles chilenos,

20 Ambos autores agradecemos el trabajo del estudiante Bastián Leiva, aún no publicado, que recopiló estos estatutos para codificarlos en una serie de aspectos claves, entre los cuales se encuentra la mención a la autonomía..

21 Artículos 7° y 9° (Pontificia Universidad Católica de Chile 1982).

22 Artículos 9°, 10, 11 y 12 (Universidad Católica de Temuco 2005).

23 Artículos 6°, 8° y 9° (Universidad Católica del Maule 2001).

24 Artículos 3° y 11 (Universidad Católica del Norte 2011).

25 Artículo 30 (Universidad de Los Andes 1989).

26 Artículos 3° y 4° (Ministerio de Educación 1982c).

27 Artículo 4° (Ministerio de Educación 1982d).

28 Artículo 1° (Ministerio de Educación 1982b).

29 Artículo 62 (Ministerio de Educación 1986).

30 Artículos 2.8, 34.1, y 35 (Ministerio de Educación 1982a).

a lo menos, en el caso de los planteles estatales podría aventurarse, a modo de conjetura, que la solución jurídico-administrativo de considerarlas autarquías resuelve, desde su constitución fundamental, el problema de la autonomía y de la libertad de cátedra, incluso aún en la reciente creación de los estatutos de la Universidades de Aysén y de O'Higgins en el año 2017, los que omiten referencias a tales principios.

IV

Ante la falta de desarrollo profuso de la libertad académica en la normativa constitucional, legal y estatutaria, es posible revisar al menos dos casos relativamente recientes en los que la libertad académica se ha visto cuestionada, y en torno a ello, desarrollar argumentos sobre cómo la autonomía de las instituciones puede poner o remover cortapisas a la libertad académica. Estos son los casos del sacerdote Jorge Costadoat en el claustro de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y el caso de la doctora Roxana Pey, ex rectora de la Universidad de Aysen.

En el caso del sacerdote Jorge Costadoat, el ejerció regularmente funciones docentes en la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el pregrado de dicha unidad. Reconocido por la entrega de herramientas y enseñanzas críticas de los dogmas católicos, sus enseñanzas, incluso reconociendo elogios de sus pares, llamaron la atención de las máximas autoridades de la casa de estudios. El 2012, ya había sostenido desentendimientos sobre estos puntos, habiéndosele renovado el manato canónico para ejercer docencia por 3 años, bajo la condición de adecuar sus enseñanzas a los requerimientos de sus superiores (Ezzati Andrello,

2015). Sin embargo, por una misiva del 24 de marzo del 2015, el Gran Canciller de la Universidad y Arzobispo de Santiago, Ricardo Ezzati, le apartó temporalmente de sus funciones docentes en razón que en sus enseñanzas “[r]egistra afirmaciones poco prudentes que desdibujaban la enseñanza magisterial de la Iglesia en diversos puntos centrales de la misma...” (Ezzati Andrello, 2015).

Ante ello, se generó un intercambio epistolar público, en el que el sacerdote Costadoat se defendió, señalando que los motivos del cese de sus labores docentes atentaban contra la libertad académica para ejercer docencia en el pregrado, y que, siendo limitada sin mayores justificativas, se ponía en entredicho la vocación pública de la universidad en cuestión (Costadoat, 2015). A ello se sumaron diversos académicos de la misma casa de estudio apoyando su punto de vista (González et al, 2015).

El argumento a favor del sacerdote Costadoat descansa en que las universidades, si bien detentan autonomía de orden administrativa, ella debe ser funcional a la libertad de cátedra, pues, si se coarta la capacidad de generar y enseñar críticamente, la educación superior perdería su capacidad de renovarse en cuanto a los conocimientos que propaga, convirtiéndose en una institución meramente repetidora. Luego, la libertad académica debe ser tutelada por la autonomía universitaria, y no disminuida.

