MARCELO GASQUE FURTADO

Liberdade acadêmica e docência universitária

São Paulo

2020

MARCELO GASQUE FURTADO

Liberdade acadêmica e docência universitária

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências

Área de Concentração: Didática, teorias de ensino e práticas escolares

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Fl

Furtado, Marcelo Gasque
Liberdade acadêmica e docência universitária / Marcelo Gasque Furtado; orientadora Maria Isabel de Almeida. -- São Paulo, 2020.
210 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Liberdade acadêmica. 2. Docência universitária. 3. Universidade. I. Almeida, Maria Isabel de , orient. II. Título.

Nome: FURTADO, Marcelo Gasque

Titulo: Liberdade acadêmica e docência universitária

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Às minhas mães, Vilma e Maria Inês (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Já foi dito e repetido inúmeras vezes que as palavras são insuficientes para expressar o que sentimos. Quem já não ouviu ou disse alguma versão dessa verdade? Mas também há algo curioso nessa questão, se pensarmos que a constatação sobre a insuficiência do que é expresso com palavras, é formulada também com palavras...

Então, dando às palavras a missão de enunciar aquilo que é sempre maior do que elas, gostaria de registrar aqui, a minha gratidão à professora Maria Isabel de Almeida. A missão do orientador é *orientar* e esse verbo imenso, guarda em si uma referência ao nascimento do Sol (que ocorre no oriente), o que é repleto de significados luminosos. Sem o acolhimento e constante apoio da minha orientadora, sem a sua orientação, no sentido mais pleno da palavra, não teria sido possível chegar a esse lugar.

Gratidão à minha esposa, Uliana, e à minha filha, Sofia, sempre, pela paciência e compreensão diante dos inúmeros contratempos que causei, pelo adiamento constante dos projetos mais simples e pelo esforço permanente para entender o sentido de alguém se dedicar a algo que não garante recompensas. Sem a solidariedade, presença e acompanhamento das duas que conviveram diretamente comigo um cotidiano difícil de muitas adversidades, não teria sido possível chegar a esse momento.

RESUMO

FURTADO, Marcelo Gasque. **Liberdade acadêmica e docência universitária**. 2020. 206f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A presente tese tem por objeto de estudo a liberdade acadêmica, focando o seu papel no exercício da docência universitária. Trata-se de uma investigação teórica realizada por meio de pesquisa bibliográfica e levantamento documental de textos normativos nacionais e estrangeiros, que submete o conceito de liberdade acadêmica a uma abordagem interdisciplinar, especialmente nos campos da Educação, Direito e Filosofia, buscando uma visão menos fragmentada do fenômeno, que é complexo, escapa à exclusividade do raio epistemológico de uma única disciplina e se define na confluência de áreas diversas do conhecimento. Considerando a relevância da prática autônoma da docência e da pesquisa para o desenvolvimento científico, para o incentivo à pluralidade de ideias e para o fortalecimento da democracia, a liberdade acadêmica é uma garantia constitucional em vários países do mundo. No Brasil, a Constituição Federal estabelece no artigo 206, II que um dos princípios fundamentais que regem o ensino no país é a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber". Observando, no entanto, a ingerência cada vez maior de diretrizes e objetivos de mercado, externos ao papel formativo das universidades, a incorporação de práticas gerenciais de controle e eficácia, típicas da racionalidade empresarial, pergunta-se: o que pode significar a liberdade acadêmica diante desse quadro? O que foi a liberdade acadêmica ou sua manifestação possível desde a origem da universidade, qual a sua importância no presente e qual o seu futuro, no contexto brasileiro? São objetivos deste estudo: apreender os sentidos dados ao conceito de liberdade acadêmica; identificar possíveis ameaças ou obstáculos à concretização da liberdade acadêmica de ensinar e esclarecer seu papel e limites nas práticas docentes universitárias. A liberdade acadêmica vincula-se historicamente ao surgimento da universidade moderna de pesquisa em Berlim, no século XIX, mas é possível afirmar que certa noção de liberdade está intrinsecamente ligada à formação da universidade desde sua origem na Idade Média e é constitutiva do próprio conceito de universidade. Assim, defende-se que a liberdade é elemento caracterizador, tanto da universidade, como da própria atividade do docente que nela atua. O surgimento e desenvolvimento da noção moderna de liberdade acadêmica ocorreram em instituições públicas (Alemanha) ou privadas sem finalidades lucrativas (Estados Unidos). Instituições compromissadas com finalidades lucrativas adequam-se mal ao conceito de universidade e à noção de liberdade acadêmica. A precarização das formas de contratação docente esvaziam o sentido da liberdade acadêmica que precisa de garantias - tais como a estabilidade - para se afirmar. Do ponto de vista terminológico, nossa tese argumenta pelo uso da expressão *liberdade acadêmica* ou *liberdades acadêmicas* diante de outras variantes designativas, como *liberdade de cátedra* ou *liberdade de ensino*, também utilizadas para se referir ao tema em estudo. Discute também aspectos convergentes com a noção de *autonomia docente*, típica da linguagem da Pedagogia. Defende-se a liberdade acadêmica de ensinar como uma exigência pública, uma necessidade educativa e não como veículo de imposição de interesses ou crenças particulares dos professores.

Palavras-chave: Liberdade acadêmica – Docência universitária – Universidade

ABSTRACT

FURTADO, Marcelo Gasque. 2020. **Academic freedom and university teaching**. 2020. 206f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The purpose of this thesis is to study *academic freedom*, focusing on its role in the practice of university teaching. It is a theoretical investigation carried out through bibliographic research and documentary survey of national and foreign normative texts, dealing with the concept of academic freedom by means of an interdisciplinary approach, especially within the fields of Education, Law and Philosophy. Our approach aims a less fragmented view of the phenomenon, which is complex, avoiding the exclusiveness of the epistemological limits of a single subject, and we place our discussion at the confluence of different areas of knowledge. Considering the relevance of autonomous practice of teaching and research for scientific development and its role in encouraging plurality of ideas and strengthening democracy, academic freedom is a constitutional guarantee in several countries around the world. In Brazil, the Federal Constitution establishes in article 206, II that one of the fundamental principles that govern education in the country is "freedom to learn, teach, research and disseminate thought, art and knowledge". However, when one observes the increasing interference of market guidelines and objectives - alien to the formative role of universities - and the incorporation of management practices of control and effectiveness - typical of business rationality - one wonders: what can academic freedom mean in this context? What was academic freedom or its possible manifestations since the origin of university; what is its importance in the present; and what is its future in the Brazilian context? The following are the objectives of this study: to understand the meanings attributed to the concept of academic freedom; identify possible threats or obstacles to the achievement of academic freedom to teach, and to clarify its role and limits in university teaching practices. Academic freedom has historically linked to the emergence of the modern research university in Berlin, in the 19th century, but we can state that a certain notion of freedom has been intrinsically associated to the formation of the university since its origin in the Middle Ages and it constitutes the concept of university itself. Thus, we argue that freedom is an element that characterizes both the university and the activity of the professor who works there. The emergence and development of the modern notion of academic freedom occurred in public institutions (Germany) or private non-profit institutions (United States). Institutions committed to profitable purposes are not suited to the concept of university and the notion of academic freedom. The precariousness of work contracts for professors undermines the meaning of academic freedom, which requires guarantees - such as stability – in order to consolidate. From the point of view of terminology, we also discuss aspects converging with the notion of teaching autonomy, typical of the language of Pedagogy. We defend academic freedom to teach as a public demand, an educational need and not as a vehicle to impose the interests or particular beliefs of teachers or professors.

Keywords: Academic freedom - University teaching - University

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 A IDEIA DE UNIVERSIDADE E LIBERDADE ACADÊMICA 26
2.1. Universidade: panorama histórico 26
2.1.1. Origens medievais da universidade 28
2.1.2 Características gerais da universidade medieval 36
2.1.2.1 Configurações da liberdade em âmbito acadêmico 41
2.1.3 Aspectos gerais da universidade a partir da Idade Moderna 50
2.1.3.1 Críticas dos modernos à instituição universitária 53
2.1.3.2 Nota sobre a mudança na noção de liberdade 57
2.1.4 A Universidade a partir do século XIX e a liberdade acadêmica 58
2.1.5 A universidade no mundo contemporâneo (e a sua crise) 62
2.2 Universidade: aspectos teórico-conceituais 64
2.2.1 Conceito de universidade 74
2.3 Universidade no Brasil 81
2.4 Síntese 95
3 LIBERDADE ACADÊMICA: ASPECTOS TERMINOLÓGICOS E NORMATIVOS 97
3.1. Algumas palavras iniciais sobre liberdade 97
3.2. Concepções de liberdade na esfera acadêmica 100
3.3. Liberdade na esfera acadêmica no Brasil: dificuldades terminológicas 104
3.4. Análise da liberdade acadêmica no Direito Comparado e no Direito Brasileiro 113
3.4.1. A Liberdade acadêmica na experiência internacional 114
3.4.1.1. A liberdade acadêmica na Alemanha 115
3.4.1.2. A liberdade acadêmica na Espanha 116
3.4.1.3 A liberdade acadêmica nos Estados Unidos 118
3.4.2. Liberdade acadêmica na Constituição brasileira de 1988 126
3.4.3. Algumas notas sobre decisões judiciais no campo da liberdade acadêmica no Brasil. 133
3.5. Fundamentação da liberdade acadêmica 135
3.6 Síntese 139
4 LIBERDADE ACADÊMICA DE ENSINAR E PRÁTICA DOCENTE AUTÔNOMA 140
4.1. Considerações gerais sobre a docência no ensino superior enquanto profissão 142
4.1.1 As condições de contratação dos professores 152
4.1.2. Sobre autonomia e os sentidos de autonomia docente 159
4.2. Sobre o conteúdo da liberdade de ensinar 168
4.3. Analise conjunta da ideia de autonomia docente e de liberdade acadêmica de ensinar 178
4.4 Síntese 179
5 CONCLUSÃO 180
REFERÊNCIAS 192

1 INTRODUÇÃO

O tema desta tese, liberdade acadêmica, potencialmente pode interessar a todos os professores que atuam no ensino superior, em instituições de ensino superior públicas ou privadas. Sou professor por escolha, que ingressou tardiamente na docência e, portanto, embora não seja jovem do ponto de vista etário, ainda não posso me dizer experiente no que diz respeito aos mistérios da profissão.

As reflexões aqui contidas são fruto de minha preocupação mais ampla com as condições de trabalho do professor de ensino superior no mundo contemporâneo, o impacto das formas de controle nas atividades docentes que têm se ampliado e sofisticado, os discursos e práticas oriundas do mundo empresarial no tratamento dos assuntos da educação e, evidentemente, o futuro da profissão e da universidade diante de um quadro desfavorável para a educação em sentido formativo.

Um dos aspectos que tem me chamado a atenção desde que ingressei na profissão de professor universitário diz respeito às interferências externas na autonomia do docente no exercício de suas atividades, tanto da parte de macro-instâncias administrativas reguladoras governamentais, como no microcosmo da própria instituição de ensino superior. É claro, a profissão docente é enormemente regulamentada, mas o que é legítimo e o que seria uma ingerência?

Cotidianamente, qualquer professor pode vivenciar situações em que pode haver, em alguma medida, conflito entre sua autodeterminação na condução dos processos que constituem sua prática docente e exigências heterônomas em relação às quais nem sempre é claro se é preciso adequar-se ou contrapor-se.

Daí porque parece razoável perguntar o que pode significar a liberdade docente? O que seria interferência na liberdade do professor organizar o seu trabalho? Quando é o caso de evocá-la, protegê-la? E mais fundamental: o que seria essa liberdade, o que ela significou nas origens da universidade, o que ela significa hoje ou como ela poderia ser configurada diante do quadro político e econômico desfavorável?

Tais ruminações pessoais foram se enquadrando em uma preocupação teórico-conceitual e a liberdade acadêmica foi surgindo como um tema de pesquisa na medida em que representava e representa, a meu ver, uma preocupação central ligada ao exercício da profissão. Penso que seja relevante a pretensão de refletir melhor e de forma ampliada sobre o sentido da liberdade docente, qual seria o campo de independência para exercer a profissão de

professor, quais interferências na atividade seriam aceitáveis e quais poderiam ser objeto de resistência ou discussão.

Quais requisitos são necessários para o exercício da profissão de docente universitário nos dias que correm? Seria bastante imediato pensarmos no cumprimento de exigências legais autorizativas (formação em institutos credenciados, títulos acadêmicos oficialmente concedidos etc.), no conhecimento do campo de atuação profissional, no profundo domínio dos conteúdos correspondentes à disciplina que será ministrada, na capacitação técnica no que tange ao conhecimento e uso de recursos pedagógicos pertinentes, preferencialmente inovadores, e até na observância e cultivo de características de natureza biopsíquica (paciência, projeção de voz etc.), entre outros. Para além dos condicionamentos legais, dos elementos técnicos e pessoais que convergem para a configuração do perfil profissional do docente que atua no ensino superior, há um atributo que é constitutivo da profissão de professor, pressuposto do trabalho acadêmico e que nem sempre é lembrado de forma natural e imediata: a liberdade.

No Brasil, a liberdade ligada à atividade de professor é um princípio estabelecido constitucionalmente, o que lhe dá um estatuto de supremacia do ponto de vista jurídico. O art. 206, II da Constituição de 1988 diz que o ensino será ministrado, com base no princípio da "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber", sendo razoável e necessário presumir a sua observância, na prática docente. Mas é duvidoso que os próprios docentes tenham uma noção clara do seu significado. Também é certo que a própria Constituição Federal não revela o sentido, alcance e limites dessas liberdades.

Embora a Constituição em vigor não dê um nome a esse conjunto de verbos enunciadores das atividades acadêmicas típicas, eles são manifestações do que se denomina, em sentido amplo, *liberdade acadêmica* (liberdades docentes somadas à liberdade discente). Então, com a mesma expressão, *liberdade acadêmica,* estamos nos referindo pelo menos a quatro liberdades distintas, embora relacionadas: aprender, ensinar, pesquisar e divulgar [resultados das pesquisas, saber, cultura].

A simples enunciação da expressão *liberdade acadêmica,* caso não seja especificado o enfoque, pode produzir entendimentos diversos, em especial sobre os seus fundamentos e limites ainda mais considerando as diferentes abordagens sugeridas pela noção: liberdade acadêmica pode ter em vista as possibilidades dos alunos terem autonomia na forma de conceberem a sua formação considerando os sentidos possíveis da liberdade de aprender; liberdade acadêmica pode significar os graus de sua efetiva realização no campo das atividades de pesquisa, possibilidade de escolha de objeto de investigação, graus de influência

ou até de pressão externa (política ou econômica) etc.; liberdade acadêmica pode se referir à dimensão da abrangência e limites das escolhas didático-pedagógicas do professor em sala de aula face aos constrangimentos externos legítimos ou ilegítimos; liberdade acadêmica pode ser abordada destacando-se o alcance do livre discurso crítico do professor dentro do ambiente institucional ou até no âmbito extra-universitário.

Além desse aspecto múltiplo que a noção comporta, a própria expressão que a designa não é uniforme, pois embora estejamos utilizando o termo *liberdade acadêmica*, tal nomenclatura não é a única a se reportar às liberdades na esfera acadêmica.

Tradicionalmente, no Brasil, as liberdades docentes são designadas pela expressão *liberdade de cátedra* que teve presença explícita e literal em constituições brasileiras anteriores e embora não tenha mais lugar em textos legais, é ainda utilizada de forma recorrente. Causa confusão, também, a utilização da expressão *liberdade de ensino* que ora pode ser utilizada para se referir especificamente ao professor atuando de forma livre em sala de aula, ora para marcar a possibilidade da educação ser oferecida pela iniciativa privada, ou seja, a liberdade de instituir entidades de ensino.

No campo da Pedagogia, há o uso corrente do termo *autonomia docente* para marcar o espaço de escolhas profissionais do professor no exercício da função docente que também possui elementos conexos com a discussão que estamos promovendo. Queremos fazer uma aproximação entre a noção jurídico-constitucional de *liberdade acadêmica de ensinar* com a noção pedagógica de *autonomia docente*. Pensamos que ambas as expressões possuem elementos que se referem a realidades similares, embora praticamente nunca estejam em um mesmo contexto de análise.

A liberdade acadêmica é "uma garantia essencial para a realização das tarefas confiadas pela Constituição às instituições universitárias" [...] (DINIZ, BUGLIONE, RIOS, 2006, p.17). Daí porque "a garantia da liberdade para o ensino e a pesquisa é central para a produção e promoção do conhecimento científico" (DINIZ, 2006, p. 74).

Há certa recorrência em se pensar na liberdade acadêmica como uma condição necessária para o avanço do conhecimento já que as contribuições trazidas pelas pesquisas científicas nos vários campos do saber não poderiam sofrer restrições caso não coincidam com as perspectivas e interesses religiosos, políticos ou econômicos daqueles que detém o poder.

Não é sem razão que Michael Polanyi nota a importância de o Estado proteger a atividade acadêmica livre, assim como garante a independência dos tribunais:

> O Estado deve encarar a vida acadêmica independente da mesma forma que o faz com a administração independente da justiça. O respeito emprestado pelo Estado ao academicismo e aos princípios que orientam o livre avanço e disseminação do conhecimento deve ser profundamente enraizado como o da lei e o da justiça. Ambos devem derivar suas validades das mesmas fontes: dos princípios transcendentais incorporados nas grandes tradições, a cujo serviço nossa civilização se dedica (2003, p. 81).

Embora a liberdade no âmbito acadêmico tenha tal relevância jurídica e política, quando iniciamos a nossa trajetória de estudos sobre esse tema no ano de 2015, era notável o pouco desenvolvimento de pesquisas sobre esse assunto no Brasil com raras publicações seja em formato de artigo ou em formato de livro. Na época, parecia que a nossa preocupação revestia-se de um certo ineditismo.

É preciso que se diga que o modelo de ensino superior profissionalizante predominante no Brasil desde o século XIX, nunca teve a liberdade acadêmica como uma preocupação central.

No levantamento bibliográfico intitulado *Bibliografia brasileira sobre a liberdade de cátedra*, de Kátia Soares Braga (2006), embora a intenção fosse identificar o conjunto de trabalhos publicados sobre a liberdade de cátedra, nota-se que o resultado foi um elenco de materiais que versavam, sobretudo, a respeito de autonomia universitária e não propriamente sobre liberdade acadêmica.

Daí porque essa revisão de publicações é precedida pela seguinte observação da autora: “a liberdade de cátedra é um tema pouco estudado, pesquisado e debatido no Brasil. Por isso, ainda é reduzida a quantidade de publicação de informação especializada nessa área” (BRAGA, 2006, p.195).

A própria obra em que esse levantamento de Braga foi publicado, é um marco importante na literatura brasileira sobre o tema. Trata-se do conjunto de artigos intitulado *Entre a Dúvida e o dogma: Liberdade de Cátedra e Universidades Confessionais no Brasil* (DINIZ, BUGLIONE, RIOS, 2006). O livro foi planejado como uma reflexão sobre o tema da liberdade acadêmica a partir da demissão da professora Débora Diniz da Universidade Católica de Brasília, em 2002, em função de conflito entre a linha de pesquisa da professora (direitos sexuais e reprodutivos das mulheres) e a moralidade institucional. Os artigos discutem os limites da interferência das entidades confessionais em pesquisas acadêmicas, censuras ou até demissão para punir o discurso livre do professor voltado ao debate de ideias não admitidas nessas entidades, a política de fomento para certos temas que entrariam em conflito com o espírito da instituição de ensino, a relação entre liberdade de cátedra e autonomia universitária.

Note-se que, a discussão trazida pelo livro, fixou-se na relevância da liberdade acadêmica para o desenvolvimento científico, discutindo de forma mais direcionada a situação das entidades de ensino superior confessionais.

Entretanto, tal cenário de baixa produção acadêmica específica sobre o tema, que foi pintado no ano de 2006, está mudando de figura.

Cremos que o panorama foi enriquecido de forma bastante representativa pela tese de doutorado de Amanda Travincas, sobre a qual tomei conhecimento durante o meu itinerário de pesquisa. Defendida em 2016, a tese, cujo título é *A tutela jurídica da liberdade acadêmica no Brasil: a liberdade de ensinar e seus limites* foi merecidamente premiada pela Capes e publicada em formato de livro em 2018, contribuindo enormemente para o preenchimento dessa lacuna no pensamento nacional sobre liberdade acadêmica.

Enquanto o cenário que justificou a coletânea de artigos *Entre a Dúvida e o dogma* foi a demissão de uma professora por restrições a uma linha de pesquisa que atritava com princípios confessionais, a obra de Amanda Travincas (2018) apresenta logo na introdução um cenário povoado por incidentes relativos ao teor do discurso dos professores em sala de aula, ou seja, a preocupação é com os limites da liberdade de ensinar. Assim, a autora coleta um conjunto de notícias publicadas pela imprensa que exemplificam situações que passam a fazer parte do cotidiano das instituições de ensino superior, e que justificariam uma reflexão sobre os limites da liberdade acadêmica, tais como denúncias por parte de alunos a respeito de discurso racista de professores, repúdio de alunos em relação a professor com opinião tida por homofóbica, acusações de doutrinação e uso do ambiente universitário para discussões políticas.

É razoável supor que mais recentemente tenha havido influência de um cenário político mais hostil à ideia de liberdade acadêmica sob o ângulo da atuação do professor em sala de aula, animando uma discussão adormecida. Um exemplo representativo desse novo momento é o debate sobre o projeto de lei “Escola sem Partido”. Esse contexto que envolve uma maior polarização política traz uma série de discussões que não foram imaginadas quando o nosso projeto de doutorado tinha sido elaborado tais como a judicialização da relação pedagógica professor-aluno, denúncias de doutrinação, repressão da forma de interpretar historicamente fatos políticos (a questão de cursos que se propunham a estudar o processo de impeachment com a designação de golpe), invasão de campus universitários para impedir aulas e eventos sob a justificativa de terem teor político.

Ao mesmo tempo, o tema sofre os influxos das transformações pelas quais o ensino superior em geral e as universidades vêm passando, adaptando-se ou sendo forçadas a se

adaptar a modelos de administração típicas das organizações empresariais privadas com finalidades lucrativas e aos seus valores tais como eficácia e resultados; a diretrizes externas como avaliações heterônomas, enfim, ao atendimento a demandas de mercado em prol de uma "excelência administrada" (TERRA, 2014).

Abordar o tema da liberdade parece fora de propósito em um contexto de naturalização do atendimento a indicadores de agências e instâncias externas à universidade, onde

> Qualquer questionamento dos tais indicadores de desempenho é visto como uma resistência à responsabilidade pública, uma recusa a ser questionado de acordo com a lógica do capitalismo contemporâneo, que exige medidas precisas a fim de estabelecer o desempenho da universidade (READINGS, 2002, p.36-37).

Esse panorama adverso concilia-se com dificuldade a concepções mais clássicas de visualizar a liberdade acadêmica tais como "a verdadeira liberdade acadêmica está na ausência de vínculos com qualquer fim utilitário e no ocupar-se da verdade e nada mais" (LAUAND, 1987, p.86).

O tema enseja uma série infindável de questionamentos. No que tange à pesquisa, o recebimento de verba de parcerias com empresas privadas para o desenvolvimento de projetos de interesse dessas mesmas empresas, não impactam a liberdade do docente? No que tange ao ensino, a avaliação do ENADE[1] tomada por algumas instituições de ensino superior como padrão a condicionar a forma de abordagem e de avaliação dos professores, não impactam a liberdade docente? Formas de apostilamento, não impactam a liberdade docente? Formas de educação à distância com interação quase que exclusivamente assíncrona com conteúdos e cronograma pré-fabricados, condicionando professores quanto a escolhas de abordagem, materiais de estudo, tempo e a forma de avaliação, não impactam a liberdade docente?

Quais os limites legítimos ao exercício da liberdade de ensinar? E quais seriam limites ilegítimos, atentatórios à liberdade do professor? Quando utilizamos a expressão "liberdade de ensinar", há clareza sobre o alcance do seu conteúdo? O que poderia significar liberdade no âmbito do ensino quando pensamos na atividade profissional do professor universitário nos dias atuais? A liberdade exerce de fato algum papel relevante no exercício da profissão de

[1] Dentro do contexto do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), criou-se por meio da Lei 10861 de 2004 o Exame Nacional dos Estudantes (ENADE) responsável pela avaliação de desempenho dos alunos do ensino superior, e componente de parte do conceito que os cursos e as instituições de ensino superior recebem do MEC. Em certo sentido, o ENADE passou a ter um papel conformador da atividade do professor na medida em que os processos de avaliação, em princípio estabelecidos autonomamente pelo do docente em função de sua proposta pedagógica e das características específicas do grupo de alunos, começam a ser modelados pela necessidade institucional de que o professor passe a utilizar questões no formato da prova de avaliação externa.

professor? Embora a liberdade de ensino tenha estatuto de princípio indicado na Constituição Federal de 1988, trata-se de uma garantia nominal ou há, de fato, repercussão prática?

Em que medida o professor, no exercício de suas funções, é livre, dado todos os condicionamentos naturais da profissão como normas jurídicas reguladoras, diretrizes curriculares, interesses institucionais etc.?

Ademais, qual o impacto da penetração de critérios empresariais como produtividade e eficácia nas instituições de ensino superior sobre a ideia de liberdade acadêmica?

A forma jurídica da universidade, pública ou privada, tem repercussões no campo da liberdade? O regime de contratação do docente é relevante para falarmos em liberdade?

Essas questões gerais formuladas revelam um tema que, a nosso ver, tem grande relevância pública, impacto direto no exercício da docência em nível superior, além de sugerir semear uma reflexão sobre os caminhos da universidade brasileira no mundo contemporâneo.

Concebemos como objetivo geral desse trabalho elucidar os sentidos de *liberdade acadêmica* levando em conta uma abordagem histórica, filosófica e pedagógica o seu tratamento jurídico e o seu papel nas práticas docentes universitárias.

Os objetivos específicos são: apreender os sentidos dados à liberdade de ensino na literatura do campo do direito, da filosofia e da educação em busca de uma visão interdisciplinar e mais ampla do fenômeno; identificar possíveis ameaças ou obstáculos à concretização da liberdade de ensino no mundo contemporâneo e esclarecer o papel da liberdade acadêmica nas práticas docentes universitárias, no Brasil contemporâneo.

Esperamos ter sido convincentes sobre o caráter complexo do tema, e para dar conta dos objetivos indicados, a nossa abordagem metodológica, baseia-se em uma *concepção interdisciplinar do conhecimento.*

Teçamos algumas considerações sobre a nossa opção.

A revolução científica baseou-se largamente no método[2] exposto por Descartes, que tinha como uma de suas diretrizes operacionais, a análise, ou seja, a decomposição dos

---

[2] Descartes enumera os quatro preceitos na obra *Discurso do Método* (1979), mas para efeito didático, recorreremos à apresentação das regras conforme Franklin Leopoldo e Silva (1993, p. 31):
"1. *Clareza e distinção*. Só devo acolher como verdadeiro o que se apresente ao meu espírito de forma clara e distinta que eu não tenha como duvidar.
2. *Análise*. Em presença de dificuldades no conhecimento, devo dividi-las em tantas parcelas quantas forem necessárias para chegar a partes claras e distintas e, assim, solucionar o problema.
3. *Ordem*. Devo conduzir meus pensamentos por ordem, começando pelos mais simples e prosseguindo na direção dos mais complexos ou compostos. Devo estabelecer uma ordem entre as ideias quando elas não se apresentarem naturalmente ordenadas.
4. *Enumeração*. Proceder a revisões e enumerações completas, para ter a certeza de que todos os elementos foram considerados".

objetos complexos em partes menores e mais simples para assim serem suscetíveis de compreensão.

Em *Regras para a direção do espírito*, obra redigida anteriormente ao *Discurso do Método* embora depois dele publicada, Descartes já escrevia que "todo método consiste na ordem e na disposição dos objetos para os quais é necessário dirigir a penetração da mente, a fim de descobrirmos alguma verdade. E observá-lo-emos fielmente, se reduzirmos gradualmente as proposições complicadas e obscuras a proposições mais simples [...]". (DESCARTES, 2002, regra V).

Essa diretriz analítica, útil e benéfica para o avanço do conhecimento científico, acabou gerando, por outro lado, uma racionalidade simplificadora do real que contribuiu para a produção e institucionalização da fragmentação do conhecimento que caracteriza o saber no mundo contemporâneo (o culto do especialista) e se apresenta, na universidade, por exemplo, nos inúmeros campos especializados do saber que não dialogam entre si. A questão não é a especialização em si, necessária para o avanço científico, mas a ausência de mecanismos que permitam também a compreensão das relações das partes especializadas com o conjunto geral dos outros saberes.

Parece-nos que Oliveira, ao comentar o reflexo da perspectiva metodológica cartesiana na estruturação pulverizada do saber com a qual convivemos, equaciona bem a situação:

> O método era analítico; consistia em decompor os problemas em partes separadas e ordenar tudo em termos de lógica. Essa tática tornou-se o grande talismã da ciência e de seus espantosos resultados. Apenas Descartes esqueceu de recomendar aos pósteros que, depois, era necessário rejuntar tudo de novo para não perder de vista a realidade do todo. Dessa separação resultou uma enorme divisão dos campos de análise e uma super-especialização, além do desprezo do especialista pelo conhecimento das formas de operação, de coordenação e de integração do todo. O método, ao conduzir a sucessivas fragmentações, generalizou uma atitude 'reducionista' na ciência, difundindo a crença de que os fenômenos complexos podem ser compreendidos e explicados ao reduzi-los a suas partes componentes (OLIVEIRA, 1989, p.4).

D'Ambrosio reflete de forma similar sobre a situação do conhecimento na contemporaneidade, a partir da matriz do método descrito por Descartes:

> O pensar disciplinar, resultado do método proposto por Descartes, progrediu até atingir uma incrível capacidade de penetrar profundamente em seus estreitos campos de reflexão. Mas à medida que se manifesta esse progresso, vai se perdendo a capacidade de uma visão ampla e global. Vai se deixando de reconhecer as interseções entre os vários fatores que agem num fenômeno (1997, p.77).

Seleciono também, as considerações de Edgar Morin sobre o problema da especialização:

> [...] A hiperespecialização contribui fortemente para a perda da visão ou concepção de conjunto, pois os espíritos fechados em suas disciplinas não podem captar os vínculos de solidariedade que unem os conhecimentos. Um pensamento cego ao global não pode captar aquilo que une os elementos separados. O fechamento disciplinar, associado à inserção da pesquisa científica nos limites tecnoburocráticos da sociedade, produz a irresponsabilidade em relação a tudo o que é exterior ao domínio especializado (MORIN, 2017, p. 72-73).

É como se, utilizando uma imagem comparativa, a especialização em determinado assunto exigisse cavar-se cada vez mais fundo e quanto mais profundo, menos se tem a compreensão do entorno, porque se fica preso aos limites da visão da própria circunferência do buraco que se está a cavar. "Em tom jocoso, mas refletindo a seriedade da situação, costuma-se falar do oftalmologista do olho direito, incapaz de detectar uma miopia do olho esquerdo" (D'AMBROSIO, 1997, p.76).

A ausência de uma visão globalizante dos saberes tem trazido uma nova forma de ignorância, que já havia sido denunciada por Ortega Y Gasset[3], na década de 1930, quando discutia a missão da universidade: "foi mister esperar até os começos do século XX para que se presenciasse um espetáculo incrível: o da peculiaríssima brutalidade e agressiva estupidez com que se comporta um homem quando sabe muito de uma coisa e ignora de raiz todas as outras." (2003, p. 52).

Essa paradoxal ignorância advinda do conhecimento especializado é detectada por Edgar Morin em um trecho primoroso

> Não devemos eliminar a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo mesmo movimento das especializações, no qual o próprio especialista torna-se ignorante de tudo aquilo que não concerne a sua disciplina e o não-especialista renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas, que não têm nem tempo, nem meios conceituais para tanto. Situação paradoxal, em que o desenvolvimento do conhecimento instaura a resignação à ignorância e o da ciência o crescimento da inconsciência (MORIN, 2019, p. 17).

A constatação dessa tendência a uma especialização fragmentada simplificadora que ignora o contexto mais amplo de relações (e também diante da emergência de uma série de

---

[3] O autor dedicou ao assunto o capítulo intitulado *A barbárie do especialismo*, em seu famoso livro *A rebelião das massas* de 1930 onde lemos: "[...] antes, os homens podiam ser divididos, simplesmente em sábio e ignorantes, em mais ou menos sábios, mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser inserido em nenhuma dessas duas categorias. Não é sábio, porque ignora formalmente tudo que não entra em sua especialidade; mas tampouco é um ignorante, porque é 'um homem de ciência'. E conhece muito bem sua partícula do universo. Teremos de dizer que é um sábio-ignorante, coisa extremamente grave, pois significa que se trata de um senhor que se comportará em todas as questões que ignora não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem é um sábio em sua questão especial" (2016, p. 190).

consequências negativas advindas dessa dinâmica) gerou outros paradigmas de compreensão da realidade valorizando abordagens epistemológicas interdisciplinares.

Em sua já clássica obra, *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, Hilton Japiassu, um dos primeiros pensadores brasileiros a refletirem sistematicamente sobre a questão, já havia apontado que a interdisciplinaridade se manifestaria como um protesto tríplice:

> a) Contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
> b) Contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta onde a 'verdadeira vida' sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. Ao mesmo, porém, contra essa própria sociedade, na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar os indivíduos a funções estreitas e repetitivas, para aliená-los de si mesmos, impedindo-os de desenvolverem e fazerem desabrochar todas as suas potencialidades e aspirações mais vitais;
> c) Contra o conformismo das situações adquiridas e das 'ideias recebidas' ou impostas (JAPIASSU, 1976, p. 43).

Em obra mais recente, Japiassu mantém o diagnóstico dizendo que "a exigência interdisciplinar constitui o *sintoma da situação patológica em que se encontra hoje o saber*" (2006, p.13, grifo do autor).

