



*COORDENAÇÃO GERAL*

Celso Fernandes Campilongo

Alvaro de Azevedo Gonzaga

André Luiz Freire

# ENCICLOPÉDIA JURÍDICA DA PUCSP

---

**TOMO 2**

## **DIREITO ADMINISTRATIVO E CONSTITUCIONAL**

*COORDENAÇÃO DO TOMO 2*

Vidal Serrano Nunes Júnior

Maurício Zockun

Carolina Zancaner Zockun

André Luiz Freire

ENCICLOPÉDIA JURÍDICA DA PUC-SP  
DIREITO ADMINISTRATIVO E CONSTITUCIONAL

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA**  
**DE SÃO PAULO**  
FACULDADE DE DIREITO

DIRETOR  
*Pedro Paulo Teixeira Manus*  
DIRETOR ADJUNTO  
*Vidal Serrano Nunes Júnior*

ENCICLOPÉDIA JURÍDICA DA PUCSP | ISBN 978-85-60453-35-1

<<https://enciclopediajuridica.pucsp.br>>

CONSELHO EDITORIAL

Celso Antônio Bandeira de Mello  
Elizabeth Nazar Carrazza  
Fábio Ulhoa Coelho  
Fernando Menezes de Almeida  
Guilherme Nucci  
José Manoel de Arruda Alvim  
Luiz Alberto David Araújo  
Luiz Edson Fachin  
Marco Antonio Marques da Silva  
Maria Helena Diniz

Nelson Nery Júnior  
Oswaldo Duek Marques  
Paulo de Barros Carvalho  
Ronaldo Porto Macedo Júnior  
Roque Antonio Carrazza  
Rosa Maria de Andrade Nery  
Rui da Cunha Martins  
Tercio Sampaio Ferraz Junior  
Teresa Celina de Arruda Alvim  
Wagner Balera

**TOMO DE DIREITO ADMINISTRATIVO E CONSTITUCIONAL | ISBN 978-85-60453-37-5**

Enciclopédia Jurídica da PUCSP, tomo II (recurso eletrônico)

: direito administrativo e constitucional / coord. Vidal Serrano Nunes Jr. [et al.] - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017

Recurso eletrônico World Wide Web (10 tomos)

Bibliografia.

1. Direito - Enciclopédia. I. Campilongo, Celso Fernandes. II. Gonzaga, Alvaro. III. Freire, André Luiz. IV. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## DIREITO À LIBERDADE DE CÁTEDRA

*Cláudia Mansani Queda de Toledo*

### INTRODUÇÃO

Refletir sobre o presente objeto, a liberdade de cátedra, traz a oportunidade de expor que, dentre todas as tentativas de construção de verdades científicas sobre o tema de quem ensina e de como ensina, algo é pacífico, o de que há uma inquietude humana natural que nos remete ao aprendizado e, a produção de tal resultado, advém das pessoas em suas relações. Assim, são os seres humanos que educam outros homens e, esse parentesco entre ensinantes e ensinados é a grande essência da liberdade de cátedra, pois a principal matéria da educação é ensinar ao homem a própria humanidade.

Nesse sentido, ilustra-nos para um ponto de partida desta produção o caso relatado em *Crianças Selvagens*<sup>1</sup> quando duas meninas conhecidas em seu país por *Amala* e *Kamala* foram encontradas em 1920, nos seus presumidos 2 e 8 anos num covil de lobos na Índia, em Midnapore e, pela ausência de oportunidade educacional entre humanos, não tinham capacidade de permanecer de pé, caminhavam utilizando os cotovelos e joelhos, não falavam, emitiam uivos apenas, não sorriam, não se reconheciam ao espelho, alimentavam-se de carnes cruas e podres mas, mesmo diante dessa pobreza humana, demonstravam um imenso interesse em aprender. Essa narrativa verídica e cientificamente constatada serve como fundamento para reafirmar a máxima de que a natureza humana, fora da educação, reduz-se a muito pouco, e mais, de que a função de quem ensina é transformar para melhor a natureza humana e a sociedade por meio do aperfeiçoamento da condição humana.

Nessa exemplificativa constatação do fato histórico que revela o interesse humano no aprendizado e na evolução está a indicação da importância das digressões sobre o presente objeto, a liberdade de cátedra, cujo protagonista, prima facie, é o docente, mas que abrange todo o seu entorno, pois não se pode falar em cátedra como um ato de direção única eis que envolve dois movimentos necessários: dos docentes e dos discentes.

---

<sup>1</sup> REBOUL, Olivier. *Filosofia da educação*, p. 37.

É nesse contexto que, para o desenvolvimento desse texto, far-se-á uma abordagem inicialmente das inter-relações conceituais necessárias ao tema liberdade de cátedra com o direito à educação e, posteriormente, uma análise das previsões constitucionais que tocam ao objeto, quais sejam, os princípios constitucionais relativos à oferta do ensino: a liberdade de aprender e ensinar, liberdade de pesquisar e divulgar o pensamento, aliadas ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, estas últimas, como outra espécie de garantia do cenário educacional.

As aproximações pretendidas não prescindem do enfrentamento das questões ideológicas envolvidas quando das práticas pedagógicas e trazem ao debate o questionamento se a educação é ou não um espaço apolítico, neutro, como um mecanismo apenas de transmissão de uma cultura universal aceita por toda a sociedade, quase uma ilha sobreposta às divergências sociais, com o objetivo de promover um diálogo entre as ideologias e também, ao final, acena às questões das diferenças possíveis entre instrução e doutrinação.

O objetivo é o de registrar que os institutos em estudo sofrem ressignificações contínuas pelas trocas teóricas dos mesmos e com os princípios entre si, e também, em razão da dinâmica social em que está inserida a educação, como resultante da liberdade de cátedra, para então analisá-la enquanto fundamento implícito do Estado Democrático.