Con todo, también hubo docentes en contra de la posición del sacerdote Costadoat, defendiendo la posición del Gran Canciller (Agosin et al, 2015). Según esta posición, puede esgrimirse que la autonomía de las universidades y la diversidad de proyectos que se reconoce en la ley el permite a los diversos planteles inclinarse

por uno, en desmedro de otras aproximaciones, siempre que haya respeto a los derechos humanos. En el caso particular, lo que se cuestiona es que un docente de pregrado se aleje de los lineamientos determinados por sus superiores, cuestionando con ello el proyecto institucional al cual adscribe. Luego, la libertad académica no encuentra limitaciones en el proyecto educativo de un plantel puede, eventualmente, hacer peligrar los objetivos institucionales amparados en sus estatutos. En este orden de cosas, la libertad académica tiene, en la autonomía universitaria, una limitación.

En el segundo caso, la doctora Roxana Pey fue designada rectora de la incipiente Universidad de Aysén en septiembre del 2015, teniendo como misión realizar las primeras gestiones para su reglamentación e instalación. Dentro de las tareas que tenía encomendadas, y en atención a que la Universidad de Aysén responde a un proyecto de desarrollo regional de localidades alejadas de los grandes centros urbanos, la doctora Pey inició un proceso participativo con la comunidad local, mandato de la ley n° 20.842 que crea las Universidades Estatales de la región de O'Higgins y de la región de Aysén,³¹ con la finalidad de detectar intereses y necesidades propias de la región, y en base a ello poder elaborar estatutos fundacionales adaptados a esa realidad. En ese orden de cosas, en los estatutos se deseaba proponer un sistema de admisión especial para estudiantes de la región, de modo de ofrecerles oportunidades de desarrollo académico.

Con todo, las universidades del Estado, como ya se apuntó, pese a detentar autarquía e independencia del poder central, su

31 Artículo 3°, inciso segundo (Ministerio de Educación 2015).

estatuto fundacional es dictado por poder ejecutivo, mediante un decreto con fuerza de ley, siendo responsable para esos efectos el Ministerio de Educación.³² La ministra de educación de ese entonces, Adriana Delpiano, no estaba en concordancia con el proceso participativo local ni con la propuesta de estatutos presentada, y pretendía, por el contrario, generar estatutos tales que permitieren el funcionamiento jurídico-formal de la universidad sin mayores diferencias que los demás planteles estatales. Esta tensión determinó la remoción en las funciones de la doctora Pey, quien no conforme ante esta decisión, la impugnó el cese de sus funciones ante los tribunales superiores de justicia, mediante una acción de protección.

En la primera instancia, Corte de Apelaciones de Santiago se pronunció en contra en la pretensión de la doctora Pey, argumentando que ella estuvo en un periodo pre-estatutario, en el cual el ejercicio de sus funciones dependía de la discrecionalidad de la ministra. Así, en el considerando octavo de la sentencia Rol 103327/2016, los estatutos fueron dictados por el poder ejecutivo inmediatamente habiendo sido cesada en sus funciones.³³

32 Similar argumento puede encontrarse en Bernasconi, quien afirma que la autonomía propiamente tal derivada de la libertad de enseñanza, solo corresponde a privados, y que las universidades estatales, serían autónomas en la medida en que son gobernadas de una forma que lo garantice, por ejemplo, con un Sistema de gobierno dominado por los académicos, por ello no correspondería darle dicha protección a la Rectora Pey (Bernasconi, 2016, p.49-50),

33 Literalmente, en el considerando 8°: "...[Q]ue de la sola lectura del inciso final de la disposición transcrita en el considerando precedente, fluye de manera prístina que el Decreto Supremo N° 229 de 2016, del Ministerio de Educación, de fecha 28 de julio de 2016, que motivó el presente recurso, ha sido dictado por la autoridad competente, dentro del ámbito de sus atribuciones, haciendo uso de una facultad discrecional que le fue legalmente conferida. De tal manera,