Os aspectos mais recorrentes, nos discursos que justificariam uma postura interdisciplinar de pesquisa, versam sobre o seu papel unificador diante do panorama fragmentário do saber e sobre a sua pertinência diante da complexidade cada vez maior do mundo contemporâneo.

No primeiro sentido, Ivani Fazenda, outra pioneira no estudo da interdisciplinaridade no Brasil, afirma que

> A interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para a colher as contribuições das outras disciplinas. Assim sendo, uma ciência é complemento da outra, e a dissociação, a separação entre as ciências é substituída pela convergência a objetivos comuns.
> Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem quanto às necessidade de ação (FAZENDA, 2006, p. 43).

Outro exemplo também na linha de denúncia da fragmentação é o seguinte trecho de Heloísa Luck:

> A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de síntese que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade (LÜCK, 2005, p.59).

A ênfase no segundo aspecto, ou seja, a complexidade do nosso mundo, pode ser exemplificada com o seguinte trecho:

> A interdisciplinaridade decorre da necessidade de se dar conta de novos problemas, de diferentes naturezas e com níveis de complexidade crescentes, muitas vezes decorrentes do próprio avanço dos conhecimentos científicos, filosóficos e tecnológicos. A natureza complexa, dinâmica e contraditória desses problemas exige não só diálogos entre disciplinas próximas, dentro da mesma área de conhecimento, mas também diálogos entre disciplinas de áreas diferentes (FARIA, 2015, p. 107).

Hilton Japiassu também enfatiza essa dimensão quando afirma que "a primeira e mais radical justificação de um projeto de pesquisa interdisciplinar que ultrapasse os quadros das diferentes disciplinas científicas, deve, pois, ser procurado na complexidade dos problemas aos quais somos hoje em dia confrontados [...] (1976, p. 62).

Mas o que devemos entender por interdisciplinaridade?

Etimologicamente, *disciplina* é uma palavra cujo sentido próprio está ligado a ensino, instrução, educação, ciência (FARIA, 2003) daí porque é utilizada tanto como designadora de um campo científico de pesquisa, com seu sistema teórico e linguagem próprias, quanto no sentido de uma matéria curricular de ensino escolar. Em uma acepção derivada, o vocábulo significa também subordinação a um critério de ordem ou a diretrizes de controle comportamental, que possui uma aplicação bastante geral para além do campo do ensino, mas que é bem conhecida na prática educacional em qualquer nível, principalmente no uso negativo, indisciplina.

O prefixo *inter* significa, em sentido próprio, "entre" "no meio de" (CUNHA, 2000; FARIA, 2003). Também possui, entre os seus sentidos particulares, a noção de "troca", "reciprocidade" (FARIA, 2003).

Então, do ponto de vista semântico, *interdisciplinaridade*, composta pelas duas partículas indicadas e substantivada pelo sufixo *dade*, expressaria um conhecimento obtido "entredisciplinas", ou seja, no espaço entre áreas especializadas do saber, como resultado de interações de duas ou mais disciplinas.

Dado que o termo *disciplina*, como vimos, tem, de um lado um sentido voltado à ideia de um corpo de conhecimentos científicos e de outro se refere ao recorte epistemológico sob forma de matéria escolar, a expressão interdisciplinaridade também tem duas aplicações distintas, de tal sorte que se diferencia a interdisciplinaridade escolar da interdisciplinaridade científica.

A interdisciplinaridade escolar leva em conta estratégias de ensino e aprendizagem que superem a compartimentalização das unidades disciplinares estipuladas no currículo.

Segundo Ivani Fazenda,

> Na interdisciplinaridade escolar a perspectiva é educativa. Assim, os saberes escolares procedem de uma estruturação diferente dos pertencentes aos saberes constitutivos das ciências. [...] As noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem [...] (FAZENDA, 2013, p. 26).

Assim, o sentido que estamos privilegiando é a interdisciplinaridade científica, ou seja, a conjugação de esforços, oriundos de ramos diversos do conhecimento, aplicados, de forma complementar, para o estudo de uma temática que escapa à exclusividade do raio epistemológico de uma única disciplina.

Embora tenhamos feito um resgate do sentido etimológico, na verdade, o conceito de interdisciplinaridade não é uniforme entre os estudiosos (SOMMERMAN, 2008).

Vamos optar por um trecho da definição de interdisciplinaridade tida por "clássica", segundo Sommerman:

> Interação existente entre duas ou mais disciplinas: essa interação pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa a ela relacionado [...] (APOSTEL e al., 1973 p. 23-24 apud SOMMERMAN, 2015, p. 171).

Embora alguns autores enfatizem o compartilhamento do método[4] como central na noção de interdisciplinaridade, a verdade é que são reconhecidas outras vias de contato.

Essa interação ou diálogo entre as diversas disciplinas se daria por meio de "pontes interdisciplinares" (BARROS, 2019), que seriam os pontos de conexão entre as áreas do saber: métodos, conceitos, temáticas compartilhadas, rede humana e autoral entre as disciplinas[5], entre outros (BARROS, 2019).

Essa noção de "pontes disciplinares" corresponderia, parece-nos, ao que Yves Lenoir denomina de abordagem relacional. Lenoir apresenta três concepções epistemológicas distintas da interdisciplinaridade: **abordagem relacional** caracterizada por "estabelecer ligações (complementaridade, convergências, interconexões etc.) e 'passarelas' *(bridge-building)"* (LENOIR, 2012, p.51); **abordagem ampliativa** cuja característica é preencher o espaço entre duas ciências já existentes mediante a criação de novas disciplinas e a **abordagem radical**, cuja diretriz seria criar uma nova estruturação do conhecimento substitutiva da forma disciplinar.

---

[4] Besarab Nicolescu afirma categoricamente que a interdisciplinaridade "diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra" (1999, p.52).

[5] Barros indica três pontes interdisciplinares com a natureza de rede humana ou autoral: "[1] o pesquisador dotado de formação ou informação interdisciplinar; [2] as equipes interdisciplinares de pesquisares; [3] o recuo aos autores clássicos que ainda não atuavam, na época de enunciação de suas obras, no interior de uma conformação disciplinar demasiado rígida" (2019, p. 85).

A nossa pretensão parece estar mais afinada, conforme a classificação de Lenoir (2012), com uma abordagem “relacional” ou uma ponte interdisciplinar por meio de temática compartilhada, conforme Barros (2019) na medida em que tenta promover ligações, principalmente de complementaridade, entre o Direito e a Educação no que tange à compreensão do fenômeno da liberdade acadêmica.

Parece-nos que a postura interdisciplinar se impõe na presente tese dada a natureza do objeto, afinal, supondo que tivéssemos que pensar em termos de conhecimento especializado, em que campo disciplinar de estudos pertenceria a discussão sobre *liberdade acadêmica*? Aos estudos sobre universidade dentro da perspectiva da Administração da Educação? Aos estudos sobre a profissão docente, sua formação e prática? Ao direito constitucional, pois se trata de um princípio constitucional? À História, pois há que se determinar historicamente o surgimento e desenvolvimento da liberdade acadêmica? À Filosofia? Cremos que o tema é intrinsecamente interdisciplinar, e a nossa proposta é estudá-lo sob esse multi-enfoque convergente.

Abrindo um parêntese, fazendo uma reflexão pessoal, a postura interdisciplinar deriva também da minha condição pessoal formativa na área do Direito (graduação e mestrado), da Filosofia (graduação) e agora na Educação (doutorado). Lembro que a minha dissertação de Mestrado (FURTADO, 2010) foi elaborada em um programa interdisciplinar em Direitos Humanos, envolvendo Direito e Educação. A postura interdisciplinar também pode ser encontrada nas ações que tentei praticar enquanto profissional da educação superior. Durante a minha vivência profissional procurei ser um professor preocupado com a formação geral dos alunos tentando, em minha atividade docente, evitar aspectos especializados precoces e isso é revelado por alguns exemplos.

Tive a experiência pessoal de ser professor de Filosofia em um curso de Gastronomia cuja característica marcante é o caráter prático focado principalmente em aspectos técnicos superespecializados de execução. O estranhamento da primeira aula era constante: o que Filosofia teria a ver com Gastronomia, era a pergunta recorrente os alunos. A minha proposta era estimular os alunos a refletirem em que aspectos a Filosofia poderia contribuir e enriquecer a formação humana do profissional de Gastronomia. Para isso, além do campo da Ética (que é o campo da Filosofia que a todos afeta), incluía no programa alguns tópicos de Estética como, por exemplo, o estudo filosófico dos cinco sentidos (centrais na atividade gastronômica) e a discussão sobre se a Gastronomia poderia ou não ser considerada uma forma de arte, no sentido de uma peça musical ou escultura.

Fui também professor de Introdução ao Direito para bacharelados não jurídicos, (especialmente Relações Internacionais, Administração e Comércio Exterior) o que me permitiu a apresentação do Direito como uma dimensão da cultura humana para além dos aspectos técnicos, práticos e operacionais do direito aplicado.

Daí porque a abordagem proposta parece ser uma exigência do próprio tema, mas encontra correspondência em meu itinerário formativo e profissional.

A liberdade docente é assunto que tangencia diversas esferas disciplinares (jurídica, pedagógica, histórica etc.) e para o seu estudo convergem preocupações de vários campos do conhecimento.

É um tema de natureza filosófica, na medida em que implica questionar de forma sistemática o conceito e o sentido de liberdade, em pensar no ideal de universidade em relação ao qual a noção está ligada.

É um tema jurídico na medida em que a liberdade acadêmica é um instituto objeto de menção explícita na Constituição Federal, objeto de diretrizes legais com potenciais desdobramentos em litígios a serem deslindados na esfera judicial.

É um tema de óbvia natureza pedagógica, na medida em que tem implicações diretas no exercício ao exercício profissional docente, o que implica em entender as características próprias das atividades destinadas ao atendimento das necessidades educativas de nível superior, e os mecanismos externos que podem impactá-las.

O estudo do fenômeno solicita, a nosso ver, uma abordagem teórica interdisciplinar, com o estudo predominante de material bibliográfico dos três campos mencionados (Filosofia, Direito e Educação), acrescendo-se levantamento de documentos normativos nacionais e estrangeiros representativos (em especial, Cartas Constitucionais).

Estamos propondo um trabalho que terá como foco a problematização/aclaramento em nível teórico, de forma que não foi nossa preocupação produção de dados por meio de pesquisa empírica. Trata-se de uma pesquisa teórica, com base em levantamento bibliográfico e documental de vários campos do conhecimento convergindo para o entendimento da noção de liberdade acadêmica em sua relação com a docência.

A obra mais relevante publicada sobre o tema no Brasil (TRAVINCAS, 2018) embora tenha uma perspectiva interdisciplinar, foca-se mais notadamente na teoria jurídica. Pensamos que o nosso trabalho pode avançar mais no campo da interdisciplinaridade, trazendo, além do aporte jurídico elementos do campo da Educação e da Filosofia.

O trabalho é divido em três momentos.

No primeiro, intitulado *A ideia de liberdade universidade e liberdade acadêmica*, fazemos uma história da universidade buscando indicar elementos de origem da noção de liberdade acadêmica e também o sentido de liberdade no conjunto geral de textos clássicos sobre a universidade. Além do aspecto histórico mais remoto, discutimos a conformação da universidade a partir do século XIX na Alemanha, de onde nasce a ideia moderna de liberdade acadêmica, e tentamos conceber um conceito de universidade. Há uma discussão sobre a situação da universidade no mundo contemporâneo e no Brasil levando em conta as exigências de eficiência e controle e seus reflexos na liberdade acadêmica. Em termos de materiais de consulta recorremos à bibliografia sobre a história da universidade, modelos e ideais de universidade, contextualização da situação da universidade no mundo e no Brasil, origem da ideia de liberdade na universidade.

Em um segundo movimento, intitulado *Liberdade na esfera acadêmica: aspectos terminológicos e normativos*, discutimos conceitualmente a noção de liberdade acadêmica, suas ambiguidades e sentidos, como é tratado normativamente no Brasil e em outros países. Para isso consultamos bibliografia sobre a liberdade de acadêmica no campo do Direito, seu sentido constitucional, aspectos de direito comparado e consulta a documentos legislativos pertinentes.

Na terceira parte, intitulada *Liberdade acadêmica de ensinar e prática docente autônoma*, detemo-nos na dimensão liberdade de ensinar contida na noção geral de liberdade acadêmica e discutimos a profissão docente, sua autonomia levando em conta a literatura do campo da Educação, incluindo a discussão sobre identidade, profissionalização e profissionalidade docente.

Um dos sentidos desse trabalho é oferecer aos professores de qualquer área do conhecimento uma visão geral sobre a liberdade acadêmica, de forma que essa concepção passe a ser considerada como um elemento constitutivo da formação e ação docente.

É uma dificuldade enorme lidar com as linguagens dessas diversas áreas para escrever um texto que não descaracterize os aspectos técnicos das disciplinas e ao mesmo tempo possa comunicar-se de forma interdisciplinar. É uma costura difícil. Japiassu já havia indicado a necessidade de superar o que chama de “babelismo linguístico” já que, segundo o autor, “o grande obstáculo das comunicações interdisciplinares é constituído pelo problema da linguagem” (JAPIASSU, 1976, p.129).

De qualquer forma, trata-se de um trabalho de alguém que procurou sinceramente não escrever visando algum grupo ou campo privilegiado do conhecimento, para poder ser

acessível a um conjunto mais amplo de leitores, incluindo educadores, juristas e interessados em geral.

2 A IDEIA DE UNIVERSIDADE E LIBERDADE ACADÊMICA

A universidade é a forma mais peculiar de organização institucional de ensino superior, aquela para onde parece ser natural dirigir nosso olhar, quando desejamos tentar entender a origem e desenvolvimento das características essenciais do ensino superior estruturado. A liberdade acadêmica é, a nosso ver, uma dessas características, de forma que, a identificação dos sentidos que essa liberdade assumiu no contexto da história da universidade apresenta-se como um itinerário relevante para a nossa proposta de estudo. Neste capítulo, então, faremos algumas considerações sobre a universidade desde a sua origem no Ocidente, as mudanças de seu papel no mundo contemporâneo, suas características gerais no Brasil, sempre buscando detectar nesse fluxo histórico, as configurações tomadas pela liberdade acadêmica.

2.1 Universidade: panorama histórico

Quais os motivos que justificariam o surgimento da universidade em certo momento da história ocidental (primeiros séculos da Baixa Idade Média), não antes ou depois? O que essa marca de nascença diz sobre as universidades de hoje ou o que existe em sua origem que podemos considerar como constitutivo da noção de universidade e que, mesmo diante do distanciamento de tantos séculos ainda permanece presente nas instituições universitárias contemporâneas, independentemente do local onde tenham se estabelecido? É possível detectar um papel para a liberdade como um desses elementos constitutivos? O que mudou em suas finalidades? Tais questionamentos fazem sentido a nosso ver, pois o destino da universidade é também o destino dos professores que nela atuam.

Evidentemente, a nossa intenção não é fazer uma história minuciosa das universidades desde a Idade Média, mas partir de certos conhecimentos já consolidados sobre a origem, características e desenvolvimento dessa instituição e extrair elementos para pensar como o problema da liberdade acadêmica foi equacionado em sua longa história de nove séculos.

É certo que, nos trabalhos historiográficos abordando direta ou indiretamente a universidade, a liberdade é mencionada em diversos sentidos e quase sempre no bojo de discussões mais amplas onde o tema aparece como coadjuvante e a nossa intenção é percorrer de forma pontual essa extensa história, recenseando os aspectos que estejam mais diretamente ligados ao nosso problema de pesquisa.

A liberdade acadêmica, em sua conformação atual, tem a sua origem na constituição da denominada “universidade de pesquisa”, cujos fundamentos seminais são dados por alguns

dos mais eminentes pensadores alemães entre o final o século XVIII e início do XIX (Kant, Fichte, Schleiermacher, principalmente), cristalizando-se na estruturação da Universidade de Berlim, em 1810, sob a direção de Wilhelm Von Humboldt, conforme desenvolveremos oportunamente.

Com intenso e numericamente expressivo fluxo de estudantes norte-americanos à Alemanha no século XIX e o contato com os princípios informadores da universidade de pesquisa, entre eles a liberdade de ensinar e de aprender, os Estados Unidos tornaram-se uma referência teórica e prática no campo da liberdade acadêmica no século XX.

Sendo assim, talvez pareça desnecessário rememorar os aspectos históricos inaugurais da universidade recuando à Idade Média, ainda mais considerando que nesse período a universidade viu-se sob o abrigo da Santa Sé e sob o controle doutrinário da fé católica. Poder-se-ia falar em liberdade em tal contexto?

Amanda Travincas em sua premiada tese sobre liberdade acadêmica nota que "onde houvesse ingerência da Igreja e o conhecimento fosse dividido entre compatível com a doutrina religiosa (portanto, permitido) e herético (então, proibido), a liberdade encontrava-se, na realidade, entre aspas" (2018, p.27). Em outro momento diz que "a noção de liberdade acadêmica requer, em ampla dimensão a possibilidade de contraditar ideias e de romper com um conhecimento sediado" (2018, p.28).

De qualquer forma, como se verá, o cuidado histórico tem a finalidade de apresentar os sentidos de liberdade que acompanharam a instituição universitária até os dias de hoje e indicar que há uma ancestralidade ou uma pré-história da liberdade na esfera acadêmica que merece a nossa atenção.

Mesmo na Idade Média não é possível dar uma palavra final sobre a inexistência total de liberdade. Há muitos nuances e podemos lembrar, por exemplo, que as escolas que privilegiavam o ensino do Direito Civil ou da Medicina em função de seus objetivos mundanos eram talvez um pouco menos condicionadas a um rigoroso controle doutrinário da Igreja do que o ensino nas escolas de Teologia e Direito Canônico (Decreto) ou na Faculdade de Artes. Houve episódios em que podemos identificar uma resistência por uma liberdade do docente na escolha da abordagem doutrinal que é fruto de um entendimento mais profissional da condição de professor universitário mesmo na Idade Média, como o marcante exemplo dos distúrbios na Universidade de Paris entre 1270 e 1277, resultando na condenação das teses averroístas no entendimento da obra de Aristóteles.

Além disso, a forma que a liberdade assume na Idade Média, é evidente, não tem a mesma configuração da maneira de entender liberdade na modernidade. Na Idade Média, a

noção de autonomia se dá por meio de organização de grupos e está mais ligada a autonomia associativa do que a liberdade individual do professor. Falar de liberdade individual do professor medieval talvez soe como um anacronismo, pois quando colocamos em discussão a noção de liberdade acadêmica, notamos que ela tem um sentido mais claro e afirmativo na modernidade, quando a noção de individualidade se cristaliza e se pode falar em liberdade individual.

Portanto, o tema da liberdade acadêmica na Idade Média possui dificuldades e conotações diferentes, mas não as ignoraremos para que essa consideração permita-nos a composição de um quadro mais completo.

2.1.1. Origens medievais da universidade

O ensino superior no Ocidente tem uma história mais antiga do que a instituição universitária. Pode-se dizer que os gregos e romanos conheceram um nível de ensino e aprendizagem que poderia receber a classificação de ensino superior. Marrou (1990) em sua conhecida obra *História da Educação na Antiguidade*, desenvolve três capítulos especificamente destinados ao que denomina "Ensino Superior" na Antiguidade, mencionando algumas características do ensino da Medicina, Retórica e Filosofia.

É correto pensar que a formação de grupos interessados no saber, envolvendo mestres e alunos, que é a visão mais elementar daquilo que viria a ser uma instituição universitária, era uma prática observada na Antiguidade. Inclusive, na Antiguidade Grega, como é sabido, floresceu diversas "escolas" filosóficas com essas características como, por exemplo, a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles. A universidade herdou o espírito grego na busca racional pela verdade, tanto que a expressão "acadêmico", utilizada para qualificar o modo de ser universitário por referência à Academia Platônica, faz parte do vocabulário do ensino superior até os dias de hoje. Se por um lado isso é verdadeiro, por outro

> É somente nos séculos XII e XIII que realmente surgem no mundo aquelas características tão marcantes da educação organizada com as quais estamos familiarizados, todos aqueles mecanismos de instrução representados por faculdades, colégios, cursos, exames, formaturas e graus acadêmicos. Em todos esses assuntos nós somos os herdeiros e sucessores, não de Atenas e Alexandria, mas Paris e Bolonha (HASKINS, 2015, p.17).

Os antigos, portanto, não vivenciaram uma estrutura com características universitárias, de forma que a universidade, uma das mais duradouras instituições do Ocidente, é, indubitavelmente, uma criação medieval, cujos marcos de fundação remontam o século XII.

Segundo o entendimento estabelecido pela historiografia, as condições que conformaram o seu aparecimento na Europa estariam ligadas ao florescimento urbano e cultural experimentado no período, conhecido como "Renascimento do século XII" (HASKINS, 2015), contrapondo-se à natureza mais intensamente agrária da Europa característica do período da Alta Idade Média. Esse renascimento envolveu em primeiro lugar, um processo de intensificação da urbanização ligado ao crescimento demográfico na época. A dinâmica complexa da vida em cidades foi acompanhada pela divisão especializada do trabalho com o desenvolvimento de toda sorte de ofícios de natureza comercial ou artesanal organizados sob a forma de agrupamentos nomeados por diversos sinônimos (corporações, guildas, *universitas* etc.), cuja noção básica pode ser expressa da seguinte forma:

> [As guildas] são grupos criados por acordo, consentimento e contrato; são 'associações livres'. Consequentemente, elas concluem acordos (*convenientiae*) e dotam-se de estatuto. O consentimento e o contrato repousam num juramento mútuo promissivo, ou seja, que envolve comportamentos e ações futuros. [...] A constituição de uma guilda tem por objetivo o auxílio mútuo em caso de indigência, incêndio e naufrágio. Trata-se, então, de um sistema de socorro mútuo, destinado a remediar as situações de angústia, oferecer uma proteção recíproca e uma assistência social em sentido amplo (OEXLE, 2017, p.547).

O caráter de auxílio mútuo proporcionado pela corporação, central no conceito, pode ser complementado pela ideia de autonomia e reconhecimento pelos poderes públicos, como assinala Verger:

> Em grandes linhas, pode-se dizer que a corporação definia-se, de um lado, por sua autonomia interna (direito de criar para si mesma estatutos e funcionários, de impor a seus membros uma disciplina interna e de expulsar os recalcitrantes), de outro lado, pelo reconhecimento de sua personalidade jurídica pelos poderes públicos, estes não podiam, desde então, dirigir-se direta e individualmente aos membros da corporação; a outorga de um sinete (destinado a autenticar os atos da corporação) era em geral o símbolo desse reconhecimento jurídico da corporação como pessoa jurídica, investida de uma parte da autoridade pública (1990, p. 27).

Essas formações coletivas voltadas notadamente para a proteção de categorias profissionais serviram também para conformar juridicamente as universidades, já que também eram corporações formadas por mestres e discípulos, mas no lugar de se dedicarem a atividades manuais, dedicavam-se ao nascente trabalho intelectual.

Assim, as características que são comuns a todas as corporações medievais, tais como a prerrogativa de recrutamento, criação de estatutos, reconhecimento jurídico pelos poderes eclesiásticos e temporais, quando se referem especificamente à universidade, estão a serviço de "organizar livremente aquilo que era a própria razão de ser da cooperação universitária, quer dizer, o ensino, os programas, a duração dos estudos, as modalidades de exames" (VERGER, 1999, p.82).

Conforme Rüegg,

> Foi a representação colectiva e organizada dos interesses académicos perante os funcionários eclesiásticos e do município local, reforçada em casos extremos pela emigração colectiva para outra cidade, que, face à exploração material e à arbitrariedade oficial, proporcionou ao indivíduo a liberdade e segurança necessárias à prossecução dos seus estudos. O facto de se pertencer a uma universidade conferia [...] vários privilégios económicos e legais (1996, p. 19).

Essa estruturação coletiva da liberdade, que indiretamente tem uma repercussão mais particular no exercício da atividade docente, talvez seja um dos primeiros vislumbres de uma forma ancestral da liberdade no âmbito acadêmico. Note-se que se trata de uma configuração em que a corporação se interpõe em posição de autodefesa em relação ao conjunto geral das influências externas, o que garante ao grupo de professores vinculados o desfrute de uma liberdade garantida coletivamente.

Não se apresenta aqui uma linguagem de liberdade que pretenda abarcar situações em que o professor tivesse legitimidade de se indispor contra a própria organização corporativa universitária. Aparentemente a autonomia universitária e a liberdade do docente encontram-se em estado de interpenetração indivisa, nesse momento[6].

Sobre o uso da nomenclatura "universidade", é importante lembrar que o termo "universitas" poderia se referir a qualquer corporação profissional envolvendo mestres e aprendizes, seja de pedreiros, sapateiros, ferreiros, padeiros etc., a qualquer agrupamento com compromissos de natureza intelectual, como é o caso das universidades unindo professores e alunos (*universitates magistorum et scholarium*), como também a coletividades políticas ou religiosas. Com o tempo, o uso do termo especializou-se[7], despregando-se do seu sentido de gênero para se referir exclusivamente ao grupo envolvendo mestres e discípulos comprometidos com o conhecimento.

Conforme Schioppa (2014, p.93),

> O termo técnico *universitas* foi empregado na Idade Média para designar todas as pessoas jurídicas – da corporação de ofícios à comuna citadina ou rural, de cada reino ao Império, do cabido de uma catedral à Igreja em seu conjunto – e só bem mais tarde restringiu a sua valência semântica unicamente aos centros para a formação superior: as universidades.

Daí porque, na concepção teórica de pessoa jurídica desenvolvida no campo do Direito, há o uso da palavra *universitas* significando "conjunto" para designar as duas entidades artificiais básicas do universo jurídico: *universitas personarum* para designar as pessoas jurídicas formadas por um conjunto de indivíduos (associações e sociedades) e

---

[6] A discussão mais completa sobre a natureza da liberdade acadêmica na Idade Média será desenvolvida no item 2.1.2.1.

[7] Schioppa lembra que a palavra "matrícula" que utilizamos comumente em referência a situações de natureza educacional, originalmente também era um termo genérico "aplicado a todas as corporações, mas que só sobreviveu por causa da universidade" (2014, p. 93).

universitas bonorum para designar as pessoas jurídicas que são formadas em torno de um conjunto de bens patrimoniais (fundações).

Em suma, originalmente, o sentido do termo "universidade" estava ligado à ideia de "grupo" ou "conjunto", no caso, tratava-se de um grupo de mestres ou alunos formando uma corporação de pessoas.

Como explica Durkheim (1995), quando se pensa na universidade em sua origem medieval é preciso afastar-se da imagem imediata que costuma nos ocorrer que é a ideia de um edifício ou conjunto de edifícios, ou seja, uma materialidade física indicativa de um lugar no espaço ao qual nos referimos e dizemos: "eis a universidade".

Segundo Durkheim,

> Não existia nenhum prédio especial destinado aos serviços comuns, escolares ou outros, da Universidade. As reuniões tinham lugar em igrejas ou conventos, sobre os quais, porém, os mestres não tinham direito algum e que, aliás, não eram definitivamente fixos, por serem escolhidos de acordo com as circunstâncias. [...] A universidade medieval estava, pois, quase que completamente desprovida de qualquer patrimônio. Não tinha raízes no chão. Estava constituída exclusivamente por um grupo de pessoas sem nenhum haver comum (1995, p.90).

Essa característica corporativa, desprendida de patrimônio ou edificações, deu à universidade, em seus momentos primordiais, uma grande independência e força para impor a sua vontade frente aos poderes constituídos por meio da ameaça de greve, dissolução ou secessão da universidade.

Os monumentais edifícios universitários com os quais a imaginação costuma ser preenchida quando se pensa nas universidades europeias medievais (Oxford, Cambridge, Salamanca, Coimbra etc.) são obras arquitetônicas tardias.

Também é preciso afastar-se, no período inaugural de formação, do entendimento de "universidade" como ensino universal ou de caráter enciclopédico, como dando conta da totalidade dos conhecimentos humanos (DURKHEIM, 1995, p.93; HASKINS, 2015, p.25). Essa noção de compreender a universidade como o centro unificador da multiplicidade dos conhecimentos não corresponde à realidade de todo o conjunto geral das universidades que se formou inicialmente, se considerarmos que algumas universidades focavam o seu ensino preponderante em uma disciplina, como é o caso de Bolonha, ligada ao ensino exclusivo do Direito e Montpellier, centro de estudos voltado à Medicina.

Assim, a palavra *universitas*, não se origina na noção de que se trata da aplicação ao conhecimento dos vários campos do saber, mas é um termo jurídico, como indicamos, cujo sentido é "conjunto", etimologicamente, seria uma palavra designadora de uma pluralidade (diversos) unificada em um grupo (uni).

Entretanto, se o ensino enciclopédico não fazia parte do caráter da universidade em sua configuração inicial, as universidades tendiam naturalmente a abarcar o conhecimento de forma mais ampla (Durkheim, 1995, p.93). Assim, o entendimento da palavra universidade enquanto universalidade do conhecimento passou com o tempo a ser um sentido derivado aplicável, conforme se fixou posteriormente, e que podemos exemplificar com a observação de Karl Jaspers "o sentido originário da *universitas* como comunidade de professores e alunos é tão importante como o sentido da unidade de todas as ciências" (JASPERS, 2013, p. 104, tradução nossa).

Outro motivo, tradicionalmente mencionado como contributivo para a origem das universidades, no século XII, é de natureza cultural e estaria ligado à reintrodução no Ocidente, por meio de intenso trabalho de tradução[8], de um conjunto de obras que tinham se perdido na transição da Antiguidade para a Idade Média e que, redescobertas àquela altura, constituíram-se rapidamente em um cânone que despertou interesse em ser conhecido e estudado de forma sistemática e organizada.

A espontaneidade de mestres e alunos na criação da universidade embora determinante, evidentemente, recebeu os influxos e a conformação de forças sociais mais amplas, notadamente advindas da Igreja[9] e dos poderes públicos.

Conforme Ruegg,

> Nenhum verdadeiro historiador põe em dúvida que a universidade não desceu dos céus sobre a sociedade e nem emanou pura e simplesmente dela como uma função das forças sociais de produção. Existem uma interacção e uma influência mútua entre a universidade e a sociedade na qual ela está integrada. Sem o estímulo intelectual da procura racionalmente controlada do conhecimento não existiria universidade. Mas o espírito sozinho não consegue criar o seu corpo. A nova instituição social, a universidade, apenas poderia ter surgido nas circunstâncias económicas, políticas e sociais particulares de certas cidades europeias no início da Idade Média (RUEGG, 1996, p. 10-11).

Desde o início, a universidade guardará essa duplicidade central de interesses às vezes contraditórios, às vezes complementares, que será a sua marca até os dias de hoje: o cultivo do conhecimento pelo valor do saber em si mesmo e o atendimento a interesses práticos e utilitários que a posse do conhecimento pode proporcionar.

---

[8]Os séculos XII e XIII trouxeram à luz praticamente a obra completa de Aristóteles; os gênios científicos e matemáticos gregos tais como Euclides, Arquimedes e Ptolomeu foram descobertos assim como se pôde conhecer melhor os textos dos grandes sistematizadores da medicina na antiguidade, Hipócrates e Galeno (VERGER, 1990, p. 24-25).

[9] "Os papas estavam interessados nas universidades por três razões. Em primeiro lugar, queriam reforçar a posição de uma doutrina racionalmente inteligível no meio das diversas crenças das várias ordens religiosas e de homens de cultura, que se contradiziam entre si; estavam particularmente interessados em levar a cabo uma batalha contra as heresias cada vez mais espalhadas. Para além disso, estavam desejosos de consolidar os poderes centrais do pontificado face às pretensões e aspirações dos poderes terrenos e aos interesses feudais de várias regiões. Preocupava-os também o recrutamento de pessoas para os seus serviços. A cúria reconhecera, já no século XII, o valor da educação erudita na solução dos problemas dogmáticos e legais de uma política eclesiástica consistente" (RÜEGG, 1996, p. 15).

Também Verger, quando esboça as teses centrais da historiografia para explicar as causas profundas da origem das universidades, deixa clara essa combinação de interesses:

> Duas teses essenciais, mais complementares do que verdadeiramente opostas, são expressas. Para alguns, seria a própria renovação do saber, engendrada pela redescoberta da filosofia de Aristóteles, e o entusiasmo intelectual suscitado pelas novidades, que teriam estimulado mestres e estudantes a organizarem tais instituições autônomas, **as únicas capazes de lhes garantir a liberdade de expressão e de ensino necessária**. As outras, antes, conferem prioridade à pressão social exercida por todos aqueles que aspiravam obter, nas melhores condições, a qualificação e os diplomas que conduziam às carreiras cada vez mais numerosas abertas pela reforma da Igreja e, fundamentalmente, pelo renascimento do Estado (1999, p.83, grifo nosso).

Essa dupla diretriz, que se encontra na raiz da formação da universidade, merecerá uma atenção mais detida quando abordarmos a universidade sob o prisma conceitual, em especial o aspecto da busca do conhecimento devido à sua ligação direta com a ideia de liberdade docente, conforme se deixa explícito no trecho acima citado.

Em resumo, havia expectativas diferentes dos diversos grupos interessados na universidade: os professores e alunos desejavam o conhecimento além das vantagens econômicas e sociais proporcionados pelos títulos e pelo saber; o poder político e a Igreja desejavam mão de obra especializada e apoio em seus domínios e as populações das cidades universitárias esperavam os benefícios advindos de uma pulsação comercial mais intensa, gerada pela necessidade de alojamentos, alimentos, livros etc. (RÜEGG, 1996).

Quanto às datas de fixação de origem das universidades medievais mais antigas, é relevante lembrar que são cercadas de incertezas e as definições taxativas sobre os anos exatos de fundação são relativamente arbitrárias, muitas vezes emolduradas em aspectos mitológicos[10]. Do ponto de vista dessas universidades, há, evidentemente, o interesse em buscar os mais antigos indícios possíveis para fixar datas remotas de fundação, pois a antiguidade e a tradição, nesse meio, são qualidades admiradas e o vislumbre de um passado imemorial, dá brilho e pompa às comemorações de aniversários multicentenários.

Na verdade, a sua constituição se deu de forma gradual, em um processo dentro do qual o costume vai cristalizando lentamente os hábitos que definem uma instituição universitária.