#### *SUMÁRIO*

Introdução.....	2
1. As inter-relações conceituais.....	4
1.1. Construção do conhecimento .....	5
1.2. Aproximações conceituais sobre a liberdade de cátedra.....	6
1.3. Direito fundamental à educação.....	9
2. As previsões constitucionais brasileiras.....	11
2.1. Ensinar e aprender.....	13
2.2. Pesquisar e divulgar .....	15
2.3. O diálogo das ideologias .....	18

3. Liberdade de cátedra e ideologia no estado democrático.....	20
Referências .....	21

### ***1. AS INTER-RELAÇÕES CONCEITUAIS***

A dúplice dimensão do tema formada pela liberdade de ensinar e pela liberdade de aprender, envolve a abordagem de outros objetos em torno da liberdade de cátedra, expressos nas seguintes perguntas: quem e de que forma ensina, para quem se ensina e como se vem aprendendo, perguntas que identificam per se as expressões constitucionais desta dupla face, a de ensinar e aprender e atraem para a sua melhor compreensão o enfrentamento desses temas a fim de alcançar o objetivo de uma aproximação conceitual suficiente.

Com esses parâmetros, traz-se também à evidência as relações tensionais entre esses temas, considerando a necessidade de entendê-los a partir de suas recíprocas ressignificações que, em seu conjunto com os outros ditames constitucionais como o pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas nominados como princípios norteadores do ensino na Constituição Federal de 1988 acabam por produzir um sentido mais amplo para a definição das expressões a que se pretende entender. Inter-relacionar os institutos é condição para a construção epistemológica do assunto em tela.

Nesse sentido, a compreensão do tema perpassa esses objetos como partes de um todo porque:

“O pensamento nunca avança em linha reta, pois toda a verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo que se devem esclarecer mutuamente”.<sup>2</sup>

Assim, direito fundamental à educação, liberdade de ensinar e de aprender, de pesquisar e divulgar o pensamento com o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas

---

<sup>2</sup> GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*, p. 5.

são partes de um todo necessário ao entendimento do que se pretende compreender e elaborar como o sentido da expressão liberdade de cátedra.

Essas composições teóricas demonstram que definir o direito à liberdade de cátedra não é ato em que se possa conceber isoladamente enquanto conceito, mas sim de que o mesmo deriva de uma conciliação de partes que formam a totalidade sobre o tema.

A partir disso se pode afirmar que o conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno somente será compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos, assim, tal totalidade almejada não é somente a soma das partes, mas sim o que resulta da forma como se dá a relação entre elas.<sup>3</sup>

É nesse caminhar que buscar as inter-relações conceituais entre direito à liberdade de cátedra, o direito fundamental à educação e a inscrição constitucional principiológica das liberdades de ensinar a aprender significa buscar compreender os institutos em sua complexidade para a busca de um todo, mas não apenas como uma soma de elementos, mas a partir das relações entre as partes.

Com vistas ao respeito dessas reordenações recíprocas de significados dos institutos é que passa-se a seguir ao desenvolvimento metodológico da construção do conhecimento.

### **1.1. Construção do conhecimento**

Alcançar verdades científicas, no caso a construção de um conceito sobre a expressão *liberdade de cátedra*, necessita de apoio teórico para a caminhada científica e o encontra na trajetória das etapas kantianas do conhecimento, segundo a qual é preciso descrever alguns espaços necessários à epistemologia e, esse processo tem como ponto de partida a forma como somos afetados pelos dados, que se denomina sensibilidade, por meio da qual nos são apresentados os referidos objetos. É por meio da *sensibilidade* que se formulam as *intuições* através das quais tais objetos são pensados e, deles, em passo final, se originam os *conceitos*.<sup>4</sup> É neste movimento de percepção dos objetos na

---

<sup>3</sup> CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*, p. 36.

<sup>4</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, p.71.

dimensão kantiana, os quais tocam os nossos sentidos e em parte produzem por si próprios as suas representações que se alcança a razão, motivo último do conhecimento científico nas indicações kantianas.

É, portanto, pela forma como nos é dado receber os objetos que se formam os conceitos, assim, o conteúdo do conhecimento procede inicialmente das impressões sensíveis e, para ser devidamente conhecido, organizado e ordenado na consciência para constituir a razão, passa pela formulação da consciência humana que, por sua vez é formada de três grandes faculdades: a sensibilidade, o entendimento e a razão,<sup>5</sup> como nos ilustra Severino quando aplica as lições de Kant especificamente ao tema educação.

A reflexão de Kant nos remete a entender a relevância de se elaborar conhecimento científico sobre o significado da liberdade de cátedra ao ponto de superação da mera sensibilidade para se alcançar a razão em sua forma plena. E não só, nos envia ainda a pensar de que forma vem sendo apresentados os objetos de conhecimento aos discentes no exercício da liberdade de cátedra docente. Assim, descrito o método científico, é possível acenar ao conceito de *cátedra* e dele extrair o ponto de partida de seu significado na dimensão constitucional.

Faz-se ainda a ressalva acadêmica de que toda a ciência pode ser objeto de controvérsia e de que o método científico não se presta à construção de discursos inquestionáveis, mas sim ao de preservar a sua infinita abertura pois como no dizer de Demo, somente pode ser científico o discurso que se preservar discutível, no sentido de sua reconstrução permanente, na medida em que as teorias são apenas artefatos construídos, desconstruídos e reconstruídos, conforme se avança com a pesquisa.<sup>6</sup>

Esses passos científicos, com lastro nessa dimensão teórica da busca da razão trazem à presente reflexão a forma de caminhar na cientificidade mas que permaneçam preservadas as discutibilidades formais e políticas, em razão dos coadjuvantes do processo de conhecimento, quais sejam, a corrosividade histórica e a contingencial das verdades científicas nas dinâmicas sociais.