Con todo, esta decisión fue apelada ante la Corte Suprema en la causa Rol 3598/2017, la cual acogió la pretensión de la doctora Pey, aduciendo que, no obstante, es una decisión discrecional la remoción del cargo de rectora en el periodo pre-estatutario, esta discrecionalidad no obsta a la motivación del acto administrativo.³⁴ Sin embargo, la Corte al tratar el argumento de vulneración a la autonomía de la universidad, al haber sido intervenida con una decisión carente de motivación exteriorizada, desecha este argumento en su considerando, señalando que en el periodo pre-estatutario no puede verificarse la autonomía universitaria, dado que no hay un estatuto vigente la sustente para el caso concreto, estando, en ese intertanto, a discrecionalidad del poder ejecutivo, no pudiendo reintegrársele a sus funciones por ese motivo, sin perjuicio de ordenar el pago de los salarios que dejó de percibir en el intertanto.³⁵

que resulta descartable una manifestación de ilegalidad en ello. *Además, dicha facultad se ejerció conforme a los presupuestos legales, a saber, previo a la publicación de los estatutos de la Universidad De Aysén, expresándose los motivos tenidos en consideración para su dictación...* (énfasis añadido) (Corte de Apelaciones de Santiago, 2016).

34 Considerando 9° (Corte Suprema, 2017b).

35 Considerando 17°. Literalmente, se señala: "...[Q]ue, en este orden de ideas, al determinar las medidas que se deben adoptar, esta Corte no puede desconocer que, una vez que es removida la rectora P., se nombra a la rectora M., quien no fue parte de este arbitrio constitucional, toda vez que el informe que se le pide en segunda instancia no es suficiente para entregarle tal carácter procesal. Ahora bien, con independencia de lo anterior, *resulta que una vez que asume la nueva rectora, se publican los estatutos de la Universidad de Aysén, el 4 de febrero de 2017, adquiriendo la casa de estudios en plenitud la Autonomía Universitaria, por lo que el nombramiento y remoción del rector ya no es una facultad de la Presidenta de la República, pues deben operar las instancias y órganos previstos en el referido instrumento. Lo anterior es trascendente, toda vez que no obstante lo ya razonado, determina la improcedencia de ordenar*

En este caso, los Tribunales Superiores de Justicia abordaron el problema desde una formalidad jurídico-administrativa, sin hacerse cargo explícitamente de la tensión entre libertad académica y autonomía universitaria. De los hechos, es posible atender que, a diferencia del caso del sacerdote Costadoat, la autonomía universitaria, incluso siendo germinal, estaba en concordancia con un proyecto de universidad diferenciado y regional. En este sentido, la autonomía universitaria podía preverse como tutelar de la libertad académica de un proyecto colectivo en gestación, y no como una limitación a una propuesta individual y docente en curso.

V

La libertad académica en Chile ha tenido un desarrollo desde el siglo XIX a propósito de la autonomía de las universidades. En un comienzo, esta fue en un conflicto entre el Estado que deseaba un proyecto educativo público, nacional y laico contra uno particular y confesional, a propósito de la fundación de la Pontificia Universidad Católica. Asentada la idea de autonomía, se hizo extensiva a las próximas instituciones privadas que nacieron, ahora no necesariamente confesionales, sino que también regionalistas como el caso de la Universidad de Concepción. Con todo, durante el periodo de la reforma universitaria y, posteriormente, con el devenir de la dictadura, la autonomía de las instituciones de educación superior más que pensar en los afanes legítimos de los grupos que las sustentan, se convirtió en un recurso de limitación de la libertad académica, en el

la reincorporación de la actora en su calidad de Rectora de la Universidad de Aysén, pues tal decisión implicaría no sólo vulnerar el derecho de defensa de la rectora M., sino que además se afectaría la Autonomía Universitaria de la casa de estudios superiores de Aysén” (Corte Suprema, 2017b, Énfasis añadido).

sentido de convertir en estas instituciones en sospechosas de actividades políticas contrarias al poder imperante, siendo la autonomía universitaria (y dicho con cierta licencia terminológica) un pretexto conveniente para la profilaxis ideológica anhelada por el autoritarismo imperante.