No caso da Universidade de Bolonha, aquela que é tida como a primeira universidade europeia, não há evidências concretas que permitam afirmar de forma indubitável que 1088 é o ano de sua fundação. Trata-se de uma “data convencional” (RÜEGG, 1996, p.4).

---

[10] Sobre os aspectos lendários envolvendo a criação da Universidade de Paris e de Bolonha, ver Rashdall (1936) e Rüegg (1996).

Assim, as primeiras universidades *foram se formando*; não havia um plano ou uma ideia prévia sobre aquilo que estava organicamente se constituindo. Não se sabia o que ela deveria ser, pois ela não estava se inspirando em algo consolidado que pudesse servir de modelo, a não ser, é claro, sua natureza corporativa, comum aos outros agrupamentos profissionais. Como lembra o prefácio de Rafael Falcón à tradução brasileira da obra de Haskins, "ninguém na Idade Média teve uma 'ideia de universidade', como o Cardeal Newman teria séculos depois" (HASKINS, 2015, p.13).

As primeiras universidades europeias, portanto, surgiram espontaneamente a partir de escolas previamente existentes em cidades estrategicamente localizadas e mais desenvolvidas do ponto de vista urbano e comercial e não se originaram propriamente de uma vontade criadora prévia direcionada, embora no desenrolar da história, *a posteriori*, foram objeto de bulas papais autorizativas e de reconhecimentos oficiais do poder público. Além de Bolonha, também surgiram espontaneamente Paris, Montpellier e Oxford.

Conforme nota Jacques Verger, "percebe-se que, no mais das vezes, textos oficiais e definições jurídicas intervinham tardiamente e só homologavam situações existentes, instituições nascidas empiricamente sob a pressão de necessidades práticas" (1990, p.19).

Os dois modelos básicos de instituições universitárias são dados por Bolonha, corporação formada por alunos, e Paris corporação de mestres. Na expressão de Rashdall, Paris e Bolonha seriam dois "arquétipos" (1936, p.17) a partir dos quais as outras universidades que surgiram depois tiveram como base.

Sobre a formação da Universidade de Bolonha, Haskins esclarece:

> Os estudantes de Bolonha inicialmente organizaram a universidade como uma forma de proteção contra a população urbana, já que os preços dos quartos e das mercadorias indispensáveis aumentaram com a multidão de inquilinos e consumidores e o estudante individual estava desamparado contra essa exploração. Unidos, os estudantes podiam impor as suas condições à cidade valendo-se da ameaça de abandoná-la juntos, isto é, por meio de uma secessão. Isso era possível porque as universidades não tinham edifícios próprios e, portanto, eram livres para partir; há muitos exemplos históricos desse tipo de migração. É preferível alugar os quartos por um valor menor do que não alugá-los, e, assim, as organizações estudantis conseguiram, por intermédio de seus representantes, o poder de determinar os preços de alojamentos e livros (2015 p. 25-26).

Bolonha, em sua conformação original, foi uma escola exclusivamente voltada para o estudo do Direito. A relação entre os mestres e alunos era, no início, totalmente privada havendo uma combinação prévia sobre os pagamentos por meio da chamada *collecta*. Com o tempo o ensino passou a ser cada vez mais subvencionado pela comuna.

Como se tratava de uma corporação de estudantes, cabia a eles, por meio dos seus estatutos, o estabelecimento de um conjunto de regras para o controle sobre a atividade dos

professores. Em Bolonha, os estudantes, em forma de universidade, “nomeavam os professores e supervisionavam a pontualidade e justeza do desempenho das suas obrigações académicas, recorrendo à ameaça de multas. Para garantir o pagamento dessas multas, os professores efectuavam o depósito de uma caução prévia” (RÜEGG, 1996, p.19).

Também havia um controle sobre o conteúdo a ser ministrado e sobre o tempo dentro do qual cada aspecto ou “ponto” da matéria deveria ser desenvolvido. Conforme Schioppa,

> A preocupação de abranger todo o currículo no tempo predeterminado, sem demoras nem omissões, induziu a fixar com precisão e de modo obrigatório os textos específicos que deviam ser expostos pelo titular do curso – chamados ‘puncta’-, assim como o número de horas e de dias de aula que devia ser consagrado a cada ‘punctum (2014, p.95).

Parece-nos que Haskins oferece as linhas gerais que completam o quadro de submissão dos professores às determinações dos primeiros estatutos estudantis:

> Os professores foram obrigados a viver de acordo com um minucioso conjunto de regulamentos que asseguravam o valor do dinheiro pago por cada estudante. Nos primeiros estatutos (1317), lemos que um professor não podia se ausentar nem mesmo por um único dia se não tivesse autorização, e caso desejasse deixar a cidade, ele tinha que fazer um depósito como garantia de seu retorno. Se não conseguisse uma audiência de cinco alunos para uma preleção regular, ele era multado como se estivesse ausente. [...]
>
> Ele deve iniciar ao toque do sino e parar dentro de um minuto depois do próximo sino. Não era permitido que ele pulasse nenhum capítulo em seu comentário ou adiasse uma dificuldade para o final da hora, ele era obrigado a cobrir sistematicamente o assunto estudado, uma certa quantidade em cada período específico do ano [...]. Esse tipo de coerção pressupõe uma organização eficiente da associação de alunos (HASKINS, 2015, p.26-27).

Em relação à Paris, também não se sabe exatamente quando a escola catedral que ali funcionava transformou-se em universidade, mas certamente ocorreu no século XII. A universidade de Paris, que serviu de modelo para as universidades do norte da Europa, era uma corporação de mestres. Diferentemente de Bolonha que era concentrada no estudo do Direito, Paris era uma universidade que reunia as faculdades de Artes, Medicina, Teologia e Direito Canônico. O Direito Civil não era permitido em Paris, onde a ascendência da faculdade de Teologia em relação a todas as outras era notória.

Por ser uma corporação de mestres, os requisitos de admissão de alunos, formas de organização do trabalho didático e aplicação de exames eram monopólio dos professores.

Origina-se também em Paris uma conformação educacional com base em colégios que eram abrigos ou albergues destinados a estudantes pobres e serviam de dormitórios e refeitórios. Com o passar do tempo, tornaram-se o centro das atividades docentes e de convivência entre professores e alunos. Além de Paris, havia o modelo colegial também em

Oxford e um pouco mais tarde em Cambridge. Na verdade, a Inglaterra acolheu de forma decisiva o modelo de colégios e essa foi a forma principal de organização universitária do mundo anglo-saxão.

2.1.2 Características gerais da universidade medieval

Além da forma corporativa, já devidamente explicitada, mas que também corresponde a uma estrutura jurídica comum a diversas outras associações profissionais, mencionaremos nesse tópico elementos mais propriamente característicos da universidade.

Em primeiro lugar, cabe ressaltar o papel assumido pela universidade enquanto entidade autorizada e reconhecida para conceder graus e certificações acadêmicas.

A universidade é o triunfo da educação organizada, que se estrutura para oferecer algo externo ao conhecimento em si mesmo, ou seja, a certificação oficial sobre o conhecimento, os graus, a licença para lecionar.

A educação superior antiga jamais se preocupou com diplomas ou certificados formais indicativos de grau de conhecimento. Haskins lembra, de forma bem humorada, que não consta que Sócrates oferecesse certificados sobre o conhecimento e que “o estudante moderno que sentasse aos seus pés durante três meses exigiria um certificado, algo tangível e externo que pudesse exibir como vantagem do seu estudo” (2015, p.17).

De toda sorte, essa institucionalização do saber é a grande novidade trazida pelas universidades. Nas palavras de Rüegg,

> O valor universal da busca do saber e da sua transmissão, reconhecido desde a Antiguidade, alcançou, pela universidade, um enquadramento institucional. Assim se tem conservado até aos nossos dias; é a tarefa comum, a responsabilidade - para o melhor ou para o pior - da comunidade universal dos detentores de graus universitários elevados, i.e., da comunidade académica e científica, da comunidade do ensino (1996, p.16).

A licença concedida permite, àquele que a detém, lecionar em qualquer localidade da Cristandade, não apenas no território em que se baseia a universidade que a concedeu e por isso são designadas licenças *ubiqui docendi* (VERGER, 1996a, p. 34).

Os graus concedidos eram bacharelado, mestrado e doutorado, nomenclaturas que foram mantidas até os dias de hoje.

Outra característica digna de ser mencionada é que a estrutura universitária era composta por faculdades. As quatro faculdades, Teologia, Direito (Civil e Canônico), Medicina e Artes (filosófica) correspondiam aos quatro conjuntos gerais de conhecimentos mais valorizados na Idade Média. Nem todas as universidades eram compostas pelas quatro

faculdades, como era o caso de Paris. Era comum haver universidades que ofereciam cursos de apenas uma das faculdades superiores, normalmente precedidas do preparo da Faculdade de Artes, mas não se tem notícia da existência de uma universidade centrada exclusivamente em Artes, na Idade Média. Segundo Verger, as Faculdade de Artes "só recebiam estatuto de universidade se estivessem associadas, no mínimo a uma faculdade de Teologia, Direito ou Medicina" (1996a, p. 40).

Nota-se que a corporação universitária tem uma organização administrativa com certo grau de complexidade na medida em que tinha dentro de si quatro estruturas diferentes a serem harmonizadas. É como se fossem quatro corporações com suas subdivisões internas dentro de uma corporação mais abrangente, a universidade[11].

O conjunto de conhecimentos objeto de ensino nas faculdades era organizado hierarquicamente, conforme a maior importância atribuível ao conteúdo das disciplinas.

Jacques Verger esclarece que

> Esta hierarquia era determinada por critérios positivos, tais como o carácter mais ou menos diretamente religioso de cada disciplina, a sua utilidade social e a sua dignidade intelectual; pelo contrário, uma disciplina seria rebaixada – ou mesmo excluída sem contemplações – se parecesse de algum modo 'profana', 'lucrativa' (isto é, se proporcionasse lucros a um indivíduo) ou 'mecânica' (isto é, relacionada com a matéria). Qualquer hierarquia constituída deste modelo e manifestando-se, de modo mais concreto, na vida universitária em termos de concessão de precedência, poderes e prestígio, tinha forçosamente de colocar a faculdade de Teologia no topo, seguindo-se imediatamente as de Direito e Medicina e ficando a faculdade de Artes em último lugar (VERGER, 1996a, p. 39-40).

A Faculdade de Teologia foi dominante em relação às outras faculdades, praticamente durante toda a Idade Média. Com a Reforma e a formação dos Estados Nacionais, o papel central do catolicismo enfraqueceu-se em vários países da Europa, e, com esse declínio, a preeminência da Teologia. O Direito, então, assumiu esse lugar de destaque, conforme esclarece Verger: "os últimos séculos da Idade Média representaram uma idade de ouro para os juristas, o que, em inúmeros países, prolongou-se até o final do Antigo Regime e mesmo para além dele" (VERGER, 1999, p.50).

---

[11] Sobre a especificidade da composição quádrupla da universidade comenta Franco Alessio que "a singularidade dessa corporação, tão diferente de outras que justapõe no seio de um só corpo quatro corpos heterogêneos, suscitou desde o início críticas acerbas: 'percorrem-se as sedes universitárias e descobre-se um monstro. Um monstro é a reunião não natural, em um corpo único, de muitos seres heterogêneos. E a reunião em uma única Universidade, de muitas formas heterogêneas se saber é outra coisa? Esse monstro tem quatro cabeças: filosofia, medicina, direito e teologia" (2017, p. 414).

A Faculdade de Medicina[12], dentro da classificação da Idade Média era a terceira das faculdades superiores, mas adquiriu um papel cada vez mais preponderante com o avanço da ciência na Modernidade.

A Faculdade de Artes, em verdade, possuía a virtude de oferecer a formação padrão a partir da qual se edificariam os conhecimentos especializados das outras faculdades. Os conhecimentos desenvolvidos em artes foram recebidos da tradição da Antiguidade e se constituíam das sete artes liberais divididas pelos chamados *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). A Faculdade de Artes era a mais numerosa em termos de alunos e professores. Todos os estudantes universitários, de forma geral, eram originários dela, e as diferentes especializações em Teologia, Medicina ou Direito não escondiam o fato de que eram todos artistas, ou seja, oriundos da Faculdade de Artes.

Embora a Faculdade de Artes (ou inferior) surja a partir dos estudos propedêuticos necessários às faculdades maiores, com o tempo, em especial a partir da redescoberta dos textos científicos e metafísicos de Aristóteles a partir do século XIII, os seus professores passam a reivindicar autonomia própria como centro de especulações que bastariam em si mesmas, sem o caráter instrumental preparatório para outros estudos mais avançados.

Quanto aos métodos de ensino medievais, embora reconhecidas as diferenças regionais, pormenores, variantes encontráveis em algumas universidades e possíveis variações em certos momentos é possível afirmar a predominância da metodologia escolástica, até pelo menos o período de introdução de modificações metodológicas trazidas pelos humanistas.

A escolástica é a forma própria da pedagogia medieval, na verdade a cristalização do conhecimento e prática profissionais dos professores universitários medievais conforme menciona por Le Goff: “a escolástica é filha das cidades, e reina nas instituições novas, as universidades, corporações intelectuais. O estudo e o ensino tornam-se um ofício, uma das numerosas atividades em que se pode especializar no canteiro urbano” (LE GOFF, 2005, p. 75).

Uma definição possível da escolástica seria: “magistério de um corpo profissional que se apoia sobre o estatuto sancionado pelo papa e que se compõe de mestres encarregados de comentar textos consagrados que têm autoridade” (ALESSIO, 2017, p. 412).

---

[12]Sobre o estatuto da Medicina, Verger comenta: “a medicina teve certa dificuldade para se fazer reconhecer sua plena dignidade de ciência. Ela ainda não constava das classificações do saber entre os séculos XII e XIII; havia quem declarasse até que ela não passaria de uma oitava ‘arte liberal’ (em outras palavras, não se sustentando por si mesma e preparatória para outra coisa), ou até mesmo uma simples ‘arte mecânica’, visto que se voltava para os cuidados do corpo e para a busca de causas materiais” (VERGER, 1999, p.49).

A tradição da didática escolástica era composta principalmente por dois procedimentos básicos: a *lectio* (lição) e *disputatio* (disputa).

A *lectio* consistia na leitura de obras de autoridades consideradas representativas para a formação do aluno, com eventuais interrupções para comentários. A iconografia que representa as aulas medievais normalmente retrata o professor em uma cadeira superior compulsando um livro, enquanto os alunos acompanham em suas edições fazendo eventuais anotações. Havia para cada uma das faculdades a relação das autoridades que deveriam ser dominadas durante o período de formação do aluno.

Havia, nesse conjunto de textos, aqueles que eram considerados mais importantes (ordinários) e que por isso deviam ser estudados de forma mais aprofundada. Esse estudo ficava a cargo dos professores doutores ordinários, no período da manhã. Um grupo de textos menores (extraordinários) a serem lidos à tarde ou no fim da manhã podia ficar a cargo de bacharéis.

A *disputatio* tinha a natureza de um debate sobre questões polêmicas (de acordo com a disciplina, casos jurídicos, filosóficos, teológicos ou médicos), ocasião em que era possível a mobilização do conhecimento obtido a partir da leitura das autoridades e domínio das técnicas de formulação lógica do pensamento e da argumentação.

A *disputatio* era a parte mais dinâmica da metodologia escolástica e cumpriu um papel relevante na tentativa de chegar a uma opinião mais tranquilizadora e confiável diante da multiplicidade de olhares sobre uma mesma questão. Daí porque, como assinala Le Goff,

> A *disputatio* ajudou os espíritos a se habituarem com a coexistência de opiniões diferentes, a reconhecerem a legitimidade da diversidade. Sem dúvida, o ideal continuou a ser o da unidade, da concórdia, da harmonia. [...] Guilherme de Auvergne dizia ‘se olhares para a beleza e magnificência do universo, descobrirás que o universo é como um canto muito belo e que as criaturas, por causa da sua variedade, ao cantar em uníssono formam um acorde de suprema beleza (LE GOFF, 2005, p.347-348).

Embora a pedagogia escolástica não fosse exclusividade das universidades, já que podia ser encontrada em outras estruturas escolares medievais, a instituição universitária trouxe aperfeiçoamento à metodologia, sendo certo que inovaram na relação estreita que promoveram entre ensino e exames de avaliação (VERGER, 1996a).

Os exames, normalmente orais, aferiam se os alunos tinham o efetivo domínio dos conteúdos das obras e das técnicas que haviam sido transmitidas e eram entendidos como o ponto final e culminante de um curso, habilitando o aluno a receber a titulação acadêmica correspondente (VERGER, 1996a).

De maneira geral, a escolástica, como um todo, privilegiava a memória, a repetição, a valorização absoluta de autoridades do passado, dentro do conhecido espírito de que eram anões sobre os ombros de gigantes[13]. O uso do latim como língua acadêmica única também era parte característica do método. O lado negativo do método escolástico foi bastante evidenciado pela crítica humanista no final da Idade Média e poderia ser assim sintetizada:

> As universidades medievais estavam tão empenhadas nesta forma de pedagogia que a levavam a extremos que muitos consideravam escleróticos. Na verdade, elas opunham-se praticamente a qualquer outra forma de procedimento intelectual, quer tradicional (a exegese mística, a favorita da cultura monástica), quer inovadora (a experimentação e a medição, a análise filológica e histórica); estas últimas – defendidas pelos humanistas- só começaram a fazer pequenas, e muitos difíceis, incursões no ensino universitário por volta dos finais do século XV e princípios do XVI. Até então, apenas as formas mais vivas de oposição doutrinal tinham conseguido alguma forma de expressão desta estrutura abafadoramente uniforme (VERGER, 1996a, p. 41).

Por outro lado, é preciso lembrar que a escolástica teve uma longevidade apreciável e que talvez fosse importante notar que as críticas não poderiam ser uniformes em relação a todas as universidades e faculdades, em especial à faculdade de Medicina.

Comentando a sobrevivência da escolástica inclusive na Idade Moderna, Laurence Brockliss escreve:

> Quaisquer que fossem as suas desvantagens, e essas foram especialmente agarradas pelos humanistas do século XVI, os seus pontos fortes eram ainda maiores. Na essência, o formalismo rigoroso garantia que todos os professores, independentemente da sua aptidão como comunicadores, forneciam aos respectivos estudantes uma exposição clara e abrangente, quando não concisa, do problema em discussão. Era, além disso, um método que se revelava extremamente adaptável (2002, p.543).

O autor comenta que essa “adaptabidade” poderia ser exemplificada com a introdução da dissecação nas lições da Faculdade de Medicina, já no período da Idade Moderna.

Por fim, cabe mencionar o caráter internacional adquirido pela Universidade. Embora as universidades tenham sido estabelecidas em diferentes cidades Europa, o seu caráter não era propriamente regional, no sentido de atender aos interessados geograficamente próximos, mas abrigar indistintamente alunos de diversas regiões da Europa, ou seja, a universidade era uma instituição da Cristandade. Daí serem comuns, nas crônicas que descrevem a vida dos alunos do período, as viagens e deslocamentos em busca do conhecimento, justificando a necessidade de recursos e proteção que garantissem sua fixação em lugares estrangeiros. O

---

[13] Referimo-nos à famosa frase de Bernard de Chartres: “Somos anões nos ombros de gigantes. Assim vemos mais, e vemos mais longe do que eles, não porque nossa visão seja mais aguda ou nossa estatura mais elevada, mas porque eles nos carregam no alto e nos levantam acima de sua altura gigantesca...” (LE GOFF, 2012, p.36).

predomínio do latim como língua acadêmica universal favorecia esse aspecto internacional da universidade.

2.1.2.1 Configurações da liberdade em âmbito acadêmico

Depois de descrevermos brevemente alguns aspectos principais da formação das universidades e de suas características mais marcantes, vamos nos aplicar na seleção de alguns elementos que nos permitam refletir sobre possíveis formas de entendermos a liberdade no contexto da universidade medieval.

É difícil indicar uma diretriz uniforme e geral para caracterizar a liberdade docente no contexto universitário da Idade Média.

Em primeiro lugar em razão das características peculiares que as instituições de ensino universitárias adquiriram, considerando os dois modelos básicos de formação da universidade: corporação de alunos (Bolonha) e corporação de mestres (Paris). Como vimos, as corporações de estudantes no modelo de Bolonha regulavam as atividades docentes com rigor, de forma coercitiva. Voltando o olhar para as descrições que fizemos da forma de organizar os estudos universitários, pelos estatutos estudantis de Bolonha, será possível encontrar margem apreciável para liberdade do professor em um contexto como aquele? Pensamos que, diante desse modelo, devemos concluir por um espectro mais reduzido de liberdade para o professor.

Já o modelo de Paris, por ser uma corporação dos próprios mestres, tinha presumivelmente um grau de autonomia docente maior. De fato, foi em Paris que algumas das principais disputas protagonizadas por professores envolvendo diretamente o desfrute de certa margem de liberdade docente tiveram lugar, como destacaremos mais adiante.

Em segundo lugar, a universidade tornou-se uma instituição replicada em praticamente toda a Europa, e embora seja possível identificar certa uniformidade de procedimentos administrativos, concessão de títulos, metodologia de ensino, evidentemente, também há traços regionais particulares com repercussão na seara da liberdade docente.

Em terceiro lugar, também não é homogênea a forma de perceber e desfrutar a liberdade nas quatro faculdades tradicionais (Teologia, Direito, Medicina e Artes), sendo certo que a Faculdade de Teologia exerceu um controle doutrinário limitador com base na ortodoxia cristã, principalmente sobre a Faculdade de Artes.

Por fim, a universidade tem uma história que gravita entre a influência da Igreja e dos poderes temporais, duas forças que, para o bem e para o mal, impactaram o sentido e o alcance da liberdade acadêmica. Le Goff, comentando a configuração da autonomia das

universidades afirma que “é lutando, ora contra os poderes eclesiásticos, ora contra os poderes leigos, que elas adquirem sua autonomia” (LE GOFF, 2012, p. 94).

Talvez a pergunta fundamental nesse ponto seja: faz sentido pensar em liberdade na estrutura universitária medieval? Em que medida é pertinente falar em “liberdade” na Idade Média, considerando a onipresença da Igreja e a imagem mais recorrente do período que é o domínio da Santa Sé?

Afinal, a universidade surgiu à sombra da Igreja, que era a instituição que concentrava o monopólio das atividades educacionais. O conjunto de privilégios[14] que detinham professores e estudantes universitários era de natureza clerical, garantidos pela Santa Sé contra os poderes laicos e poderes eclesiásticos locais.

Entretanto, notemos que estamos a lidar com uma instituição contraditória, pois

> Uma universidade medieval não era apenas uma criação papal que garantia aos seus membros uma gama de privilégios variados; era também uma comunidade independente, com uma estrutura interna frequentemente complexa, empenhada num tipo de ensino específico, que recrutava seus membros em toda a área geográfica sobre a qual exercia influência (VERGER, 1996a, p. 42).

Não se afasta completamente a discussão sobre liberdade apenas mencionando a Igreja e o seu predomínio no período.

Será preciso fazer uma pequena digressão, equacionando algumas características da Idade Média que têm repercussão sobre a formação da universidade e sobre a ideia de liberdade aplicável à instituição.

Embora a nossa preocupação seja buscar elementos que possam esclarecer a condição assumida pela liberdade do professor, especificamente a liberdade do docente em ensinar em sala de aula, como se verá, as concepções de liberdade no período são mais afetas à instituição universitária do que ao professor individualmente considerado, dada as características corporativas da Idade Média.

O processo de criação das primeiras universidades e a própria noção de universidade que se formou a partir desses modelos é, de forma intrínseca, uma manifestação envolta na noção de liberdade.

A liberdade talvez seja mesmo uma marca importante na ideia de universidade desde seus primórdios. Rüegg observa que, em 1988, ocasião em que se comemorava os 900 anos

---

[14]Esse privilégios, que permaneceram ainda durante a Idade Moderna, “incluíam jurisdição especial, o direito de autogestão (redação dos estatutos, cooptação dos membros, liberdade de governo e académica), isenções (de vários tipos de impostos, do serviço militar e de aquartelamento) e medidas especiais de proteção (controlo sobre os preços da cidade; prioridade em caso de escassez de alimentos)” (RIDDER-SYMOENS, 2002, p. 157).

de fundação da Universidade de Bolonha, publicou-se um folheto informativo justificando que o ano de 1088 marcaria a origem oficial da instituição porque "nesse ano apareceram organizações livres para o ensino do direito que eram independentes das escolas religiosas de Bolonha e que tal independência era a marca de uma universidade" (1996, p.4).

Como já havíamos mencionado, a corporação universitária foi criada para proporcionar a organização livre do trabalho intelectual sob a forma institucional garantindo a autonomia para a fixação do currículo, duração de estudos, avaliações e demais elementos constituidores do ensino estruturado. A proteção corporativa contra os interesses leigos e eclesiásticos, reiteramos, "proporcionou ao indivíduo a liberdade e segurança necessárias à prossecução dos seus estudos" (RÜEGG, 1996, p. 19).

Entretanto, será preciso considerar que a liberdade ligada ao campo de ação da figura individual do professor é problemática, na Idade Média. A liberdade focada na independência individual é um conceito pouco conhecido no período medieval, ou em processo de construção. A liberdade no período medieval é um conceito coletivo, vinculado a privilégios de grupo. A mentalidade predominante antes da "invenção" do individualismo na modernidade é o predomínio do coletivo sobre o indivíduo, a prevalência do todo sobre a parte.

Selecionamos alguns trechos de autoria de Le Goff que nos parece auxiliar a reflexão sobre esse ponto:

> Se procurarmos nos aproximar da individualidade dos homens do ocidente medieval logo perceberemos que, como em toda sociedade, não apenas cada um dos indivíduos pertencia a diversos grupos ou comunidades, mas, na Idade Média, tais indivíduos pareciam mais se dissolver no grupo do que se afirmar em relação a ele (2005, p.281).
>
> É significativo que durante tanto tempo o indivíduo medieval não tenha existido em sua singularidade física. Nem na literatura e nem na arte os personagens são descritos ou pintados com suas particularidades. Cada um se reduzia ao tipo físico correspondente à sua condição ou categoria social (2005, p.282).

Como a noção de "indivíduo" ou "individualidade" ainda não está bem estabelecida no período medieval, a noção de liberdade na esfera acadêmica, nesse contexto, precisa ser pensada com restrições, pois

> O homem medieval não tinha nenhum sentido de liberdade segundo a concepção moderna. Para ele, a liberdade era o privilégio, e a palavra era usada frequentemente no plural. [...] Nenhuma liberdade sem comunidade. Ela não podia residir senão na dependência, o superior garantindo ao subordinado o respeito a seus direitos (LE GOFF, 2005, p.282).

Assim, aparentemente, podemos dizer que um dos sentidos mais importantes, senão o mais importante, a ser dado à liberdade em âmbito acadêmico na Idade Média é quase sempre

ou pelo menos predominantemente a liberdade da corporação universitária. A liberdade individual do professor, que pudesse envolver conflitos contrapondo o exercício dessa liberdade, até mesmo a interesses da própria corporação universitária, não aparece como uma questão marcada de relevância, já que essa "liberdade individualizada" estaria em consonância natural a uma concepção associativa mais ampla. "Nenhuma liberdade sem comunidade", reiterando as palavras de Le Goff.

Nesse contexto, *os professores são a universidade*. Especialmente se estivermos nos referindo à corporação de mestres ao estilo parisiense, no período inicial de formação. Como comentamos, não havia sequer edifícios o que colocava a existência da própria universidade nos ombros de professores e alunos. Essa pobreza desprovida de bens e edifícios, sem raízes de fixação

> Foi a força moral das Universidades e contribuiu muito para o seu desenvolvimento. Quando a Universidade entrava em conflito com as autoridades eclesiástica e civil, a melhor arma à sua disposição para vencer seus adversários era a greve. Suspendia as aulas, mudava-se para outro local ou dispersava-se. [...] O fato de não ser proprietária permitia-lhe, com certa facilidade, chegar a esse extremo; não era senão um grupo de pessoas e, por conseguinte, podiam separar-se assim como haviam unido, se sentissem necessidade (DURKHEIM, 2005, p.90).

A estrutura corporativa que permitia uma liberdade exercida de forma associativa é que dava a universidade um grande poder na luta contra interesses contrários aos seus, manifestando-se em exemplos de força coletiva como a greve, a ameaça de migração ou até dissolução.

O que chamamos de autonomia universitária, que é uma liberdade de corpo ou institucional e que está ligada às prerrogativas de escolher o corpo docente, autonomia didática, científica e financeira aparentemente não se distinguia claramente de uma liberdade individual do professor imerso na corporação. Como veremos, apenas na modernidade haverá clareza em separar a autonomia corporativa universitária da figura individualizada do professor. A liberdade acadêmica em sua concepção centrada no professor seria uma derivação da divisa geral moderna "era dos direitos", na expressão de Norberto Bobbio (2004).

Pensando agora do ponto de vista do exercício da docência propriamente dita, refletindo sobre o aspecto metodológico, a universidade medieval concentra-se essencialmente no ensino e é nesse campo que temos que indagar se há possíveis formas de constrição no exercício da atividade docente. Quanto à liberdade na escolha de métodos de trabalho ou concepções pedagógicas é preciso notar que tais preocupações científicas com a arte de ensinar só vão surgir historicamente mais tarde, no limiar da modernidade. Como

veremos, os relatos sobre tensões que pudessem advir de os mestres tentarem implementar alguma inovação, aparecem mais no campo da forma de entender certos aspectos do próprio corpo doutrinário autorizado, do que escolha de métodos de ensino diferentes para tratar esse conteúdo. Tradicionalmente, conforme o entendimento mais geral que se pode ter das práticas pedagógicas medievais a partir de seus historiadores, a metodologia de ensino resumia-se principalmente às práticas da *lectio* e da *disputatio*, que já comentamos anteriormente[15]. Mesmo assim, há descrições de que poderia haver uma maior fluidez e formas de ensino mais livres, conforme se depreende do trecho selecionado abaixo:

> As formas tradicionais de instrução pareciam pesadas e inadequadas para alguns. É por esse motivo que muitos bacharéis- especialmente de Teologia- tinham tendência para se libertar e utilizar uma forma de ensino mais profunda e pessoal, especialmente no que se referia à leitura das *Sentenças*. Isto também explica a proliferação, por vezes desconcertante, de exercícios e doutrinas 'extraordinários' ou disciplinas opcionais dadas – por vezes, em aulas particulares ou durante as férias- por *licenciati* ou bacharéis e cujo sucesso parece explicar-se pelo seu caráter mais prático ou mais moderno (foi muitas vezes deste modo que o Humanismo, por exemplo, conseguiu penetrar nas universidades) (VERGER, 1996b, p.157).

De toda sorte, até a entrada dos métodos humanistas na universidade, a regra geral era mais convencional, ditada pela estrutura escolástica tradicional.

É preciso mencionar que, certas características da mentalidade medieval são fundamentais para entender a concepção metodológica utilizada na universidade pelos professores, o que explica a pouca variação de métodos ou pouca liberdade criativa no tratamento dos temas. O medo e a insegurança típicos daquele momento histórico são componentes relevantes que justificam o ensino fortemente baseado na autoridade de textos antigos. Destacamos um trecho relativamente longo de Le Goff que consideramos de grande pertinência para ilustrar esse ponto:

> O que domina a mentalidade e a sensibilidade dos homens da Idade Média e o que determina o essencial de suas atitudes é o sentimento de insegurança. Insegurança material e moral às quais, segundo a Igreja, não havia nenhum remédio: apoiar-se na solidariedade do grupo, nas comunidades de que se fazia parte, evitar a ruptura pela ambição ou o enfraquecimento desta solidariedade. Insegurança fundamental que é a da vida futura na eternidade, que não é assegurada a ninguém e que nem as boas obras e nem a boa conduta garantem totalmente. Com certa ajuda do Diabo, os riscos da danação eram tão grandes e as chances de salvação tão pequenas que forçosamente o medo prevalecia sobre a esperança. No século 13, o pregador franciscano Berthold de Regensburg, ignorando a ideia nova do purgatório, dá como 100.000 por 1 as chances de danação, e a imagem habitual para avaliar a proporção entre eleitos e danados é a do pequeno grupo reunido por Noé e os seus ante a toda a humanidade destruída no Dilúvio. As calamidades naturais eram para os homens da Idade Média a imagem e a medida das realidades espirituais, e há fundamento para o historiador dizer que o rendimento da vida moral parecia à humanidade medieval tão fraco quanto o rendimento agrícola. Assim, **as mentalidades, sensibilidades e atitudes eram ordenadas pela necessidade de segurança** (LE GOFF, 2005, p. 325, grifo nosso).

[15] Remetemos ao Item 2.1.2.

Diante dessa situação, uma forma de minimizar o sentimento de insegurança seria,

> Em primeiro lugar, apoiar-se no passado, nos predecessores. Da mesma maneira como o Antigo Testamento prefigura e fundamenta o Novo, os antigos justificam os modernos. Daquilo que pode avançar, só é seguro o que tem uma garantia no passado. Entre as garantias, nenhuma era mais privilegiada do que a das autoridades. Foi evidentemente na teologia, a ciência suprema, que o uso das autoridades encontrou seu coroamento e, fundamentando toda a vida espiritual e intelectual, foi submetida a mais estreita regulamentação. A autoridade suprema estava nas Escrituras, a qual se juntava a autoridade dos pais da Igreja. Mas esta autoridade geral materializava-se em citações que na prática se tornavam opiniões "autênticas" e finalmente tornavam-se elas próprias "autoridades" [...] (LE GOFF, 2005, p.326).

Esse apoio no passado, manifesta-se de forma ampla na mentalidade medieval e, no contexto da universidade, com o apego aos textos canônicos antigos, não para com base neles criarem-se novidades (as inovações ou invenções eram condenadas), mas para cultivá-los, tê-los como uma base segura e imutável.

Os textos, em especial os de uso teológico, são a verdade revelada. Assim não podemos falar em liberdade de ensino do professor, nesse contexto, manifestando-se em alguma margem para a escolha de autores e nem para apresentar conclusões que contradigam o cânone. Tudo deveria estar a serviço de esclarecer os textos, encontrar conciliação em suas inúmeras incoerências.