## 1.2. Aproximações conceituais sobre a liberdade de cátedra

---

<sup>5</sup> SEVERINO, Antonio Joaquim. *Filosofia*, p. 104.

<sup>6</sup> DEMO, Pedro. *Praticar ciência*, p. 21.

*Cátedra* é expressão que deriva do latim e significa cadeira magistral ou doutrinária e teve a sua inspiração na influência da própria cadeira de São Pedro, a chamada *Cathedra*,<sup>7</sup> *Cathedra Petri* ou *Cadeira de Pedro*, conservada até os dias atuais na Basílica de São Pedro, por ser um símbolo da origem das palavras e conselhos magistrais, de sabedoria, razão que inspirou também ao paralelo com a atividade docente como um direito de defender suas ideias ou professar conhecimento.

Lembra-nos ainda Rodrigues Junior que a palavra Catedral advém da noção da doutrina da igreja, dos ensinamentos baseados na autoridade (moral e intelectual) dos homens que conviveram com Jesus ou com seus primeiros discípulos e, com base na sucessão apostólica, transmitiam essas verdades aos cristãos. O bispo, na sé diocesana, possuía uma cadeira, de onde, sentado, ensinava aos assistentes as verdades eclesiais. Essa cadeira era a cátedra, daí se falar em *igreja cathedral*.<sup>8</sup>

Na busca ainda de tal sentido, em comentários à Constituição Federal de 1967, José Celso de Mello Filho conceitua a liberdade de cátedra como o direito que assiste ao professor de exteriorizar e de comunicar seus conhecimentos no exercício do magistério, e acrescenta que a liberdade de cátedra constitui direito próprio do que exerce a atividade docente e esse direito não pertence aos departamentos de ensino enquanto unidades orgânicas do sistema universitário.<sup>9</sup>

Mello insere a formação do conceito de liberdade de cátedra sob a perspectiva de seu protagonista, considerado por ele como o docente, e o faz de maneira a analisar a inserção do tema sob a perspectiva histórica quando colaciona nas constituições federais a forma como foi inserida e excluída nos diversos momentos políticos-constitucionais do país. Registre-se que a pesquisa de Mello evidenciou-se na obra descrita publicada em 1984, quando publicou as Anotações à Constituição de 1967, dado importante quando se observa a ruptura da ideia constitucional anterior concretizada em 1988.

Com esse aceno, se releva que o conceito de cátedra não se faz isolado da definição constitucional do direito à educação, na medida em que a referida definição se constrói a partir da compreensão de outros elementos, dentre eles alguns critérios para a

---

<sup>7</sup> AULETTE, Caldas. *Dicionário*, p. 736.

<sup>8</sup> RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. *Dogmática e crítica da jurisprudência*, p. 66

<sup>9</sup> MELLO FILHO, José Celso. *Constituição federal anotada*, p. 418.



construção do conhecimento científico, conforme mencionado, o direito à educação, as construções sobre a liberdade e da forma pela qual estes institutos estão dispostos na Constituição Federal de 1988.

Antecede a necessidade de conceituar a abordagem do fim último da própria liberdade de cátedra, a educação, sem a qual se esvai seu objetivo principal, a construção do conhecimento. Menciona-se nesse sentido o conhecimento como verdadeiro instrumento de diferenciação da ação humana, pois é por meio dele que se diferencia o ser humano de todas as demais espécies e é utilizando-o desta forma que se vem construindo os destinos da humanidade. Não há mister maior do que o de elaborar o destino próprio e, conduzir este processo se concentra na atividade que se desdobra a partir do exercício da cátedra, a docência, em toda a sua dimensão de liberdade que se perfaz pelo instrumental dos atos de ensinar, de aprender, de pesquisar e de divulgar o conhecimento observando a pluralidade de ideias e das concepções pedagógicas.

O tema, portanto, se entrelaça indissociavelmente ao direito à educação cujo núcleo inscreve-se, em viés de absoluta fundamentalidade, no art. 205 da Constituição Federal de 1988 como um direito de todos e dever do Estado e da família, cuja promoção será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade com objetivos principais de desenvolvimento pleno da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ressalte-se, é a educação o caminho do pleno desenvolvimento humano traçado pelo Estado redemocratizado.

A cátedra, no entanto, não tem sentido se não for qualificada pelo contexto de liberdade, pois é esta que dá a forma pretendida aos verbos *ensinar*, *aprender*, *pesquisar* e *divulgar* o pensamento. Estreme de dúvidas que as ações mencionadas estão sob o manto protetivo da primeira, cuja definição específica define o processo educacional como legítimo. A amplitude dos verbos anunciada no sistema constitucional é definida pelo acompanhar da expressão liberdade como ato pleno à busca das atividades educacionais.

Todo o cabedal constitucional foi construído para a defesa do protagonismo docente nesse sentido, assegurando-lhe que ao lado do direito de lecionar está a liberdade como forma de exercê-lo, mas possui também irradiações importantes aos demais setores que circundam as práticas docentes.

A liberdade modula o instituto da cátedra e, muito embora prelecione-se que seja pertinente apenas à garantia do docente, pode ser também estendida aos departamentos ou núcleos institucionais, na medida em que a liberdade acadêmica tem relação com um valor político mais geral e mais conhecido, que no dizer de Dworkin, é a liberdade de expressão a qual abrange todo o sistema universitário.