Posteriormente, el regreso a la democracia trajo consigo no sólo un aumento en las libertades, sino que, además, conllevó la aparición de más universidades privadas, muchas de calidad cuestionable, las que también reclamaron autonomía para efectos de que se respeten sus proyectos educativos, amparados por la normativa de la Loce. Con todo, el malestar ciudadano expresado desde el 2006 en adelante, que cuestionaba la calidad de la educación superior, la cual podía resultar onerosa para las familias más humildes, conllevó una reforma normativa completa preservó como principios de política pública a la libertad académica y a la autonomía universitaria. En la práctica, estas definiciones permanecieron en el entendimiento y la práctica.

Sin embargo, asentada y legislada como principio la autonomía universitaria, ésta perfectamente puede perfectamente tornarse una limitación a la libertad académica, cortapisa ciertamente justificable si los académicos no se ajustan a los lineamientos institucionales de sus respectivos claustros. Sin embargo, la autonomía reconoce limitaciones en, por ejemplo, la enseñanza de contenidos contrarios a los Derechos Humanos, dentro de los cuales encontramos a la libertad académica como una especificación de la libertad de expresión, generándose una paradoja. También huelga señalar que los mismos estatutos universitarios, al hacer operativa la autonomía, pueden evitar la intervención política externa, garantizando la autarquía normativa de planteles tanto públicos como privados, pudiendo así proveer

espacios del desarrollo del conocimiento, con independencia de presiones políticas, en una paradoja de segundo orden. Finalmente, y a la luz de los casos mostrados, desde las paradójicas tensiones apuntadas se pueden proyectar los futuros conflictos jurídicos que podrían suscitarse en Chile a propósito de la libertad académica.

References

ALLARD NEUMAN, R. Principales cambios en estructuras, políticas e instituciones de educación superior durante la reforma universitaria del 67 y en las políticas públicas de la década de los noventa. In: DE LA JARA, M. et al. *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior Chilena, 1967-2011*. Santiago: Corporación Santo Tomás para Aequalis, Foro de Educación Superior, 2011.

AGOSIN, E. et al. *Situación del profesor Costadoat* [en línea]. 30 marzo 2015. S.l.: s.n. [Consulta: 15 enero 2020]. Disponible en: <https://www.elmercurio.com/blogs/2015/03/30/30585/Situacion-del-profesor-Costadoat-l.aspx>

BARROILHET, A. Regulating higher education through accreditation: the chilean case. *SSRN Electronic Journal*, Berkeley, 2014. Disponible en: <http://www.ssrn.com/abstract=2397809>. Consulta: 27 diciembre 2019.

_____. Structural problems of the accreditation of higher education in Chile: 2006-2012. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Santiago, v.6, n.1, p. 43-78, 2019.

BERNASCONI, A. Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas transformaciones de legitimidad ante las transformaciones del Estado y la sociedad. *Páginas de educación*, Montevideo, v.7, p.197-215. 2014.

_____. Relaciones y tensiones entre la libertad académica y la

autonomía de las universidades. *Estudios sociales*, Santo Domingo, n.124, p.29-52, 2016.

BERNASCONI, A.; ROJAS, F. *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria, 2004.

BRUNNER, J. J. *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: Flacso, 1986.

CAPEL, A. Cambios en el sistema de educación superior en Chile y sus efectos en la gestión financiera. *Revista Calidad en la Educación*, Santiago, n.22, p.283-328, 2005.

COMISIÓN DE ESTUDIOS PARA LA NUEVA CONSTITUCIÓN. *Actas de la Comisión Ortúzar*. [en línea]. Text. Santiago: 2009. Disponible en: <https://www.bcn.cl/lc/cpolitica/actas_oficiales-r>. Consulta: 14 enero 2020.

CORTE DE APELACIONES DE SANTIAGO. *Sentencia no 82276/2015* [en línea]. 2 diciembre 2015. Santiago: s.n., 2015. Disponible en: <https://2019.vlex.com/#/search/jurisdiction:CL+content_type:2/%22Alumno+regular+de+la+carrera%22/p2/WW/vid/644283025>. Consulta: 15 enero 2020.