O controle da Igreja sobre os autores e saberes admitidos revela um grau de interferência sobre as escolhas da universidade e a liberdade dos professores. Entretanto, esse controle não é o mesmo em relação a todos os conhecimentos valorizados na Idade Média.

Le Goff, ao comentar os primeiros séculos de formação da universidade, afirma que embora ela seja de natureza clerical, "desenvolve o espírito crítico e favorece em suas margens o desenvolvimento de saberes e competências jurídicas e médicas que escaparão ao controle da Igreja" (LE GOFF, 2005, p.10). Evidentemente, as referidas "competências jurídicas" dizem respeito ao Direito Civil, pois o Direito Canônico era de total interesse da Igreja e por ela controlado.

Especificamente em relação ao Direito Civil, lembremos que o seu ensino foi proibido na Universidade de Paris em 1219 pelo papa Honório III (LE GOFF, 2012, p. 101), indicando o seu acentuado caráter laico.

De forma geral, é possível inferir que o Direito Civil e a Medicina desfrutaram, pelo menos em tese, de um grau maior de liberdade para se desenvolver à margem de um controle doutrinal mais estreito da Igreja.

O caso mais paradigmático de interferência da Igreja nos assuntos universitários, no que tange especificamente a conteúdos permitidos e abordagens teóricas, foi o tratamento dado ao estudo de Aristóteles, a partir do século XIII.

O conhecimento sobre Aristóteles foi, durante muito tempo, restrito ao campo da lógica, e o seu valor enquanto ferramenta pedagógica preparatória uniforme para todos os estudantes era reconhecido, de forma geral.

Mas quando a massa de contribuições filosóficas de Aristóteles passou para outros campos além da lógica, englobando as ciências naturais e a metafísica, a situação foi se complicando, pois a obra do filósofo não se harmonizava com muitos dos principais dogmas religiosos vigentes.

Então, as dificuldades de incorporação de Aristóteles na universidade começaram quando, ao lado da redescoberta do restante do conjunto de obras de lógica (chamada *lógica nova*[16]), foram trazidos à luz os tratados de cunho mais científico e metafísico (em especial as obras *Física* e *Metafísica*), juntamente com o trabalho dos comentadores árabes, notadamente Averróis (1126-1198).

Foi no século XIII que o acervo mais amplo da obra de Aristóteles passou a ser repatriado no Ocidente, graças ao trabalho de preservação promovido pelos árabes e, esse reingresso, encontrou um ambiente doutrinal hostil à ciência aristotélica, causando uma recepção marcada por grandes contradições, ora com proibições taxativas, ora com esforços de cristianização de Aristóteles.

Em princípio, como diretriz geral, as obras científicas e metafísicas de Aristóteles (ou seja, o corpo filosófico que não dissesse respeito estritamente ao ensino da lógica) foram proibidas e não poderiam ser lidas na Universidade sob pena de excomunhão, até que os "erros" do filósofo fossem corrigidos.

Mas é importante notar que embora tenhamos, diante dessa proibição, clareza quanto à visão oficial da Igreja, os professores da universidade de Paris agiram, enquanto puderam, ignorando essa determinação.

Segundo Le Goff, se por um lado houve a proibição do ensino da *Física* e da *Metafísica* na Universidade de Paris a partir de 1210 (com renovações sucessivas em 1215 e em 1228), por outro essas proibições foram praticamente "letra morta" já que estavam previstas nos programas universitários (2012, p.141).

---

[16] A "lógica velha" ou antiga era composta pelos textos *Categorias* e *Da Interpretação*, conhecidos desde a Alta Idade Média, enquanto a "lógica nova" referia-se à reintrodução dos tratados *Analíticos Anteriores*, *Analíticos Posteriores*, os *Tópicos* e *Refutações Sofísticas*. O conjunto geral de todas as seis aludidas obras sobre lógica de autoria Aristóteles recebe a designação geral de *Organum*.

Na visão de Oexle, “a independência da Universidade (*libertas scholastica*) foi responsável pela pouca eficácia que teve a censura pronunciada contra os escritos de Aristóteles (a partir de 1210)” (2017, p. 554).

Os beneditinos Alberto Magno, inicialmente, e Tomás de Aquino o sucedendo, realizaram o grande esforço teórico de conciliar a obra de Aristóteles e o Cristianismo, afastando os “erros” do filósofo que não se coadunavam com a fé cristã e de alguma forma essa cristianização do *corpus* aristotélico tinha permitido certa tolerância na recepção do filósofo para parte dos teólogos.

De forma sintética, podemos dizer que existiam três posições possíveis no tocante à aceitação do conjunto geral da obra de Aristóteles. A primeira, era representada pela teologia tradicional, calcada sobre a doutrina platônico-agostiniana, que recusava totalmente a filosofia aristotélica, inclusive as tentativas de Tomás de Aquino de cristianizá-la. O aristotelismo cristão desenvolvido principalmente por Aquino, portanto, era a segunda forma de recepção do filósofo. A terceira forma era a mais radical e não só repudiada pela teologia platônica, mas também pelo tomismo, pois pretendia estudar o texto de Aristóteles sem modificações ou omissões. Trata-se do uso da interpretação aristotélica de Averróis, também recebida na Europa a partir do século XIII, conforme já mencionamos.

Os comentários de Averróis à obra de Aristóteles, que tiveram a versão em latim por volta dos anos 1220, foram objeto da desconfiança da Igreja visto que expunham doutrinas “dificilmente conciliáveis com a revelação cristã[17]” (VERGER, 1999, p.34).

Entretanto havia um grupo de professores ligados à Faculdade de Artes que se apegavam ao que consideravam o teor exato e estrito da filosofia de Aristóteles, sem expurgos ou adaptações ao cristianismo e o comentador que fazia justiça aos textos de Aristóteles em sua literalidade seria Averróis, daí porque os componentes do referido grupo serem conhecidos por *averroístas*.

Esses docentes inclinaram-se por reivindicar a liberdade para adotar uma visão de Aristóteles fora do campo controlado pela teologia.

Como já mencionamos, dentro de um quadro classificatório e hierárquico das disciplinas ministradas em nível universitário, a Teologia era a disciplina considerada superior

[17]A tradição averroísta de leitura de Aristóteles contradizia princípios estabelecidos pela Igreja Católica uma vez que se pretendia ser mais fiel ao texto do filósofo, e consequentemente ao seu teor pagão. Nas palavras de Verger, “eternidade do mundo e unidade do intelecto (em outras palavras, negação da existência da alma como substância espiritual, individual e imortal) eram as mais visíveis pedras do caminho. Juntemos a isso, a crença aristotélica no determinismo astral e uma definição puramente humana da felicidade e da virtude, identificadas com contemplação bem aventurada do filósofo desfrutando de seu próprio conhecimento” (1999, p.34-35).

a todas as outras. Por ser o saber mais elevado, tinha um papel de controle sobre a liberdade das outras faculdades no desenvolvimento de suas doutrinas, em especial a Faculdade de Artes, dada a sua natureza especulativa.

> Teoricamente, a teologia permanecia como disciplina mestra, aquela que oferecia aos teólogos uma espécie de direito de olhar sobre todos os outros saberes para controlá-los pela ortodoxia cristã, sendo que as disciplinas preparatórias da faculdade de artes, especialmente a dialética e a filosofia, eram naturalmente as mais diretamente visadas por tais eventuais censuras (VERGER, 1999, p. 48).

Aparentemente a Faculdade de Artes foi a mais vigiada do ponto de vista doutrinal, porque os conteúdos tinham raízes na cultura antiga pagã. Verger explica que "apesar das tentativas incansáveis dos filósofos e eruditos medievais de afirmar a independência e a natureza grandiosa da sua disciplina, as Artes nunca deixaram de ser vítimas da suspeita de estarem irremediavelmente marcadas pelas suas origens profanas vindas da Antiguidade" (1996a, p. 40).

Então se vê que essa situação de preponderância e controle da teologia foi abalada com o averroísmo cultivado por parte dos professores da Faculdade de Artes. Era como se a partir de obras como a *Física* e a *Metafísica* de Aristóteles, e os comentários de Averróis, alguns professores da Faculdade de Artes sentissem que tinham ganhado um conteúdo filosófico próprio desvinculado do mero preparo propedêutico da lógica e das limitações doutrinais da Faculdade de Teologia. Verger apresenta a situação da seguinte forma:

> Desde os primeiros anos do século XIII, sob efeito da difusão maciça do aristotelismo, a faculdade de artes deixou de ter, entretanto, por vocação principal o ensino de certa forma propedêutico da gramática e da lógica e se elevou ao nível de uma verdadeira faculdade de filosofia onde se ensinavam a física, a metafísica, a psicologia e a moral, sobre a base dos textos de Aristóteles e dos comentários de Averróis, aos estudantes que já haviam recebido uma formação inicial em pequenas escolas pré-universitárias. Esse alargamento- que em compensação praticamente não se valia das disciplinas científicas do *quadrivium* - suscitou muito naturalmente, sobretudo em Paris, uma **reivindicação de autonomia tanto intelectual quanto profissional dos regentes em artes, desejosos de comentar livremente o conjunto de textos filosóficos que eles conheciam sem ter que sofrer o controle e a eventual censura dos teólogos** (VERGER, 1999, p. 86, grifo nosso).

Foi diante desse contexto que a Faculdade de Artes foi o centro do que seria talvez a principal disputa envolvendo a liberdade em relação a uma doutrina preferencial da Igreja durante a Idade Média. Trata-se do episódio chamado de "crise averroísta" entre 1270 e 1277 envolvendo o grande professor da universidade de Paris, Siger de Brabante, uma das figuras que lideram o movimento e Tomás de Aquino, um dos principais críticos da interpretação de Aristóteles por via dos comentários de Averróis (MANDONNET, 2017).

O centro do debate envolve concepções religiosas relativas ao entendimento sobre a natureza divina. O debate sobre Deus está

> No coração de todos os grandes debates que agitam o pensamento e a instituição universitários nos séculos XIII e XIV. Em 1270, depois mais violentamente em 1277, o bispo de Paris, Estêvão Tempier, condena uma série de proposições defendidas pelos 'averroístas' da Universidade de Paris, encabeçados por Siger de Brabante: influenciados pelos comentários que o filósofo árabe Averróis faz de Aristóteles, eles negam, entre outros temas, que a Providência Divina governe as ações humanas e que Deus conheça outra coisa que a si próprio. (SCHMITT, 2017, p.348).

Siger de Brabante se apoiava na chamada doutrina da *dupla verdade* segundo a qual "mesmo estando em contraste com as proposições da fé, as proposições da razão são igualmente aceitáveis para a fé" (REALE; ANTISERI, 1990, p.589).

A crise culminou com a condenação das teses averroístas no ano de 1277 e o afastamento de Siger de Brabante de suas funções acadêmicas.

De toda sorte, conforme SCHMITT, "a crise do averroísmo é interessante como sintoma das novas potencialidades do pensamento intelectual e das evoluções em curso: pela primeira vez a crença em Deus é contestada de maneira fundamental e com argumentos racionais (2017, p.348).

O episódio nos interessa particularmente, pois, embora tenha havido a condenação formal das teses averroístas, com consequências destrutivas para a carreira de seus entusiastas, vislumbrou-se uma manifestação possível de liberdade acadêmica ou do que ela poderia significar, em plena a Idade Média.

2.1.3 Aspectos gerais da universidade a partir da Idade Moderna

A tentativa de traçar um quadro, ainda que impressionista da universidade do período final da Idade Média em diante, precisa ser precedida do cuidado de reconhecer a impossibilidade de se apresentar aspectos que sejam uniformes para todo o conjunto das instituições existentes no período e também em razão da influência de pelo menos três grandes momentos históricos relevantes, cada qual trazendo modificações e novos desafios às universidades: a Reforma Protestante e sua antípoda, Contra-reforma, a Revolução Científica e o Iluminismo.

Ao mesmo tempo em que, a partir da Idade Moderna, costuma-se apontar a decadência da instituição universitária e sua recusa a se adaptar às diretrizes científicas foi também o período em que houve uma explosão na criação de universidades pelos Estados Nacionais marcando a presença cada vez maior da esfera governamental no campo da educação

superior. Dentro desse período, houve a expansão da universidade para além das fronteiras da Europa, replicando-se no continente americano o modelo universitário espanhol e anglo-saxão.

Além disso, a maior homogeneidade institucional existente na Idade Média pelo controle da Igreja Católica será fragmentada com a Reforma, o que gerará estruturas universitárias adequadas aos credos religiosos protestantes.

Conforme assinala Turner, "durante todo o século XVIII o enorme prestígio da universidade, o próprio ideal da educação universitária, sensivelmente dissolvia-se. Um sinal inequívoco dessa perda é dado pelo número crescente de ataques contra a universidade" (TURNER, 1980, p. 470, tradução nossa).

O iluminismo apresentará veementes críticas à Instituição Universitária tradicional propugnando a necessidade de reformas nas estruturas mais antigas, sendo exemplo desse espírito reformista, o papel do Marquês de Pombal em Portugal atuando na reestruturação da Universidade de Coimbra. Em alguns lugares da Europa, como na Alemanha haverá a criação de universidades já dentro do espírito iluminista, como por exemplo, a Universidade de Göttingen (1737).

Diante desses exemplos da enormidade de aspectos e da disparidade de situações históricas que passam a colorir de intensas modificações o panorama universitário europeu, nos limitaremos a estabelecer alguns poucos pontos característicos do período que tenham relevância na percepção da liberdade em âmbito acadêmico.

Na passagem para a Idade Moderna não houve nenhuma ruptura grave no que concerne nem à metodologia escolástica e nem aos privilégios e liberdades concedidos a estudantes e professores sob os auspícios da Santa Sé:

> Conquanto as pretensões da autoridade entrassem ocasionalmente em conflito com as liberdades e as reivindicações corporativas, tradicionais e privilegiadas das universidades, na maioria dos casos era possível chegarem a compromissos aceitáveis para ambas as partes. Tornou-se naturalmente evidente para o Estado emergente, assim como para a Igreja e as várias confissões, que o direito a certos privilégios que vinham já da Idade Média não poderia ser sumariamente retirado. Por esse motivo, uma relativa independência das universidades, frágil mas valiosa, pôde sobreviver ao longo de toda a idade moderna, apesar da tutela do Estado e da Igreja (HAMMERSTEIN, 2002a, p. 110).

Contudo, nota-se, como uma primeira característica relevante a partir do final da Idade Média, uma inclinação cada vez maior para a tutela estatal da universidade e do professorado. Desde a sua origem na Idade Média a universidade foi uma entidade reconhecida, influenciada e disputada pelos poderes religiosos e temporais. Se a preponderância da Igreja nessa influência foi a tônica dominante durante a maior parte da Idade Média, as autoridades

laicas passaram a ter uma presença mais marcante, com o fortalecimento do Estado a partir do fim da Idade Média e Idade Moderna.

O caráter internacional da universidade, talhado dentro do ideal de universalismo do catolicismo, foi se perdendo com os cismas da Igreja de forma que "contrariamente ao ideal universalista presente na Idade Média, e expresso através das suas universidades, surgia agora, por oposição, um sentido crescente de autodeterminação patriótica ('nacionalista')" (HAMMERSTEIN, 2002a, p.106).

Se durante a Idade Média, os privilégios concedidos a professores e alunos tinham como uma de suas características mais marcantes a natureza de deixá-los protegidos da ingerência de tribunais temporais comuns, na Idade Moderna são justamente as instâncias estatais que assumem a supervisão das atividades universitárias.

> No final da Idade Média, os privilégios das universidades, embora não diretamente postos em causa, eram menos absolutos. As autoridades civis tinham começado a substituir a Igreja no papel de garantir concessões às universidades, mas também de as limitar. Os privilégios pessoais dos estudantes e dos mestres, não tendo sido abolidos, ficavam agora sujeitos a uma supervisão crescente. Os seus assuntos eram tratados, cada vez mais frequentemente, por funcionários e tribunais laicos (GIEYSZTOR, 1996, p. 108).

No tocante ao exercício regular da docência, é o poder governamental que passa cada vez mais a interferir e exercer um papel gradualmente maior.

> Evidente que os docentes como corporação e como indivíduos perdessem muita de sua liberdade (medieval). O professorado já não tinha a mesma liberdade abrangente para decidir autonomamente sobre os seus próprios assuntos. Eram enviados à universidade comissários de Estado (designados visitadores ou reformadores na Espanha e em Portugal) para verificarem a ortodoxia e a assiduidade dos professores; os chanceleres nomeados pela coroa, tais como William Cecil (Cambridge 1559-1598) e William Laud (Oxford 1630-1645), envolveram-se pessoalmente no controlo diário da vida académica e religiosa, tanto das autoridades e professores como dos estudantes e funcionários das universidades; as matérias a serem ensinadas eram impostas pelo governo; as publicações dos professores eram submetidas a uma *approbatio* governamental: o professor tornou-se um funcionário público cuja *licentia docendi* era controlada e cujas *libertates, immunitates et honores* eram de igual forma garantidas e limitadas pelas autoridades civis (VANDERMEERSCH, 2002, 215).

Há um processo lento de laicização da universidade, mas os aspectos religiosos continuarão de grande relevância na vida acadêmica pelo menos até o Iluminismo. Com a Reforma Protestante, lembra Pedersen, a universidade teve que se adaptar "tanto quanto possível, às doutrinas da igreja estabelecida no país em questão. A ideia de uma universidade secular ou não confessional era, portanto, algo do futuro" (2002, p. 461).

Sendo assim, o controle no que tange às crenças religiosas dos professores[18] continuou sendo um aspecto importante. Oxford e Cambridge, por exemplo, enquanto instituições anglicanas estabeleciam que os funcionários, professores e alunos tinham que reconhecer o rei como chefe da Igreja.

> Tal facto implicou que, a partir do século XVI, os católicos praticantes e, a partir de 1662, os não-conformistas praticantes, deixassem de poder ser membros dessas universidades [...]. A maioria das universidades luteranas e calvinistas exigia aos seus professores que prestassem um juramento de lealdade ao soberano e à religião, enquanto o Concílio de Trento (1564) tornava a *Professio Fidei* obrigatória para todos os membros das universidades católicas (VANDERMEERSCH, 2002, p. 217).

Apenas a partir do desenvolvimento das ideias do Iluminismo esse quadro de controle religioso passa a ter uma importância menos central. Vandermeersch indica um exemplo retirado do Iluminismo alemão. Göttingen, fundada em 1737 e uma importante universidade luterana do século XVIII tinha estatutos que proibiam denúncias contra professores com opiniões em desacordo com a religião estabelecida e a administração universitária buscou a nomeação de docentes neutros do ponto de vista doutrinal. Segundo o autor, nessas iniciativas da Universidade de Göttingen estariam os germes da liberdade acadêmica que a tornou "uma residência favorita, onde a liberdade de pensar, escrever e publicar não tinha rival" (VANDERMEERSCH, 2002, p.218).

2.1.3.1 Críticas dos modernos à instituição universitária

Um fato curioso que merece menção é que desde que a universidade foi se estabelecendo e se firmando como uma instituição corporativa que abrigava mestres e alunos em torno do saber, não houve uma reflexão estruturada ou uma teoria da universidade, até pelo menos o final do século XVIII. O que existiu abundantemente na modernidade, foram observações negativas sobre a universidade ou a percepção de que necessitava de reforma. No século XVII, é mais comum encontrarmos objeções à inadequação ou resistência da instituição universitária no tocante à entrada da ciência em seus programas, e, no século XVIII, além de críticas ao seu caráter antiquado, abrigou propostas e iniciativas de reforma em vários países buscando dar um teor mais prático às disciplinas universitárias.

---

[18] Para ficar com um exemplo mais próximo do Brasil em função de sua vinculação a Portugal "a partir de 1646, os lentes de Coimbra eram obrigados, por ordem régia, a jurar e a ensinar a doutrina da imaculada Conceição: a recusa dos Dominicanos em fazê-lo- por razões de escola teológica- valeu-lhes a irradiação do professorado" (VANDERMEERSCH, 2002, p. 217).

De maneira geral, os críticos modernos consideravam que as universidades eram instituições paralisadas, impeditivas do progresso científico, sendo certo que houve, inclusive, defesas de sua pura e simples extinção, dada sua inadaptabilidade aos novos tempos.

As referências de pensadores e filósofos da Modernidade à universidade tinham quase sempre a intenção de desqualificá-la por seu arcaísmo, obscurantismo, distanciamento do progresso científico e impeditiva da liberdade de pensar.

Para ficar com um exemplo representativo, na obra *Novum Organum*, publicada em 1620, Francis Bacon critica veementemente as instituições educacionais (inclusive universidades) de seu tempo pelo não tratamento dos temas científicos e apego aos autores da tradição, em especial no aforismo XC:

> Nos costumes das instituições escolares, das academias e estabelecimentos semelhantes, destinados à sede dos homens doutos e ao cultivo do saber, tudo se dispõe de forma adversa ao progresso das ciências. De fato, as lições e os exercícios estão de tal maneira dispostos que não é fácil venha a mente de alguém pensar ou se concentrar em algo diferente do rotineiro. Se um ou outro, de fato, se dispusesse a fazer uso de sua liberdade de juízo, teria que, por si só, levar a cabo tal empresa, sem esperar receber qualquer ajuda resultante do convívio com os demais. E, sendo ainda capaz de suportar tal circunstância, acabará por descobrir que a sua indústria e descortino acabarão por se constituir em não pequeno entrave à sua boa fortuna. Pois os estudos dos homens, nesses locais, estão encerrados, como em um cárcere, em escritos de alguns autores. Se alguém ousa dissentir, é logo censurado como espírito turbulento e ávido de novidades (BACON, 1979, p. 59).

Mais tarde, Thomas Hobbes, no *Leviatã*, também tece comentários negativos sobre o ensino de filosofia na universidade, no sugestivo capítulo "das trevas resultantes da vã filosofia e das tradições fabulosas[19]" (HOBBES, 1979).

Como lembra Porter, "seria difícil encontrar um cientista famoso do século XVII que não tivesse palavras ásperas com a Escolástica e a ciência acadêmica" (PORTER, 2002, p. 512).

Entretanto, é preciso aceitar com alguma reserva o amargor dos comentários do período. Porter nos alerta para o fato de que essas descrições depreciativas têm merecido revisão e que não deveríamos tomá-las tão ao pé da letra.

---

[19] Trata-se do capítulo XLVI, parte IV do *Leviatã*, onde se lê: "aquilo que agora se chama uma *Universidade* é uma reunião e uma incorporação, sob um governo, de muitas escolas públicas, numa única cidade. Na qual as principais escolas foram ordenadas para as três profissões, isto é, da religião romana, do direito romano e da arte da medicina. E quanto ao estudo da filosofia não tinha outro lugar senão o de ajudante da religião romana, e dado que a autoridade de Aristóteles é a única em curso nela, esse estudo não é propriamente filosofia (cuja natureza não depende de autores) mas aristotelia. E quanto à geometria, até há muito pouco tempo não ocupava lugar absolutamente nenhum por não ser subserviente de nada, exceto da rígida verdade. E se alguém, pelo engenho de sua própria natureza, nela alcança algum grau de perfeição, era geralmente considerado um mágico e sua arte tida por diabólica" (HOBBES, 1979, p. 387).

Se por um lado, a maior parte das cerca de pouco mais de cem universidades da época "tinha muito pouco a ver com ciência", não era mesmo esperado delas nada mais do que o ensino da juventude e se "as universidades não eram oásis da ciência, também não eram desertos completos" (PORTER, 2002, p. 513).

É preciso não se prender demais aos documentos formais e planos de estudos, onde a programação das autoridades tradicionais comentadas pela Escolástica predominava, para perceber que havia espaço, seja em aulas extras, seminários ou reuniões de mestres e alunos, a outros estudos científicos mais afinados com o tempo.

São ainda palavras de Porter[20]:

> Sempre que os historiadores desviam o olhar dos alvarás e das cátedras e começam a examinar minuciosamente as provas manuscritas mais pessoais – cadernos e cartas de estudantes, bibliografias catálogos de bibliotecas, apontamentos tirados nas aulas – desenterram provas de emergias e atividades científicas muito mais heterogéneas do que em geral se imagina (2002, p. 513).
>
> [...]
>
> Os estudos revisionistas estão a demonstrar inquestionavelmente que as universidades da idade moderna não eram instituições mergulhadas nas trevas, cheias de preconceitos, e monolíticas, que fechavam as suas portas e espíritos a tudo, excepto a uma dieta de Ciência e Medicina mortas, engolidas com bafientos comentadores escolásticos (2002, p.514).

Outro ponto importante de se notar é que uma parte considerável daqueles que participaram da chamada "Revolução Científica" tinham frequentado a universidade, além de ser possível identificar cientistas que fizeram carreira como docente ou pelo menos iniciaram a carreira dentro de uma universidade (PORTER, 2002).

De qualquer forma, é inegável que havia uma inadequação do ambiente universitário, em sua tradição escolástica, como o mais favorável para o progresso da ciência, tanto isso era verdade que o caminho muitas vezes adotado foi a criação de sociedades científicas não universitárias como a Academia del Cimento (Itália), Royal Society of London for Improving

---

[20] Porter ainda faz um pequeno recenseamento de exemplos de descobertas de alguns estudiosos da universidade mostrando que a ciência tinha uma presença maior do que se imagina nas universidades modernas: "O falecido Charles Schmitt, por exemplo, demonstrou o interesse frutuoso pela Botânica e Ciências Naturais que surgiu nas universidades italianas do século XVI, um fenómeno que teve paralelo na Espanha, cujas universidades reagiram de forma animada à flora e fauna descobertas no Novo Mundo. Brockliss demonstrou que, ainda que a Faculdade de Medicina de Paris tivesse uma merecida reputação de conservadorismo, apesar de tudo, as dissertações dos estudantes na primeira metade do século XVII revelam uma receptividade real a novas ideias. Investigações recentes têm demonstrado que o Norte da Itália e os Países Baixos se encontravam certamente entre as áreas mais avançadas no desenvolvimento da Nova Ciência. Este facto tinha concretização principalmente nas universidades de Pádua e de Leida. As investigações de Feingold sobre a Matemática na Inglaterra demonstram de forma convincente que a historiografia tradicional que defendia que as universidades não acompanhavam o desenvolvimento das metrópoles, em particular o Gresham College, está errada. Porque a Matemática foi cultivada de forma frutuosa em Oxford e Cambridge – de tal modo que certos radicais atacaram efetivamente essa prevalência da Matemática, considerando-a artificial, obscurantista e elitista" (2002, p.514).

Natural Knowledge (Inglaterra), Académie des Sciences (França) e a Academia de Ciências de Berlim (Alemanha).

Todavia, a presença alternativa das academias profissionais de caráter não-universitário, não era uma solução no que tange à liberdade do pesquisador. Na visão de Brockliss, a criação de academias

> Não era de forma nenhuma um sinal de decadência da universidade. Que esse refúgio alternativo se revelasse tão atraente deve-se menos ao facto de o mecenas laico pagar geralmente mais e exigir menos. Ao voltar as costas à universidade, o intelectual podia muitas vezes, embora não sempre, escapar à onerosa sobrecarga do ensino e à frustrante necessidade de proceder à investigação dentro dos limites da propriedade teológica. Ao mesmo tempo, comprava a liberdade por um preço: os mecenas podiam ser caprichosos, pérfidos e muitas vezes prontos a isolar os clientes dependentes numa gaiola de casa de campo. O simples facto de tantos pesos-pesados intelectuais continuarem a encontrar um nicho no mundo universitário durante o período em análise [1500-1800] sugere que muitos eruditos sentiam como primeiro estímulo a segurança e o companheirismo acadêmico (BROCKLISS, 2002, p.589).

A rigor, parece não ser muito adequado que o papel cultural das universidades seja julgado por sua falta de contribuição original à ciência, já que elas nunca tiveram, até então, um compromisso com a produção de conhecimento e eram acima de tudo instituições de ensino. Como lembra Brockliss (2002, p.589), “não se esperava que os professores fizessem progredir o saber”, mas apresentar o conhecimento estabelecido ao público estudantil. O currículo da universidade normalmente incorporava os avanços intelectuais contemporâneos mesmo que fossem oriundos de fora do meio universitário (BROCKLISS, 2002).

Entretanto, a tendência que se tornou mais presente no Iluminismo foi de que a universidade deveria ser abrigo de disciplinas práticas, científicas ou simplesmente criar instituições não-universitárias (academias) que pudessem desenvolver tais interesses.

> Nos países em que as universidades mantiveram importância e influência, houve mudança entre as disciplinas no que diz respeito a estatuto e influência. O sucesso do programa do Iluminismo reduziu a prominência da Teologia: a Teologia, que tinha constituído a faculdade principal e pago aos professores os salários mais elevados, foi despromovida.
> A Faculdade de Direito substituiu-a. O mais tardar a partir de meados do século XVIII, a ‘faculdade filosófica’ – como os ‘homens das Artes’ preferiam ser chamados do século XVII em diante- aceitou fazer o papel de ‘criada’ da nova primeira ciência, embora não com muita satisfação. A faculdade filosófica tentou encontrar um estatuto e uma independência iguais; pretendia mesmo ser a faculdade verdadeiramente central.
> Isso aconteceu onde quer que as universidades desempenharam um papel na expansão e transplantação do Iluminismo, como, e.g.. na Alemanha, na Escócia e nos Países Baixos (HAMMERSTEIN, 2002b, 602).

2.1.3.2 Nota sobre a mudança na noção de liberdade

A passagem para modernidade é o período em que o sentido de individualidade, ou liberdade individual passa a se formar mais visivelmente em contraposição à liberdade corporativa.

A maior naturalidade com que se aceitavam as restrições religiosas na atividade docente, na Idade Média, começa a ser mais claramente enfraquecida na Idade Moderna. Para ilustrar esse argumento, utilizaremos o episódio da recusa do grande filósofo Spinoza em lecionar na Universidade de Heldelberg, em 1673, como uma forma documentada de perceber uma noção de liberdade docente focada na liberdade individual do professor em desenvolver ideias próprias.

O convite, formulado em carta datada de 16 de fevereiro de 1673, possui um trecho em que o emissário menciona que o Príncipe garantiria a Spinoza ampla liberdade para filosofar, "liberdade da qual o Príncipe acredita que não abusareis para não perturbar a religião oficialmente estabelecida" (SPINOZA, 2014, p. 216, carta 47).

Em sua respeitosa recusa, Spinoza escreve, em carta de 30 de março de 1673, que "ignoro dentro de que limites minha liberdade filosófica deveria estar contida para que eu não parecesse querer conturbar a religião oficialmente estabelecida" (SPINOZA, 2014, p. 217, carta 48).

Diante da existência de limites religiosos à sua liberdade para desempenhar as funções de docência em filosofia, Spinoza prefere declinar do convite.

Parece-nos que o episódio ilustra um sentido de liberdade mais individualizado, diferindo daquela noção de liberdade corporativa medieval que comentamos[21].

Então, a partir da modernidade, surge uma noção de liberdade focada na figura individual do professor. O episódio nos faz notar que começa a fazer sentido uma liberdade que preserve o professor de interferências no desenvolvimento de suas reflexões e pesquisas. Entretanto, o reconhecimento dessa liberdade para o exercício da profissão docente só terá a sua defesa teórica nos princípios abrigados pela universidade de pesquisa humboldtiana, ou melhor, a sua institucionalização só terá lugar no modelo alemão de universidade, gestado entre finais do século XVIII e início do século XIX, conforme veremos a seguir.

[21] Remetemos ao item 2.1.2.1.

2.1.4 A Universidade a partir do século XIX e a liberdade acadêmica

A partir do século XIX, dois novos modelos de universidade surgem, tendo cada um deles uma forma diferente de encarar a tradição universitária medieval: um modelo de continuidade, com aperfeiçoamentos (alemão) e outro de ruptura (francês).

O modelo francês, ou napoleônico, é estruturado sob forma de colégios especializados profissionalizantes sob rígida disciplina de caráter militar que regulava não só os currículos e conteúdos permitidos, mas até aspectos mais pessoais do alunado, como por exemplo, a proibição de manter barba (RÜEGG, 2017).

Indicamos que o modelo napoleônico poderia ser visto como uma ruptura com o passado universitário medieval. De fato, como lembra Christophe Charle (2017), o sistema napoleônico fez "tábula rasa" das estruturas medievais enquanto em vários outros países da Europa houve a manutenção dessas estruturas, com reformas adaptativas parciais.

Os objetivos do modelo francês, segundo Charle, eram três:

> Primeiro, garantir para o Estado pós-revolucionário e sua sociedade o número de funcionários necessários para a estabilização social e política; segundo, assegurar-se de que sua educação estava em sintonia com a nova ordem social e evitar o surgimento de novas classes profissionais; e terceiro por limites à liberdade intelectual se parecia que ia resultar em perigo para o Estado (2017, p. 47-48, tradução nossa).

O modelo alemão recebe o nome de universidade humboldtiana pelo papel central da figura do pensador e estadista Wilhelm Von Humboldt ao conduzir o processo de adoção de uma universidade com base nas ideias de Schleiermacher, para quem missão da universidade não era transmitir saberes prontos, mas instruir os estudantes sobre como se descobre esses conhecimentos (RUEGG, 2017, p.5).

O caráter antitético desses dois modelos, no que tange à liberdade, é marcante. Se de um lado, a liberdade é o cerne do modelo alemão, tanto na concepção pedagógica interna concernente à liberdade de aprendizado dos alunos e da atuação dos professores quanto da perspectiva externa marcada pela busca de manter uma relação de independência em relação ao Estado, de outro, o modelo francês é centralizado, intervencionista e controlado pelo Estado.

Enquanto o sistema napoleônico tem como uma de suas finalidades impor limites à liberdade intelectual, para Humboldt, "o Estado teria duas tarefas a realizar em relação às universidades: proteger sua liberdade e nomear catedráticos" (RÜEGG, 2017, p. 5).

Na prática, este modelo idealista de Humboldt não era tão simples de implantar quanto o modelo de intervenção de Napoleão (RÜEGG, 2017).