Dworkin nos oferece exemplos interessantes desta ampliação de liberdade que envolve a cátedra para as instituições e departamentos quando um departamento se nega a contratar um docente que não reconheça os horrores do holocausto num curso de história ou outro que, num curso de biologia que se reconheça um criacionista. Acena o autor para a necessidade de se elaborar uma reinterpretação da liberdade acadêmica que “se encaixe nesses contornos gerais e justifique o ideal que eles pressupõem”.<sup>10</sup> Não se pode afirmar que não é ideológica a possibilidade de recusa desse perfil de formação docente, mas igualmente não se pode falar em ausência de legitimidade para a negativa sob a égide universal até mesmo da afirmação dos direitos humanos universais.

### **1.3. Direito fundamental à educação**

Prevista no art. 6º da Constituição Federal de 1988 no rol dos direitos sociais, a educação como direito fundamental se evidencia por seu conceito, princípios, garantias, descrição de verbas vinculadas nos arts. 205 e seguintes do mandamento constitucional.

No referido art. 205 prevê que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e que será promovida de forma colaborativa pela sociedade, instituindo os seus múltiplos protagonistas a registrar-se: Estado, família e sociedade. E segue preceituando os seus objetivos, que são o pleno desenvolvimento da pessoa, com o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. Em art. seguinte, o 206, vincula a oferta da educação na descrição de oito incisos, elenca os seus princípios, que são a igualdade de acesso e permanência, a liberdade de ensinar, aprender e divulgar o pensamento, a arte e o saber, mediante, no inciso seguinte, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a coexistência entre instituições públicas e privadas, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e permanência na escola.

---

<sup>10</sup> DWORKIN, Ronald. *O direito da liberdade*, pp. 396-397.

Essa minuciosa previsão do sistema educacional que define educação, define princípios, vincula verbas para a educação pública, e teve por objetivo alcançado pelo legislador constitucional o de situar a educação e a sua concretização como instrumentos de igualação das pessoas e de sobrelevar a sua função social no preparo do ser humano ao exercício da cidadania, ao lado de direitos que tangenciam até mesmo o aperfeiçoamento da democracia representativa pela consciente escolha de seus representantes.

Nesse desenho de relevância do processo educacional se traz à lume a reflexão do tema em tela, a liberdade de cátedra, na medida em que tem como principal condutor dessa liberdade, o professor como figura no mínimo iniciadora do processo educacional. Não se olvide que a educação é um processo dialógico, em que participam reciprocamente docentes e discentes, mas a condução, pela cátedra, o verdadeiro ponto de partida da educação se concretiza pelas práticas dos professores.

Inúmeras as conceituações de educação de acordo com a concepção filosófica que a ela subjaz, mas em Savater nos apoiamos para entendê-la, segundo quem:

“No decorrer da história, o termo educação tem sido usado com diversos significados no que tange aos seus objetivos e funções. Empregado em sentido amplo, designa tudo aquilo a ser feito para desenvolver o potencial humano e, em sentido estrito, para limitar o seu objetivo a determinado aspecto, como instrução e educação, entende que a verdadeira educação consiste não em só ensinar a pensar como também em aprender a pensar sobre o que se pensa”.<sup>11</sup>

A educação apresenta-se como um processo de plenitude humana, que envolve quem a transmite e quem a recebe, portanto, professores e alunos que em um movimento de reciprocidade, necessitam exercitar a liberdade de cátedra ativa e passivamente para a construção do conhecimento.

Ao lado desta, a ideia que nos apresenta Severino sobre a educação que pode ser conceituada como um processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza.<sup>12</sup>

Esses conceitos e parâmetros, aliados aos ditames constitucionais que listam os atores da educação bem como os seus objetivos, formam uma satisfatória definição de

---

<sup>11</sup> SAVATER, Fernando. *O valor de educar*, p. 33.

<sup>12</sup> SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*, p. 28.

educação, conforme a seguir e que se constituem no objeto principal do exercício da liberdade de cátedra.

Pode-se afirmar assim que a cátedra, em sua plenitude de exercício docente de liberdade, tem como objetivo concretizar a educação e, a educação enquanto direito fundamental não se conforma com qualquer interpretação reducionista, mas sim como um direito social em consistência tal que atenda aos princípios insculpidos na Constituição Federal de 1988, desde o alcance dos objetivos e reafirmação dos fundamentos da República até a capacitação humana plena, em dimensões não somente de direitos subjetivas como também, de consolidação institucional do Estado democrático.

## **2. AS PREVISÕES CONSTITUCIONAIS BRASILEIRAS**

A expressão liberdade de cátedra se expressa historicamente no Brasil pela primeira vez na Constituição Federal de 1934, que a prevê em seu art. 155 descrita de forma objetiva, segundo o qual estaria *garantida a liberdade de cátedra*. Em seguida, na Constituição de 1946 desta feita um pouco mais detalhadamente inserida no âmbito constitucional, no art. 168, no qual se elencava os princípios do ensino, insculpindo no inciso VII que seria então garantida a liberdade de cátedra.

Em 1967, em maior amplitude a descrição constitucional inseriu-a no inciso VI, do § 3º do art. 168, no qual se repete a expressão *é garantida a liberdade de cátedra*.

A liberdade de cátedra na história constitucional brasileira é também descrita pela pesquisa de José Celso de Mello Filho, que assim informa:

“A liberdade de cátedra penetrou em nosso sistema constitucional pela Constituição de 1934 (art. 155), foi suprimida pela Carta de 1937 e restaurada pela Constituição de 1946 (art. 168, VII). A Carta de 1967 a manteve (art. 168, VI) e a de 1969 a restringiu profundamente (v. arts. 176, § 3º, VII e 154)”.<sup>13</sup>

A Constituição Federal de 1988, no entanto, conforme mencionado e para inserir a educação no debate e demonstrar que o legislador menciona a cátedra de outra forma, abre capítulo próprio para descrever o direito fundamental à educação, define-a

---

<sup>13</sup> MELLO FILHO, José Celso. *Op. cit.*, p.418.

inicialmente no art. 6º como um direito social, e descreve-a com seus princípios no art. 206 até o 214, além das disposições constitucionais transitórias e dedica a ela um inciso específico sob outro nome, utilizando-se de dois verbos que acompanham a palavra liberdade: ensinar e aprender.

