

LIBERDADE DE CÁTEDRA E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: © ALCANCE E LIMITES DA AUTONOMIA DOCENTE

Horácio Wanderlei Rodrigues¹
Andréa de Almeida Leite Marocco²

*Liberdade - essa palavra, que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda!*³

Cecília Meireles (1965, p. 70)

Sumário: 1 Introdução – 2 O direito à educação como direito fundamental – 3 A liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988 – 4 Liberdade de cátedra *versus* liberdade de aprender – 5 A liberdade de cátedra e o planejamento educacional – 6 Indo além da liberdade de cátedra: liberdade acadêmica, tolerância e debate crítico apreciativo. 7 Conclusão.

Resumo: Este artigo tem por objeto os contornos atuais da liberdade de cátedra, considerando o texto da Constituição Federal de 1988. Faz-se inicialmente uma breve contextualização acerca do direito à educação como direito fundamental. Posteriormente, situa-se a liberdade de ensinar no âmbito do direito à educação. Na sequência analisa-se a liberdade de cátedra e suas relações com a liberdade de aprender, prevista expressamente no texto constitucional brasileiro ao lado da liberdade de ensinar. A seção seguinte trata da liberdade docente no âmbito do planejamento educacional. Finalmente, destaca-se a relação entre liberdade acadêmica, tolerância e debate crítico apreciativo (DCA).

Palavras-chave: Conhecimento jurídico. Educação jurídica. Direito à educação. Liberdade de cátedra. Liberdade de ensinar. Liberdade de aprender. Processo ensino-aprendizagem. Planejamento educacional. Liberdade acadêmica. Debate Crítico Apreciativo.

Abstract: This article intends to present the contours of the Academic Freedom, considering the text of the Constitution of 1988. It is first made a brief background on the right to education as a fundamental right. After this we can find the freedom to teach under the right to education. Following it is analyzed the academic freedom and its relationship to the freedom to learn, expressly provided in the Brazilian constitutional text beside the freedom to teach. The following section deals with freedom of teaching within educational planning. Finally, stands out the relation between academic freedom, tolerance and critical debate appreciative (DCA).

Keywords: Legal Knowledge. Legal Education. Right to education. Academic Freedom. Freedom to teach. Freedom to learn. Teaching-learning process. Educational planning. Academic freedom. Appreciative Critical Debate.

© Publicado como: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. *Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes*. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premius, 2014. v. 2. p. 213-238.

¹ Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio de Pós-doutorado em Filosofia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor Titular do Departamento de Direito da UFSC, lecionando no Curso de Graduação e no Programa de Pós-graduação (PPGD - Mestrado e Doutorado). Sócio fundador do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPED) e da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi). Membro do Instituto Iberoamericano de Derecho Procesal (IIDP). Coordenador do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI) e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutoranda e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Direito Público, em Metodologia do Ensino de Línguas (Inglês, Português e Espanhol) e em Docência no Ensino Superior na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Professora Titular da UNOCHAPECO, Pesquisadora do Núcleo de Estudos Conhecer Direito (NECODI) e Advogada.

³ Este trecho remete-nos a perceber que muitas vezes os livres não recebem seus direitos de liberdade ante a uma ação anterior, que a nega, antes mesmo de a, de fato, conceder. “Liberdade ainda que tarde, ouve-se em redor da mesa. E a bandeira já está viva, e sobe, na noite imensa. E os seus tristes inventores já são réus — pois se atreveram a falar em Liberdade.” (MEIRELES, 1965, p.70)

1 INTRODUÇÃO

É muito comum ouvir falar sobre a liberdade de cátedra, em especial entre os professores dos Cursos de Direito. Muitos entendem, equivocadamente, que ela atribui a plena liberdade do professor no direcionamento das disciplinas e matérias pelas quais é responsável. Este artigo caminha em outro sentido: destaca, entre outros aspectos, a educação como direito fundamental e a necessidade de compatibilizar liberdade de ensinar e liberdade de aprender.

Não é, entretanto, um texto contínuo e uniforme. É um texto construído por reflexões segmentadas. Um texto que busca refletir sobre a necessidade de garantir da liberdade de cátedra, mas também sobre a necessidade de garantir que a mesma não seja utilizada como instrumento de limitação do direito fundamental à educação e da liberdade de aprender e de cerceamento do pluralismo de idéias.

Inicia mostrando o direito à educação como direito fundamental. Segue situando a liberdade de ensinar no âmbito da Constituição Federal. Posteriormente, é analisada a liberdade de cátedra e sua relação com a liberdade de aprender, também garantida constitucionalmente, e com o planejamento educacional. Finalmente, destaca-se a questão relação entre liberdade acadêmica, tolerância e debate crítico apreciativo.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO FUNDAMENTAL

A educação é direito fundamental⁴ previsto no artigo 6º da Constituição Federal, ou seja, inserido dentre os direitos sociais. E, segundo o artigo 205, *in verbis*:

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.

O texto constitucional demonstra que o poder constituinte estabeleceu a educação não como um fim em si mesmo, mas como um meio para que os cidadãos se desenvolvam como pessoas, exerçam de fato a sua cidadania, bem como qualifiquem-se para o trabalho.⁵

⁴ Sobre o direito à educação ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. *Seqüência*, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVI, n. 52, p. 201-216, jul. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15207/13832>>.

⁵ No mesmo sentido é a previsão infraconstitucional contida no artigo 2º da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, nos seguintes termos:

O direito à educação, no âmbito da Constituição Federal de 1988, deve ser percebido como um instrumento republicano de inclusão social. A amplitude e a forma pela qual ocorre a inscrição deste direito no texto constitucional brasileiro, conforme pode ser visto no dispositivo transcrito, demonstra o valor que se atribui à educação: um direito fundamental, assegurado a todos os brasileiros, de forma indiscriminada e universal.

José Afonso da Silva, discorrendo acerca dos artigos 205 e 227 da Constituição Federal de 1988, salienta a necessidade de que o Estado amplie cada vez mais a garantia constitucional de acesso ao ensino, oportunizando a todos a possibilidade de exercê-lo em grau de igualdade, bem como, de que esse direito passe a ser interpretado como pleno e efetivo, reconhecendo “que é direito plenamente eficaz e de aplicabilidade imediata, isto é, exigível judicialmente, se não for prestado espontaneamente”. (2010, p. 314)

De acordo com Ana Paula de Barcellos há:

[...] farta evidência demonstrando o papel desempenhado pela educação [...] no desenvolvimento da pessoa, no seu preparo para a cidadania e em sua qualificação para o trabalho. A decisão consciente a respeito do voto em cada eleição, a informação acerca dos direitos mais elementares – e. g, direitos do consumidor, e até mesmo o direito de ação – acesso ao mercado produtivo, tudo isso depende hoje, em larga medida, da educação formal. (2011, p. 615-616).

É necessário estabelecer que o real significado de direito à educação, à luz da Constituição Federal de 1988, apenas se concretiza com o oferecimento de uma educação republicana, includente e transformadora, impondo, às práticas pedagógicas, o uso de estratégias que vão ao encontro de tais finalidades. (SANTOS; MORAIS; 2007, p. 38).

3 A LIBERDADE DE ENSINAR NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

De acordo do José Afonso da Silva, (2010, p. 234), o texto constitucional, com base no artigo 5º, indica a possibilidade de liberdade⁶ em sentido amplo, mas com certos

“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.”

E, segundo o artigo 1º dessa mesma Lei:

“Art. 1º. 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.”