Como lembra Rüegg,

> O plano de Humboldt de dotar a nova universidade de uma grande quantidade de terreno para garantir sua independência econômica foi abandonado pelo seu sucessor; a liberdade de opinião foi cerceada em 1819 com medidas de controle e censura depois das manifestações estudantis e não se recuperou até despois de 1848 (2017, p. 6, tradução nossa).

De qualquer forma, mesmo com todas as restrições, a estruturação da universidade em torno da pesquisa científica tornou-se o modelo de universidade moderna no mundo inteiro e durante o século XIX a Alemanha recebeu estudantes de vários lugares da Europa e dos Estados Unidos para vivenciarem o método científico aplicado na forma de conduzir o ensino superior.

Ao mesmo tempo, as universidades foram cada vez mais incorporadas na burocracia do Estado. A complexidade e importância cada vez maior da educação pública em geral e a educação superior, em especial, para os Estados-nação motivou criação de órgãos estatais especializados (Ministérios da Educação) por toda a Europa, transformando-a em um departamento da Administração Pública.

Para Rüegg, esse processo teve, como a mais importante consequência, a profissionalização da carreira acadêmica: o "catedrático divino" transforma-se em "um funcionário do Estado laico e burocrático" (2017, p. 7, tradução nossa).

O caráter da profissionalização acadêmica se apresentou fortemente nas mudanças que transformaram a docência em uma atividade de pesquisa científica. Os professores passaram a publicar de forma mais regular resultados em revistas especializadas e a participar de congressos nacionais e internacionais que giravam em torno do progresso de disciplinas científicas cujo desenvolvimento trazia prestígio para os seus pesquisadores (RÜEGG, 2017).

Além disso, a forma de obtenção do doutorado também demonstrava modificações nesse sentido. Na dinâmica da universidade medieval até o final do século XVIII, o grau de doutor era obtido por meio de uma tese sem valor científico original e garantia que o seu detentor tivesse o domínio suficiente de uma disciplina acadêmica que o tornava capacitado para ensiná-la em nível universitário. Nas primeiras décadas do século XIX, as teses passaram a tomar a forma de investigações com real importância científica (RÜEGG, 2017, p.8).

Rüegg, com base em considerações de Brockliss, entende que as universidades anglo-americanas parecem ter realizado melhor a ideia de universidade de pesquisa moderna combinando educação geral com formação científica, do que a própria Alemanha e o restante da Europa continental.

> Quais foram as causas do êxito deste espírito científico? Comparando os modelos francês, alemão e britânico chegamos a uma conclusão surpreendente: o êxito do espírito científico aumentava na mesma medida em que a autonomia corporativa da universidade tradicional se adaptava à liberdade de seus membros na docência, estudo e investigação. A maior conquista de Humboldt e se seu conselheiro Schleiemacher foi recusar o modelo estatal de colégios profissionais e modernizar a estrutura medieval da universidade. A longo prazo isso permitiu que o estado não fosse um obstáculo para a liberdade acadêmica. O exemplo das universidades anglo-americanas demonstra a importância fundamental da liberdade acadêmica e a autonomia corporativa (RÜEGG, 2017, p.14).

Note-se no trecho selecionado que o modelo alemão articula, pela primeira vez na história da universidade, as duas dimensões complementares de liberdade no âmbito acadêmico: a liberdade corporativa medieval tradicional e a liberdade dos membros do corpo docente, individualmente considerados, essa última correspondendo mais especificamente ao nosso tema de estudo, a "liberdade acadêmica". E o mais relevante, qualificado por Rüegg como "conclusão surpreendente", seria a correlação entre desenvolvimento do espírito científico e a liberdade acadêmica.

Do ponto de vista metodológico, a universidade alemã trouxe grandes modificações nas concepções pedagógicas vigentes no ensino superior:

> Tanto Schleiemacher como Humboldt -e, consequentemente, os seguidores do denominado modelo universitário de Humboldt - já não viam o professor como um docente que dava aulas sobre o panorama atual dos conhecimentos em torno a um tema de forma ordenada, à maneira de um livro texto, senão como exemplo a ser seguido pelo estudante se este havia de apreender um objeto cientificamente para achar um conhecimento novo mediante um escrutínio racional (RÜEGG, 2017, p.22, tradução nossa).

A investigação científica para o exercício da docência universitária evidenciou uma característica central do modelo alemão: a relevância da faculdade de filosofia, que correspondia ao centro da crítica humanista e do desenvolvimento científico por excelência.

Daí porque, conforme Charle

> A igualdade, e mais, a superioridade da faculdade de filosofia em relação às outras faculdades, que foi um aspecto essencial do modelo universitário berlinês, havia se convertido em um tema cada vez tratado nos escritos de Immanuel Kant (1724-1804), Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) e Friedrich E. D. Schleiermacher (1768-1834) (CHARLE, 2017, p. 51, tradução nossa).

O modelo de universidade de pesquisa deu à instituição universitária um novo impulso e relevância em um mundo cada vez mais moldado pelos avanços científicos e pela tecnologia. O sucesso do modelo talvez tenha atingido o seu ápice até meados do século XX.

> Os decisivos novos inventos e os muitos materiais alternativos, as melhoras do transporte e o imenso poder de destruição que culminou com a bomba atômica e até as viagens espaciais, mostraram às pessoas durante e depois da Segunda Guerra Mundial os efeitos transcendentais e duradouros que podia ter a investigação científica na vida moderna (HAMMERSTEIN, 2017, 724 -725, tradução nossa).

A universidade iluminista, de certa forma, passou a ter a sua natureza identificada com a produção de conhecimento científico, embora, conforme vimos pelo breve panorama histórico traçado, a universidade surgiu assumindo uma relação com o conhecimento desprovida do compromisso em fazê-lo avançar, dada a característica cultural da Idade Média de vinculação a autoridades reconhecidas. A formação profissional, que sempre teve presença na universidade, passa a abarcar inúmeros outros campos científicos e técnicos aplicados ampliando as disciplinas universitárias para além do quarteto tradicional (Teologia, Direito, Medicina e Artes).

Em relação às três faculdades profissionais clássicas, é curioso fazer uma correlação entre a entidade dominante em um período histórico, com seus valores e a disciplina universitária valorizada correspondente.

Durante praticamente toda a Idade Média até a ascensão do Estado Nacional, a Igreja foi entidade dominante, e de forma correspondente, a Teologia a disciplina mais importante da universidade.

Com o fortalecimento do Estado na modernidade, e as necessidades advindas da estrutura governamental cada vez mais complexa, o Direito passou a ser a disciplina mais importante, proporcionadora dos quadros profissionais necessários a esse contexto.

No mundo contemporâneo, nem o aspecto espiritual e nem o político são os dominantes e aparentemente tudo tem sido transformado em mercadorias de forma que a nova entidade que prospera nessa dinâmica é a organização privada empresarial. Temos assistido ao crescimento do poder e influência das grandes sociedades empresariais com finalidades lucrativas, cujo patrimônio supera o PIB de países inteiros.

Nesse panorama, as disciplinas que ganham espaço são aquelas de caráter tecnológico ou operacional, que possam trazer utilidades aplicáveis e lucrativas.

Mas para fechar o nosso exercício de indicar a disciplina mais importante a partir do quadro da tríade original, é a hora e a vez da Medicina. Usando o exemplo do sistema universitário norte-americano, as pesquisas nas chamadas *life science*, que tem a Medicina como uma das áreas centrais, receberam, já no final dos anos 1980, investimentos cinco vezes maiores do que nas ciências físicas e quatro vezes maiores do que nas engenharias (MORAES, 2017).

Segundo Moraes, “ganha destaque a pesquisa médica ligada menos à chamada pesquisa básica e mais à prática clínica, ao desenvolvimento de procedimentos, aparelhagens e fármacos ligados a tratamentos e cura de doenças selecionadas” (2017, p. 28).

2.1.5 A universidade no mundo contemporâneo (e a sua crise)

É recorrente, no campo da reflexão sobre a universidade contemporânea, uma série de diagnósticos e discursos sombrios que muitas vezes se expressam por metáforas desoladoras. A universidade está em crise. A universidade está “em ruínas” (TRINDADE, 2001; READINGS, 2003). A universidade vai desaparecer. A universidade não pode mais ser como foi, não pode permanecer como é; deve mudar; deve se adaptar aos novos tempos, aos novíssimos tempos, ao futuro...

Boaventura de Sousa Santos (2013) elabora um alentado relatório sobre a tripla crise da universidade: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. Para o autor, a crise de hegemonia se dá pela perda da sua exclusividade na oferta do que antes era seu monopólio; a crise de legitimidade pela perda do consenso em torno de seu papel e a crise institucional quando não consegue manter a estrutura organizativa que lhe é própria sendo invadida por modelos de organização mais “eficientes”.

É de se reconhecer que o discurso da crise é particularmente recorrente na retórica de discussão sobre a universidade contemporânea.

Marco Aurélio Nogueira talvez indique uma forma de acomodação da expressão “crise” à rotina da experiência da universidade:

> Embora a ideia seja de uma obviedade completa, parece prudente começar reconhecendo que a Universidade apenas pode consolidar-se e cumprir seus objetivos se pensada como espaço de produção, difusão e aquisição de conhecimentos. Enquanto instituição, tem uma função cultural, educacional e científico-tecnológica. Mesmo quando em crise. Isso porque, entre outras coisas, **a “crise da universidade” tornou-se a esta altura da história, praticamente constitutiva da própria Universidade.** A crise que estamos obrigados a discutir não é de agora, muito menos é exclusivamente brasileira. Onde quer que exista universidade, existe uma discussão sobre a crise, existe uma reflexão sobre a Universidade e um questionamento das estruturas universitárias, procedimentos universitários, dos comportamentos predominantes na Universidade (NOGUEIRA, 1989, p.35).

Os aspectos básicos do registro das mudanças na universidade seriam, principalmente, a sua crescente mercantilização, absorção e instrumentalização por interesses externos à cultura institucional voltada ao conhecimento científico desinteressado.

O impacto do neoliberalismo e o processo de corrosão de todas as instâncias sociais para fins comerciais transformando praticamente tudo em mercadoria teve influência nefasta sobre a universidade.

De forma bastante crua, Moisés de Lemos Martins faz o seguinte diagnóstico:

> Aquilo que faz a natureza da universidade, hoje, é a ideologia comercial: as universidades são empresas; a educação são serviços; o ensino e a investigação são oportunidades de negócios; os professores são profissionais de serviços ou consultores; os alunos são clientes. E com o mercado financeiro e o mercado de trabalho a ribombar fantasticamente por cima da sua cabeça, a universidade faz manchete da sua "qualidade" (2015, p. 409).

A racionalidade dita instrumental (HORKHEIMER, 2013) foi incorporada às práticas da universidade de tal forma, que foi naturalizada. Segundo Horkheimer, "as atividades são classificadas como sem sentido ou supérfluas, como luxos, a menos que tenham alguma utilidade" (2013, p. 45). Essa racionalidade que busca finalidades úteis e quantificáveis, quando opera na universidade, choca-se com a sua tradicional missão de promover o conhecimento e a cultura pelo valor que representam em si mesmos. A lógica da produção, das metas de produção, do aumento de produção, que são os mantras corporativos e palavras de ordem de uma fábrica e do mercado de serviços, há muito foram incorporados no campo do trabalho intelectual.

Evidentemente que o resultado é irracional. Qual o sentido, por exemplo, de publicar para atingir uma meta numérica sem o amadurecimento necessário? O imediatismo ansioso da quantificação atropela os processos criativos.

A universidade deve passar por mudanças profundas para sobreviver, dizem recorrentes discursos. Mas a pergunta não formulada seria: a ideia de universidade ainda faz sentido no mundo contemporâneo? Por que se não fizer, a troco de que ela precisaria *sobreviver*? Os discursos parecem se referir a um doente em estado terminal, mas que precisa sobreviver de qualquer maneira. Para quê?

Ou a estrutura universitária tem algo de valioso a oferecer e, portanto, seria preciso algum grau de preservação das características que a torna necessária ou o mundo mudou de tal forma que os elementos históricos e talvez até antropológicos que motivaram a criação e manutenção de universidades tenham desaparecido, e, portanto, não há que se falar em sobrevivência da universidade.

Fala-se de mudança o tempo inteiro, mas diante do discurso da mutação, o que teria restado da ideia de universidade que justifica que continuemos nomeando essa instituição como "universidade" e não de outra coisa? É claro que uma instituição multicentenária como

a universidade já sofreu outras mudanças em seu trajeto histórico, mas até que ponto alguma coisa pode mudar e ainda ser ela mesma, sem se corromper?

2.2 Universidade: aspectos teórico-conceituais

Uma teoria sobre a universidade não foi desenvolvida no período de sua formação, na Idade Média, e durante praticamente todos os primeiros séculos de sua história. Uma teoria, como expressa, etimologicamente, a palavra grega *τεορειν*, significa o ato de "observar" o que acontece, "contemplar" sem interferir. Como a universidade era uma organização estruturada na prática dos costumes acadêmicos, que foram se cristalizando aos poucos, não era uma realidade totalmente formada sobre a qual se pudesse dirigir o olhar próprio de uma teoria, pelo menos em suas etapas primordiais de formação.

Assim, não existia uma formulação teórica estruturada[22] sobre o que deveria ser a universidade, pois ela surgiu de acordo com injunções históricas específicas dando conta de necessidades sociais determinadas. O que se poderia chamar de uma reflexão teórica da universidade, é algo tardio, construído a partir da observação do que ela tinha sido em sua origem e o que tinha se tornado durante a sua história.

Se no decorrer da Idade Média, não houve a construção de uma teoria sobre a universidade, a partir da modernidade, houve o ajuntamento de severas críticas no tocante a sua inadequação aos novos tempos, ao seu caráter retrógrado, sem propriamente perder-se tempo em formular ideias sobre o que ela deveria ou poderia ser. Visto sob esse prisma, a universidade, aparentemente, foi da criação ao apogeu e daí ao declínio sem uma teoria a seu respeito.

Apenas tardiamente, a partir do final do século XVIII, é que vamos ter as primeiras análises filosóficas da universidade, justamente quando ela já não goza mais de prestígio e acumula em seu desfavor inúmeras desqualificações. Kant, com o opúsculo *O Conflito das Faculdades* publicado em 1798 (1993) pode ser considerado o iniciador dessa tradição. A partir dos textos que inspiraram a criação da Universidade de Berlim estabelece-se uma espécie de modalidade literário-filosófica dentro da qual a universidade figura como

[22] É evidente que poderíamos ser contraditados, pois aparentemente o mundo acadêmico corresponderia ao paradigma filosófico evocado da Grécia Antiga, em especial da filosofia platônica, de onde se herdou a expressão "Academia". Conforme lembra Minogue, nos diálogos platônicos temos a presença de "Sócrates iniciando uma pesquisa no mercado. No desenvolvimento da doutrina das formas, a vida prática é caracterizada pela opinião, que algumas vezes corresponde à verdade e algumas vezes não, e a tarefa do filósofo consiste em caminhar [...] através do uso do raciocínio, em direção a uma forma de compreensão, que pode ser mais apropriadamente denominada de conhecimento" (1981, p.18). Entretanto, se de fato a prática básica do processo de conhecer no ocidente e que fundamentou o saber universitário tem raízes antigas, a estruturação em forma institucional universitária é um fenômeno medieval e as novas bases de sua configuração não tinha merecido ainda um olhar filosófico, e é esse ponto que estamos defendendo.

personagem principal. No quadro a seguir, podemos visualizar o elenco dos principais autores e textos que contribuíram para o pensamento teórico estruturado sobre a universidade.

Pensadores	**Título da obra**	**Ano de publicação**	**País de origem**
Kant (1724-1804)	O conflito das faculdades	1798	Prússia
Schelling (1775-1854)	Lições sobre o método dos estudos acadêmicos	1802	Prússia
Fichte (1762-1814)	Por uma universidade orgânica: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma academia de Ciências.	1807	Prússia
Schleiemacher (1768-1734)	Pensamentos ocasionais sobre universidades em sentido alemão.	1808	Prússia
Hegel (1770-1831)	Escritos vários	1809 a 1815	Prússia
Humboldt (1767-1831)	Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos superiores em Berlim	1810	Prússia
Newman (1801-1890)	Origem e progresso das universidades	1854	Irlanda
Nietzsche (1844-1900)	Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino	1871/1872	Alemanha
Weber (1864-1920)	Escritos vários	1908 a 1919	Alemanha
Scheler (1874-1928)	Universidade e universidade popular	1921	Alemanha
Whitehead (1861-1947)	Os fins da educação e outros ensaios	1929	Inglaterra
Ortega Y Gasset (1883-1955)	A missão da universidade	1930	Espanha
Gramsci (1891-1937)	Escritos vários	Anos 1930	Itália
Heidegger (1889-1977)	Escritos vários	Anos 1930 e 1940	Alemanha
Flexner (1886- 1959)	A utilidade do conhecimento inútil	1939	Estados Unidos
Jaspers (1883-1969)	A ideia de universidade	1946	Alemanha
Oakeshott (1901-1990)	A ideia de universidade	1950	Inglaterra
Hutchins (1899-1977)	A universidade de utopia	1953	Estados Unidos
Kerr (1911-2003)	Os usos da universidade	1963	Estados Unidos
Gusdorf (1912-2000)	A universidade em questão	1964	França
Lyotard (1924-1998)	A condição pós-moderna	1979	França
Habermas (1929-	Escritos vários	1963 e 1986	Alemanha
Derrida (1930-2004)	O olho da universidade/A universidade sem condição	1980,1983 e 1998	França
Processo de Bolonha	Escritos vários	1999 a 2009	União Europeia

Fonte: Araújo (2011a, p.29)

Não é a nossa intenção, passar em revista todas as concepções de universidade que emergem desse extenso grupo de obras[23]. Para os nossos fins, destacaremos alguns autores que tratam do papel da liberdade em suas análises da universidade.

Por seu caráter seminal, vamos considerar, em princípio, *O Conflito das Faculdades* de Kant como uma das fontes decisivas para a reflexão sobre o conceito de universidade, ainda mais considerando que inscreve a liberdade como elemento central na formulação de uma noção de instituição universitária.

O modelo moderno de universidade, gestado no início do século XIX na Alemanha, tem como elemento fundamental, a unidade de ensino e pesquisa, sendo que o princípio da liberdade é absolutamente necessário como garantidor do progresso da ciência. A relevância

[23] No seu conjunto, os textos indicados na tabela evocam os principais temas, tensões e contradições fundamentais que disputam primazia na conceituação de uma universidade a partir do Iluminismo: o papel da ciência e do ensino; o lugar da formação geral e do preparo profissional dos alunos; a dicotomia teoria e prática; a necessidade de garantir liberdade à universidade e ao corpo docente, o cultivo do conhecimento desinteressado de outros fins que não seja o próprio conhecimento; a ampliação das finalidades da universidade, a incorporação dos serviços e da extensão; o impacto do advento da sociedade tecnológica e do capitalismo avançado na lógica universitária.

do princípio da liberdade tem, como antecedente filosófico imediato, as concepções da primeira grande defesa da liberdade no âmbito acadêmico na modernidade, feita por Kant no libelo *O Conflito das Faculdades* [1798] (KANT, 1993).

Afora as críticas destrutivas, de pensadores anteriores a Kant (lembremo-nos de Bacon e Hobbes[24]), o filósofo alemão é o primeiro a elaborar uma obra em que se discute, filosoficamente, o que seria uma universidade. Talvez seja o texto matriz daquela espécie de esforço reiterado que veio a se chamar de "ideia de universidade".

Nessa obra, há um tom de réplica em relação à censura do Rei da Prússia que acusava Kant de depreciação do cristianismo na obra *A Religião nos limites da simples razão* publicada em 1793, que, entre outros aspectos, discute a vinculação da religião à moral.

O Rei havia escrito uma carta severa da qual destacamos o seguinte trecho:

> A nossa suprema pessoa já há muito constatou com grande desgosto, que fazeis um mau uso da vossa filosofia para deformar e degradar as doutrinas capitais fundamentais da Sagrada Escritura e do cristianismo; que fizestes isso sobretudo no vosso livro *A Religião nos limites da simples razão*, bem como noutros tratados mais pequenos (KANT, 1993, p.19).

Diante da acusação do Rei, Kant apresentará sua concepção de que as discussões científicas no âmbito universitário (como era a proposta da obra criticada pelo Rei) não se prestam a intervenções externas. A universidade seria uma instituição que, de um lado deve seu estabelecimento aos interesses do Estado, mas por outro lado, atrelada ao seu compromisso com a ciência, funda-se na autonomia em relação a interferências do próprio Estado.

Segundo Brandt, "em sua publicação, Kant não quer desenvolver uma teoria geral da universidade, mas apresentar a universidade como uma corporação que, conforme a sua ideia, não tolera intervenção alguma nem censura do estado em sua contenda científica" (2008, p.176).

Algumas finalidades da Universidade que aparecem na obra:

- Admite alunos das escolas inferiores;
- Forma a categoria genérica dos "letrados";
- Forma os mestres livres;
- Forma os quadros profissionais de interesse público;
- Depositária dos ramos das ciências e
- Compromisso com a busca da verdade.

[24] Mencionamos Bacon e Hobbes na p.54.

Kant analisa a estrutura universitária tradicional, estabelecida, desde a Idade Média, composta por três faculdades em que há interesse direto do governo, pois formam os profissionais que atuarão diretamente em contato com o povo, Direito, Medicina e Teologia (denominadas faculdades superiores) e uma Faculdade de Filosofia (denominada Faculdade inferior) que gozaria de liberdade para, em nome da verdade, exercer o escrutínio crítico das doutrinas de todas as outras faculdades.

Para ter influência sobre o povo, o governo utiliza o princípio de divisão das Faculdades Superiores seguindo o atendimento das necessidades básicas do povo: a alma, o bem civil (propriedade, principalmente) e o bem corporal. A cada uma dessas necessidades corresponde um ramo das faculdades superiores e uma determinada base normativa fundamento do ensino, conforme a quadro a seguir:

Necessidades do povo	**Faculdades**	**Estatutos**
A alma ou bem eterno	Faculdade de Teologia	Bíblia
Bem civil	Faculdade de Direito	Códigos/normas jurídicas
Bem corporal	Faculdade de Medicina	Ordenamento médico

Fonte: próprio autor

Segundo Kant, o sistema necessita de uma faculdade que zele pelo conhecimento científico e que tenha plena liberdade para julgar as doutrinas das faculdades superiores sob a luz da verdade científica. Nas palavras de Kant,

> Importa absolutamente que, na universidade, se dê ainda à comunidade erudita uma Faculdade que, independente das ordens do governo quanto às suas doutrinas, tenha a liberdade, não de proferir ordens, mas pelo menos de julgar todas as que têm a ver com o interesse científico, i.e., com o da verdade, em que a razão deve estar autorizada a publicamente falar; porque, sem semelhante liberdade, a verdade não viria à luz (para dano do próprio governo), mas a razão é livre por sua natureza e não acolhe nenhuma ordem para aceitar algo como verdadeiro (nenhum *crede*, mas apenas um *credo* livre). Reside, porém, na natureza do homem a causa por que semelhante Faculdade, não obstante esta grande vantagem (da liberdade) é denominada inferior; com efeito, quem pode mandar, embora seja um humilde servo de outrem, imagina-se superior a outro que é, sem dúvida, livre, mas a ninguém tem de dar ordens (KANT, 1993, p.30).

Nota-se a instalação de um conflito permanente, insolúvel, insanável. A liberdade está em constante ameaça devido a interesses externos à ciência, mas isso é constitutivo do que é uma universidade. O conflito legítimo se dá no âmbito da universidade, entre eruditos, por

meio das discussões públicas (debates e publicações, em especial). É um conflito que não se resolve em acordos amigáveis, trata-se de uma disputa que não cessa, de uma tensão constante.

Não há situação pacífica perene. Daí o título em alemão da obra de Kant é *Der Streit der Fakultäten*, onde "Streit" significa controvérsia, disputa, briga, desacordo, discórdia, desentendimento.

No entanto, segundo Kant, entenda-se que

> Este antagonismo, ou seja, esta disputa de dois partidos entre si unidos para um fim último comum não é uma guerra. Não pode pois conceder-se à Faculdades superiores direito algum sem que ao mesmo tempo, a inferior fique autorizada a apresentar ao público erudito as suas dúvidas (1993, p.49).

O âmbito universitário é em si mesmo o palco para contradições e divergências de inúmeras naturezas. Podemos detectar diversas ordens de conflitos internos inerentes à universidade, acompanhando Rüegg:

> A igualdade de oportunidade de admissão e de continuação de estudos nas universidades entra em conflito com a desigualdade existente na distribuição dos recursos sociais e económicos e com as alternativas de utilização desses recursos. A prioridade dada ao lazer e à contemplação, que são necessários para a investigação científica e académica, representa um ideal do *bios theoretikos*, que, desde os filósofos gregos, tem estado em permanente contraste e em conflito com o ideal do *bios praktikos*, que dá prioridade à utilidade social da aplicação do saber científico e da preparação para as profissões, ambas oferecidas pelas universidades. O *amor sciendi*, que valoriza grandemente a procura da verdade através de métodos científicos e acadêmicos rigorosos, anda associado à indiferença quanto ao valor econômico dos resultados da investigação e do ensino e entra em contradição com a *ambitio dignitatis* e a *individia pecunie*, a utilização social e econômica dos frutos do estudo acadêmico. Em último lugar, mas igualmente importante, o valor fundamental da liberdade acadêmica da universidade, como comunidade corporativa, está em conflito potencial com duas frentes: internamente entre a liberdade do indivíduo e a solidariedade colegial dos membros da universidade; e, externamente, entre os requisitos de autonomia por parte da universidade e o controlo por parte daqueles que lhe concedem os recursos financeiros necessários. [...] (1996, XXIV).

Kant enfatiza o conflito entre a função teórica, científica e crítica da universidade (*bios theoretikos*) representada pela Faculdade de Filosofia e a função utilitária e prática representada pelas faculdades profissionalizantes - Teologia, Direito e Medicina (*bios praktikos*).

O fato de a universidade contemporânea não comportar mais o esquema estrutural tradicional das quatro faculdades evocado por Kant em seu texto, herança da tradição medieval, e mesmo considerando que esse modelo de análise seja anterior à ampliação das funções da Universidade que tiveram lugar nos séculos XIX e XX, o núcleo dos argumentos de Kant, a nosso ver, permanece potente e merecedor de atenção.

Por isso, parece-nos que não é o caso de fazer uma leitura muito literal do texto de Kant e apegar-se à ideia do papel da Faculdade de Filosofia enquanto estrutura organizacional e burocrática da Universidade, mas à função crítica e teórica que deve ter lugar no seio da Universidade, independentemente da instância departamental específica.

A busca da verdade e a utilidade/eficácia são duas finalidades contraditórias, mas encontráveis no conceito de universidade. Nota-se certa recorrência histórica, como uma tensão constante entre, de um lado, a praticidade utilitária, cuja essência é a não-liberdade e de outro, o desinteresse, a busca pelo conhecimento, o *amor sciendi*, cuja essência é a liberdade. Há algo de socrático e de sofista na universidade, desde sua origem e que se manifestaria pelas seguintes condutas antagônicas: o cultivo do conhecimento pelo simples conhecimento e o conhecimento enquanto instrumento para obtenção de algo prático e vantajoso.

A rigor, o próprio caráter certificador que a universidade adquiriu ainda em seus momentos inaugurais já era por si só um atestado do seu caráter utilitário. Se levarmos em conta que as universidades se estruturaram em torno de alguns cursos cuja finalidade era profissionalizante (Teologia, Direito e Medicina), o atendimento pragmático de necessidades sociais externas ao princípio do desinteresse, ou do conhecimento pelo conhecimento, já estava dado. Mas não é por isso que está justificado o espírito utilitário exagerado dos dias de hoje.

Não houve efetivamente ruptura na forma contraditória de abraçar suas funções. Ocorre que, atualmente, há uma ênfase exagerada no aspecto utilitário. Essa diretriz é por si só hostil à ideia de liberdade. É preciso de ambientes em que o Estado, a Igreja, o Mercado não tenham controle excessivo para que, inclusive, a crítica a todas essas instâncias possa ser realizada com liberdade.

É preciso se precaver em relação a afirmações peremptórias no que tange às novas funções da universidade que substituiriam suas antigas atribuições. Ao fim e ao cabo, o que ocorreu foi um hiperdimensionamento do aspecto utilitário da universidade que, em verdade, sempre existiu desde a sua origem na Idade Média. Houve, episodicamente, durante essa longa história, manifestações de mal-estar no que tange ao aspecto profissionalizante e utilitário (Newman) e à especialização (Ortega Y Gasset). Mas também houve crítica utilitária quando a universidade estava excessivamente voltada para a sua porção estritamente teórica, como no Iluminismo.

A metáfora da universidade afastada dos interesses da sociedade é a torre de marfim, pois simboliza o isolamento, o afastamento das coisas práticas do mundo, a solidão enclausurada em certa soberba.

Entretanto, tão criticável quanto a torre de marfim, é a universidade mergulhada apenas em interesses utilitários, indo do isolamento que a torre representa, direto para a praça do mercado. Mas qual seria a metáfora para uma universidade que se move apenas ao sabor do mercado, não restando espaço algum ao conhecimento desinteressado?

Não há essa metáfora. E não há porque já não seria mais universidade.

Não é possível, hoje, imaginar uma universidade afastada dos problemas da comunidade onde está inserida, por outro lado, uma universidade totalmente utilitária, desprovida do aspecto desinteressado é um tipo de estrutura, em verdade, não-universitária.

Se no período final da Idade Média a Universidade vivenciou um afastamento em relação ao que acontecia fora de seus muros, isolando-se excessivamente, no mundo contemporâneo, vivemos um momento contrário, de um exagero no aspecto pragmático, preso às exigências das novas configurações do capitalismo mundial.

Pensamos que esse antagonismo deve permanecer em equilíbrio, pois, o aprofundamento excessivo no descompromisso total com a prática pode gerar, de um lado, uma “torre de marfim” extremamente inacessível e comportamentos abusivos indevidamente justificados como exercício de liberdade acadêmica; por outro lado, o foco em resultados, formação especializada profissional e vinculação a interesses externos ao acadêmico, não dá margem alguma à liberdade, sendo impossível estabelecer o distanciamento necessário para o exercício da crítica.

A falta desse equilíbrio está na raiz do discurso recorrente de feroz invectiva contra a capacidade da universidade em se adaptar ao tempo presente, em especial, da retórica sobre a mutabilidade constante das coisas do mundo da tecnologia e dos negócios. Como a universidade é uma entidade contraditória, que, de um lado é o espaço da inovação, da criatividade e de novas formas de interpretar o mundo, e de outro, possui um viés apegado à conservação de tradições da humanidade (uma de suas funções reconhecidas é manter vivo, por meio da pesquisa e ensino, de certos acervos culturais humanos como a literatura, história, filosofia, línguas mortas, línguas não dominantes, entre outros), sempre é possível e fácil criar narrativas depreciativas sobre a universidade, pelo seu apego ao passado e ao que não é considerado relevante pelo mercado e pela aparente resistência em atender às exigências do tempo presente e do mundo prático.

Em função de vivermos em um tempo em que o novo parece vir com um selo de qualidade, que dispensa qualquer exame de validade ou prova em contrário, bastando a mera novidade, dizer que a universidade é anacrônica, que não atende ao mundo atual é um discurso fácil, de audiência certa.

Sobre a natureza contraditória em vários sentidos que caracteriza a universidade, Walter Rüegg nos oferece uma chave de reflexão com a qual nos alinhamos:

> Tais conflitos, as tensões que deles derivam, as estruturas e mecanismos através dos quais eles são mantidos num estado de equilíbrio aberto, explicam, em grau considerável, a dinâmica das universidades europeias. Sempre que um valor se torna demasiadamente preponderante, desloca a balança de forma demasiadamente acentuada e prolongada para o lado de uma das alternativas, afastando-se da outra; por exemplo, transformar a universidade em uma instituição governamental, ou numa torre de marfim, ou numa escola profissional, ou numa instituição científica totalmente voltada para si própria, faz que as tensões percam o seu poder criativo e, em vez disso, conduzam à sonolência ou à agitação excessivamente superficial e estéril (1996, XXIV).

A hipervalorização de resultados e da praticidade já está por demais bem servida de adeptos, e, cremos que não é preciso mais nenhuma voz que apoie o coro suficientemente encorpado nesse sentido. Daí porque, reconhecendo a importância do aspecto prático, a tendência desse trabalho é enfatizar o elemento desinteressado do ensino superior (o elemento que se encontra vinculado ao tema da liberdade), pois vivemos um período de desequilíbrio com “a balança de forma demasiadamente acentuada e prolongada para o lado de uma das alternativas”, retomando a citação de Rüegg.

Como havíamos indicado, a partir de Kant, as primeiras grandes concepções teóricas sobre a universidade vêm à luz. Note-se como na noção de universidade de Kant, a liberdade aparece de forma central e constitutiva. Os assuntos de interesse acadêmico que se manifestam sob a forma da busca da verdade científica não devem ser objeto de controle do Estado, mas devem ser mantidos na esfera do conflito legítimo entre as faculdades.

Na enumeração de autores e textos mencionados na tabela anteriormente apresentada, encontramos uma forte presença de pensadores germânicos, em especial no período cronologicamente coincidente com criação e desenvolvimento da universidade alemã de pesquisa que reformulou a noção medieval de universidade e seu foco exclusivo no ensino, passando a definir como sua missão também a produção científica do saber.

De fato, Schelling, Fichte, Schleiermacher e Humboldt pertencem ao grupo de pensadores que reconfiguraram a noção de universidade no século XIX.

Em *Pensamentos ocasionais de uma universidade em sentido alemão,* Schleiermacher sintetiza o que seria o dever de uma universidade em que a descoberta científica passa a ser central:

> Despertar o conceito de erudição em jovens generosos, possuidores já de conhecimentos de muitos tipos, ajudar-lhes a alcançá-la no campo de conhecimento concreto ao qual desejam dedicar-se e a perceber cada coisa individual não isoladamente, senão buscando as conexões intelectuais mais estreitas, relacionando-a constantemente com a unidade e a totalidade do conhecimento, de maneira que sempre que pensem sejam conscientes dos princípios da erudição, e possam assim investigar, fazer descobertas e apresenta-las por si mesmos, desentranhando as coisas gradualmente. Este é o dever de uma universidade (SCHLEIERMACHER, apud CHARLE, 2017, p. 51).