A liberdade relacionada à cátedra insere-se nos princípios, não sob a expressão de liberdade de cátedra porque tal não está inserida no texto constitucional de 1988 sob a forma expressa e literal de nomen juris *liberdade de cátedra*, mas o legislador constituinte originário trouxe maneira diversa de prescrevê-la, quando no inciso II do art. 206 elencou os princípios segundo os quais o ensino deverá ser ministrado, quais sejam a liberdade de aprender, de ensinar, e acrescentou no inciso seguinte maior significância ao aprendizado, conferindo também ao tema as liberdades pedagógicas de pesquisar e de divulgar o pensamento e o saber, seguido do inciso III que preceitua o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Mencione-se como preâmbulo que a tônica constitucional é a defesa do núcleo pedagógico que, envolto do qualificativo *liberdade*, não pode ser reduzido. A constituição assim procedeu, em respeito à ideia de direitos fundamentais, da mesma forma como o fez com uma série de outros direitos como a locomoção, o pensamento, a expressão, a informação jornalística, a associação, à inviolabilidade das comunicações, ou seja, clausulou um rol de direitos fundamentais, todos garantidos e preservados de quaisquer diminuições pelo Estado ou mesmo entre as relações de natureza privada. Não seria lógico que não tivesse tornado igualmente protegida a liberdade que se relaciona ao exercício para o fim maior, a liberdade de cátedra para o alcance da concretização da educação.

A Constituição Federal de 1988 traz minucioso exame das liberdades que envolvem a educação e que espraiam à liberdade de cátedra os reflexos de seu próprio art. 5º, a partir do que é possível afirmar que desta descrição constitucional de liberdade é facultado ao ser humano fazer aquilo que quiser e de se negar ao que outrem lhe imponha que realize e, que essa possibilidade tem o sentido de ausência de constrangimento, adstrito apenas e tão somente aos ditames da existência de lei. É permitido ao homem, no exercício da liberdade, fazer tudo aquilo que não lhe seja proibido por lei podendo também recusar-se a fazer tudo o que na lei não esteja descrito.

Há nos ditames constitucionais uma composição de desdobramentos quanto às previsões de liberdades quando nos incisos do art. 206 previu como quatro as formas de

*liberdades pedagógicas*, que são a liberdade de aprender, a liberdade de ensinar, a liberdade de pesquisar, a liberdade de divulgar o pensamento, a arte e o saber, definidos como princípios para o desenvolvimento do ensino mas que representam especificamente modalidades de liberdade relacionadas a concretização do direito fundamental à educação.

Ainda que não o tivesse feito, haveria a possibilidade de enquadrá-la como espécie do gênero liberdade de expressão do pensamento, conforme art. 5º, IX, segundo a qual toda a pessoa é livre para expressar-se intelectualmente, e também nas dimensões artísticas, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.

## 2.1. Ensinar e aprender

Precede à análise das expressões constitucionais *ensinar e aprender* a necessidade de registrar a ocorrência de uma verdadeira evolução das teorias em torno da definição da educação, como em toda ciência, cuja consequência trouxe um dado conceitual fundamental para melhor compreender as primeiras, segundo o qual a educação não é um movimento unilateral, realizado apenas pela atuação docente, mas envolve igualmente um movimento de recepção e trocas com os discentes, por isso, reitere-se, os verbos ensinar e aprender foram inseridos num mesmo inciso quando da instituição do tema como base principiológica da educação.

A educação não é um processo isolado, envolve além das trocas uma realização de entrosamento universal pois toda a humanidade protagoniza a mesma história e, segundo Savater, ninguém se torna sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre outros sujeitos, pois o sentido da vida humana não é um monólogo, provém do intercâmbio, e a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis.<sup>14</sup>

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 -

---

<sup>14</sup> SAVATER, Fernando. *O valor de educar*, p. 35.

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.

É nesse sentido o preâmbulo acadêmico ao tema pois apenas a partir da definição de educação é que se poderá avançar para então compreender a liberdade de ensinar e aprender, a chamada tradicionalmente liberdade de cátedra.

A previsão constitucional de 1988 avançou quando inscreveu como princípio a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, no inciso II do art. 206, segundo o qual, em respeito à amplitude do sentido da expressão liberdade, não pode haver nenhum tipo de constrangimento.

Note-se que o legislador constitucional não por acaso enunciou conjuntamente as liberdades de ensinar e de aprender, criando entre as mesmas as conexões necessárias à garantia da liberdade dos agentes do processo educacional: professores e alunos.

Assim como o professor tem liberdade de professar o conhecimento da forma escolhida, terá também o aluno a liberdade de aprender nessa caminhada educacional, também envolto na liberdade. Não é possível a interpretação de outra forma dos verbos propostos *ensinar e aprender*, senão conjuntamente.

É nessa perspectiva que o art. 5º do texto constitucional assenta a possibilidade de liberdade em seu sentido mais amplo, no dizer de José Afonso da Silva indicando as liberdades da pessoa física, do pensamento com todas as suas liberdades adjacentes, de expressão, de ação profissional, além daquelas de que dizem respeito às de conteúdo econômico e social.<sup>15</sup>

Ensinar na República Brasileira é ato livre, facultado também às instituições não somente públicas como também privadas, desde que autorizadas pelo poder público e que seus conteúdos e práticas estejam de acordo com o cumprimento das normas da educação nacional, conforme preceitua o art. 209, incisos I e II da Constituição Federal de 1988.