⁶ Silva elenca, com base no direito constitucional positivo, cinco grandes grupos de liberdades:

“(1) Liberdade da pessoa física (liberdades de locomoção, de circulação);

(2) Liberdade de pensamento, com todas as suas liberdades (opinião, religião, informação, artística, comunicação do conhecimento);

(3) Liberdade de expressão coletiva em suas várias formas (de reunião, de associação);

(4) Liberdade de ação profissional (livre escolha e de exercício de trabalho, ofício, profissão);

(5) Liberdade de conteúdo econômico e social (liberdade econômica, livre iniciativa, liberdade de comércio, liberdade ou autonomia contratual, liberdade de ensino e liberdade de trabalho [...]).” (2010, p. 235)

limites. Nesse vértice, permite que se compreenda que não se pode entender a liberdade como um direito desprovido de limites, visto que estes lhe podem ser interpostos a fim de que se promova a ordem e garanta o bem-estar social.

O texto constitucional [...] prevê a liberdade de fazer, a liberdade de atuar ou liberdade de agir como princípio. Vale dizer, o princípio é o de que todos têm a liberdade de fazer e de não fazer o que bem entenderem, salvo quando a lei determine o contrário. A extensão dessa liberdade fica, ainda, na dependência do que se entende por lei. [...]. Desde que a lei, que obrigue a fazer ou a deixar de fazer alguma coisa, seja legítima, isto é, provenha de um legislativo formado mediante consentimento popular e seja formada segundo processo estabelecido em constituição emanada também da soberania do povo, a liberdade não será prejudicada. Nesse caso, os limites opostos pela lei, são legítimos. (SILVA, 2010, p. 236).

No que diz respeito especificamente à liberdade de ensinar, a Constituição Brasileira trata dessa matéria no âmbito do direito à educação, mais especificamente no título VIII, capítulo III, seção I, artigos 206, 207 e 209.

É o artigo 206 da Constituição Federal que traz no seu bojo os princípios gerais segundo os quais o processo educacional deve ser desenvolvido, sendo que para os fins deste trabalho guardam importância em especial os incisos II e III:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:⁷

[...];

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...].

Esses princípios transcritos – liberdade de ensinar e de aprender e pluralismo teórico e pedagógico – estão diretamente ligados ao objeto específico deste artigo. Deles não se tratará agora, mas sim na próxima seção deste trabalho.

Já a leitura do artigo 207 da Constituição Federal permite observar outra perspectiva da garantia da liberdade de ensinar, a autonomia universitária:

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 A Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 3º, reafirma essas liberdades garantidas pela Constituição, e mesmo as amplia:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...];

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...].

Para Rossato:

A universidade é uma comunidade de pesquisadores que gozam de liberdade acadêmica, rejeitando, portanto, o controle ou a cooptação; os professores gozam de liberdade de expressão, sem censura política no exercício do ensino. A universidade tem autonomias pedagógica, administrativa e financeira. (1998, p. 139).

De acordo com Durham:

A nova Constituição brasileira consagrou de forma inequívoca o princípio da autonomia universitária. Reconhecido o princípio, é necessário agora definir a sua aplicação, dirimir as dúvidas sobre possíveis contradições com outras disposições contidas na Constituição e, principalmente, propor as modificações necessárias nas Leis e nas práticas existentes de forma a assegurar a plena vigência do preceito constitucional. Esta tarefa exige compreensão do fundamento dessa autonomia e dos princípios que a legitimam, os quais determinam a extensão que ela deve assumir.

Por autonomia se entende, de modo geral, a capacidade de reger-se por leis próprias. [...] Quando se trata de uma instituição específica do Estado ou da Sociedade Civil, entretanto, a autonomia não confere uma liberdade absoluta. Instituições existem, são criadas e reconhecidas socialmente para preencherem funções sociais específicas e são estas que as legitimam. A autonomia de que gozam é restrita ao exercício de suas atribuições e não tem como referência o seu próprio benefício mas uma finalidade outra, que diz respeito à sociedade. [...] Podemos então afirmar que a universidade goza de autonomia para executar essas atividades que lhe são próprias, e que não são realizadas para seu exclusivo interesse, mas constituem um serviço que presta à sociedade. (1989, p. 3).

Durham (1989, p. 9) explicita a necessidade de, para que ocorra a liberdade didática, a Universidade precisar estabelecer, preliminarmente, o conhecimento que terá como relevante, selecionar os alunos, estabelecer os cursos a serem desenvolvidos, promover a avaliação que lhes permita adquirir títulos, de acordo com o saber adquirido. Entretanto, para esta autora, o estado brasileiro tem historicamente interferido excessivamente nessa área, quer seja pela fixação de currículos mínimos, quer seja pelo controle na abertura de novos cursos, com a justificativa de zelar pela qualidade de ensino. Entretanto, a ineficácia do sistema em garantir, no contexto atual, a propalada qualidade demonstra que essa interferência pode não se justificar.

O terceiro dispositivo que diz respeito à liberdade de ensinar é o artigo 209 da Constituição Federal de 1988:

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.

Embora este dispositivo faça referência expressa às instituições privadas, as condições que contém são também obrigatórias para as instituições públicas; esta última é implícita, pois é necessário considerar que o que o Estado exige da iniciativa privada no

âmbito educacional é equivalente ao que ele exige de si mesmo, tendo em vista que a educação possui natureza pública.

Sendo as instituições de ensino obrigadas a cumprir as normas gerais da educação nacional e impondo essas normas a elaboração dos PDIs, PPIs e PPCs, bem como o cumprimento de diretrizes curriculares editadas pelo CNE, seus professores também têm sua liberdade de ensinar limitada por essas normas, planos e diretrizes.

A liberdade de ensinar, neste viés, garante às instituições de ensino que, cumpridas as normas gerais da educação e as diretrizes curriculares, possam livremente construir seus projetos pedagógicos, estando, entretanto, submetidas a processos avaliativos por parte do poder público. E, neste sentido, também os critérios adotados para aferir a qualidade vinculam tanto as instituições como seus docentes.⁸

A despeito da aparente clareza dos mandamentos constitucionais, tanto no que se refere à liberdade do pesquisador para ministrar e difundir o conhecimento sem amarras ideológicas ou religiosas (artigo 206), no que se refere à abrangência da autonomia universitária (artigo 207), quanto no que se refere à liberdade de atuação da iniciativa privada (artigo 209), pode-se afirmar que se mantém ainda um importante debate sobre esses temas.

Segundo Cadernatori (2006, p. 153), a ideia de autonomia universitária não se confunde com poderes ilimitados, soberania ou independência face aos mecanismos de controle estatais; e também, a autonomia didático-científica não se confunde com as formas de liberdade vigiada. Para esse autor (2006, p. 163-164), o sentido que deve ser concebido dentro da noção de autonomia didático-científica das instituições de ensino superior não pode ser confundido com o de autonomia administrativa dos entes sob controle e fiscalização da administração direta. Já no plano eminentemente acadêmico, a autonomia universitária deverá ser consolidada através da liberdade de decisão sobre o conteúdo dos cursos, pesquisas e atividades de extensão.

Resumidamente pode-se afirmar que a liberdade de ensinar aparece no texto constitucional como liberdade institucional e como liberdade docente. Em ambos os casos ela é limitada por um conjunto de outros princípios e garantias constitucionais e pela estrutura do sistema educacional brasileiro. Mas em ambos os casos ela é suficiente para garantir o

⁸ Sobre a liberdade de ensinar das Instituições de Ensino Superior (IES) ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. In: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). **Constituição e Democracia**: estudos em homenagem ao Professor J.J. Canotilho. São Paulo: Malheiros, 2006. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (coord.). **Direito Educacional**: temas educacionais contemporâneos. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas e de expressão de pontos de vista acadêmicos, mantendo assim a sua finalidade.

Destaque-se que os limites colocados ao exercício da liberdade de ensinar, como será visto, impedem que ela se confunda com a liberdade de opinião. É importante deixar desde logo claro que a liberdade de ensinar tem seus próprios contornos e contextos, decorrente do fato de ser uma liberdade vinculada a um direito fundamental ao qual serve de instrumento, o direito à educação. Já a liberdade de opinião, assim como a liberdade de consciência, são liberdades amplas e praticamente irrestritas.