Em 1810, com a fundação da Universidade de Berlim por Wilhelm Von Humboldt, estabeleceu-se em forma mais acabada essa noção de universidade ligada à ciência, cuja tradição foi retomada e desenvolvida por Karl Jaspers (2013).

Parece-nos que no texto *Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos superiores em Berlim*, Humboldt apresenta de forma mais explícita e acabada a absoluta centralidade da liberdade na ideia de universidade.

A liberdade é mencionada, em primeiro lugar, como princípio organizativo da universidade: “uma vez que estas instituições só cumprem sua finalidade ao realizarem a ideia pura de ciência, os princípios mais importantes de sua organização se encontram na autonomia [solidão] e na liberdade” (HUMBOLDT, 2003, p.80).

Decorre desse princípio a posição de Humboldt quanto ao Estado: “o Estado necessita respeitar a lógica interna da ciência. Em outras palavras, necessita intervir cada vez menos” (HUMBOLDT, 2003, p.83).

Em outro momento valoriza a “liberdade de exposição” no contexto da aula universitária, enfatizando a relevância da interação entre o ensino e a pesquisa, e afirmando que “a ciência é mais dinâmica e viva na universidade graças à presença estimulante de jovens bem preparados” (2003, p.92).

A busca da verdade, por meio da pesquisa científica organiza-se de acordo com o princípio da liberdade acadêmica. A liberdade acadêmica possui uma dimensão ligada ao estudante e leva em conta a sua responsabilidade por acompanhar o mestre com espírito crítico; uma dimensão ligada ao professor que deve escolher livremente as formas de ensino e gozar de liberdade na tarefa fundamental da pesquisa “pela qual é o único responsável (desde a definição do tema) com sua própria autoridade” (DREZE, DEBELLE, 1983, p.57) e uma dimensão ligada à universidade enquanto instituição, e se cristaliza em sua autonomia administrativa.

Note-se que as primeiras concepções teóricas sobre a universidade a partir de Kant, dão conta de delinear a pesquisa como uma função definidora da universidade. Contudo, como sabemos, a pesquisa não foi uma finalidade da universidade durante suas etapas de desenvolvimento iniciais.

Conforme já explicitamos, não existiu uma teoria da universidade durante a Idade Média, que analisasse o fenômeno universitário com as características daquele tempo. Mas a defesa do espírito da universidade medieval veio a ter lugar, no século XIX, por meio dos discursos proferidos pelo Cardeal Newman, publicados em 1852.

A concepção da Universidade como um ambiente de conservação e transmissão do saber universal e não como a produção de conhecimento especializado (pesquisa científica) é característica geral das antigas universidades inglesas (Oxford e Cambridge). John Henry Newman, tutor e capelão em Oxford, sistematizou os princípios gerais desse ideal na obra *The idea of University* de 1852, cujo conteúdo reúne conferências do autor em Dublin, onde se encarregou de criar uma universidade católica.

No Prefácio de seus discursos, Newman esclarece: "a visão que se terá de uma universidade nestes discursos é a seguinte: - Ela é um local de transmissão do conhecimento universal. [...] Se seu objetivo for a descoberta científica e filosófica, não vejo porque uma universidade deveria ter estudantes [...]" (TURNER, 2001, p.45).

O ensino proposto por Newman versa sobre um saber universal e liberal. A ideia de um centro de saber universal funda-se na atmosfera salutar de convivência entre sábios eruditos de diversas áreas do saber e estudantes.

O foco do ensino não deve deter-se na profissionalização e sim em atributos intelectuais formativos mais gerais que permitiriam, inclusive, a própria formação profissional. Segundo John Stuart Mill, mencionado por Newman: "os homens são homens antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou industriais; se vocês fizerem deles homens capazes e sensatos, eles se transformarão por si mesmos em advogados ou médicos capazes e sensatos" (DREZE, DEBELLE, 1983, p. 39).

Notamos que embora haja um antagonismo entre as concepções de Humboldt e de Newman, ambas repudiam a especialização profissional precoce e preconizam a busca do conhecimento desinteressado. Há aqui um elemento compartilhado de liberdade em ambas as concepções: o desinteresse, ou a desvinculação a diretrizes externas ao conhecimento. Parece que os elementos que conceituariam uma universidade, devem ser encontrados em um grau de profundidade maior do que a defesa da pesquisa ou do conhecimento universal.

2.2.1 Conceito de universidade

A preocupação com o conceito de universidade justifica-se, pois é um tema intrinsecamente ligado ao estudo da liberdade docente, na medida em que a noção que se venha a ter da universidade repercute diretamente no sentido e no grau de liberdade desfrutada pelo professor, no exercício de suas funções.

Do ponto de vista linguístico vimos que a palavra universidade servia para designar agrupamentos e que foi se especializando para identificar apenas instituição de ensino superior. É notável que nos dias de hoje, dada a ausência de uma reflexão detida sobre o uso das palavras herdadas da tradição, somos surpreendidos com o uso da palavra "universidade" em estranhos contextos como a difusão da curiosíssima expressão "universidade corporativa[25]".

E porque é espantosa essa noção?

Ora, porque vimos que "universidade" era uma palavra geral que significava justamente "corporação", ou seja, os termos são sinônimos e referem-se a qualquer grupo autônomo de pessoas com finalidades profissionais. Com o passar do tempo, a palavra universidade acabou se especializando para se aplicar exclusivamente a mestres e alunos na busca do saber.

Dessa forma, como universidade é sinônimo de corporação, o uso da expressão "universidade corporativa", significaria algo redundante como "agrupamento grupal", "sociedade social", "corporação corporativa" ou "universidade universitária". Daí o espanto.

Mas é claro, para que essa expressão faça sentido, temos que entender que a palavra genérica "corporação" que expressaria qualquer agrupamento de pessoas, foi também se especializando para significar, em muitos contextos, organizações empresariais com finalidade lucrativas. Se formos considerar *esse viés vinculado ao lucro no uso da palavra corporação*, não há nada mais contrário ao sentido de uma universidade do que agregar a ela o adjetivo corporativo porque se ela deve estar a serviço da entidade empresarial que a criou, pouco subsiste do conceito de uma universidade, sequer se podendo falar em autonomia nesse contexto. Seria algo a ser denominado como centro de formação corporativa, ou centro de aperfeiçoamento profissional corporativo.

---

[25] Universidade corporativa, de forma bastante sintética, diz respeito a uma estrutura de promoção de aprendizagem profissional mantida, normalmente, por grandes organizações empresariais com foco na qualificação e desenvolvimento de seus funcionários. Pode corresponder a uma estrutura física com edifício ou instalações próprias, a um conjunto de ações de educação virtual, convênios com instituições educacionais ou a outras configurações.

A instituição universitária nasce da cultura corporativa da Idade Média, mas foi adquirindo outras facetas, adaptando-se, em seu ritmo, às mudanças exigidas pela sucessão dos séculos e das necessidades históricas. Uma entidade de tamanha longevidade não poderia passar ao largo e deixar de ser impactada pelas mudanças na cultura, sociedade e economia do mundo ocidental. Mas é preciso que identifiquemos até onde é razoável pensar em adaptação e quais os elementos sem os quais não se sustenta a ideia de universidade.

Por que a melhor discussão sobre universidade se passaria no campo sobre o que a universidade deve mudar e não sobre aquilo que ela deve manter?

O que fez a universidade perdurar não foi mudar para atender exatamente ao que o mundo lhe pedia, mas mudar mantendo aquilo que a faz ser o que ela é. Estamos alinhados a Minogue quando diz: "seja com instituições, seja com pessoas: nós admiramos honestamente as pessoas que preservam uma identidade de valor, correspondendo a novas circunstâncias, mas desprezamos aquelas que variam e mudam com cada brisa passageira da moda" (1981, p. 26).

Comecemos pensando sobre o que deveria conter um conceito para que seja suficientemente explicativo. Para isso vamos nos valer momentaneamente de obra *Os conceitos* de José D'Assunção Barros.

> Um conceito pode ser entendido como uma formulação abstrata e geral, ou pelo menos uma formulação passível de generalização, que o indivíduo pensante utiliza para tornar alguma c
> oisa inteligível nos seus aspectos essenciais ou fundamentais, para si mesmo e para os outros (BARROS, 2016, p.41).

Se aplicarmos as instruções de Barros (2016), um conceito de universidade deveria abarcar os elementos característicos que todas as universidades existentes teriam em comum. Esse tipo de conceito seria o que o autor denomina de "conceito agrupador". Dentro desse conceito agrupador deve ser possível especificar conceitos parciais como universidade medieval, universidade moderna, universidade de pesquisa etc., desde que, embora tenham alguns especificadores diferenciados que lhe garantem uma adjetivação particular, mantenham um compartilhamento de notas com o conceito mais geral e abstrato.

Evidentemente que os conceitos são históricos: "surgem no interior de uma história e concomitantemente não cessam de alterar a própria história, uma vez aflorados no campo de discussões relacionados a uma disciplina ou também nos meios políticos e sociais no qual eles estabelecem uma praticidade" (BARROS, 2016, p. 52).

Entretanto, há que se identificar alguns elementos caracterizadores que sobrevivam, mesmo que plasticamente se adaptando às contingências do tempo e do meio, sob pena de não tornar mais inteligível o que se pretende comunicar.

Um conceito possui duas dimensões relacionadas: *extensão* que é o grau de sua abrangência, ou situações em que pode ser utilizado e a *compreensão* diz respeito ao entendimento dado pelas características que o constituem. Quanto maior a extensão menor a compreensão e vice-versa.

Por exemplo, se vamos conceituar universidade, apenas com o dado de que se trata de uma instituição de ensino, veremos que é insuficiente para a compreensão, já que todas as escolas de ensino de nível infantil, fundamental, médio e instituições de ensino superior não universitárias poderiam entrar na abrangência do conceito. Ou seja, a extensão é por demais aberta, diminuindo a compreensão.

Entretanto, se detalhamos os elementos característicos de forma a diminuir a extensão do conceito, teremos maior compreensão, na medida em que o conceito vai se aplicar a um número mais limitado de situações.

Quanto maior a extensão menor a compreensão e quanto maior a compreensão menor a extensão. Graficamente a situação se passaria assim (BARROS, 2016, p.72):

Compreensão	Extensão

Compreensão	Extensão

Complementando o gráfico com elementos identificadores, teríamos o seguinte quadro (BARROS, 2016):

Compreensão	Extensão
Instituição de Ensino	Escola de educação infantil, educação fundamental, ensino médio, universidades, faculdades, centros universitários etc.

Compreensão	Extensão
Instituição de ensino superior, formação profissional, pesquisa científica, autonomia, preservação da cultura, integração da multiplicidade do conhecimento, âmbito da liberdade acadêmica de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento...	Universidade?

A compreensão diz respeito aos elementos característicos que delimitam ou expandem o conceito (extensão).

Embora tenhamos que admitir a polissemia e a historicidade dos conceitos, alguns pontos devem permanecer sob pena de o conceito não corresponder mais à ideia que pretende

transmitir. No quadro acima, colocamos um ponto de interrogação ao final de “universidade”, pois como indicar os elementos que possam de fato trazer compreensão?

Se tentarmos enumerar suas funções, que foram recolhidas durante sua longa história temos, por exemplo, que é uma instituição de ensino, concede títulos reconhecidos, forma profissionais, prepara a elite, realiza pesquisa científica, preserva a cultura humana em sentido amplo, atende a necessidades sociais, é espaço de reunião daqueles que se dedicam ao conhecimento desinteressado, preocupa-se com a formação geral. Quais desses itens são de fato exclusivos da instituição universitária?

O conceito de universidade deve levar em conta o espaço, ou seja, universidade é também um lugar?

Como vimos, a universidade era originalmente um conjunto de pessoas. O convívio entre pessoas mais velhas e iniciadas e pessoas mais jovens e iniciantes partilhando a mesma curiosidade e amor pelo conhecimento, parece ser o ponto mais importante da ideia original de universidade. Não era o caso, como ocorre nos dias de hoje, de se nomear o conjunto geral de edifícios acadêmicos de “universidade”, mas é importante notar que a não existência de edifícios especialmente projetados para acolher a universidade, não nos impede de reconhecer que esse convívio implicava o compartilhamento de um espaço físico comum, de forma que um lugar para o convívio acadêmico, é uma necessidade subentendida. Em tempos de virtualização resta saber se é possível pensar em uma universidade que prescinda de convivência física real. Ensino totalmente à distância é compatível com a ideia de universidade? Se levarmos em conta as formulações originais da universidade de pesquisa, segundo Humboldt:

> O âmbito da universidade é o que o homem só pode encontrar por si mesmo e dentro de si mesmo: a compreensão da ciência. A liberdade é necessária e a solidão útil para este ato de reflexão sobre seu próprio entendimento, e toda a organização externa da universidade emana destes dois pontos. Assistir a aula é secundário; o que é essencial é viver uns anos permanentemente conectado a pessoas da mesma idade e de ideias afins, que são conscientes de que neste mesmo lugar há muita gente tremendamente sábia, dedicada de corpo e alma a elevação e difusão da ciência (HUMBOLDT, 1809 *apud* RÜEGG, 2017, p.21-22).

Por meio dessas palavras de Humboldt, percebemos que a presença e convivência em uma estrutura universitária com uma pluralidade de outros dentro de um espírito de cultivo da ciência significa mais do que acompanhar aulas ou apreender conteúdos, o que nos faz pensar que aquilo denominado “educação à distância” é um expediente eficaz para organizar e disponibilizar informação, mas pode ser incongruente com modelos *de formação humana*.

Das funções tradicionalmente atribuídas à universidade, praticamente todas podem ser realizadas por outras instituições. Qual ou quais elementos seriam mais exclusivos da noção de universidade?

Parece que o elemento mais fundamental para a compreensão do conceito de universidade é a busca desinteressada pelo saber, ou *amor sciendi*. "O coração da universidade é a sua famigerada torre de marfim; a sua função manifesta é proporcionar o *bios theoretikos* aristotélico, ou seja, a formação intelectual como um fim em si mesma" (RÜEGG, 1996, p.21). Esse *bios theoretikos* manifesta-se tanto no cultivo e preservação do acervo humano de saberes (como era o espírito da universidade escolástica) como na pesquisa destinada a descobrir o novo (como era o espírito da universidade humboldtiana).

Como já apontamos, sempre houve acoplado ao *bios theoretikos*, um interesse prático e utilitário (*bios praktikos*) que se manifestou na história da universidade por vários e diferentes interesses que foram se aglutinando: formação profissional, resultados úteis das pesquisas científicas (pesquisa aplicada), serviços para a comunidade.

Entretanto, e é isso que precisamos destacar, sem o cultivo do conjunto universal dos saberes pelo simples valor em si desses saberes, todas as outras funções mencionadas poderiam ser exercidas por outras instituições não universitárias: centros de formação profissional, institutos de pesquisa, agências públicas de fomento de serviços sociais, associações privadas ou fundações privadas não educacionais.

> O facto de a sua função latente ser a preparação de especialistas profissionais em atividades práticas, o desenvolvimento do *bios praktikos*, para a qual existe uma tão grande procura, não desmente o valor social- confirma-o até- da pura busca do conhecimento. Esta função prática postula a importância fundamental do *amor sciendi.* De outra forma, a universidade, enquanto pessoa jurídica colectiva, servindo apenas interesses e liberdades materiais, teria partilhado o destino de outras instituições medievais: teria desaparecido há muito tempo. Foi a responsabilidade colectiva pela organização e disciplina da procura do conhecimento do *studium* que conferiu significado às liberdades e privilégios de estudantes e mestres, transcendeu os seus interesses materiais imediatos e assegurou a continuação da autonomia da universidade no que diz respeito à sua atividade mais particular: a investigação e o ensino acadêmicos e científicos (RÜEGG, 1996, p.21).

Com isso evidencia-se que é central na ideia de universidade, a ligação umbilical entre conhecimento e liberdade. A relação entre conhecimento e liberdade encontra o seu registro clássico na *Metafísica* de Aristóteles, que estabelece o entendimento que está na raiz do espírito universitário:

> De modo que, se os homens filosofaram para libertar-se da ignorância, é evidente que buscavam o conhecimento unicamente em vista do saber e não por alguma utilidade prática. E o modo como as coisas se desenvolveram o demonstra: quando já se possuía praticamente tudo o que se necessitava para a vida e também para o conforto e para o bem-estar, então se começou a buscar essa forma de conhecimento, É evidente, portanto, que não a buscamos por nenhuma vantagem que lhe seja

> estranha; e, mais ainda, é evidente que, como chamamos livre o homem que é fim para si mesmo e não está submetido a outros, assim só esta ciência, dentre todas as outras, é chamada livre, pois só ela é fim para si mesma (ARISTÓTELES, 2005, A2, 982b, 20-30; p.11-13).

A universidade vai incorporando novas dimensões no decorrer do tempo, mas isso não significa que tenha que abandonar determinadas perspectivas que a constituíram. A ideia basilar que dá sentido à instituição continua sendo o *amor sciendi*.

Conforme Minogue, "o distanciamento entre interesses práticos e objetivos acadêmicos deve ser visto não como uma tradição sobrevivente de épocas menos esclarecidas, mas como uma condição essencial de subsistência do mundo acadêmico" (1981, p. 77).

Seja lá o que se imagine que a universidade precise ser, há que se considerar que é uma instituição que se baseia na busca conhecimento de uma forma peculiar e diferente de outras estruturas organizativas.

Um aspecto que não tem sido levado em conta quando se busca um conceito de universidade é notar que nos motivos originais que se levou a criação da universidade não se buscou disciplinas pelo valor econômico que pudessem trazer.

Lembremos que as quatro faculdades originais eram Teologia, Direito, Medicina e Artes.

RÜEGG (1996) propõe uma questão intrigante e de absoluto relevo: por que os conhecimentos dessas quatro faculdades modelares foram objeto dos estudos universitários e não outras disciplinas?

Rüegg argumenta que se as "necessidades sociais" fossem a chave na determinação das disciplinas a serem estudadas na universidade "as ciências tecnológicas, tais como arquitectura, tecnologia militar, construção naval, construção de máquinas, engenharia de minas, e as ciências naturais aplicadas (como Agricultura, Medicina Veterinária ou Farmácia) teriam sido as escolhidas" (1996, p. 24).

Entretanto, "não foi a necessidade de conhecimentos socialmente aplicáveis que levou à fundação de universidades nem tão-pouco a existência de determinadas disciplinas que provaram ter valor para o desempenho de certas funções sociais" (RÜEGG, 1996, p. 24).

Se levarmos essas considerações de Rüegg em suas consequências para o conceito de universidade, concluiremos que o aspecto prático e utilitário é secundário na ideia de universidade. Não foi esse aspecto que gerou a necessidade de criação da instituição universitária. Se contemporaneamente o aspecto prático adquiriu uma preponderância que parece ter obscurecido qualquer outra configuração possível, mais importante ainda se torna

refletir sobre esse ponto, pois ele tem a ver com a definição daquilo que é central e o que é periférico em uma noção de universidade.

O que justificaria a exclusão das disciplinas de natureza tecnológica da universidade em sua constituição na Idade Média?

Não é suficiente a explicação baseada na tradicional hierarquia entre artes liberais e mecânicas. Segundo Rüegg,

> A adesão ao esquema das quatro faculdades é antes um resultado do significado fundamental do *amor sciendi*. As faculdades surgiram apenas nos locais onde existiam já escolas que transmitiam saber como um **bem público**, e podiam ser frequentadas basicamente por qualquer pessoa que correspondesse ao padrão intelectual requerido (1996, p.27, grifo nosso).

Os saber como bem público seria um das chaves que dão sentido à criação das universidades. Já as artes tecnológicas exercidas durante a Idade Média, por estarem ligadas a métodos apenas revelados aos escolhidos para serem iniciados nas atividades profissionais das corporações de ofício, não têm, por esse aspecto secreto monopolizado pelas agremiações profissionais, qualquer compromisso público com a divulgação ampla a qualquer pessoa porventura interessada por esses conhecimentos práticos. Nas instâncias práticas ou das artes técnicas havia o predomínio do valor do segredo profissional.

> Nestes domínios, as sociedades medievais não possuíam escolas abertas ao público em geral a partir das quais pudessem ter formado faculdades ou universidades. Em comparação com outras esferas de atividade, as universidades manifestaram um considerável grau de abertura e até de igualdade por muito que o sistema social hierárquico da sociedade medieval afectasse a composição social dos corpos discente e docente. Esta não era uma consequência menor do seu manifesto objetivo ocupacional, que consistia na aquisição e ensino de conhecimentos científicos e académicos, enquanto a aquisição de uma qualificação profissional ou oficial para uma atividade ocupacional dentro do quadro da sociedade hierárquica não era senão um objectico secundário ou um subproduto.
>
> De facto, uma comparação entre as ciências ‘mecânicas’, também relevantes em termos sociais, que eram transmitidas através das corporações e outras organizações semelhantes, e as matérias leccionadas na universidade demonstra a importância das oportunidades concedidas pelas *scholè*, que tinham como objetivo o lazer, para o desenvolvimento das disciplinas académicas. De facto, aquelas instituições proporcionaram a emancipação face à preocupação imediata da obtenção do sustento diário, característica das ocupações vulgares. O interesse pelos princípios teóricos da ordem divina do universo e pelo estudo universitário das coisas humanas, desprovido de interesses práticos, era um derivado directo das categorias da filosofia grega (RÜEGG, 1996, p.28).

Então, na sua origem, a universidade se diferenciava das outras corporações medievais por 1- não terem o segredo profissional como característica fundamental, ou seja, **natureza pública** do conhecimento; 2- aspecto predominantemente não utilitário do saber, ou seja, o **desinteresse.**

A esses aspectos de origem da universidade na Idade Média, poderíamos dizer que se juntou o elemento crítico, fundador da universidade iluminista construída a partir do modelo alemão e que se expressa naquilo que Derrida chama do aspecto incondicional da universidade: "ela deveria permanecer como um derradeiro lugar de resistência crítica - e mais que crítica - a todos os poderes de apropriação dogmáticos e injustos" (DERRIDA, 2003, p.16).

Esses elementos, presentes na origem, mantiveram-se na raiz da instituição e são relevantes se quisermos pensar em um conceito de universidade que supere a mera enumeração de funções que foram se agregando com o tempo.

Mas note-se que, levando em conta esses elementos, o segredo industrial, a privatização de saberes via patente são estranhos à ideia de conhecimentos universitários (que são essencialmente bens públicos) e a preocupação em usar o conhecimento fora da esfera do cultivo do próprio saber, é secundária.

2.3 Universidade no Brasil

Causa certo estranhamento, a todo aquele que se debruça sobre a história das universidades no Brasil, o fato de que a sua criação se deu muito tarde comparativamente ao restante do Continente Americano[26]. E mesmo a partir do momento em que elas são efetivamente criadas, já no século XX, parecem corresponder de forma bastante particular aos elementos conceituais que discutimos no item anterior.

Segundo Ernesto de Souza Campos, antes da criação da primeira instituição nominalmente universitária brasileira na década de 1920, houve trinta[27] tentativas malogradas de fundação de uma universidade, desde 1583.

Luiz Antônio Cunha (2007a, p.124) esclarece que, do ponto de vista legislativo, 42 projetos de criação de universidade não foram aprovados pela Assembleia Geral Legislativa durante o período do Império.

O que dizer sobre essa aparente falta de urgência na materialização da ideia de universidade refletida no constante adiamento de sua criação no Brasil?

---

[26] Enquanto a primeira universidade brasileira, do ponto de vista formal, data de 1920, as colônias espanholas tiveram universidades instaladas já no século XVI. O marco usualmente apontado como a primeira universidade hispano-americana é Santo Domingo (1538); a última, León de Nicarágua (1812). Entre a primeira e a última, foram 32 fundações, sendo as duas principais a Universidade de São Marcos no Peru e a Universidade do México, ambas fundadas em 1551. (BERNHEIM, 1999). Nos Estados Unidos, a fundação das primeiras universidades ocorreu entre os séculos XVII e XVIII, sendo Harvard, a mais antiga, instituída em 1636 (LOUREIRO, [1975?]). Nos territórios do Canadá, a história de formação de universidades remonta o século XVIII (LOUREIRO, [1975?]), sendo a universidade de Laval, no Quebec, primeira universidade francófona da América.

[27] Para uma descrição das circunstâncias envolvendo as trinta tentativas, remetemos a Campos (1940).

A relevância da discussão sobre o atraso na criação de universidades no Brasil é minimizada por Cunha na introdução do primeiro volume de sua prestigiosa trilogia sobre a história da universidade, *A Universidade Temporã* (2007a), pois se não tivemos instituições formalmente universitárias, teríamos ensino superior desde o período colonial. O autor não vê motivo para lamentações com o atraso da universidade no Brasil, dada a história relativamente longa do ensino superior no país, referindo-se aos colégios jesuítas e posteriormente aos institutos profissionais criados a partir da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808.

O autor pondera que "boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará" (CUNHA, 2007, p.17)?

De fato, talvez seja uma mera questão de nome, porém, o nome se apresenta com alguma relevância no contexto desse trabalho, pois se trata de pensar por que não tivemos universidades considerando a "universidade" sob um olhar conceitual em que o uso do termo deve ser consequente com certos elementos característicos institucionais herdados.

Conforme esclarece Frijhoff

> Quando uma universidade recebe um nome genérico, junta-se a outras instituições que usam esse nome. Reivindica, por assim dizer, a partilha da história de outras universidades e muitas vezes adopta as suas estruturas, costumes, ritos e símbolos. Assume uma entidade emprestada e tem de lhe corresponder (FRIJHOFF, 2002, p. 42).

Como não foi usado esse nome especificamente (universidade), como efetivamente não foi introduzida na colônia a instituição universitária e sua tradição de forma explícita e nomeada, ainda mais se considerarmos que Portugal conhecia a instituição universitária tendo participado à sua maneira do movimento histórico que a constituiu na Idade Média[28], a não transposição do modelo para a colônia apresenta-se não como algo a se lamentar, mas como um episódio digno de alguma reflexão.

O sentimento de atraso pela não fundação de universidades no território colonizado por Portugal tem lugar por uma comparação em especial com a América Hispânica, onde diversas universidades foram fundadas a partir do século XVI. Mas é importante esclarecer que o fato de a Espanha ter fundado várias universidades no território americano não deve ser entendido como reflexo de um comportamento padrão das potências coloniais e que Portugal teria sido um exemplo de desvio de uma tendência. Na verdade, a Espanha é que foi uma

[28] Lembremos que a Universidade de Coimbra foi fundada em 1290.

exceção no que tange à criação de universidades para fora do território europeu (STEGER, 1970). Nem a França, nem a Inglaterra e muito menos Portugal enquanto potências colonizadoras agiram com o ímpeto espanhol no tocante à fundação de universidades (STEGER, 1970).

Segundo Steger (1970) parece que essa peculiaridade da Espanha adviria da concepção de império dos habsburgos que pensava mais em termos confederativos do que na centralização administrativa estatal unificada. Conforme Steger, "tendo por base êste pensamento primordial, foram efetuadas também as conexões dos Impérios conquistados no Novo Mundo, dentro do Império Habsburgo. Elucidativo já é o nome deste primeiro império: 'Nueva España'; êle representa, sem dúvida uma programação" (1970, p. 100).

Então, a noção de vários centros de poder relativamente autônomos sob a regência da Coroa, inclusive constituindo uma "Nova Espanha" na região ocupada correspondente ao território do México, parece ser uma das justificativas para uma maior naturalidade na reprodução na América de instituições existentes na Espanha, como é o caso da universidade.

No caso de Portugal, a educação superior daqueles que viviam nos territórios colonizados só poderia ser complementada em Coimbra. Como lembra Anísio Teixeira, "a Universidade de Coimbra era a universidade do império português e sua grande força unificadora" (2005, p.138).

Cabe lembrar que a universidade-modelo ibérica existente no período da colonização da América não era uma instituição preocupada com o conhecimento novo, mas estava a serviço da doutrina católica na resistência e oposição à ameaça representada pela Reforma Protestante. De forma geral, a instituição universitária na Europa vivia um momento de crise, criticada por não estar adaptada às demandas do tempo e objeto de constantes e veementes desqualificações dos pensadores do século XVI, dado o seu apego à escolástica e dificuldades de tratar com o espírito científico e a produção de conhecimentos novos. É claro que uma visão uniforme do fenômeno universitário da época seja simplificadora considerando um quadro com outros componentes, tais como a fundação de universidades protestantes ou as modificações trazidas pelo humanismo na estrutura didática do ensino, mas as universidades ibéricas foram especialmente exemplares no que tange a um papel tradicional e convergente com as diretrizes da Igreja Católica.

Com a penetração dos jesuítas nas instituições universitárias no século XVI, essa tendência contrária à novidade e apegada às opiniões dos doutores da tradição era inclusive objeto de orientação explícita do *Ratio Studiorum*, súmula geral dos métodos de ensino

jesuíticos. Citemos, como exemplo, uma das regras comuns aos professores das faculdades superiores:

> 6. *Evite-se a novidade de opiniões*. Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo sem consultar os Superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas (FRANCA, 2019, p.111).

Pensando especificamente no tratamento dado à liberdade docente, nesse contexto, as instruções no tocante ao professor de filosofia, são claramente proibitivas: "os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões, deverão sem hesitações, ser afastados do magistério" (FRANCA, 2019, p. 94).

Ou seja, não poderíamos defender propriamente a noção de que perdemos uma instituição que seria o centro da inovação do pensamento no Brasil se aqui estivesse implantada no período colonial. Mas por outro lado, parece que a sua ausência durante a colonização privou-nos de uma vivência mais longa com os rituais e tradições universitárias em nosso território, o que poderia conduzir a percepções coletivas mais sólidas sobre os sentidos de universidade no decorrer do tempo e nos dar uma história mais rica em modalidades de institutos de cultura.

Talvez a questão mais relevante nem seja o fato de que não tenhamos tido universidades mais cedo, mesmo com modelagem medieval tal como as colônias espanholas, mas sim que, quando nos foi possível determinar o nosso destino a partir da Independência, não termos nos inspirado em universidades do tipo científico baseada na experiência alemã, como o momento histórico descortinava. Como é sabido o Brasil optou pelo sistema de escolas isoladas profissionalizantes.

Sob esse ponto de vista, os países hispânicos e o Brasil tiveram destinos similares, já que em todos eles, a partir do século XIX, houve o predomínio de escolas profissionais, aos moldes napoleônicos.

Assim, mesmo na América Espanhola, onde universidades foram instaladas precocemente, ocorreu que a partir da independência no século XIX e proclamação da República nas diversas novas nações, a escolha do modelo para a redefinição do sistema de ensino superior recaiu sobre uma estrutura de escolas profissionalizantes, de forma que, ao final das contas a presença das universidades não foi capaz de produzir um resultado diferente do que ocorreu no Brasil, ou seja, a falta de interesse pela pesquisa científica.

Carlos Tünnermann Bernheim comenta o destino geral da educação superior latino-americano ao adotar o sistema napoleônico da seguinte forma:

> A adoção deste esquema, produto de circunstâncias socioeconômicas e políticas muito distintas das que caracterizavam as nascentes sociedades nacionais latino-americanas, não podia redundar senão em prejuízo para o progresso da ciência e da cultura nestas latitudes. Em primeiro lugar, destruiu o conceito mesmo de universidade, porque a nova instituição não passou a ser mais nada que uma agência para correlacionar as faculdades profissionais isoladas. Em segundo lugar, fez ainda mais difícil a fixação da ciência em nossos países, porque a ênfase profissionalista postergou o interesse pela ciência (BERNHEIM, 1999, p.25, tradução nossa).

Aliás, curiosamente, existe uma percepção de que os povos ibéricos, e, por transmissão cultural, os povos por eles colonizados não teriam interesse pela reflexão filosófica ou pesquisa científica, sendo antes mais práticos e operacionais do que especulativos.

Antero de Quental, em sua famosa conferência intitulada *Causas da decadência dos povos peninsulares nos últimos três séculos*[29] proferida na noite de em 27 de maio de 1871 no Casino Lisboense, faz uma espécie de diagnóstico da condição periférica de Portugal e Espanha no tocante às conquistas intelectuais e científicas europeias:

> Nos últimos dois séculos a Península não produziu um único homem superior, que se possa pôr ao lado dos grandes criadores da ciência moderna: não saiu da Península uma só das grandes descobertas intelectuais, que são a maior obra e a maior honra do espírito moderno. [...] A Europa culta engrandeceu-se, nobilitou-se, subiu sobretudo pela ciência: foi sobretudo pela falta de ciência que nós descemos, que nos degradámos, que nos anulámos. A alma moderna morrera dentro de nós completamente (QUENTAL, 2016, p. 51).

Especificamente sobre a característica pouco especulativa de Portugal, lembra João Cruz Costa que "a riqueza fácil que as conquistas propiciaram atrairia o português que sempre se caracterizou por uma visão prática da existência. A filosofia nunca se apresentou em Portugal, como especulação pura" (COSTA, 1967, p. 414-415). Essa impenetrabilidade do espírito especulativo também é notada na formação cultural brasileira.

Não é evidente se na consciência coletiva brasileira haja clareza e entendimento sobre o que seria uma instituição que possui o caráter não voltado a interesse prático como um dos seus elementos centrais.

---

[29] Para Quental (2016, p. 54), "esses fenômenos são três e de três espécies: um moral, outro político, outro económico. O primeiro é a transformação do *Catolicismo,* pelo Concílio de Trento. O segundo, o estabelecimento do *Absolutismo,* pela ruína das liberdades locais. O terceiro, o desenvolvimento das *Conquistas* longínquas. Estes fenômenos assim agrupados, compreendendo os três grandes aspectos da vida social, o *pensamento,* a *política* e o *trabalho,* indicam-nos claramente que uma profunda e universal revolução se operou, durante o século XVI, nas sociedades peninsulares. Essa revolução foi funesta, funestíssima."