De partida se tem a definição de que ensinar é uma liberdade, mas que, no entanto, sofre as limitações impostas pela própria Constituição e legislações infraconstitucionais, como a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional e aquelas que definem as avaliações dos cursos e sistemas universitários e que também definem as

---

<sup>15</sup> SILVA, José Afonso. *Curso de direito constitucional positivo*, p. 235.

diretrizes nacionais, conteúdos e formas de praticá-las. Da mesma forma exemplificativamente, ao curso de Direito, definido em seus eixos fundamentais e disciplinas mínimas pela Resolução do Ministério da Educação, 9/2004 além das restrições que são, na verdade, descrições de procedimentos, de seriações curriculares, duração de anos letivos e valorizações de alguns conteúdos.

A Constituição Federal de 1988 ainda em seu art. 214 prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação, com duração decenal com objetivo explícito de definir diretrizes, objetivos, metas, estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. Anuncia assim a existência de diretrizes e objetivos para a educação como um todo, do que se extraiu que a liberdade de cátedra não é um horizonte em branco, indefinido, que nada tenha a limitá-la.

A partir ainda da análise dos dois incisos do art. 206 os princípios que garantem a liberdade em torno da educação, as denominadas liberdades pedagógicas, são eles o II e o III, os quais, na conjunção do art. 207 que descrevem a autonomia universitária ao prescrever que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto constitucional não se poderá considerar a liberdade de cátedra como um ato último, comprometido apenas com si mesma, mas como uma evidenciação de um contexto para a formulação científica, que envolve outros elementos propostos como a pesquisa e a extensão.

## **2.2. Pesquisar e divulgar**

Na abordagem desta produção, por razões didáticas articulou-se em itens separados a liberdade de ensinar e aprender e, neste subitem, a liberdade de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. No entanto, não por acaso a Constituição Federal de 1988 elencou todos estes verbos que demonstram a principiologia do ensino em um só inciso, o II, para o fim específico de demonstrar que articulou várias ações com um único propósito, o de oferecer os contornos das práticas educacionais.

O fim em si foi o de definir o entorno da liberdade de cátedra, impondo também como elemento das práticas docentes os imperativos da pesquisa e da divulgação das



produções, como elementos fundamentais para uma liberdade de cátedra consciente. Foi assim que a Constituição Federal de 1988, no art. 207, fez assimilar também no contexto educacional o princípio da indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão como imperativo de um ensino com garantia de qualidade, esta inscrita também no art. 209, II ao preceituar a avaliação do ensino pelo poder público e também nos objetivos do Plano nacional de Educação anunciado no art. 214, III, para a melhoria de qualidade no ensino.

A pesquisa, qualificada pela liberdade, torna-se a partir de 1988 não somente uma faculdade, mas um imperativo para a qualidade de ensino e também para a oferta deste. Pesquisar é, segundo Severino, construir o objeto que se necessita conhecer, além de ser um processo condicionante para que se possa exercer a função do ensino, eis que os processos de ensino-aprendizagem pressupõem que tanto o ensinante como o aprendiz compartilhem do processo de produção do objeto.<sup>16</sup>

O que se busca na construção do conhecimento por meio da pesquisa é que o ensino não se trate mais de um simples repasse de informações, no armazenamento de produtos, mas de apreender processos, não se considerando mais a capacidade de decorar, memorizar dados, fatos e noções, mas da capacidade de entender, refletir e analisar os dados, os tais fatos e as noções.<sup>17</sup> É preciso transformar os alunos em fábricas e não em armazéns, como disse Cristovam Buarque,<sup>18</sup> para que possam produzir conhecimento e não apenas armazenar informações.

O ponto de partida para discutir o imperativo da pesquisa como corolário à liberdade de cátedra é o que rediscutir também o instituto da aula, afinal, o professor que quer professar a sua liberdade na cátedra não ministra simplesmente aulas, mas sim, pratica um ato de autoria, na medida que o faz a partir de sua produção, de suas pesquisas. Não se poderá ensinar propriamente dito aquilo que não foi produzido por quem ensina, do contrário estaríamos diante de um mero locutor, narrador das informações facilmente obtidas por qualquer outra pessoa com talentos para a comunicação. Nesse contexto, o professor utiliza a pesquisa como instrumento de concretização da cátedra e, a aula, passa a ser uma mera consequência do ato de pesquisar e produzir conhecimento para então difundir-lo no exercício do verbo constitucional, o de divulgar o pensamento.

---

<sup>16</sup> SEVERINO, Antonio Joaquim, *Educação, ideologia e contra-ideologia*, p. 34

<sup>17</sup> *Idem*, p. 27.

<sup>18</sup> BUARQUE, Cristovam. *Educação e desenvolvimento. Paixão de aprender*, p. 139.

É por meio desta prática da pesquisa como uma exigência docente de produção que se tornam as ações docentes em um exercício real de produção de conhecimento e, por conseguinte, se transforma o professor não em um profissional do ensino, mas num realizador da aprendizagem. Demo afirma que uma aula somente faz sentido se for produto da construção do conhecimento.<sup>19</sup>

As liberdades de ensinar e de aprender não podem ser concebidas como atos isolados, eis que não sem motivo estão inseridas no mesmo inciso II, do art. 206 da Constituição Federal de 1988, mas sim porque, como mandamento constitucional, devem estar envoltas de outras práticas principiológicas que vinculam sua plena realização, como a liberdade de pesquisar e de divulgar o pensamento.