4 LIBERDADE DE CÁTEDRA *VERSUS* LIBERDADE DE APRENDER

Pode-se dizer que *liberdade de cátedra* é a denominação mais tradicional que se confere à liberdade de ensinar enquanto liberdade docente; pode-se inclusive dizer que regra geral se refere especificamente à liberdade do professor em sua atividade de ensino. Ela, conforme Moraes, “é um direito do professor, que poderá livremente exteriorizar seus ensinamentos aos alunos, sem qualquer ingerência administrativa, ressalvada, porém, a possibilidade da fixação do currículo escolar pelo órgão competente”. (2007, p. 786-787)

Segundo Celso Ribeiro Bastos e Ives Gandra Martins:

A liberdade de ensino possibilita e garante um desenvolvimento amplo da ciência e da pesquisa no país. Essa liberdade, frisamos, visa a exterminar qualquer tipo de autoritarismo e de manipulação que a educação possa sofrer. A liberdade de ensino pressupõe, antes de tudo, a idéia de que os professores podem trabalhar segundo suas convicções, não estando obrigados a ensinar o que os outros impõem. (1998, p. 435)

Antes de se adentrar em uma análise mais detida do tema, é interessante verificar como a liberdade de cátedra aparece historicamente dentro do nosso ordenamento jurídico. Foi a Constituição Federal de 1934 a primeira a prevê-la textualmente, em seu artigo 155, de forma bastante objetiva: “*Art. 155. É garantida a liberdade de cátedra.*”

Em 1946 o texto constitucional a trouxe inserida dentre os princípios a serem adotados pela legislação de ensino, especificamente no inciso VII do artigo 168: “*Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...]; VII - é garantida a liberdade de cátedra.*” (grifo nosso).

Já o diploma constitucional do ano de 1967 situou o liberdade de cátedra no contexto mais amplo do direito à educação, inserindo-a no inciso VI do parágrafo 3º do artigo

168: “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.*” (grifo nosso).

Na Constituição de 1988 a liberdade de cátedra não possui previsão expressa, em termos textuais. Pode, entretanto, estar incluída em outras liberdades literalmente previstas no texto constitucional. Uma possibilidade é vê-la como espécie do gênero *liberdade de expressão do pensamento*, previsto no artigo 5º, inciso IX da Constituição Federal, que declara ser livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

A liberdade de pensamento, segundo Lima (1998, p. 323-324), é algo que nos distingue enquanto seres humanos, pois permite que expressemos ideias, das mais diversas naturezas e, por meio da razão, expressemos-as ao exterior. Essa liberdade permite a produção intelectual, bem como, que se instaure um processo de ensino-aprendizagem, que poderá ser difundido pelos mais diversos meios de comunicação.

É possível visualizar a liberdade de cátedra também dentro do artigo 206, que dispõe acerca dos princípios orientadores do ensino e da liberdade de transmissão e recepção do conhecimento, especificamente no inciso II no qual está contida a *liberdade de ensinar*, ao lado da liberdade de aprender e de pesquisar e divulgar o saber, o pensamento e a arte. Esse dispositivo é complementado com o conteúdo do inciso III que contém o pluralismo de ideias e o pluralismo de concepções pedagógicas.

Esses princípios inseridos no texto do artigo 206 e seus incisos devem ser contextualizados no âmbito do direito maior, que é o direito à educação (artigo 6º da Constituição Federal). Uma educação que, de acordo com o texto constitucional, em seu artigo 205, garanta o “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

Nesse sentido, o exercício da liberdade de ensinar que não garanta esse direito do aluno extrapola os limites da autonomia universitária e institucional e também os limites da denominada liberdade de cátedra. A liberdade de ensinar expressa no artigo 206 é, de um lado, uma liberdade que divide espaço com a liberdade de aprender dos alunos e, de outro, com as garantias mais amplas de pluralismo de ideias e de abordagens pedagógicas, integrando todas, o direito maior que é o direito à educação.

Esses princípios constitucionais possuem a finalidade de garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, em especial o universitário. Também buscam garantir a autonomia didático-científica dos professores, sem desconhecer o direito de aprender dos alunos. Permitem, nesse sentido, que os professores manifestem, com relação ao conteúdo sob sua responsabilidade, seus próprios pontos de vista acadêmicos, quando haja vários reconhecidos na área de conhecimento específica.

A liberdade de ensinar também autoriza o professor a utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, dentre aqueles legalmente e pedagogicamente autorizados e reconhecidos (é o pluralismo de concepções pedagógicas presente no bojo do inciso III do artigo 206 da Constituição, anteriormente transcrito).⁹ Neste contexto, além das escolhas mais propriamente ligadas à didática – tipo de aula e de atividades, recursos tecnológicos, etc. –, está também incluída a liberdade de escolha de textos e obras, desde que contenham o conteúdo a ser ministrado e, no seu conjunto, permitam o acesso ao pluralismo de ideias presente no campo específico do conhecimento, e que não contenham material que endosse preconceitos e discriminações.

De outro lado, a liberdade de ensinar não protege as manifestações valorativas, ideológicas e religiosas que desrespeitem a liberdade de aprender dos alunos e que não possuam correlação com a matéria ensinada, bem como aquelas que professem preconceitos e discriminações vedadas pela nossa ordem constitucional e legal.

Castro exprime importante posicionamento, no sentido de que “a preparação educacional e cultural compatível com a afirmação da personalidade e o exercício da plena cidadania” (2010, p. 437) é fator preponderante na inserção de todos no âmbito do estado democrático de direito. De acordo com este autor, o direito em receber informações e formar opiniões, permite a participação política, o pensamento crítico, a igualdade de condições.

Por essa razão a Constituição Federal de 1988 também garante a liberdade de aprender (do aluno) ao lado da liberdade de ensinar (do professor); textualmente ela inclusive a precede. Esse é um aspecto que precisa ser melhor explorado. Donadeli e Gonçalves afirmam que:

⁹ Essa, entretanto, pode ser bastante limitada em situações em que o projeto pedagógico do curso contenha em si mesmo um modelo metodológico, como acontece na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Sobre a ABP em versão adaptada para os Cursos de Direito ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>. Também: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

O processo de formação escolar está ligado, intrinsecamente, à liberdade de aprender. Ao mesmo tempo em que se consagra a liberdade de ensinar, deve-se também garantir a liberdade de aprender, ou seja, ninguém pode ser forçado a aceitar certa opinião, pensamento ou doutrina, o que implica dizer que a discordância de idéias não pode afetar ou prejudicar o aluno dentro da escola. O professor deverá respeitar o posicionamento dos alunos de forma democrática e construtiva. (2006).

Tais liberdades, de forma alguma podem ser compreendidas ou interpretadas separadamente, tendo em vista que se tratam de dois direitos e liberdades umbilicalmente ligados. Assim, para Donadeli e Gonçalves:

A liberdade de ensinar não comporta a decisão unilateral de vontade, a imposição fere a democracia do ensino. O docente deve saber ouvir o aluno. Deve diagnosticar suas limitações ou desinteresse. A liberdade de ensinar não comporta a acomodação ou descompromisso com a aprendizagem. O docente que quer ser livre para ensinar e ser respeitado pelo aluno deve investir em sua formação e ampliação de seus conhecimentos. Muitos docentes apenas repetem conteúdos de um semestre para outro, imaginando estar sempre com o mesmo grupo, desconsiderando que a cada grupo ou sala de alunos tem uma realidade e uma história peculiar, que deve ser considerada no aprendizado. Além do que as coisas mudam, evoluem, precisando ser atualizadas. A liberdade de ensinar não comporta na opção de dar qualquer aula, nem ensinar o que bem entender, mas o docente deve pesquisar e preparar a aula. A liberdade de ensinar não comporta desorganização, relaxamento ou irresponsabilidades. O ato de ensinar requer a seriedade em primeiro plano. As aulas devem ser dinâmicas, divertidas, objetivas, claras, de fácil entendimento, sempre buscando correlacionar a teoria com a vida cotidiana do aluno. A liberdade de ensinar não comporta o direito ao isolamento, nem a arrogância de se achar o dono supremo da verdade, mas o educador deve colocar-se numa posição de humildade e ter receptividade e acessibilidade aos alunos. O docente deve refletir sobre sua metodologia, sua didática, seus conhecimentos, sua relação com o aluno, corrigindo perenemente seus eventuais erros. A liberdade em ensinar não comporta desestímulo, e nem que o docente seja condescendente com o desinteresse do aluno e desista de incentivá-lo. O docente é o ponto referencial no aprendizado do aluno, se ele não estimular a curiosidade em aprender do aluno, quem fará? A liberdade de ensinar não comporta aplicação de avaliações com o fim único de prejudicar o aluno. As avaliações devem buscar auferir o máximo possível o grau de aprendizado do aluno, bem como, servir de indicativo para que o docente reavalie seu método de ensino.