Anísio Teixeira, em fórmula sintetizadora e fulminante diz que em termos culturais, no Brasil, houve o predomínio do "mais espantoso *praticismo* que já alguma vez assolou uma nação" (2010, p.35).

Então, é preciso observar que o sentido de universidade, com os seus aspectos conceituais mais característicos, como o conhecimento livre de aplicação imediata, conforme discutimos no item anterior nunca pode se desenvolver de forma completa e impregnar-se na cultura brasileira. O pensamento brasileiro sobre universidade, se é que podemos dessa forma nos referir às concepções desiguais e contraditórias sobre o tema universitário que foram se sobrepondo historicamente no país, foi inicialmente claramente antiuniversitário.

Daí porque Anísio Teixeira comenta que "o hábito de não a termos [a universidade] ao longo de quatro séculos, ligado à solução substitutiva de escolas superiores isoladas e independentes, parece haver criado uma tradição antiuniversitária" (TEIXEIRA, 2005, p.140-141).

E mesmo quando viemos a ensaiar os primeiros movimentos de efetivamente as ter, a forma brasileira de adoção da instituição não poderia ser mais antiuniversitária, bastando analisar a legislação que deu corpo à forma de se entender universidade no Brasil. Do ponto de vista normativo, a noção de universidade no Brasil foi entendida por alguns documentos legislativos, como uma simples junção de cursos superiores profissionalizantes que existiam de forma autônoma, sob o manto do nome universidade.

É o que observamos, por exemplo, no decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915 que diz em seu art. 6º: "o Governo Federal, quando achar opportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-Ihe gratuitamente edificio para funcionar".

A oportunidade surgiu em 1920, quando foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, gérmen da atual UFRJ, por meio do decreto nº 14343 de 07 de setembro, que determinava em seu art. 1º: "ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização".

Do ponto de vista conceitual, a primeira universidade brasileira não seria propriamente uma universidade, mas um aglomerado de escolas profissionais. Diríamos que seria apenas a primeira universidade nominal brasileira.

As duas primeiras instituições brasileiras que poderíamos enquadrar verdadeiramente como universitárias seria a Universidade de São Paulo (USP) criada pelo decreto estadual

6283 de 25 de janeiro de 1934, seguida pela Universidade do Distrito Federal (UDF), fundada pelo decreto municipal 5513 de 4 de abril de 1935. Note-se que nenhuma das duas foram criadas por ato normativo do Governo Federal. O que daria essa marca de precedência a essas instituições, como as primeiras a merecerem de fato o nome de "universidade" no Brasil? Foi a criação, em ambas, de Faculdades de Filosofia e Ciências, centro dos altos estudos de base, sem finalidades de aplicação imediata.

A falta desse tipo de estudos marcou a nossa tradição antiuniversitária de tal forma que não houve a menor facilidade na tentativa de implantá-los, como comenta Fernando Azevedo:

> Que a ausência dessas escolas de altos estudos e de pesquisa desinteressada representava uma falha das mais graves em nosso sistema cultural, ficou demonstrado por dois fatos, cada qual mais significativo, quando se criaram, em 1934 e 1935, as duas primeiras faculdades de filosofia, ciências e letras mantidas pelo Estado. [...] [Primeiro fato:] foi preciso recorrer, para o magistério de quase todas as disciplinas, às missões de professores estrangeiros – franceses, italianos e alemães – contratados em seus países, para a Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e para a Faculdade de Filosofia e Letras, e a de Ciências da Universidade do Distrito Federal. [Segundo Fato]: dominava o interesse prático e utilitário do 'profissionalismo', cultivado através de mais de um século pelas escolas superiores de tipo profissional, [de forma que] não se compreendia facilmente que o estudo e o emprego das ciências aplicadas dependiam do conhecimento e dos progressos das ciências puras. Daí a resistência que tiveram que enfrentar, desde o início, as faculdades de filosofia [...] e que contribuiu extraordinariamente para retardar o seu desenvolvimento ou para deturpá-las nas suas funções essenciais (AZEVEDO, 2010, p. 810-811).

A experiência da UDF foi curta visto que foi absorvida pela Universidade do Brasil em 1939 e a USP nunca conseguiu uma condição satisfatória de integração de suas diversas unidades e institutos. Essa dificuldade de integração já surgiu nos anos iniciais da Universidade de São Paulo com a disputa que envolveu principalmente a Politécnica e a Faculdade de Filosofia decorrente "das tentativas que foram feitas - dentro do espírito dos fundadores da USP- no sentido de se conseguir a unificação de cadeiras básicas de algumas escolas profissionais, transferindo-as para a recém-criada Faculdade de filosofia" (ANTUNHA, 1971, p.115). Essa crise culminou com saída da Faculdade de Filosofia dos espaços que utilizava no edifício da Escola Politécnica, marcando o fim das "primeiras tentativas para se conseguir a integração universitária ao nível pedagógico." (ANTUNHA, 1971, p.120).

Mesmo que a partir dessas duas instituições inaugurais tenhamos vivenciado uma história de outras experiências universitárias de relevância (como a criação da Universidade de Brasília, a criação da Unicamp e da UFSCar), mesmo que no campo das ideias e de projetos tenhamos contado com as contribuições de intelectuais vigorosos como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, prevalece uma noção difusa de universidade como

um aglomerado de escolas profissionais e é razoável reconhecer que fora dos círculos diretamente vinculados às práticas acadêmicas, não haja um sentido claro para a população em geral do que seja a instituição universitária e o seu papel.

A ideia de universidade que se tem no Brasil é uma versão dissolvida, mesclada e refundida em uma noção geral de ensino superior voltado para a prática profissional. Não é clara a separação da noção geral de ensino superior (educação terciária) e universidade, que seria uma de suas modalidades, a mais relevante delas.

No Brasil, a diferenciação das entidades de ensino superior é dada pelo decreto 9235/2017: "Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades".

A legislação brasileira em vigor estabelece uma construção jurídica que leva em conta elementos administrativos e índices quantitativos que não são fundamentais para o conceito de universidade. Em dois documentos legais a noção de universidade aparece com o predomínio de características de natureza administrativa.

Em primeiro lugar na LDB (Lei 9394/1996):

> Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
> I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
> II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
> III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
> Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas

No Decreto 9235/2017, há uma especificação maior dos requisitos formais necessários para uma instituição de ensino superior ser classificada como universidade:

> Art. 17. As IES privadas poderão solicitar recredenciamento como universidade, desde que atendam, além dos requisitos gerais, aos seguintes requisitos:
> I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral;
> II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
> III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular;
> IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação;
> V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência;
> VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa **in loco** realizada pelo Inep, prevista no §2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004;

> VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação; e
> VIII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.

Com isso, notamos que o problema de definir uma universidade legalmente está mais no campo de requisitos que devem ser atendidos pela gestão escolar do que no campo de se determinar o sentido e as finalidades da instituição. Vamos defender que muitas instituições que são designadas "universidades" por um enquadramento legal, não são universidades em seu sentido conceitual.

Dispomos do artigo 43 da LDB (lei 9394/96) que estipula as finalidades gerais do ensino superior no Brasil, sem especificar o que é característico de cada uma das modalidades de instituições (faculdades, centros universitários, universidades), mas é fácil inferir que apenas a universidade possui, ou deveria possuir, compromisso pleno com a integralidade dessas finalidades:

> Art. 43. A educação superior tem por finalidade:
> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
> IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
> V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
> VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
> VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
> VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Concebemos que a educação superior, em especial a universitária, tem natureza pública não importa a constituição jurídica da entidade que a ministre, já que se trata não só da transmissão e preservação do acervo cultural humano que não pertence a ninguém em particular e o qual todos tem direito de partilhar, mas também por ser o *locus* onde se opera a

obtenção de novos conhecimentos em chave pública, por meio da pesquisa e sua difusão pela extensão, beneficiando toda a comunidade.

O art.19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996) classifica as instituições de ensino em geral, em duas categorias administrativas: "I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado". De uma forma ou de outra, tratar-se-ia de lidar com um bem público, a educação superior.

A universidade pública no Brasil corresponderia, de forma geral, à estrutura mais autorizada de realização das finalidades da educação superior no Brasil.

Entretanto, encontra-se bem documentada, por meio de estudos e artigos, a configuração de natureza privada adquirida pela expansão do ensino superior brasileiro (BARREYRO, 2008) que tomou corpo a partir da reforma universitária de 1968 (MARTINS, 2009), aprofundando-se na década de 1990, com a intensificação do processo de privatização desse nível de ensino (DOURADO, 2002; CUNHA, 2003), convergindo para a inescapável conclusão de que o país adotou um modelo privado-mercantil (SGUISSARDI, 2008, 2014) com uma etapa mais recente de financeirização e oligopolização (CARVALHO, 2013; VALE, CARVALHO, CHAVES, 2014).

Segundo Martins, em concentrada síntese

> O "novo" ensino superior privado de perfil empresarial surgiu na medida em que as universidades públicas, sobretudo as federais, modernizadas pela Reforma Universitária de 1968, não conseguiram atender à crescente demanda de acesso. Sua expansão foi possível devido à retração do ensino público na absorção da demanda. As complexas alianças políticas que os proprietários das empresas educacionais estabeleceram com determinados atores dos poderes executivo e legislativo, nas últimas quatro décadas, possibilitaram essa multiplicação. Por sua vez, o espesso cipoal de leis, decretos, resoluções de conselhos e portarias ministeriais que se instalou no país lhes permitiu descumprir determinações legais que regulamentam o funcionamento das instituições e/ou reverter decisões desfavoráveis a aos seus interesses junto ao poder judiciário. (2009, p.28)

É consensual na literatura sobre a expansão do ensino superior no Brasil, em identificar os anos 1990 e a conjuntura internacional de tendência neoliberal com repercussões internas nos processos de reforma do Estado, como um momento especialmente central na intensificação do processo de privatização.

> A política adotada para a educação superior no Brasil é parte da política neoliberal que tem sido implementada no país desde o início da década de 1990, em consonância com os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, que defendem a oferta desse nível de ensino por meio das instituições de ensino privadas (VALE, CARVALHO, CHAVES, 2014, p.200).

Cabe aqui fazer algumas considerações para a reflexão sobre problema da privatização do ensino superior do ponto de vista jurídico, ou mais especificamente, deter-se brevemente sobre configuração jurídica das entidades dedicadas ao ensino superior.

O estatuto das universidades brasileiras (Decreto 19851/1931) havia estabelecido em seu art.6º que "as universidades brasileiras poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais estaduais e livres".

A lei 5540/68, que cristalizou juridicamente a reforma no ensino superior no final da década de 1960, dizia em seu art. 4º que "as universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações".

Como se nota, do ponto de vista formal, tanto no estatuto das universidades como na lei de reforma do ensino superior, as entidades de ensino superior deveriam ser constituídas sob a forma de fundações ou associações, que são legalmente pessoas jurídicas de natureza privada, mas sem finalidades lucrativas.

Pelo teor do texto legal, não se admitia que essas instituições tivessem a conformação de sociedade de natureza mercantil, essa sim pessoa jurídica privada com finalidade lucrativa.

A configuração de entidade privada, por si só, pelo menos do ponto da estruturação jurídica, não desatende a interesses de natureza coletiva ou de utilidade pública, pois, afinal, associações e fundações são instituições que não visam o lucro e sim o cultivo de valores culturais, beneméritos, esportivos, religiosos, entre outros, inclusive educacionais.

O sentido da privatização, em sua dimensão de desatendimento a interesses públicos e de transformação da educação em mercadoria aflora de forma mais franca diante da possibilidade juridicamente explícita de entidades com fins lucrativos operarem no campo da educação. Essa brecha surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) visto que não especifica em seu art. 20 que categorias de pessoas jurídicas privadas são admitidas.

Vejamos as categorias:

> As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
> I-particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
> II-comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009).

> III-confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
> IV-filantrópicas, na forma da lei.

Note-se como o inciso I não veda o formato de entidade com fins lucrativos, deixa em aberto a possibilidade de estruturação jurídica das instituições de ensino superior sob a forma de sociedade mercantil.

É assim então que o decreto 2207 de 15 de abril de 1997, ao regular o artigo 20 da LDB, tem a liberdade de dizer em seu artigo 1º parágrafo único que "as entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior poderão se constituir sob qualquer das formas de pessoa jurídica, de direito privado previstas nos incisos I e II do artigo 16 do Código Civil Brasileiro[30]".

Dessa maneira, também a forma jurídica "sociedade mercantil", passou a fazer parte formalmente do universo da educação superior, sendo certo que o referido decreto concedeu às mantenedoras com configurações sem fins lucrativos, a alternativa de se estabelecerem sob a forma comercial, conforme art.2º, parágrafo único:

> As atuais mantenedoras das instituições privadas de ensino superior a que se refere este artigo que desejarem alterar sua natureza jurídica, observado o disposto no parágrafo único do art. 1º deste Decreto, revestindo umas das formas estabelecidas nas leis comerciais, poderão fazê-lo no prazo de 120 dias, a contar da data de publicação, deste Decreto, submetendo a correspondente alteração estatutária, devidamente averbada pelos órgãos competentes, ao Ministério da Educação e do Desporto, para fins de recredenciamento, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

O decreto 2207[31] de 19 de agosto de 1997, que traz em seu art. 7º a quintessência do espírito privatista mercantil dominante:

> As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

Universidade enquanto pessoa jurídica com finalidades lucrativas é uma excrescência historicamente recente, uma realidade onde setores tradicionalmente regidos por valores não

---

[30] O Código Civil vigente na época da edição do decreto era a Lei 3071 de 01 de janeiro de 1916. Dizia o artigo 16: "são pessoas jurídicas de direito privado: I- as sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, as associações de utilidade pública e as fundações; II- as sociedades mercantis."

[31] O decreto 2207 de 15 de abril de 1997 foi revogado e substituído pelo decreto 2306 de 19 de agosto de 1997 que por sua vez foi revogado pelo decreto 3860 de 09 de julho de 2001, também revogado, pelo decreto 5773 de 09 de maio de 2006. Este último foi revogado pelo decreto 9235 de 15 de dezembro de 2017, que atualmente regula a matéria.

comerciais passaram a indistintamente serem tratados como um negócio. Conforme lembra Michael Sandel,

> A chegada do mercado e do pensamento centrado nele a aspectos da vida tradicionalmente governados por outras normas é um dos acontecimentos mais significativos de nossa época. [...] formas de utilização do mercado para fornecimento de saúde, educação, segurança pública, segurança nacional, justiça penal, proteção ambiental, recreação, procriação e outros bens sociais praticamente eram desconhecidas há trinta anos (SANDEL, 2012, p.13).

Mesmo nos Estados Unidos, a ideia de uma universidade privada com finalidades lucrativas é recente, conforme esclarecimentos de Reginaldo Moraes sobre o sistema norte-americano:

> A educação superior norte-americana foi majoritariamente privada até a Segunda Guerra Mundial. A partir daí 'estatizou-se' cada vez mais. Hoje, 71% do alunado frequentam escolas públicas. A maior parte delas são *colleges* e universidades estaduais; algumas são municipais [...] Uns outros 20% frequentam escolas privadas sem fins lucrativos (como Harvard, Stanford, Chicago, Columbia etc.)Nos anos 2000 um setor antes bastante marginal teve razoável crescimento – o ensino com fins lucrativos. Hoje abriga 10% dos estudantes de nível superior. É ainda bastante minoritário mas cresceu bem e de modo algo predatório (MORAES, 2017, p. 37).

A estruturação universitária privada brasileira caminha para um modelo empresarial concentrado cada vez mais em grandes grupos de capital aberto. Evidentemente do ponto de vista do discurso desse setor econômico, tal meio seria a melhor resposta para a ampliação de vagas para os setores socialmente menos privilegiados e historicamente distanciados do ensino superior. Além de sediar o maior grupo de educação superior do planeta "o Brasil se destaca como modelo de solução para inclusão na educação superior a partir das empresas com capital aberto e listadas na bolsa de valores, bem como dos grandes grupos internacionais" (CALEFFI; MATHIAS, 201, p.9).

Normalmente esses grupos são apresentados como aqueles que vieram revolucionar um mercado de grande potencial gerido até então (anos 1990) por atores pouco profissionais, incapazes de se atualizar frente às modernas ferramentas de gestão e controle de custos.

A nosso ver, a expressão sociológica "mcdonaldização" passa a ser aplicável a esta forma de encarar o ensino superior.

> O termo descreve a difusão de um conjunto de princípios lançados pelos restaurantes de fast food, mas derivados de uma variedade de fontes como a burocracia, a linha de montagem e o gerencialmente científico: *eficiência* (encontrar o melhor caminho para atingir um objetivo), *previsibilidade* (as coisas devem ser as mesmas ou muito semelhantes de um momento ou lugar para outro), *calculabilidade* (ênfase no quantificável, frequentemente em detrimento da qualidade) e *controle* sobre empregados e clientes, geralmente por meio da *tecnologia da substituição de humanos por não humanos*. Sistemas baseados nesses princípios são extremamente bem-sucedidos e se espalharam a partir de sua base na indústria americana de fast-food para atingir outros setores da sociedade. (RITZER, 2010, p.117)

Cremos haver um sério equívoco ético em forçar um enquadramento mercantil para a educação (e também para a saúde). Mas diante da naturalização da configuração empresarial e da finalidade do lucro para as entidades de ensino superior, em nossa concepção, instituição privada com finalidade lucrativa jamais poderia ser nomeada como universidade. Não deveríamos, para sermos mais rigorosos, chamar de universidade ou apor qualquer adjetivo que se remetesse a essa palavra, para instituições que possuam finalidades lucrativas. Poderiam ser designadas Centro Privados de Ensino Superior, por exemplo, mas jamais de universidades. Essas novas organizações não são herdeiras do legado das universidades.

Ao traçarmos o pequeno panorama histórico da universidade, a nossa percepção é que algo de muito grave está acontecendo com a ideia de universidade no mundo contemporâneo e com a noção de liberdade que é um elemento central no conceito de universidade. Expliquemos.

A universidade medieval era uma instituição de natureza clerical, mas que mantinha uma liberdade corporativa em relação à Igreja. A universidade moderna, nos moldes de Humboldt, foi criada em um contexto em que o Estado era a entidade predominante, de forma que manter a liberdade em relação à estrutura estatal foi uma diretriz relevante do seu projeto.

A Igreja e o Estado sempre procuraram impor a sua influência sobre o corpo de professores, e a universidade, com menor ou maior êxito, resistiu e sobreviveu. Contemporaneamente, há uma nova entidade dominante que exerce pressão sobre a universidade: são as grandes organizações empresariais com finalidades lucrativas. Mas há um aspecto novo e perturbador. Não se trata apenas de pressão de fora para dentro exercida por interesses empresariais, como uma nova face daquilo que já fizeram (e fazem) a Igreja em nome de interesses eclesiásticos e o Estado em nome de diretrizes de governo. A questão é que coexistem, hoje, com as tradicionais universidades confessionais (e outros modelos sem finalidade lucrativa) e as instituições públicas, universidades que são, elas mesmas, organizações empresariais.

É importante que se afirme que jamais a universidade se confundiu seja com a Igreja, seja com o Estado. *Jamais a universidade foi a Igreja ou o Estado.* A universidade sempre se firmou contrapondo-se a essas estruturas em nome de um necessário grau de autonomia para o pleno exercício das funções ligadas ao conhecimento. Agora temos configurações jurídicas em que a universidade *é a própria instância contra a qual ela deveria manter uma distância crítica.* Pensemos em universidades em conformação de sociedade anônima (S/A), por exemplo, que são típicas organizações de grande porte com finalidades lucrativas: seria

compatível com o sentido de universidade? Talvez seja possível caracterizá-la como universidade, juridicamente. Mas nos parece que não seja compatível do ponto de vista do que foi sendo construído conceitualmente na história da universidade. Não há qualquer espaço para nenhuma espécie de liberdade em uma estrutura empresarial voltada para o lucro.

Configurações jurídicas de natureza empresarial não se adequam bem ao conceito de universidade, já que não se traduz em uma entidade livre e sua conexão com o conhecimento está condicionada aos fins lucrativos empresariais.

Embora tenhamos descrito a universidade como uma entidade contraditória, a caracterização de universidades como entidades com finalidades lucrativas não é uma contradição: é uma incompatibilidade.

Descrevendo o funcionamento do que seria uma gestão empresarial aplicada a Instituições de Ensino Superiores, Caleffi e Mathias esclarecem que "a boa gestão passa por previsibilidade. Costuma-se dizer que surpresas não são bem vindas nem mesmo trazendo notícias boas. Nesse sentido, os grupos de capital aberto passam a operar suas matrizes de risco, que envolvem padrão nas operações, com processos e controles bem definidos" (2017, p. 65).

As tarefas repetitivas e a unicidade padronizadora que tanto importam para o gerenciamento administrativo tem algo do mundo das máquinas, que é a resposta tecnológica para domesticar o imprevisível a todo o custo.

É evidente que o controle pode ser útil para vários aspectos operacionais, mas é, contrário ao princípio constitutivo de uma instituição que lida com o conhecimento e sua criação. Esse princípio é a liberdade, cuja quintessência é justamente a imprevisibilidade. Também os princípios padronizadores, embora possam ser utilizados em certas recorrências no processo educativo, são incompatíveis com a formação de seres humanos únicos, lembrando que uma das finalidades da educação, segundo a Constituição Federal (art.205) é o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

2.4 Síntese

Nesse capítulo, percorremos a longa história da universidade, buscando sinais dos sentidos de liberdade docente, desde a Idade Média. A própria criação da universidade, é determinada por uma necessidade de proteger e garantir a independência de professores e alunos para que eles pudessem se dedicar aos estudos. A Universidade ostenta desde a sua criação, uma dupla raiz: um aspecto prático utilitário e um desinteressado. Contemporaneamente, o lado utilitário tem sido mais valorizado, mas é no aspecto teórico que

reside o espírito livre do mundo acadêmico. Refletindo sobre a universidade no Brasil, poderíamos afirmar que há predominância da concepção da formação profissional como tônica principal no entendimento do ensino superior no país. A questão relevante para o nosso estudo é que o modelo de escolas profissionalizantes representa, entre as formas de se pensar ensino superior, a concepção em que a liberdade tem menos condições de exercer um papel. A configuração do ensino superior brasileiro tem aberto espaço para instituições com finalidades lucrativas, e essa estrutura nos deixa em dúvida sobre as possibilidades da liberdade acadêmica.

3 LIBERDADE ACADÊMICA: ASPECTOS TERMINOLÓGICOS E NORMATIVOS

Neste capítulo, faremos algumas considerações sobre o sentido geral de liberdade, antes de abordarmos a noção de liberdade acadêmica propriamente dita. Será lugar também de uma discussão sobre o problema terminológico envolvido na enunciação da liberdade acadêmica, considerando que há no Brasil designações concorrentes como *liberdade de cátedra* e *liberdade de ensino*.

3.1. Algumas palavras iniciais sobre liberdade

O que podemos entender por liberdade na esfera acadêmica?

É, em princípio, uma forma de manifestação da liberdade e qualquer discurso sobre liberdade precisa ser precedido de inúmeros cuidados.

Se de um lado essa noção é tão presente em nossa forma de viver que parece que sabemos exatamente do que se trata, de outro é um conceito complexo[32], algo de incomensuravelmente intrincado com uma longa tradição na história da Filosofia, na Teoria Política além de ser uma das categorias centrais do Direito: representa, sem dúvida, um dos assuntos mais amplamente discutidos na história do pensamento ocidental.

Mesmo diante das dificuldades inerentes ao tema, antes de se pensar em liberdade acadêmica conviria refletir um pouco sobre liberdade isenta do qualificativo *acadêmica*. Ou seja, liberdade *livre* de adjetivos.

Lembremos o famoso verso de Cecília Meireles, que sintetiza o paradoxo de algo sem explicação, mas que é compreendido intuitivamente: “liberdade - essa palavra que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda!” (2012, romance XXIV).

---

[32] Lembremos das palavras iniciais de Hannah Arendt em seu ensaio *Que é Liberdade*?:“Levantar a questão- o que é liberdade? - parece ser uma empresa irrealizável. É como se velhas contradições e antinomias estivessem à nossa espreita para forçar o espírito a dilemas de impossibilidade lógica de tal modo que, dependendo da solução escolhida, se torna tão impossível conceber a liberdade ou sei oposto quanto entender a noção de um círculo quadrado” (2005b, p.188). Também notemos os cuidados na Introdução de Pierre Grimal na obra *Os erros da liberdade*: “ninguém duvida que a palavra liberdade é uma das mais obscuras que existem. Não haveria inconveniente se ela não fosse ao mesmo tempo uma das mais comovedoras e perigosas de que se tem notícia. A liberdade, habitualmente conhecida como uma fonte de espontaneidade e de vida ou como a própria manifestação da vida, revela-se à experiência como inseparável da morte” (1990, p.9).

Assim talvez saibamos de forma geral se somos ou não livres, desde que não nos perguntem o que é a liberdade, similarmente à memorável percepção de Agostinho em relação ao tempo[33].

A proximidade da liberdade em nossa vivência, a sua mistura à própria estrutura da vida dificulta o discernimento conceitual, conforme explica Carrasco,

> A liberdade parece ser tão própria de nós que, se temos a experiência de a possuir, dado o caráter imediato dessa experiência, de estarmos tão confundidos nela, não conseguimos defini-la. Por outro lado, se temos a experiência de sua alienação, de sua perda ou usurpação, sentimo-nos de tal modo atingidos que a reivindicamos, a exigimos imediatamente como algo que não pode ser tirado de nós (CARRASCO, 2011, p. 13-14).

Liberdade possui muitas conotações. Lembra-nos ausência de impedimentos, possibilidade de escolha, mas também evoca um espaço-tempo para as coisas serem diferentes do que já foram. Há um quê de imprevisibilidade no ato livre. Se tudo puder ser previsto e se tudo ocorrer conforme um plano que foi previamente traçado teríamos uma predeterminação da vida onde liberdade não existiria.

Conforme argumenta Carvalho, "essa potencial ambiguidade- ou polissemia-não é inerente ao próprio termo 'liberdade', mas deriva do contexto de seu uso. Portanto, se um prisioneiro diz que 'almeja liberdade', o termo tem um sentido claro" (CARVALHO, 2017, p.79).

Segundo o prestigioso Dicionário de Filosofia de Ferrater Mora, os sentidos pelos quais a liberdade foi entendida poderiam ser assim exemplificados:

> Como possibilidade de autodeterminação, como possibilidade de escolha, como ato voluntário, como espontaneidade, como margem de indeterminação, como ausência de interferência, como libertação diante de alguma coisa, como libertação para alguma coisa, como realização de uma necessidade. Além disso, o conceito em questão foi entendido de diferentes maneiras segundo a esfera de ação ou alcance da liberdade; assim, fala-se de liberdade privada ou pessoal, liberdade pública, liberdade política, liberdade social, liberdade de ação, liberdade de expressão, liberdade de ideias, liberdade moral etc. (2001, p. 1733).

Ainda Ferrater Mora, indica que seria possível indicar três sentidos primários de liberdade: liberdade "natural", liberdade "social" (ou "política") e liberdade "pessoal" (2001, p. 1734-1735).

---

[33] Referimo-nos ao famoso trecho de *As confissões* em que Agostinho questiona: "que é, pois, o tempo? Quem o poderá explicar facilmente e com brevidade? Quem poderá apreendê-lo, mesmo com o pensamento, para proferir uma palavra acerca dele? Que realidade mais familiar e conhecida do que o tempo evocamos na nossa conversação? E quando falamos dele, sem dúvida compreendemos, e também compreendemos quando ouvimos alguém falar dele. O que é, pois, o tempo? Se ninguém mo pergunta, sei o que é; mas se quero explica-lo a quem mo pergunta, não sei" [...] (AGOSTINHO, 2001, p.299, Livro XI –XIV, 17).

A liberdade natural teria o sentido de ser livre em relação a uma determinação cósmica externa aos desígnios do ser humano. A liberdade política aplicar-se-ia ao indivíduo regendo o seu destino por meio das leis que ele mesmo contribui para elaborar. A liberdade pessoal tem a ver com independência individual frente a coações da comunidade e do Estado.

O enfoque do clássico *Sobre a Liberdade* de John Stuart Mill, que retomaremos mais adiante quando discutirmos os fundamentos da liberdade acadêmica, está mais próximo desse último sentido já que a obra pretende tematizar, segundo o autor, "a natureza e os limites do poder que pode ser legitimamente exercido pela sociedade sobre o indivíduo" (2018, p. 9).

O que nos remete ao entendimento de que não há forma absolutamente livre que não experimente limites de todas as espécies: "só existe liberdade absoluta na solidão e, finalmente, na morte" (GRIMAL, 1990, p.10).

É claro que é possível conceber, teoricamente, um conceito de que ser livre é não encontrar nenhum obstáculo à vontade do sujeito.

Mas esse tipo de concepção descola a ideia de liberdade da noção de responsabilidade. Como lembra Isaiah Berlin, "os homens são em grande parte interdependentes, e nenhum homem é capaz de agir de forma tão completamente privada a ponto de nunca interferir, de maneira alguma, na vida de outros" (2002, p. 231).

Parece-nos central a observação de Terezinha Azerêdo Rios sobre esse ponto: "identificar liberdade com ausência de condicionamentos, de limites, leva ao risco de um equívoco – a liberdade é algo que se experimenta **em situação** e não há situações em que não haja limites para os indivíduos" (1993, p. 15, grifo da autora).

A reflexão sobre liberdade na esfera acadêmica, certamente envolve uma faceta limitada ou regulamentada da liberdade humana em que a responsabilidade do sujeito livre é central.

Dentro de todas as concepções que se possa ter sobre liberdade, aquela que se realiza na esfera acadêmica envolve responsabilidades públicas e compromissos assumidos pelos seus titulares. Não se trata certamente de uma não interferência garantidora de isolamento, tão somente. Espera-se que a não interferência crie o ambiente fecundo para a realização livre das atividades de docência e pesquisa. Dada a sua relevância pública, é regulada juridicamente e deve ser objeto de proteção quando há ataque ao seu exercício dentro dos limites admitidos.

Assim, não se trata apenas de liberdade *diante de alguma coisa* (forma negativa da liberdade), mas *liberdade para alguma coisa* (forma positiva da liberdade).

Essas duas facetas estão indissoluvelmente relacionadas, em uma análise lógica da estrutura da liberdade. Segundo uma das versões mais acolhidas sobre sua estrutura, a

liberdade é um conceito triádico, envolvendo o **sujeito** que é ou se pretende livre, a **restrição** (livre *de* alguma coisa) e a **finalidade** de ser livre (livre *para* alguma coisa).

"Dizer 'isto é uma mesa' é diferente de dizer 'o homem é livre'[...] No caso de *mesa*, a sentença é, em princípio suficiente, pois não exige nenhuma outra pergunta para exprimir um sentido pleno" (FERRAZ JUNIOR, 2003, p.108). Agora, afirmar que o homem é livre não é tão simples, pois duas perguntas são necessárias para o seu complemento: 'de que' e para que'.

Essa concepção é elucidada mais detidamente por Tércio Sampaio Ferraz Júnior, com base na teoria de Bruno Von Freitag e Löringhoff:

> Por ser um conceito abstrato, a liberdade pressupõe diversas vinculações, das quais se é livre. A expressão 'livre *de*' aponta, assim, para uma exceção, pressupõe uma vinculação precedente, na qual se abre uma exceção. Por exemplo, 'livre de preocupações' pressupõe que a vida preocupa, como uma vinculação genérica. [...] Mesmo a liberdade percebida na solidão do próprio ser precisa de um outro: Deus, o Estado, a sociedade, o outro indivíduo etc. Assim, de alguma forma, a liberdade como desvinculação pressupõe uma vinculação precedente.
> Contudo, a mera desvinculação não esgota, ademais, o conceito. A desvinculação, exceção a uma vinculação genérica, pressupõe que esta seja avaliada negativamente. Quem diz 'livre de preocupações' avalia negativamente a vida que preocupa e aponta para uma outra vinculação, avaliada positivamente: a tranquilidade. Aqui se percebe, no uso da expressão, uma relação entre duas vinculações: uma, menos valiosa, na qual se abre uma exceção, e outra, mais valiosa. 'Viver sem preocupações' vincula 'viver tranquilamente'. Daí a idéia de ser livre *de* algo, *para* uma outra coisa que é uma nova vinculação. Entre a primeira, da qual se é livre, e a segunda, à qual se adere, há uma relação de avaliação hierárquica, sendo a segunda superior à primeira.
> A avaliação hierárquica pressupõe, por sua vez, uma ordem do mundo, que a explica e justifica. Dentro dessa ordem alguém é livre *de* algo, *para* algo.
> Em consequência, em si e por si, a liberdade não faz sentido. Nestes exclusivos termos, a pergunta 'que é liberdade' aponta para um vazio substancial, na verdade para a mera intersecção entre *de* algo *para* algo. (FERRAZ JUNIOR, 2003, p.108-109)

No caso da liberdade na esfera acadêmica, que sob o nosso enfoque tem o professor como sujeito, cabe-nos perguntar: *de* que se pretende ser livre e *para* que se é livre.

3.2. Concepções de liberdade na esfera acadêmica

Cremos ser possível identificar na história da universidade[34], concepções diversas de liberdade na esfera acadêmica. Já havíamos feito algumas observações sobre essa questão, mas retomaremos e aprofundaremos a discussão.

Há um sentido inaugural, de origem medieval, em que a autonomia do corpo de professores em relação à Igreja e o Poder Político é o sentido predominante de liberdade, não se concebendo propriamente uma prerrogativa do professor, considerado em sua

[34] Remetemos aos aspectos históricos gerais da universidade traçados na seção 2.

individualidade. Podemos observar nessa concepção a ancestralidade da noção contemporânea de autonomia universitária.

A universidade moderna constituída a partir do século XIX opõe dois novos modelos universitários com visões antagônicas sobre o papel da liberdade na academia.