Recorde-se a respeito a história alemã da universidade de Munique que abrigou muitas lutas em prol da liberdade, mas uma delas, de grande relevância à presente discussão, que registra a criação de um grupo formado por estudantes de medicina que integravam uma organização de resistência intelectual ao nazismo, na Alemanha nacional socialista, a Rosa Branca, e tinha por objetivo vencer por meio da pesquisa e da força da intelectualidade as contradições entre o que estudavam para salvar vidas e o extermínio de tantas vidas humanas protagonizado pelo Estado.<sup>20</sup> Assim, além de suas reflexões sobre o extermínio generalizado para a manutenção do poder, o grupo de jovens estudantes divulgava as suas ideias por meio da distribuição de panfletos explicativos sobre a necessidade de insurgência ao regime. A obra traz a trajetória das condenações de seus membros pela justiça alemã, mas história também as palavras da *antessala* da sentença morte do professor de filosofia Kurt Huber, condenado por insurgir-se ao regime e divulgar o pensamento por meio de panfletos explicativos e que escreveu a seguinte mensagem final, em 10 de abril de 1943:

“(...) os senhores subtraíram de mim o digno posto, os direitos de docente universitário e o título de doutor, conquistado com a nota máxima, e me equipararam ao mais baixo dos criminosos. Nenhum processo que me acuse de alta traição pode me roubar a dignidade pessoal de professor, de pessoa que professa corajosamente sua visão de mundo e de Estado. Minhas ações e

---

<sup>19</sup> DEMO, Pedro. *Praticar ciência*, p. 87.

<sup>20</sup> SCHOLL, Inge. *A rosa branca*, p. 49.

minhas intenções serão justificadas pelo curso irrefreável da História; minha confiança nisso é inabalável”.<sup>21</sup>

Este estarrecedor extermínio ideológico ocorrido nos tempos dos horrores nazistas demonstrou que, em prol da manutenção de uma ideologia mascarada pelas intenções de conquista e manutenção de poder, o Estado alemão dizimou vidas, cerceou a ciência, obstruiu a cátedra de um brilhante professor de filosofia que buscava desvelar com seus alunos as contradições do terceiro Reich que mantinha universidades de medicina de um lado e, de outro, exterminava vidas humanas.

### 2.3. O diálogo das ideologias

Há um intenso debate social e acadêmico que contrapõe as liberdades de ensinar e de aprender no que diz respeito à eventual ocorrência de doutrinação ideológica nas práticas docentes de um lado e, de outro, se é possível ou positivo se falar em um ensino neutro. Há uma verdadeira polarização nesse sentido. A sociedade e a própria academia, divididas em mundos teóricos múltiplos, passam a questionar a legitimidade das liberdades que envolvem o ato de lecionar.

Horácio Vanderlei, por exemplo, abre capítulo próprio em art. científico que estuda a liberdade de cátedra polarizando os temas: liberdade de ensinar versus liberdade de aprender,<sup>22</sup> como se fossem campos separados. Consigne-se que o autor o faz com as cautelas acadêmicas de rigor, mas o fato é que menciona os verbos como se tivessem sentidos diversos ou contrapostos, como se significassem dois polos a serem conciliados para a convivência das ideologias subjacentes a estas práticas do processo educacional.

Para se discutir ideologias e suas coexistências na liberdade de cátedra surgem expressões como doutrinação, adestramento como um exercício que se faz à semelhança dos treinamentos dos animais, segundo o qual os docentes, por meio de suas exteriorizações ideológicas, acabam acostumando os discentes a obedecer aos seus pensamentos ou a acatá-los por meio de recompensas ou retribuições. Nesse sentido, na ideia kantiana, a habilidade é da ordem dos meios e pode servir a qualquer fim, como por

---

<sup>21</sup> SCHOLL, Inge. *A rosa branca*, p. 238.

<sup>22</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCO, Andréia de Almeida Leite. *Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente*.

exemplo de que a habilidade do serralheiro pode ser também útil ao arrombador. Eis nesse ponto o grande desafio, desvelar a subjacência no aprendizado. A que *locus* está sendo conduzido o aluno, por meio de que e para alcançar qual objetivo.

Ideologia, ao lado de uma infinidade de conceituações, pode ser definida como um conjunto de ideias, concepções e opiniões sobre algum ponto sujeito à discussão<sup>23</sup> e o debate que se instala em torno da questão de haver ou não limites para tal exercício e, na hipótese de assim haver, quais os contornos limitativos desta liberdade.

Desde Santo Agostinho em suas lições em *De Magistro* que se professava que o professor ensina quando professa verdades objetivas e está doutrinando quando não fizer mais que expor suas próprias opiniões. Esta assertiva, apenas ilustrativa, remonta ao questionamento sobre haver ou não a possibilidade de neutralidade ao ensinar. Não se olvide da inexistência de ações neutras, pois apenas o nada é neutro.

Nesse sentido também, Rodrigues Junior<sup>24</sup> se posiciona ao discutir o papel da dogmática e da jurisprudência afirmando que a visão do Direito como ciência (ou arte, ao estilo de alguns) *neutral* é atualmente criticável e, a tomada de posição ideológica, ainda quando se afirma não o fazer, é inerente à natureza do pensamento jurídico, como de resto essa é uma decorrência do reconhecimento da impureza humana. Não há neutralidade em assuntos humanos.

À evidência pode-se afirmar que é impossível ser neutro nas relações humanas, notadamente naquelas que envolvem a liberdade de ensinar e aprender, mas importa discutir se, na verdade, a referida neutralidade é desejável quando o tema é liberdade de cátedra e educação, pois não se poderá afastar o caráter ideológico das próprias teorias pedagógicas uma vez que estas se ligam diretamente às práticas docentes.

Enfim, a abordagem do tema ideologia acompanhada do direito à liberdade de cátedra traz a discussão sobre as práticas docentes estarem ou não efetivando violências educacionais, ou seja, por meio de retórica sofisticada e por imposição de pensamento pré-constituído, realiza-se a condução dos alunos às ideologias arbitrárias e não orgânicas.