A liberdade de ensinar não deve ser confundida com autoritarismo. O docente deve ter autoridade dentro da sala, mas isso não implica poder usar de meios que ferem o bom senso e a dignidade do aluno. A autoridade é uma forma de impor respeito sem ser rude ou grosseiro. O respeito não é algo que se impõe, mas que se conquista dia-a-dia, através de uma relação de confiança e afetividade. O docente deve estabelecer as normas e discutir com os alunos, debatendo um compromisso ético, visando chegar a um ponto comum, bom para as duas partes, docente e discente. (2006).

Não se pode, portanto, tratar de forma separada os dois princípios constitucionais, tanto que o próprio texto constitucional optou por colocá-los dentro do mesmo inciso, o que reforça a ideia de que ambos devem ser sempre analisados conjuntamente, pois, um não pode ser pensado sem o outro.

Se as liberdades de ensinar e de aprender fossem absolutas, uma anularia a outra. Como princípios constitucionais é necessário buscar a sua harmonização, atribuindo-lhes interpretações que mantenham ambos e que permitam que o direito principal e originário, o

direito à educação, ocorra de forma efetiva, plural e atingindo seus objetivos no campo da formação do aluno.

Ou seja, ao lado da liberdade de ensinar está, em patamar de igualdade, a igualdade de aprender, liberdade que pertence, na relação pedagógica, ao outro polo do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, se de um lado a liberdade de ensinar autoriza o professor a expor seus próprios pontos de vista acadêmicos, a liberdade de aprender dos alunos impõe ao professor que também exponha os demais pontos de vista e teorias sobre o conteúdo específico, bem como seus fundamentos. Impõe também que, sendo teórica e cientificamente aceitas, as demais teorias e posições possam ser adotadas pelos alunos em detrimento daquelas por ele esposadas (do artigo 206 da Constituição Federal, onde estão situadas as liberdades de ensinar e aprender, consta expressamente, como princípio para que o ensino seja ministrado, o pluralismo de ideias).

Nesse sentido, a liberdade de cátedra não ampara as manifestações valorativas, ideológicas e religiosas que desrespeitem a liberdade de aprender dos alunos e que não tenham correlação com a matéria ensinada. Espera-se do professor que ele exponha todos os pontos de vista – ou pelo menos os principais – de determinada matéria, propondo sempre uma perspectiva crítica; e se lhe garante a possibilidade de também expor livremente suas próprias posições acadêmicas sobre essa mesma matéria.

Portanto, respeitado o direito à educação, a liberdade de aprender do aluno e o pluralismo de ideias, a liberdade de ensinar garante ao professor, na perspectiva do exercício de sua atividade, a manifestação das suas escolhas acadêmicas, devendo, entretanto, propiciar aos seus alunos o acesso também às demais posições e teorias aceitas pela respectiva área do conhecimento.

José Afonso da Silva(2010, p. 255), equipara a liberdade de cátedra à comunicação, quer seja ela promovida pela radiodifusão, pelos livros ou por outro meio. Nesse sentido, especifica tal liberdade, denominando-a de *liberdade de transmissão e recepção do conhecimento*. Atribui ao direito de ensinar e aprender um caráter plural, outrora não tão amplo, haja vista que a liberdade de cátedra, restringia-se a tão somente alguns cargos do magistério. Segundo Silva:

A fórmula empregada agora é mais compreensiva porque se dirige a qualquer exercente de função do magistério, a professores de qualquer grau, dando-lhes liberdade de ensinar, e mais ainda, porque também abrange a outra face da transmissão do conhecimento, o outro lado da liberdade de ensinar, ou seja, a liberdade de aprender, assim como a liberdade de pesquisar (modo de aquisição do conhecimento). (2010, p. 256).

Para Bertrand Russell

A liberdade na educação tem muitos aspectos. Em primeiro de tudo, a liberdade de aprender ou não aprender. Depois a de escolher o que aprender. E na educação mais avançada, a liberdade de opinião. A liberdade de aprender ou não só pode ser concedida parcialmente, na infância. É necessário ensinar a ler e escrever a todos que não sejam imbecis. Até onde é possível fazer isto pela simples criação da oportunidade, só a experiência pode demonstrar. [...] A liberdade de escolher o que aprender deveria existir mais do que na atualidade. Creio ser necessário agrupar os assuntos pelas suas afinidades naturais; há sérias desvantagens no sistema eletivo, que permitem ao jovem escolher matérias inteiramente desligadas. [...] Pertence ao passado a possibilidade de ser universalmente bem informado. [...] A liberdade de opinião, tanto de parte dos alunos como dos professores, é a mais importante das várias liberdades, e a única que não impõe limitações. Em vista de não existir, vale a pena recapitular alguns dos argumentos a seu favor. O argumento fundamental pró liberdade de opinião é a falibilidade de todas as nossas crenças. Se soubéssemos a verdade com certeza, algo se poderia dizer a favor do seu ensino. Mas nesse caso poderia ser ensinada sem invocar autoridade, por meio de sua razoabilidade inerente. [...] Quanto o Estado intervém para garantir o ensino numa doutrina, assim procede 'porque não há prova' conclusiva em favor dessa doutrina. O resultado é que o ensino não é legítimo, embora possa acontecer que seja verdadeiro. (1957).

Para Silva (2010, p. 256), existem duas dimensões do conhecimento, sendo uma subjetiva, do qual decorre a liberdade de transmissão pelo professor e a recepção do saber pelo aluno e outra, denominada pelo autor de objetiva, referindo-se à liberdade de escolher o que ensinar. Para ele, esta última ideia está diretamente ligada à liberdade de crítica, de conteúdo, de forma e de técnica que o docente entenda mais corretos. Entretanto, segundo o mesmo autor, observa-se o engessamento muitas vezes interposto pelos currículos, pelos programas de ensino, por atos oficiais muitas vezes distantes da realidade acadêmica. Neste caso, a liberdade de cátedra restaria prejudicada pelo cenário que se apresenta e pode representar uma grande perda, tanto para alunos quanto para os professores.

Em outro sentido é necessário destacar que, se de um lado não se deve descuidar de situações em que o Estado, como meio de controle, passe a promover interferências indevidas, também é necessário não descuidar, por outro lado, das situações em que as instituições e os professores, em nome da liberdade de ensinar e da liberdade de cátedra, atinjam o direito à educação, a liberdade de aprender e todos os demais direitos e garantias inerentes ao estado democrático de direito e a uma sociedade plural em seus valores, ideologias e crenças. A liberdade de ensinar – vista em sentido amplo e como liberdade de cátedra – manifesta-se no âmbito de um conjunto mais amplo de direitos e garantias, diretrizes e planejamentos, dele recebendo condições objetivas a serem preenchidas no seu exercício.