CORTE DE APELACIONES DE SANTIAGO. *Sentencia no 13783/2016* [en línea]. 6 abril 2016. Santiago: s.n., 2016. Disponible en: <https://2019.vlex.com/#/search/jurisdiction:CL+content_type:2/%22Alumno+regular+de+la+carrera%22/WW/vid/632341857>. Consulta: 15 enero 2020.

CORTE DE APELACIONES DE TALCA. *Sentencia n.3481-2016* [en línea]. 3 febrero 2017. Santiago: s.n., 2017 Disponible en: <<https://2019.vlex.com/#/search/jurisdiction:CL/%22universidad+cat%C3%B3lica+del+maule%22/WW/vid/664842553>>. Consulta: 15 enero 2020.

CORTE SUPREMA. *Sentencia n.37320/2017* [en línea]. 27 diciembre 2017. Santiago: s.n, 2017^a. Disponible en: <https://2019.vlex.com/#search/jurisdiction:CL+content_type:2+source:2127/Rol+37320%2F2017>. Consulta: 15 enero 2020.

CORTE SUPREMA. *Sentencia n.3598/2017* [en línea]. 19 junio 2017. Santiago: s.n, 2017b. Disponible en: <https://2019-vlex-com.uchile.idm.oclc.org/#/search/jurisdiction:CL+content_type:2/%22Roxana+Pey%22/WW/vid/683338133>. Consulta: 15 enero 2020.

COSTADOAT, J. Carta al Mercurio [en línea]. 15. Santiago: s.n, 2015. Disponible en: <<http://jorgecostadoat.cl/wp/>>. Consulta: 15 enero 2020.

D'ALESSIO, F. *Istituzioni di diritto amministrativo italiano*. Torino: Unionetip.-editricetorinese, 1949

DWORKIN, R. *Taking rights seriously*. London: Duckworth, 1978.

_____. *The philosophy of law*. Oxford: Oxford University Press, 2010.

EZZATI ANDRELLO, R. Carta de Ricardo Ezzati al Honorable Consejo Superior [en línea]. 24 mayo 2015. Santiago.: s.n., 2015. Disponible en: <<https://www.elmostrador.cl/media/2015/03/carta-de-Ricardo-Ezzati-sobre-Costadoat.pdf>>. Consulta: 15 enero 2020.

GONZÁLEZ, M. L. et al. Declaración sobre el caso del profesor Costadoat. *Académicos UC x la Educación* [en línea]. [Consulta: 15 enero 2020]. Disponible en: <<https://academicosuc.wordpress.com/2015/03/25/declaracion-sobre-el-caso-del-profesor-costadoat/>>.

HAX, A.; UGARTE, J. J. *Hacia la gran universidad chilena: un modelo de transformación estratégica*. Santiago Chile: Ediciones UC, 2014.

HERRERA, H. *La frágil universidad: seguido de derechos sociales,*

deliberación pública y universidad. Santiago: Centro de Estudios Públicos, 2016.

HUNEEUS, C. *La reforma universitaria: veinte años después*. Santiago, Chile: Corporacion de Promoción Universitaria, 1988.

KANSINGER, P. Normas sobre acreditación y autoevaluación de nuevas universidades. *Revista Chilena de Derecho*, Santiago, v.24, n.1, p.27-38, 1997.

LENTINI, A. *Istituzioni di diritto amministrativo*. Milano: Società editrice Libreria, 1938.

MADRID RAMÍREZ, R. ¿Existe todavía el derecho a la libertad de cátedra? Dos corrientes polémicas en la academia norteamericana contemporánea. *Revista de derecho (Valdivia)*, v.31, n.1, p.31-50, 2018.

_____. El concepto de libertad de cátedra. In: MIRANDA MONTECINOS, A.; CONTRERAS AGUIRRE, S. *Problemas de derecho natural*. Santiago Chile: Thomson Reuters, 2015a. p.575-91.