---

<sup>23</sup> ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *Filosofia da educação*, p. 30.

<sup>24</sup> RORIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. *Dogmática e crítica da jurisprudência*, p. 65.

A ideologia orgânica, esclareça-se, é a que corresponde às estruturas sociais e seu conteúdo é um conjunto de ideias e valores que conferem estabilidade às relações sociais, legitimam o poder político e as organizações, ao contrário da ideia do pensamento e ministério das aulas eivados por ideologias de dominação.

### **3. LIBERDADE DE CÁTEDRA E IDEOLOGIA NO ESTADO DEMOCRÁTICO.**

A reflexão em pauta sobre liberdade de cátedra somente foi possível numa abordagem de contexto de análise cujo horizonte permitisse a ultrapassagem de verdades, conceitos, ideias postas ou prontas e acabadas. Assim, foi numa visão de totalidade que se revelou a imbricação desse objeto de análise com princípios, normas constitucionais e legislações vigentes.

Nesse contexto, concluiu-se que não se poderá falar em liberdade de cátedra na direção unilateral, ou *magister dixit (o mestre o disse)*, mas sim numa relação dialogal entre docentes e discentes pois a liberdade de ensinar atrela-se à liberdade de aprender e, em situação de simultaneidade de protagonismos na descoberta do conhecimento e da construção do novo, qualificam o resultado também a liberdade de pesquisar e de divulgar o pensamento sempre protegidos por mais uma garantia, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas expressamente clausuladas pela Constituição Federal de 1988.

O tema ganha lastro doutrinário e fundamento constitucional republicano, principalmente porque as constituições emergem de uma realidade histórica, obedecem à força de seu tempo e de seus reclamos sociais e o mandamento constitucional não está alheio a este contexto, ao contrário, traz uma plêiade descritiva de garantias e liberdades que tem por objetivo a plena realização dos direitos fundamentais nele inscritos.

Assim, com força normativa descreve o art. 5º, IX, da Constituição Federal de 1988 facultando a todos o pleno exercício da liberdade de expressão, da manifestação do pensamento e ao lado disso expressamente menciona os fundamentos do estado democrático no art. 3º, contexto que autoriza a inserção do princípio que garante as práticas pedagógicas a plena liberdade docente da qual se espera de uma constituição quando elenca os fundamentos republicanos sem os quais não se concretiza a máxima do estado democrático de direito.

Para além das previsões de liberdade no âmbito constitucional, há uma série de regulamentações normativas para as práticas educacionais, de forma que as instituições obrigam-se ao cumprimento de normas gerais dos órgãos regulatórios e fiscalizatórios da educação nacional. Eles impõem normas por exemplo de elaboração dos PDIs, PPIs e PPCs, ao lado do cumprimento das diretrizes curriculares editadas pelo MEC-SESU, e, assim como as instituições de ensino, também os seus professores têm a sua liberdade de ensinar limitada por essas normas, planos e diretrizes. Mas tal contexto regulatório não limita a liberdade de ensinar e de aprender, ao contrário, estabelece parâmetros mínimos para dar qualidade aos processos educacionais por meio do estabelecimento de mecanismos paradigmáticos para os fins de fiscalização e manutenção de qualidade futura.

Não se realiza tal liberdade, a de cátedra, contidas nela as atribuições de ensinar, de aprender, de pesquisar e de divulgar o pensamento, sem que esteja imune à condicionamentos. Mas essas limitações não são mecanismos de déficit de liberdade docente, mas sim, prestam-se a instrumentalizar a fixação de parâmetros mínimos para a oferta da educação de qualidade quando do exercício da liberdade de cátedra. O raciocínio primeiro é o de que se é livre a manifestação do pensamento protegida em sua dimensão de fundamentalidade a qualquer pessoa humana, com maior razão está a plena liberdade de manifestação do pensamento do docente que se constitui em verdadeiro pilar democrático das construções de cidadania, verdadeiro responsável pela superação do senso comum social.

Os limites às práticas educacionais docentes encontram-se apenas inscritos na legislação de conteúdo mínimo, de contagem de dias letivos, de diretrizes nacionais estabelecidas para todas as unidades da federação e não alcançam tangenciar qualquer limitação quanto à manifestação dos conteúdos de forma crítica e também com as suas subjacências ideológicas, eis que conforme notamos anteriormente, não há práticas humanas neutras e nem são estas convenientes à consolidação de um Estado Democrático.

#### ***REFERÊNCIAS***

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

- BUARQUE, Cristovam. Educação e desenvolvimento. *Paixão de aprender*. Esther Grossi e Jussara Bordin (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1996.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 2009.
- DEMO, Pedro. *Praticar ciência*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DWORKIN, Ronald. *O direito da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HESSE, Konrad. *A força normativa da constituição*. Trad. por Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- MELLO, José Celso de. *Constituição federal anotada*. São Paulo: Saraiva, 1984.
- MIRANDA, Pontes de. *Democracia, liberdade de igualdade*. Campinas: Bookseller, 2002.
- RORIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. *Dogmática e crítica da jurisprudência*, vol. 891. Revista dos Tribunais, jan/2010. Doutrinas essenciais de direito civil, vol. 1.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCO, Andréia de Almeida Leite. *Liberdade de cátedra e a constituição federal de 1988: alcance e limites da autonomia docente*. Disponível em: <[http://abmes.org.br/arquivos/documentos/hwr\\_art.2014-liberdadecatedra\\_unifor.pdf](http://abmes.org.br/arquivos/documentos/hwr_art.2014-liberdadecatedra_unifor.pdf)>. Acesso em janeiro de 2017.
- SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- SCHOLL, Inge. *A rosa branca*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1997.