Importante salientar ainda que, em um contexto de muitas mudanças, a liberdade de escolha do que será ministrado exige do professor a compreensão de que ensinar é muito

mais que transmitir conhecimento, é também construí-lo.¹⁰ Nesse contexto é importante destacar as observações de Paulo Freire sobre a importante missão daquele que ensina:

[...] O que coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta a sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queria, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam, ou do seminário que lideram podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (2000, p. 126-127)

Considerando tudo que foi exposto é possível afirmar que a *liberdade de cátedra* corresponde ao princípio da *liberdade de ensinar atribuída aos professores* devendo, entretanto, ser compreendida e interpretada na sua relação com o direito fundamental à educação e com os demais princípios constitucionais, em especial os que dizem respeito à liberdade de aprender do aluno e ao pluralismo de ideias, e não de forma isolada.

A enunciação independente do termo liberdade de cátedra pode gerar uma ideia equivocada sobre seu alcance. A liberdade de cátedra (no sentido de liberdade de ensinar atribuída aos membros do corpo docente) deve ser vista como uma garantia do professor de expressar livremente seus pontos de vista acadêmicos (de forma fundamentada) sobre os conteúdos sob sua responsabilidade (não lhe sendo permitido, entretanto, sonegar aos alunos o acesso aos demais pontos de vista); não deve, em sentido oposto, ser vista como a plena liberdade no direcionamento das disciplinas e conteúdos sob sua responsabilidade.

E, destaque-se, a atividade acadêmica não pode se confundir com as atividades associativas, partidárias e religiosas que o docente eventualmente mantenha em sua vida pessoal. A atividade acadêmica possui diretrizes e critérios próprios – a busca da verdade, o debate crítico apreciativo, etc. –, como será visto em seção específica deste artigo.

A liberdade de cátedra, contemporaneamente, é indissociável do contexto constitucional de 1988: permite que os docentes expressem, com relação à matéria ensinada, seus próprios pontos de vista acadêmicos, mas não lhe permite omitir aos estudantes as informações sobre as demais formas de compreender o mundo e, em especial, os conteúdos sob sua responsabilidade.

¹⁰ Sobre o que é necessário para ser professor ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O exercício do magistério superior e o direito educacional brasileiro. *Seqüência*, Florianópolis, UFSC, v. 30, n. 58, jul. 2009, p. 35-46. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/14874/13606>>.

5 A LIBERDADE DE CÁTEDRA E O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

É importante destacar, considerando a importância das liberdades de ensinar e de aprender no âmbito do processo ensino-aprendizagem, que em cada instituição de ensino o professor deve, necessariamente, considerar quando do planejamento de suas atividades em uma determinada disciplina, suas especificidades e o contexto em que ela se encontra (curso, projeto pedagógico, etc.).

Segundo o artigo 211 da Constituição Federal há no país sistemas educacionais organizados. E segundo o artigo 214 há um plano nacional de educação, que entre outros objetivos, visa melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e promover o país nos níveis humanístico, científico e tecnológico.

A existência de sistemas educacionais e de um planejamento nacional implica a fixação de diretrizes comuns; e dentro dessas diretrizes, conteúdos, competências e habilidades mínimos a serem buscados na formação do egressos.

Se a Constituição determina que haja um planejamento que leve à melhoria do ensino, deve haver um diagnóstico do que existe e do que precisa ser melhorado, o que inclui a adoção de critérios do que é o *melhor*.

Se a Constituição estabelece que haja um planejamento que leve à formação profissional, deve haver um diagnóstico do que profissionais o sistema está formando e de que profissionais o país efetivamente necessita, o que inclui a adoção de perfis profissionais a serem buscados.

Se a Constituição define a necessária promoção humanística, científica e tecnológica do país, deve haver um diagnóstico das políticas públicas e privadas existentes nessas áreas e do que deve ser implementado para o futuro, o que inclui a adoção de parâmetros para o que são formação humanística, científica e tecnológica.

Há, portanto, a definição, considerando esses objetivos dos sistemas educacionais, do que deve ser objeto do processo de ensino-aprendizagem. A liberdade de cátedra existe como instrumento do direito à educação – é uma liberdade meio –, o que implica que deve ser garantida para permitir que se alcance os objetivos fixados. Se ela surgir como um entrave é porque está sendo desvirtuada. A liberdade de ensinar, antes de se configurar em um direito individual do docente – a liberdade de cátedra – configura-se como uma liberdade

compartilhada por todos os docentes e partilha espaço com o direito de aprender compartilhado por todos os discentes.

O planejamento educacional, que busca realizar os objetivos estabelecidos na Constituição Federal, é um planejamento estruturado em instâncias. A definição de conteúdos e estratégias ocorre desde o nível macro, no âmbito das políticas públicas, passando pelos sistemas e instituições de ensino e pelos cursos específicos, até desembocar nas atividades docentes. Resumidamente é possível afirmar que compete:

- a) ao *Estado*, estabelecer as normas gerais de educação e estruturar seus sistemas de ensino, de forma a cumprir seu papel no campo específico da educação; também edita resoluções e orientações através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEEs); em matéria de planejamento, em sentido próprio, esse se dá, em especial, através do Plano Nacional de Educação (PNE), no qual devem ser estabelecidas as metas e estratégias a serem alcançadas em um determinado espaço de tempo, cumprindo o que dispõe a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);¹¹
- b) às *Instituições de Ensino Superior* (IES) cumprirem sua missão e desenvolverem suas atividades em atendimento às Normas Gerais da Educação Nacional e ao PNE, cumprindo a exigência constitucional de manutenção e elevação de qualidade;¹² esse planejamento se dá, em especial, através do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve conter os objetivos e estratégias para um período de 5 anos, e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI); e
- c) aos diversos *cursos* de cada IES estruturarem seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), que deverão conter a clara concepção do curso, suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização;

¹¹ Pode-se afirmar, de certa forma, que o primeiro planejamento é o que está inscrito na CF; quando o Estado define os grandes princípios que irão nortear os seus sistemas educacionais já está planejando; o mesmo ocorre quando edita a LDB e demais normas gerais da educação nacional.

¹² Sobre a liberdade de ensinar das Instituições de Ensino Superior ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. In: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). *Constituição e Democracia: estudos em homenagem ao Professor J.J. Canotilho*. São Paulo: Malheiros, 2006. p. 252-277.

d) aos *professores*, dentro desse contexto, se coloca o planejamento de cada disciplina específica.

As liberdades de ensinar (institucional e docente) e de aprender existem nesse contexto, com os limites que o mesmo lhes impõe. Ou seja, ambas as liberdades existem e são reconhecidas constitucionalmente. Mas são liberdades que ocorrem dentro dos limites de um contexto pré-definido, liberdades compartilhadas e contextualizadas.

O planejamento educacional não é limitador da liberdade de cátedra, mas a garantia de que ela será garantida nos mesmo termos que a liberdade de aprender. E também nos mesmos termos em que será buscada a efetivação dos objetivos educacionais constitucionalmente definidos e o cumprimento da legislação infraconstitucional que materializa as diretrizes e o planejamento necessários para a implementação dos sistemas educacionais.

O plano e o programa de ensino a serem desenvolvidos pelo docente não devem ser planejamentos isolados, como se buscassem realizar a sua satisfação pessoal. Eles devem ser planejamentos específicos de um momento do processo educacional e, como tal, devem estar efetivamente integrados no planejamento mais amplo da Instituição e do Curso.¹³

Além disso, o planejamento da atividade docente deve partir de um diagnóstico da realidade, que considere as necessidades e as expectativas dos alunos. Por isso, embora o professor deva elaborar previamente o seu plano de ensino, é fundamental conversar sobre ele com os alunos, escutá-los, refazendo, se necessário, o planejamento inicial.

Quando as ações docentes são planejadas, evita-se a improvisação e se garante, através da utilização de estratégias adequadas, uma maior probabilidade de atingir os objetivos propostos. Também se utiliza melhor o tempo, consome menos energia e realiza-se o trabalho com maior segurança.