_____. La noción de libertad de cátedra: elementos para su configuración contemporánea. *Persona y Cultura*, Santiago, v.13, n.13, p.11-30, 2015b.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estatuto de la Universidad de La Serena [en línea]. 17 julio 1982. Santiago: s.n., 1982a. DFL-158. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=4857&idVersion=1994-04-24>>. Consulta: 3 enero 2020

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estatuto Orgánico de la Universidad de Santiago de Chile [en línea]. 7 mayo 1982. Santiago: s.n., 1982b. DFL-149. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=4817>>. Consulta: 3 enero 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estatuto Universidad de Antofagasta [en línea]. 23 diciembre 1982. Santiago: s.n, 1982c. DFL-148. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=4812>>. Consulta: 15 enero 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Estatuto Universidad de Valparaíso [en línea]. 2 abril 1982. Santiago: s.n, 1982d.DFL-147. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=4807>>. Consulta: 3 enero 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Estatuto de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación [en línea]. 27 mayo 1986. Santiago: s.n, 1986. DFL-2. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=3514>>. Consulta: 7 enero 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 20129 que establece la Ley General de Educación [en línea]. 12 septiembre 2009. Santiago: s.n, 2009. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>>. Consulta: 13 enero 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Crea las Universidades Estatales de la región de O'Higgins y de la región de Aysén [en línea]. 7 agosto 2015. Santiago.: s.n, 2015. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1080237>>. Consulta: 15 enero 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 21091 sobre Educación Superior [en línea]. 29 mayo 2018. S.l.: s.n, 2018a. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991&idParte=0>>. Consulta: 3 enero 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 21094 sobre Universidades Estatales [en línea]. 5 junio 2018. S.l.: s.n, 2018b. Disponible en: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1119253&idParte=0>>. Consulta: 3 enero 2020.

PEÑA, C. Derecho a la educación y libertad de enseñanza. In: *Estudios Públicos*, Santiago, v.143, p.7-34, 2016.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Estatutos Generales de la Pontificia Universidad Católica de Chile [en línea]. S.l.: s.n, 1982. Disponible en: <http://uctransparente.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=123&Itemid=1163>. Consulta: 3 enero 2020.

ROMANO, S. *Principii di diritto amministrativo italiano*. Milano: Società editrice Libreria, 1906.

ROSENBLITT, J. *La reforma universitaria: 1967-1970* [en línea]. Santiago, s.n, 2000. Disponible en: <<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-71880.html>>. Consulta: 3 enero 2020.

SANDULLI, A. *Manuale di diritto amministrativo*. Napoli: Jovene, 1989.

TORO, P. "A la conquista del alma juvenil": aspectos del discurso de los sectores laicos y clericales acerca de los estudiantes secundarios. Chile, c. 1850 - c.1901. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, Santiago, n.6, p.39-59, 2016.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL. Sentencia n.548-2006 [en línea]. 26 septiembre 2006. Santiago: s.n, 2006. Disponible en: <https://2019.vlex.com/#search/jurisdiction:CL+content_type:2+source:3411/%-22sistema+de+acreditaci%C3%B3n%22+universidades/WW/vid/58942500>. Consulta: 16 enero 2020.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL. Sentencia no 2700 [en línea]. Santiago: s.n, 2014. Disponible en: <https://2019.vlex.com/#search/jurisdiction:CL+content_type:2+source:3411/numero_resolucion%3A2700/WW/vid/540654822>. Consulta: 14 enero 2020.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO. Estatutos Generales de la Universidad Católica de Temuco [en línea]. Santiago: s.n, 2005. Disponible en: <<https://transparencia.uct.cl/marco-normativo/>>. Consulta: 15 enero 2020.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE. Estatutos Generales de la Universidad Católica del Maule [en línea]. Santiago: s.n, 2001. Disponible en: <<http://www.secretaria-general.ucm.cl/index.php/normas#>>. Consulta: 7 enero 2020.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL NORTE. Estatutos de la Universidad Católica del Norte [en línea]. Santiago: s.n, 2011. Disponible en: <<http://www.ucn.cl/sobre-ucn/gestion-universitaria/secretaria-general/reglamentacion-universitaria/>>. Consulta: 3 enero 2020.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Estatutos [en línea]. Santiago.: s.n, 1989. Disponible en: <<https://www.uandes.cl/estatutos/>>. Consulta: 7 enero 2020.