O planejamento também inibe o imprevisto, garantindo de forma mais eficaz as liberdades de ensinar e de aprender e, em especial, garantindo aquele que é o principal direito em matéria educacional na Constituição Federal de 1988, qual seja, o próprio direito à educação.

¹³ Sobre o planejamento educacional ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Planejando atividades de ensino-aprendizagem para Cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; Edmundo Lima de Arruda Júnior (org.). **Educação jurídica**: temas contemporâneos. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2011. p. 253-268. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819>

6 INDO ALÉM DA LIBERDADE DE CÁTEDRA: LIBERDADE ACADÊMICA, TOLERÂNCIA E DEBATE CRÍTICO APRECIATIVO ¹⁴

Para Popper há dois grandes grupos de obstáculos ao progresso da ciência, ambos de natureza social: os obstáculos econômicos e os obstáculos ideológicos. Entre todos os obstáculos ideológicos aponta como o maior a “intolerância ideológica ou religiosa, usualmente combinada com dogmatismo e falta de imaginação”. (1978, p. 71).

Popper alerta ainda para o perigo que configura o ensino que considera apenas o que é moda intelectual:

Mas existe um perigo até maior: uma teoria, mesmo uma teoria científica, pode tornar-se uma moda intelectual, um substituto para a religião, uma ideologia entrincheirada.

[...].

Acho que é problema sério em uma época em que os intelectuais, incluindo os cientistas, estão propensos a apaixonar-se por ideologias e modas intelectuais. (1978, p. 74).

Segundo Popper e Lorenz (19--) Nosso universo está biológica e intelectualmente aberto. Não é um universo de verdade ou certeza, mas de refutação de erros. Para Popper (197-a, 2006) o desenvolver-se livremente é típico do debate científico, sendo necessário não estabelecer proibições que coloquem limites às possibilidades de pesquisa. A discussão livre é a base do livre pensamento, e sem ela não há formação de opiniões livres. A evolução do conhecimento pressupõe essa liberdade, pois ocorre pela eliminação de teorias concorrentes dentro de um processo de seleção crítica.

Sobre essa liberdade necessária na produção do conhecimento, que se pode denominar de *liberdade acadêmica*, assim se expressa Einstein:

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 (1994, p. 206).

¹⁴ Para compreender melhor as relações entre liberdade, racionalidade e crítica presentes nesta seção do artigo sugere-se as seguintes leituras: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer Direito I: a teoria do conhecimento no século XX e a Ciência do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819>; e RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O processo como espaço de objetivação do Direito. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 34, jul.-dez. 2010, p. 75-96. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/1811/1230>>.

Na visão de Popper (197-a, 2006) tolerância, em especial política, religiosa e acadêmica, é fundamental para a existência e a preservação dessa liberdade, mas é também necessária a *responsabilidade intelectual*. A tolerância se relaciona diretamente com a ética, e a ética pressupõe a liberdade, mas também a consciência e a responsabilidade.

Essa relação presente entre liberdade e tolerância de um lado, e a produção do conhecimento de outro, evidencia a proximidade existente entre política, ética e ciência. Para que se tenha uma sociedade democrática é necessário que se tenha liberdade e tolerância, os mesmos requisitos necessários para a produção científica.

Para Bachelard, a fecundidade no ensino encontra-se na pluralidade de noções científicas, sendo que compreender passa a ser uma necessidade do saber, em que “o professor será aquele que faz *compreender* – e na cultura mais avançada em que o aluno já compreendeu – será ele quem fará *compreender melhor*”. (1977, p. 27).

Percebe-se claramente a necessidade de garantir a liberdade acadêmica; e nesse âmbito, também a liberdade docente. E é nesse sentido que se entende ter caminhado a Constituição Federal: ela garante não a liberdade de cátedra – em seu sentido clássico –, mas sim a liberdade acadêmica, mais ampla, mas que necessita ser percebida como uma liberdade compartilhada mais do que como uma liberdade puramente individual.

E a liberdade acadêmica não pode ser vista como liberdade de mera opinião ou de crença. A academia é o espaço privilegiado da ciência e da filosofia, dos processos de conhecimento que buscam a verdade, que se submetem à crítica, que são passíveis de refutação porque estruturados com base em argumentos lógicos e, sempre que possível, em fatos empiricamente verificáveis. Bachelard destaca que a ciência se opõe à opinião:

A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. A opinião *pensa* mal; não *pensa*: *traduz* necessidades em conhecimentos. As designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo [epistemológico] a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. (1996, p.18).

‘Nosso espírito tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a idéia que costuma utilizar com frequência’. A idéia ganha assim uma clareza intrínseca abusiva. Com o uso, as idéias se *valorizam* indevidamente. (1996, p.19).

O que a Constituição Federal de 1988 garante ao docente não é o direito de expor sua opinião não fundamentada ou sua crença desarrazoada. O que lhe é garantido é o direito

de expor suas posições de forma fundamentada, de forma a poderem ser questionadas e mesmo refutadas. Se assim não for, o espaço acadêmico pouco se diferenciará de espaços festivos, de palanques partidários e de templos religiosos, onde proliferam a mera opinião e a crença com base apenas na fé ideológica ou sobrenatural.

A liberdade acadêmica tem em uma de suas faces a liberdade do cientista, do pesquisador, do professor; na outra face possui a liberdade de crítica por parte da comunidade científica e acadêmica, aí incluídos necessariamente os alunos. Ela somente tem sentido havendo a possibilidade do debate crítico apreciativo.

O instrumento de progresso e expansão do conhecimento é a crítica – a atitude crítica como processo de escolha, de decisão. Através da crítica – autocrítica e crítica intersubjetiva – analisa-se a validade ou não dos argumentos. O Debate Crítico Apreciativo (DCA) – denominação utilizada por Popper (1975; 2002) – permite decidir quais explicações e soluções devem ser inteiramente eliminadas, quais devem ser parcialmente eliminadas e quais sobrevivem, mesmo que provisoriamente.

Em oposição à atitude crítica, há a atitude dogmática, que se caracteriza por buscar confirmar sempre a hipótese já aceita e afastar todas as tentativas de refutá-la. Popper (1975), referindo-se especificamente ao conhecimento científico, destaca que é necessário não descartar integralmente a atitude dogmática; sem a defesa da velha teoria não haveria como testar adequadamente a força explicativa da teoria apresentada em sua substituição.¹⁵

Nesse sentido, uma dose moderada de atitude dogmática é fundamental, pois permite o aprofundamento do Debate Crítico Apreciativo e uma maior aproximação da verdade – uma maior objetivação do conhecimento.

Embora reconheça que o ponto de partida possa ser o senso comum, Popper (1975) defende que o instrumento de progresso e expansão do conhecimento é a crítica – a atitude crítica como processo de escolha, de decisão. E a discussão crítica é regida por ideias reguladoras, dentre as quais é necessário destacar: (a) a ideia de verdade¹⁶; (b) a ideia de

¹⁵ “A atitude dogmática de aderir a uma teoria enquanto é possível é muito significativa. Sem ela nunca poderíamos descobrir o que existe numa teoria – precisaríamos abandoná-la antes de ter tido uma oportunidade real de verificar sua força; em consequência, nenhuma teoria poderia jamais funcionar no sentido da ordenação do mundo, preparando-nos para eventos futuros, chamando nossa atenção para acontecimentos que de outro modo nunca observaríamos.” (POPPER, 197-b, p. 343).

[...] um montante limitado de dogmatismo é necessário ao progresso; sem um esforço sério pela sobrevivência no qual as velhas teorias são defendidas tenazmente, nenhuma das teorias concorrentes podem mostrar seu vigor, isto é, seu poder explanatório e seu conteúdo de verdade. O dogmatismo intolerante, porém, é um dos principais obstáculos à ciência.” (POPPER, 1978, p. 73-74)

¹⁶ “Que a idéia de verdade rege a discussão crítica pode ver-se no facto de se discutir criticamente uma teoria na esperança de eliminar teorias *falsas*. Isto prova que somos guiados pela idéia de procurar teorias *verdadeiras*.” (POPPER, 2001, p. 36, grifos do autor).

conteúdo lógico¹⁷ e empírico¹⁸; e (c) a ideia de conteúdo de verdade de uma teoria e sua aproximação à verdade¹⁹. (POPPER, 2001).

O Debate Crítico Appreciativo exige objetividade no processo de produção do conhecimento, evitando a tentativa de justificá-lo ou provar a sua *verdade* com base em experiências pessoais. Experiências subjetivas, convicções, crenças, sentimentos, não podem em nenhuma circunstância justificar um enunciado, as relações lógicas existentes dentro de cada sistema de enunciados, ou aquelas existentes entre vários sistemas de enunciados. (197-a). Não há critérios de verdade, não há uma operação que permita descobrir se uma coisa é verdade ou não.

Para Popper “a *objetividade* dos enunciados científicos reside na circunstância de eles poderem ser *intersubjetivamente submetidos a teste*”. (197-a, p. 46, grifos do autor). Ou seja, é fundamental que qualquer experiência científica possa ser reproduzida por qualquer outro cientista que realize o experimento na forma descrita por quem o realizou inicialmente. Não havendo essa possibilidade – que pressupõe a publicidade do conhecimento produzido –, não há conhecimento objetivo e não há ciência.²⁰

A objetividade e a racionalidade da ciência não decorrem da objetividade e da racionalidade dos cientistas, que são seres humanos, e como tais, munidos de subjetividade e mesmo passionalidade, mas sim da racionalidade, identificada na atitude crítica face aos problemas – a busca da eliminação de erros através da crítica intersubjetiva é que permite a gradativa construção do conhecimento objetivo²¹.

Mas, tal como todos os racionalistas pensantes, não afirmo que o homem *seja racional*. É óbvio, pelo contrário, que mesmo o homem mais racional é altamente irracional em muitos aspectos. A racionalidade não é patrimônio do homem nem um facto acerca dele. Trata-se de uma *tarefa que o homem tem de realizar*, uma tarefa difícil e cheia de restrições; mesmo que parcial, será difícil conseguir a racionalidade. (POPPER, 2002, p. 156, grifos do autor).

¹⁷ “O conteúdo lógico de uma teoria é a *classe das suas consequências*, ou seja o conjunto ou classe de todas as proposições que podem *derivar logicamente* da teoria em questão – que será tanto mais elevado quanto maior for o número de consequências.” (POPPER, 2001, p. 36-37, grifos do autor).

¹⁸ “O conteúdo empírico de uma teoria pode pois ser descrito como o conjunto ou classe de proposições empíricas excluídas pela teoria – o que quer dizer, o conjunto ou classe de proposições empíricas que contradizem a teoria.” (POPPER, 2001, p. 37).

¹⁹ “A ideia de aproximação à verdade – tal como a ideia de verdade enquanto princípio regulador – pressupõe uma *visão realista de mundo*. Não pressupõe que a realidade seja como as nossas teorias científicas a descrevem, mas pressupõe que existe uma realidade e que nós e as nossas teorias – que são ideias que nós próprios criamos e por isso são sempre idealizações – nos podemos aproximar cada vez mais de uma descrição adequada da realidade, se empregarmos o modelo de quatro fases de tentativa e erro.” (POPPER, 2001, p. 39, grifo do autor).

²⁰ “[...] ocorrências particulares não suscetíveis de reprodução carecem de significado para a Ciência. Assim, uns poucos enunciados básicos dispersos, e que contradigam uma teoria, dificilmente nos induzirão a rejeitá-la como falseada. Só a diremos falseada se descobrimos um *efeito suscetível de reprodução* que refute a teoria.” (197-a, p. 91, grifo do autor)

²¹ “Deve ser óbvio que a objetividade e a racionalidade do progresso da ciência não se deva à objetividade e à racionalidade pessoais do cientista. A grande ciência e os grandes, como os grandes poetas, são geralmente inspirados por intuições não racionais.” (POPPER, 1978, p. 69-70).

Para Popper, existindo objetividade, poderá ocorrer uma crítica racional. Em toda *discussão racional* (tanto das Ciências como da Filosofia), segundo Popper, o método que deve ser utilizado “é o de enunciar claramente o problema e examinar, *criticamente*, as várias soluções propostas.” (197-a, p. 536, grifo do autor). Além disso, a crítica será possível e frutífera se enunciarmos o problema de maneira tão precisa quanto possível, “colocando a solução por nós proposta em forma suficientemente definida – forma suscetível de ser criticamente examinada”. (POPPER, 197-a, p. 536).

Os princípios que subjazem a qualquer discussão racional, quer dizer, a qualquer discussão ao serviço da busca da verdade, são propriamente princípios *éticos*. Gostaria de apresentar três desses princípios: 1) O princípio da falibilidade: Talvez eu não tenha razão e talvez tu não tenhas razão. Mas também é possível que nenhum tenha razão. 2) O princípio da discussão sensata: Queremos tentar apresentar, o mais pessoalmente possível, as nossas razões pró e contra uma certa, e criticável, teoria. 3) O princípio da aproximação à verdade. Por meio de uma discussão objectiva aproximamo-nos quase sempre da verdade e chegamos a um melhor entendimento; mesmo quando não chegamos a acordo. (POPPER, 1995, p. 106-107).

Esses três princípios são, no pensamento de Popper (1995, p. 107), ao mesmo tempo, princípios da teoria do conhecimento e princípios da ética, pois que implicam, dentre outras coisas, a tolerância. Em outras palavras:

Se posso aprender contigo e quero fazê-lo no interesse da busca da verdade, então tenho não só de te tolerar, mas também de te reconhecer como potencialmente portador dos mesmos direitos; a potencial unidade e igualdade de direitos de todos os homens é um pressuposto da nossa disposição para discutirmos racionalmente. É também importante o princípio de que podemos aprender muito pela discussão; mesmo quando ela não conduz à união. Pois a discussão pode ensinar-nos a compreender alguns dos pontos fracos da nossa posição. [...] A busca da verdade e a aproximação à verdade são outros princípios éticos; tal como a ideia da honestidade intelectual e da falibilidade que nos conduz a uma posição de autocrítica e à tolerância. (POPPER, 1995, p. 108-110).

Popperianamente, pode-se afirmar que, enquanto a ética antiga se fundava na ideia do saber pessoal e seguro, a nova ética se fundamenta da ideia do saber objetivo e inseguro. Assim, se a ética antiga proibia os erros, culminando no não reconhecimento dos erros, ela era intelectualmente desonesta. Por sua vez, a nova ética impõe a noção da inexistência do argumento de autoridade, da impossibilidade de se evitar os erros. Nesse sentido, a tarefa consiste precisamente em evitar os erros, mas também em identificá-los e aprender com eles, mantendo uma posição de autocrítica e de crítica racional e objetiva.

Segundo Popper, a objetividade científica só pode ser explicada segundo categorias sociais como competição, tradição, instituições sociais, publicações plurais,

tolerância política e liberdade de expressão.²² De outro lado, um cientista imparcial, sem valores, seria um cientista desumano; e sem paixão não há a busca da verdade, portanto não há ciência²³. (1978, 2006).

Considerando a crítica como pressuposto inarredável de uma busca séria da verdade, a liberdade de cátedra em seu sentido tradicional – como mera liberdade individual de manifestação da opinião do professor – precisa ser superada. É necessário pensar hoje a liberdade acadêmica, baseada na tolerância e no debate crítico apreciativo. É preciso superar a visão individualista e colocar em seu lugar uma nova perspectiva, de liberdade compartilhada (professores, pesquisadores e alunos) e contextualizada (sistemas e planejamentos educacionais, realidade social), consentânea com contemporânea ideia de solidariedade.

A liberdade acadêmica deve ser a liberdade consciente de que o ser humano apenas é humano enquanto vive em relação com o outro. É uma liberdade que adquire sentido na relação com o outro, na tolerância em relação ao outro e na abertura para a crítica. Se for apenas liberdade individual de um dos polos da relação, não tem sentido; se for intolerante não tem sentido; se for fechada à crítica não tem sentido.

7 CONCLUSÃO

Consideradas todas as questões expostas neste artigo, é possível afirmar que a liberdade de ensinar é uma garantia constitucional de duplo direcionamento:

- a) garante a liberdade de ensinar às instituições de ensino, que cumpridas as normas gerais da educação (Plano Nacional de Educação, LDB, Diretrizes Curriculares, Sistema Nacional de Avaliação, etc.) podem livremente construir seus projetos pedagógicos;
- b) garante a liberdade de ensinar do professor, que:

²² “[...] competição (tanto de cientistas individuais como também de diferentes escolas); tradição (a saber, a tradição crítica); instituição social (como, por exemplo, publicações em diferentes periódicos e por diferentes editoras concorrentes, discussões em congressos); o Poder do Estado (a saber, a tolerância política da discussão livre).

Desse modo, detalhes menores como, por exemplo, o meio social ou ideológico do pesquisador se eliminam por si sós com o tempo, embora evidentemente sempre desempenhem seu papel a curto prazo.” (POPPER, 2006, p. 104).

²³ “[...] não podemos privar o cientista de sua parcialidade, sem também privá-lo de sua humanidade. Tampouco podemos proibir ou destruir suas valorações, sem destruí-lo como homem e *como cientista*. [...] O cientista objetivo e livre de valores não é o cientista ideal. Sem paixão nada é possível – muito menos na ciência pura. A expressão ‘amor pela verdade’ não é pura metáfora.” (POPPER, 2006, p. 106, grifos do autor).

- no âmbito do conteúdo da disciplina que está sob sua responsabilidade, mesmo no contexto de um projeto pedagógico específico, mantém o espaço de manifestação das suas posições e convicções, devendo entretanto, em respeito ao direito à educação, à liberdade de aprender do aluno e ao pluralismo de ideias, também propiciar aos discentes o acesso às demais posições e teorias aceitas pela respectiva área do conhecimento; ou seja, o docente possui liberdade de ensinar, mas possui também o compromisso de cumprir o conteúdo programático definido para a disciplina ou módulo e de propiciar aos alunos acesso à pluralidade de posições existentes sobre o tema sob sua responsabilidade pedagógica; e
- no âmbito didático-pedagógico, mantém autonomia de escolha, respeitada a necessária adequação entre meio e fim; as opções tem de ser as adequadas para os conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados.

É nesse segundo sentido, da liberdade de ensinar do professor, que normalmente é identificada a liberdade de cátedra. Ela convive no texto constitucional, de forma expressa, com um conjunto de outros princípios e garantias constitucionais, em especial a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias. E está situada, como princípio, no âmbito da normatização de um direito fundamental, o direito à educação, a luz do qual necessita ser interpretada e efetivada.

Entende-se, nesse sentido, que a Constituição Federal de 1988 avançou no sentido de superar a liberdade de cátedra, meramente individual, substituindo-a pela liberdade acadêmica, compartilhada e contextualizada. E essa pressupõe o debate crítico apreciativo e não transige, nos meios acadêmicos, como a manifestação de mera opinião ou crença. Essa liberdade inclui as liberdades de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o saber, o pensamento e a arte, expressamente indicadas pela Constituição Federal em seu artigo 206, inciso II.

O conhecimento acadêmico, que possui ampla liberdade de expressão, precisa ser fundamentado e possuir coerência lógica. A liberdade de cátedra não mais se sustenta quando for mero instrumento de divulgação de *verdades pessoais* (opiniões) em razão de crenças ou convicções religiosas ou ideológicas. O espaço para essa espécie de liberdade existe e é amplo, mas não é o espaço acadêmico.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, Ana Paula de. O direito à educação e o STF. In: SARLET, Ingo Wolfgang. SARMENTO, Daniel (Coord.) **Direitos fundamentais no Supremo Tribunal Federal: balanço e crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011. p. 609-633
- BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- _____. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BASTOS, Celso Ribeiro; MARTINS, Ives Gandra. **Comentários à constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998. 8 v.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 5 nov. 2013.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 5 nov. 2013.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 5 nov. 2013.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- _____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- CADERMATORI, Luiz Henrique Urquhart. A liberdade de cátedra universitária face à interpretação do conceito de autonomia-didático científica: uma abordagem jurídico-administrativa. In: DINIZ, Débora; BUGLIONE, Samantha, RIOS, Roger Raupp. **Entre a dúvida e o dogma: liberdade de cátedra e universidades confessionais**. Brasília: Letras Livres; Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.
- CASTRO, Carlos Roberto Siqueira. **A constituinte aberta e os direitos fundamentais: ensaios sobre o constitucionalismo pós-moderno e comunitário**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- DONADELI, Paulo Henrique Miotto; GONÇALVES, Viviane. **Liberdade de ensinar do docente no ensino superior**. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/sociedade/cultura/13-07-2006/11952-ensino-0/>>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. **A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações**. NUPES - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo e Departamento de Antropologia – FFLCH, disponível em <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt8909.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.
- EINSTEIN, Albert. **O poder nú: reflexões sobre a guerra e a paz 1914-1955**. São Paulo: Rotterdam, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LIMA, António Sebastião de. **Teoria do Estado e da Constituição**: fundamentos de direito positivo. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. 1998.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**, Rio de Janeiro: Editora Letras e Artes -, 1965. Disponível em <http://www.releituras.com/cmeireles_romanceiro.asp>. Acesso em 22 set. 2013.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 21. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 197-a.

_____. **Conjecturas e refutações**. Brasília: UnB, 197-b.

_____. **Conhecimento objetivo**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; 1975.

_____. **A lógica das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: UnB; 1978.

_____. **Sociedade aberta, universo aberto**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **A vida é aprendizagem**. Epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Lisboa: Edições 70, 2001.

_____. **O conhecimento e o problema corpo-mente**. Lisboa: Edições 70, 2002.

_____. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

POPPER, Karl; LORENZ, Konrad. **O futuro está aberto**. Lisboa: Editorial fragmentos. 19--.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Direito à educação: acesso, permanência e desligamento de alunos do ensino superior. **Seqüência**, Florianópolis, CPGD/UFSC, a. XXVI, n. 52, p. 201-216, jul. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15207/13832>>.

_____. Controle público da educação e liberdade de ensinar na Constituição Federal de 1988. In: BONAVIDES, Paulo; LIMA, Francisco Gérson Marques de; BEDÊ, Fayga. (Coord.). **Constituição e Democracia**: estudos em homenagem ao Professor J.J. Canotilho. São Paulo: Malheiros, 2006.

_____. O exercício do magistério superior e o direito educacional brasileiro. **Seqüência**, Florianópolis, UFSC, v. 30, n. 58, jul. 2009, p. 35-46. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/14874/13606>>.

_____. O processo como espaço de objetivação do Direito. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, UNISC, v. 34, jul.-dez. 2010, p. 75-96. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/viewFile/1811/1230>>.

_____. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p.39-57. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322010000100003>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. O direito educacional brasileiro e o alcance da garantia constitucional da liberdade de ensinar. In: FERREIRA, Dâmares (coord.). **Direito Educacional: temas educacionais contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2012. p. 135-148.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer Direito I: a teoria do conhecimento no século XX e a Ciência do Direito**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <http://funjab.ufsc.br/wp/?page_id=1819>. Acesso em 5 nov. 2013.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

RUSSELL, Bertrand. **Ensaios Céticos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. Trecho disponível em: <http://criticanarede.com/ens_russell.html>. Acesso em 22 set. 2013.

SANTOS, André Leonardo Copetti; MORAIS, José Luis Bolzan de. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Comentário contextual à Constituição**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.