Uma vertente moderna de lidar com a liberdade na esfera acadêmica, em verdade onde ela não cumpriria papel algum, seria o modelo de ensino superior napoleônico, prioritariamente profissionalizante, que traduz uma concepção negativa da liberdade ou de *antiliberdade* sob qualquer aspecto, seja do ponto de vista da autonomia de corpo dos professores, seja a liberdade do professor individualmente considerado. Na verdade, trata-se de uma estrutura de controle rígido para atendimento das demandas do Estado. É preciso ter em mente que esse modelo de ensino superior foi o preferido no Brasil a partir da vinda da família real, consolidando-se no período pós-independência.

A outra vertente moderna, essa afirmativa, em que a liberdade é constitutiva do sentido de ser de uma universidade, advém da Alemanha, do modelo humboldtidiano de universidade de pesquisa, no qual, embora a universidade seja mantida pelo Estado, a liberdade dos acadêmicos deve ser garantida em relação a ele. Há uma continuidade em alguns sentidos com o modelo escolástico medieval, principalmente no que diz respeito à importância da autonomia institucional, mas há a introdução de elementos inovadores.

A liberdade acadêmica no sentido dado pela universidade alemã é formada por duas liberdades: *Lernfreiheit (liberdade de aprender)* e *Lehrfreiheit (liberdade de ensino).* Conforme lembra Vidal Prado, “o princípio básico da universidade seria mais a liberdade de aprender que a liberdade de ensinar; os alunos e os professores caminham conjuntamente em busca da verdade, ambos colaboram na elaboração e investigação científica” (2014, p.375, tradução nossa).

De fato, essa abertura para aprender tanto para professores quanto para alunos é condição essencial do modelo da universidade de pesquisa daí porque diz Humboldt que “o professor não está ali para os alunos, um e outro ali se encontram para a ciência” (HUMBOLDT, 2008, p. 181).

Nesse contexto, a garantia de liberdade para o professor está explicitamente voltada para o desenvolvimento da pesquisa científica e a divulgação livre de seus resultados em sala de aula. Aparentemente há um alinhamento entre a liberdade do professor e sua vinculação à instituição de ensino, cujas finalidades de fazer progredir o conhecimento transmitem ao professor a legitimidade de sua liberdade. A liberdade individual do professor bebe da fonte da finalidade institucional da universidade, de tal forma que não se cogita um sentido de

liberdade que destoe das finalidades públicas de progresso da ciência e do conhecimento em geral.

Nos Estados Unidos origina-se uma concepção renovada, a partir do século XX, em que a experiência alemã é ampliada para incluir reivindicações no campo da liberdade de expressão do professor.

A ideia de universidade de pesquisa e de liberdade acadêmica a ela atrelada foi aos poucos se firmando nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX, sendo exemplares as reformulações curriculares promovidas por Charles W. Elliott (1869-1909) na universidade de Harvard e a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1876, a primeira criada no território estadunidense com a finalidade específica de promover pesquisa científica baseada no modelo alemão, tendo como seu primeiro reitor Daniel Coit Gilman (KERR, 2005, p. 23-24).

No entanto, a estrutura e organização do ensino superior norte-americano eram diferentes em relação ao modelo alemão.

Enquanto na Alemanha, a universidade era uma entidade de natureza estatal administrada autonomamente pelo próprio corpo docente, preservando-se em relação ao controle das autoridades burocráticas externas, nos Estados Unidos as universidades eram entidades administradas por conselhos de não-acadêmicos escolhidos pelos instituidores ou benfeitores da universidade, ou seja, as autoridades em relação às quais a liberdade deveria ser invocada, são internas. Nos Estados Unidos, os professores não eram servidores públicos, mas considerados empregados da instituição universitária e como empregados deviam atender aos interesses de seus empregadores: “na América, não-acadêmicos tinham o direito de decidir o que deveria ou não ser ensinado, o que deveria ou não ser publicado” (FINKIN, POST, 2009, p. 25, tradução nossa).

Segundo o historiador da liberdade acadêmica nos Estados Unidos, Richard Hofstadter, “a essência do governo leigo é que os membros do conselho, não os professores, *são*, pela lei, o *college* ou universidade, e legalmente eles podem admitir e demitir membros do corpo docente e tomar quase todas as decisões administrativas da instituição” (1961, p.120, tradução nossa).

Essas circunstâncias peculiares criaram diversas situações de atrito entre os professores e as administrações institucionais durante o final do século XIX e início do século XX implicando em dificuldades para o ensino e pesquisa livres nos Estados Unidos, o que determinou, inclusive, a criação da Associação Americana de Professores Universitários (AAUP), formuladora da primeira declaração de princípios sobre a liberdade acadêmica no

ano de 1915.[35]Dessa forma, a recepção dos princípios da universidade alemã sofreu modificações para uma versão de liberdade acadêmica que reflete o compromisso mais geral com a ideia de liberdade de expressão.

Nos Estados Unidos, a noção da liberdade alemã foi ampliada das situações de pesquisa e ensino para a liberdade mais abrangente dos professores poderem emitir opiniões ou sustentar convicções pessoais sem serem penalizados por isso. Envolveria, entre outros aspectos, a proteção contra a demissão justificada, por exemplo, em opinião crítica à administração da universidade ou em discurso político engajado do professor fora dos muros da universidade. Seria, portanto, uma visão mais geral de liberdade na esfera acadêmica, tendo como base a liberdade de expressão, fortemente enraizada no espírito norte-americano e garantida pela primeira emenda à Constituição norte-americana. Nessa concepção, poderia haver uma contraposição de interesses entre o professor e a própria instituição de ensino onde o docente trabalha.

Essas concepções corresponderiam às duas teorias ou enquadramentos propostos por John Searle (1975): *teoria especial e teoria geral da liberdade acadêmica*. A *teoria especial* corresponderia à forma clássica alemã de liberdade, aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento (*lehrfreiheit* e *lernfreiheit*). *A teoria geral* encara os professores e alunos como membros da sociedade civil e como tais gozam dos direitos inerentes a todos os cidadãos, especialmente a liberdade de expressão, inclusive quando agem na academia, pois a esfera acadêmica também faz parte do conjunto de instituições da sociedade.

No Brasil, a recepção da liberdade na esfera acadêmica nos moldes humboldtianos parece muito acidentada. Não vivenciamos como os Estados Unidos o entusiasmo pelo modelo alemão de universidade, estimulado pelos inúmeros alunos e professores norte-americanos que estudaram na Alemanha no século XIX, trazendo o espírito da pesquisa científica na bagagem. Como sabemos, a estruturação do ensino superior brasileiro se deu sob a forma de escolas profissionalizantes. Ora, o modelo de ensino superior de inspiração napoleônica não tem qualquer vinculação com a noção de liberdade acadêmica, sendo, aliás, seu antípoda.

Além disso, como já mencionamos na seção anterior, no Brasil está havendo uma concentração do mercado de ensino superior nas mãos de grandes grupos empresarias com

[35] Segundo o portal virtual da Associação, "a missão da Associação Americana de Professores Universitários (AAUP) é promover a liberdade acadêmica e a governança compartilhada [...] Fundada em 1915, a AAUP ajudou a moldar o ensino superior americano, por meio do desenvolvendo de padrões e procedimentos que mantêm a qualidade da educação e a liberdade acadêmica nos *colleges* e universidades do país" (Tradução nossa). Disponível em https://www.aaup.org/about/mission-1.

finalidades lucrativas, e a configuração empresarial da universidade nos parece, em tese, incompatível com o princípio da liberdade acadêmica. Talvez apenas as universidades públicas e algumas poucas privadas, já no século XX, por seu compromisso com a pesquisa científica, possam evocar parentesco com a liberdade acadêmica no sentido humboldtiano.

De toda sorte, o Brasil possui a liberdade acadêmica (na verdade, liberdade de cátedra) como previsão constitucional, desde a Constituição de 1934. Com a reforma universitária promovida em 1968, houve uma aproximação com elementos do sistema universitário norte-americano quanto ao sistema departamental, pós-graduação, regime integral de professores, mas não propriamente com o entendimento estadunidense sobre liberdade acadêmica.

Precisamos, portanto, entender melhor o sentido e contornos da liberdade acadêmica dentro da particular realidade brasileira.

Uma dificuldade inicial, que precisa ser explicitada, é a confusão terminológica que emerge quando passamos a analisar a liberdade acadêmica no Brasil. O uso de expressões como *liberdade de ensino*, *liberdade acadêmica*, *liberdade de cátedra*, entre outras possíveis designações, são ora tratadas como sinônimos ora diferenciadas e precisam de um maior aclaramento.

Por exemplo, herdamos a expressão *liberdade de cátedra* do mundo ibérico, que é utilizada por nós tradicionalmente para se referir à liberdade acadêmica dos professores, porém esse termo parece ter sido utilizado mais enquanto concessão de uma condição de especial privilégio aos professores catedráticos que atendiam aos requisitos legais de estabilidade no serviço público do que a um princípio garantidor de independência para promover pesquisas e desenvolvimento científico.

Essa discussão sobre o uso dos termos será melhor desenvolvida, no próximo item.

3.3. Liberdade na esfera acadêmica no Brasil: dificuldades terminológicas

A Constituição Federal Brasileira de 1988 determina em seu artigo 206: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II- *liberdade* de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (grifo nosso).

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

A liberdade no campo do ensino, diferentemente dessas formas de enunciação de liberdades universais que são garantidas a todos indistintamente, destina-se especificamente a certa categoria de pessoas (professores, professores-pesquisadores, alunos), ou seja, àqueles que estão ligados em sentido mais estrito ao universo educacional. Notemos que a liberdade no campo acadêmico, expressa-se por meio dos verbos *aprender*, *ensinar*, *pesquisar* e *divulgar*, que sintetizam todas as manifestações representativas da prática docente dando clareza ao compromisso público do professor com o ensino, com a produção científica e com a divulgação do saber.

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

Nesse sentido, concordamos com Maliska, quando considera que

> A pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas está compreendida na liberdade de ensinar e divulgar o pensamento. O tratamento a parte, dado pela Constituição, não possui objeto de tratá-la de outra forma, mas realçar seu comprometimento com o pluralismo, tão duramente combatido na recente História nacional (2001, p.179).

Há bastante confusão terminológica no tratamento das liberdades ligadas ao campo educacional e seria importante, pelo menos preliminarmente, indicar algumas dessas dificuldades. Atentemos para o uso das expressões *liberdade de cátedra*, *liberdade de ensino* e *liberdade acadêmica*[36].

A expressão *liberdade de cátedra*, tradicionalmente utilizada para designar a liberdade docente, abarcaria a maior parte dessas liberdades indicadas pela Constituição Federal: a liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar conhecimento, excluindo-se a liberdade de aprender, essa garantida mais especificamente aos alunos. Conforme Luiz Magno Bastos Jr,

> Costumam-se reunir, na tradição constitucional brasileira, sob a determinação de liberdade de cátedra, as garantias dos professores universitários de livre manifestação de pensamento científico e da livre iniciativa no desenvolvimento das atividades de pesquisa, associada à faculdade de definir, sem inferências [interferências] externas e no âmbito das opções didáticas que informam o projeto político-pedagógico, o plano de curso das disciplinas a serem ministradas (BASTOS Jr, 2006, p. 171).

---

[36] Na verdade, também poderíamos incluir aqui a expressão *autonomia docente*, mas a abordaremos, em separado, no contexto da seção 4.

A expressão *liberdade de cátedra* também é usada na Espanha e em países de língua espanhola (*libertad de cátedra*). Na tradição anglo-saxã, é corrente o uso do termo *academic freedom* (liberdade acadêmica) expressão que engloba a soma das liberdades de aprender e ensinar (*lehrfreiheit* e *lernfreiheit*) caracterizadoras da universidade de pesquisa alemã.

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

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

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

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

> A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
> [...] § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
> [...] VI - é garantida a liberdade de cátedra.

A emenda nº 1 de 1969, que deu feições mais autoritárias à Constituição de 1967, não faz uso do termo *cátedra* e altera sensivelmente o conteúdo das liberdades acadêmicas, com a previsão de restrições ao seu exercício:

> Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.
> [...] § 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
> VII - a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.[37]

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

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

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

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

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

Talvez possamos entender o fato como um indicativo de que a reforma afastou-se de expressões que pudessem remeter ao regime anterior, encaminhando a expressão *liberdade de cátedra* à margem do novo vocabulário, embora, a expressão mantenha-se em uso tanto do ponto de teórico, quanto em discursos da prática jurisdicional[38] e embora não esteja oficialmente na Constituição, há até pretensões de reinseri-la no texto constitucional[39].

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

Na verdade, esse termo, *liberdade de cátedra*, é uma herança Ibérica, ligada ao instituto da cátedra. O seu uso no Brasil, correspondente à sua prática em Portugal, tinha ares aristocráticos e parece ser um instituto mais próximo de conceder a seus titulares certos privilégios, do que ser um instrumento para promover a pesquisa, o debate e a ampliação do saber. Chamlian comenta que a cátedra "por defeito de nascimento, possuía uma organização *quase monárquica*: o professor catedrático era, por direito de conquista ou de investidura, o chefe nato, o dirigente vitalício da cadeira a que se vinculava" (1984, p. 61, grifo da autora).

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

---

[38] Em termos de produção teórica, mencionemos, por exemplo, o uso da expressão "liberdade de cátedra" em Diniz, Buglione & Rios(2006) e em Rodrigues & Marocco (2014). Do ponto de vista de uso em discursos da prática jurisdicional, lembramos, como exemplo, que os ministros Alexandre de Morais e Gilmar Mendes utilizaram a expressão "liberdade de cátedra" ao referendarem a liminar concedida em outubro de 2018 na Ação de descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 548 (STF..., 2018).

[39] Há tramitando na Câmara dos Deputados um projeto de emenda constitucional (PEC 452/2018) que pretende incluir no art. 5º, IX da Constituição a expressão "liberdade de cátedra" (BRASIL, 2018).

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

O STF julgou que a conveniência ou predisposição do professor catedrático não deveriam ter a força de afastar as atribuições acadêmicas decididas pelo departamento, levando em conta que havia afinidade das disciplinas indicadas com a sua competência docente e que as necessidades do ensino não deveriam ser obstadas "por um privilégio de cátedra de borla e capelo, que foi abandonado por todas as Universidades mais avançadas do mundo, mas que é uma tradição coimbrã que aristocratizava o titular" (BRASIL, 1978).

O passado de uso da noção de cátedra, não impede que ainda hoje a expressão *liberdade de cátedra* seja evocada, depurada de sentidos "aristocráticos", nos discursos em que a liberdade na esfera acadêmica esteja em jogo.

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

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

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

A *liberdade de ensino*, sob esse último ponto de vista, é uma luta contra as prerrogativas do Estado no campo da educação e historicamente foi utilizada no Brasil pelo setor privado de educação ligado à Igreja na arena das discussões sobre o caráter público da educação em nossa primeira lei de diretrizes e bases. Assim, houve intenso uso da expressão *liberdade de ensino* na discussão da livre possibilidade de empresários do campo educacional investirem em instituições privadas como alternativa ao ensino em estabelecimentos oficiais, em especial no período que se estendeu da promulgação da Constituição de 1946 e a edição da primeira lei de diretrizes e bases da educação em 1961 (lei 4024).

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

Roque Spencer Maciel de Barros procurou demonstrar que teria havido um desvirtuamento do uso da expressão *liberdade de ensino*, que seria, na sua visão, sinônimo de liberdade de cátedra:

> O que caracteriza a liberdade de ensino não é o simples direito de abrir escolas- é a existência em toda e qualquer escola, da liberdade de cátedra, da liberdade de opinião e de pensamento, fundada em última análise, no ideal da liberdade de consciência (1960, p. 18-19).

Para o autor o conceito liberal de liberdade de ensino expressaria

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

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

> Há duas acepções distintas:
> 1ª) Liberdade de ensino, enquanto significa efetiva franquia, no professor, de transmitir o que sabe, o que pensa. Geralmente conhecida por liberdade de cátedra [...].
> 2ª) Liberdade de ensino, entendida como liberdade de abrir escolas e de conceder títulos reconhecidos pelo Estado – independentemente das escolas estatais; daí existirem escolas particulares, por oposição às estatais, que são públicas.(MARTINS, 1976, p.43)

Assim, revela-se o uso da expressão *liberdade de ensino* como gênero dentro do qual é preciso indicar as espécies.

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

> **Liberdade de cátedra**: aquela que têm os professores catedráticos, hoje titulares, expondo suas ideias sem qualquer censura.
>
> **[**...]
> **Liberdade de ensino**: 1. Liberdade de ensinar, sem que haja interferência estatal no método de ensino e na teoria ou no conteúdo do programa escolhidos pelo professor. 2. Liberdade de instituir ensino, ou seja, direito à livre-iniciativa para abrir estabelecimentos de ensino, que, contudo, serão fiscalizados pelo Estado.

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

Assim, encontra-se também na literatura sobre o tema, o tratamento de *liberdade de ensino* e *liberdade de cátedra* como liberdades diversas, não as distinguindo apenas na lógica do gênero e da espécie. Em obra destinada a discutir a *liberdade de ensino* segundo a Constituição Federal de 1946 (MELO, 1962), notamos que embora essa Constituição literalmente garanta a *liberdade de cátedra* no seu texto (art. 168, VII), o autor conclui que a *liberdade de ensino* "não está, explicitamente, na letra da Constituição" (MELO, 1962, p.28). Ora como é possível afirmar que a liberdade de ensino não é tratada pela Constituição de 1946, já que ela de fato está expressamente no corpo da Carta Constitucional? Isso porque para o autor, *liberdade de ensino* é liberdade de abrir escolas privadas e não é entendida como sinônimo de *liberdade de cátedra*.

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

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

> Cumpre não se confunda liberdade de ensino e liberdade de cátedra, aquela ligada à liberdade econômica, à liberdade de aquisição, à liberdade de fazer e essa à liberdade de pensar. O art. 150, § único, c, significa que se não adotou, imperativamente, a escola única, e se manteve a liberdade de ensino (1937, p. 406).

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

Já *liberdade acadêmica* não é uma expressão que tenha uma tradição de uso no Brasil, como as anteriores formas designativas apresentadas. Mais recentemente temos visto o uso da designação *liberdade acadêmica* em trabalhos no campo do direito, trazendo a forma norte-americana (*academic freedom*) de tratar o assunto para o Brasil.

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

A cláusula 27 da Recomendação[40] da UNESCO relativa à condição do pessoal docente de ensino superior (resolução adotada em 02/11/1997), diz:

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

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

Com o fim da cátedra enquanto estrutura de organização de ensino, parece-nos que o uso da expressão, impregnou-se de um certo arcaísmo e por isso, cremos que a expressão

---

[40] Segundo o Regulamento sobre as recomendações (art. 1, b), trata-se de normas sem caráter obrigatório que permitem que a UNESCO, por meio de sua Conferência Geral, “formule princípios e normas destinados a regulamentar internacionalmente uma questão e convide os Estados membros a adotar quaisquer medidas legislativas ou de outro caráter que sejam necessárias segundo as particularidades das questões tratadas e as disposições constitucionais de cada Estado, para aplicar em seus respectivos territórios os princípios e normas formulados”) (UNESCO, 2018, p. 117, tradução nossa).

liberdade acadêmica possui vantagens sobre a designação *liberdade de cátedra* e acarreta menos confusão de entendimentos do que *liberdade de ensino*.

Entretanto, é importante notar que, no Thesaurus Brasileiro da Educação[41] mantido pelo INEP, a expressão preferencial para revelar o tema é *liberdade de ensino*[42], sendo as formas *liberdade acadêmica* e *liberdade de cátedra*, consideradas sinônimas.

Embora possamos dizer que *liberdade de cátedra* não seria sinônimo perfeito de *liberdade acadêmica*, já que a primeira é mais específica para nomear as liberdades do professor (não abarcaria o sentido forte de liberdade de aprender), mesmo se considerarmos uma correspondência mais ou menos exata, parece-nos que *liberdade acadêmica* mereceria centralidade nas formas enunciativas do tema por estar desatrelada das confusões geradas pelas outras expressões. Melhor ainda seria o uso no plural, *liberdades acadêmicas.*

Todas as liberdades no campo educacional, indicadas na Constituição Federal de 1988, poderiam estar sob o manto da expressão geral *liberdades acadêmicas*. A expressão *liberdades acadêmicas*, dentro de uma perspectiva expressiva indicativa de multiplicidade de liberdades teria uma fórmula designativa plural, similar ao termo *direitos humanos*.

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

Dessa forma, cremos que as ambiguidades seriam bastante diminuídas.

Em síntese, sobre os problemas terminológicos podemos dizer que a expressão *liberdade de cátedra* evoca o nome de uma estrutura de organização de ensino universitário que foi abolida, e embora não tenha mais menção expressa no texto constitucional, é ainda tradicional no país e de uso corrente em países de língua espanhola.

A expressão *liberdade de ensino* pode ser vista ora como uma parcela das liberdades acadêmicas previstas na Constituição Federal, ora como a liberdade acadêmica em todas as

---

[41] Segundo esclarecimentos do endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o "***Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased)** é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Cibec [Centro de informação e biblioteca em educação], relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Esses termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações em determinado campo do saber. Além da sua capacidade de organização, o *thesaurus* também tem valor didático porque utiliza conceitos específicos da área do conhecimento que contempla e permite, por meio das relações entre os termos, a melhor compreensão da área". Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/cibec/terminologia. Acesso em: 12 abr. 2019.

[42] As conceituações de liberdade de ensino apresentadas são**:** "Liberdade de que devem usufruir os professores no exercício de suas funções." (cf. Unesco). "Liberdade do professor para indagar e ensinar a verdade independentemente de toda imposição religiosa, social ou política." (Luzuriaga, Lorenzo. Dicionário de Pedagogia) // (DUARTE, Sérgio Guerra. Dicionário Brasileiro de Educação. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.175 p.1986). Disponível em: inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da educação. Acesso em: 12 abr. 2019.

suas acepções, ora como a liberdade de abertura de escolas. Embora plurívoca, o termo é o identificado no Thesaurus Brasileiro de Educação, mas consideramos que a sua confusa história, desautorizaria o seu uso.

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

3.4. Análise da liberdade acadêmica no Direito Comparado e no Direito Brasileiro

Embora no item anterior tenhamos mencionado diversos documentos legais, o nosso enfoque não foi empreender considerações estritamente jurídicas, mas apenas mapear os aspectos conceituais que estão envolvidos no entendimento da noção de liberdade acadêmica ou liberdades acadêmicas.

A partir de agora vamos apresentar algumas observações mais específicas sobre como o tema tem sido tratado juridicamente no Brasil e também sobre como a liberdade acadêmica aparece em outros países, em especial nos Estados Unidos que possuem uma expressiva influência na discussão do assunto no Brasil, tanto na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, quanto em escritos acadêmicos recentes.

Uma questão preliminar relevante sobre o tratamento jurídico da liberdade acadêmica é a sua tendência de merecer *status* constitucional. Assim como no Brasil, a inserção de dispositivos normativos na própria constituição para garantir a liberdade na esfera acadêmica é prática comum em diversos países do mundo.

Possuem artigos constitucionais específicos sobre o tema, por exemplo, a Colômbia[43], México[44], Alemanha[45], Espanha[46], Portugal[47]. Em países em que não há essa previsão expressa, como nos Estados Unidos e Chile, existe a concepção de que ela seria uma

---

[43] Art. 27. "O Estado garante as liberdades de ensino, de aprendizagem, investigação e cátedra" (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA, 2015, tradução. nossa).

[44] Art. 3, VII. "As universidades e as demais instituições de educação superior às quais a lei outorgue autonomia, terão a faculdade e a responsabilidade de governar a si mesmas; realizarão seus fins de educar, investigar e difundir a cultura de acordo com os princípios desse artigo, respeitando a liberdade de cátedra e investigação e de libre exame e discussão de ideias; determinarão seus planos e programas; fixarão o termos de ingresso, promoção e permanência de seu pessoal acadêmico; e administrarão seu patrimônio" (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 2014, tradução. nossa).

[45] Art. 5, 3. A arte e a ciência, a pesquisa e o ensino são livres. A liberdade de ensino não dispensa da fidelidade à Constituição (LEI FUNDAMENTAL DA REPÚBLICA ALEMÃ, 2011).

[46] Art. 20.1.c. Reconhecem-se e protegem-se os direitos: [...] à liberdade de cátedra. (CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, 1978, tradução. nossa).

[47] Art. 43, 1. É garantida a liberdade de aprender e ensinar (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA, 2005).

manifestação contida em uma forma de liberdade mais ampla, a liberdade de expressão, essa sim garantida constitucionalmente.

A vinculação da liberdade acadêmica à constituição é, portanto, uma garantia de enorme importância, reconhecida por uma margem expressiva de países.

Essa natureza constitucional da liberdade acadêmica é de alta relevância política, pois se trata de dar um estatuto de supremacia a esse princípio incluindo-o no documento jurídico de maior hierarquia em um ordenamento. Há o reconhecimento de valores que são resguardados com a proteção constitucional dessa liberdade: a livre busca do conhecimento, a possibilidade da livre discussão de ideias sem uma diretriz dogmática limitando a Academia, a garantia de uma instância que pode formular críticas fundamentadas sem temor de represálias e formar cidadãos autônomos e participativos, entre outros.

Nota-se a ligação entre liberdade acadêmica e valores democráticos. Parece correto dizer que a liberdade acadêmica e ambiente democrático são noções inter-relacionadas, pois não é possível dizer que há de fato liberdade acadêmica em regimes autoritários[48] ou de perseguição e nem que há regime democrático verdadeiro que se beneficie em obstar a liberdade na esfera acadêmica.

Essa ligação parece ser tão necessária que, retomando a cláusula 27 da Recomendação da UNESCO relativa à condição do pessoal docente de ensino superior, reconhece-se em um documento de caráter universal e de forma cabal, a importância do ambiente democrático para o estabelecimento do princípio da liberdade acadêmica:

> Este princípio só pode aplicar-se de modo efectivo se o contexto em que actua é propício, requisito que, por sua vez, **só se pode cumprir se o contexto é democrático**: daí que incuta a todos a tarefa de construir uma sociedade democrática (UNESCO, OIT, 2008, grifo nosso).

3.4.1. A Liberdade acadêmica na experiência internacional

Será que quando falamos em liberdade acadêmica, a experiência local, considerando os contextos históricos e culturais onde as estruturas de ensino superior estão inseridas determinam experiências incomunicáveis entre os diversos países do mundo ou se pode pensar em certa universalidade do tema?

Tierney e Lanford (2014) discutem a questão da universalidade ou relatividade da liberdade acadêmica e propõem que ela seria um “valor transcendente” para além de

[48] Como exemplo expressivo das dificuldades de afirmação da liberdade acadêmica em regimes autoritários, remetemos à Giannazzi (1995) que analisa a situação da Faculdade de Filosofia da USP no contexto do Golpe Militar de 1964. Embora não aborde especificamente o tema da liberdade acadêmica, Motta (2014) descreve o panorama universitário sob censura e vigilância durante o regime militar e nos permite inferir um quadro desfavorável ao exercício livre da docência e pesquisa.

fronteiras geográficas e que existem questões comuns que afetam os professores de ensino superior, mesmo diante das especificidades locais. A própria tradição intelectual dos diversos campos de saberes universitários que ultrapassam os limites geográficos [ninguém "estuda ' engenharia turca' ou ensina 'cálculo armênio'" (TIERNEY; LANFORD, 2014, p.20)], o compartilhamento dos princípios gerais da profissão acadêmica, seu compromisso com a busca da verdade geram necessidades comuns de proteção à investigação científica e também à saúde e segurança dos professores.

Segundo os autores, "uma ameaça à liberdade acadêmica em uma terra distante, independentemente da geografia, é uma ameaça à liberdade acadêmica em todos os lugares" (2014, p. 20, tradução nossa).

Esse compartilhamento de preocupações, que também é influenciado pelas forças da globalização e mercadorização da educação em nível mundial, impondo agendas similares embora proporcionais à força econômica das diversas nações, não nos exime de refletir também sobre os aspectos característicos do tratamento do tema nos diversos países.

Sendo assim, antes de tratarmos da liberdade acadêmica conforme estabelecida em nossa constituição faremos um breve comentário sobre as abordagens da Alemanha e Espanha e um comentário mais extenso sobre a abordagem dos Estados Unidos. Escolhemos a Alemanha por ser o berço da concepção de liberdade acadêmica moderna. A Espanha, por possuir uma história conturbada da afirmação dessa liberdade e uma concepção similar em relação à forma brasileira de tratar o tema. Por fim, os Estados Unidos, pela importância da liberdade de expressão no país e o volumoso acervo de discussões centradas na liberdade acadêmica o que lhe dá uma pujante influência internacional no desenvolvimento teórico do assunto.

3.4.1.1. A liberdade acadêmica na Alemanha

Na Alemanha, a liberdade acadêmica tem previsão constitucional, conforme já mencionamos, no art. 5.3 da Lei Fundamental da República Federal da Alemanha que diz: "a arte e a ciência, a pesquisa e o ensino são livres. A liberdade de ensino não dispensa da fidelidade à Constituição".

Como se nota, há uma generosa amplitude para a liberdade de pesquisa, já que a liberdade de ensino é a única a ser explicitamente limitada no artigo.

A liberdade de pesquisa é mais ampla inclusive em relação à própria liberdade geral de expressão, conforme nota-se no art. 5.1 e 5.2 da constituição alemã:

> **(1)** Todos têm o direito de expressar e divulgar livremente o seu pensamento por via oral, por escrito e por imagem, bem como de informar-se, sem impedimentos, em

> fontes de acesso geral. A liberdade de imprensa e a liberdade de informar através da radiodifusão e do filme ficam garantidas.
> Não será exercida censura.
> **(2)** Estes direitos têm por limites as disposições das leis gerais, os regulamentos legais para a proteção da juventude e o direito da honra pessoal.

Existem limites legais à liberdade de expressão do pensamento, o mesmo não sendo previsto em relação à liberdade de pesquisa.

O aspecto mais relevante que escolhemos para comentar diz respeito ao fato de que a liberdade acadêmica na Alemanha é exclusiva dos docentes envolvidos com a pesquisa científica, ou seja, é um direito que somente pode ser exercido, no caso de profissionais da educação[49], por professores universitários. É uma evocação da concepção original de Humboldt e de outros pensadores alemães teóricos da universidade (como Fichte, por exemplo) segundo a qual o papel dos professores mais do que ensinar conteúdos é iniciar os alunos na arte da investigação científica.

Os docentes não universitários teriam a chamada liberdade pedagógica (*Pädagogischefreheit*) sem o mesmo estatuto de direito fundamental de base constitucional dado à liberdade acadêmica (VIDAL PRADO, 2004).

Segundo Vidal Prado

> Um dos elementos que se consideram decisivos para estabelecer essa diferenciação é o fato de que, para poder falar em liberdade de cátedra, o sujeito titular desse direito deve ser também alguém capaz de elaborar por si mesmo, através da investigação, conteúdos que nutram a sua docência. [...] Não se pode falar de liberdade de transmissão de conhecimentos se estes não se adquirem por meio da própria investigação. Deste modo, a liberdade de cátedra vai intimamente unida à tarefa investigadora, e se supõe que os docentes não universitários não são investigadores, e, portanto, não transmitem conhecimentos alcançados por seus próprios meios [...] (2004, p. 374, tradução nossa).

3.4.1.2. A liberdade acadêmica na Espanha

A *libertad de cátedra*, conforme a maneira espanhola de se referir à liberdade na esfera acadêmica, possui uma história de afirmação bastante atribulada, caracterizada pela marcante influência da Igreja Católica nos negócios do Estado, e pontuada de recorrentes períodos de vigilância, controle e ameaças de expurgo do professorado advindos das marchas e contramarchas da história política do país a partir do século XIX (GALVÁN, 2005).

---

[49] A liberdade de pesquisa na Alemanha estende-se para além do contexto de instituições universitárias, podendo ser aplicada, por exemplo, em contratos de pesquisa com outras entidades inclusive indústrias (BERENDT, 2010, p. 127).

A história constitucional espanhola foi uma alternância entre regimes favoráveis e desfavoráveis à liberdade de cátedra, com certo predomínio temporal das condições desfavoráveis.[50]

A característica de confessionalidade que o Estado Espanhol assumiu em diversos momentos de sua história a partir do século XIX mostrou-se sempre incompatível com o ideal de reconhecimento da liberdade de cátedra, mesmo em regimes liberais. Por exemplo, após a Revolução Liberal de Cádis em 1810 apresentou-se uma situação insólita do ponto de vista da consolidação das liberdades, pois se de um lado houve a afirmação da liberdade de imprensa e de opinião de outro o Estado era intolerante com a liberdade religiosa. Segundo o art. 12 da Constituição de 1812, "a religião da nação espanhola é e será perpetuamente católica, única verdadeira. A nação protege por leis sábias e justas e proíbe o exercício de qualquer outra" (GALVÁN, 2005, p.17, tradução nossa).

Tal estado de coisas acarretaria dificuldades no desempenho do exercício da docência, pois conforme afirma Galván,

> Convivem, deste modo, duas disposições claramente irreconciliáveis. Fica protegida a liberdade de expressão no âmbito político mas não no religioso. A submissão dos catedráticos ao dogma e a moral católicas será uma constante no século XIX - excetuando, obviamente, o período do sexênio revolucionário- e parte do século XX (GALVÁN, 2005, p. 17, tradução nossa).

A consolidação da liberdade acadêmica na Espanha só ocorreu com a Constituição de 1978. A atual constituição espanhola garante expressamente a *liberdade de cátedra* (art. 20.1.c). Diferentemente da Alemanha, o sentido de liberdade acadêmica é mais abrangente e pode ser exercido por professores de todos os níveis de ensino.

Conforme Vidal Prado, "[...] na Espanha está fora de toda a dúvida que tanto do ponto de vista normativo como jurisprudencial se reconhece [a liberdade de cátedra] aos docentes de todos os níveis educativos, e de qualquer tipo de centro, seja estatal ou não" (VIDAL PRADO, 2008, p. 62, tradução nossa).

É possível identificar, sem que isso implique uma diferença no tratamento constitucional, a *pequena liberdade de cátedra*, atribuível aos níveis de ensino não universitários e a *grande liberdade de cátedra*, coincidente com o modelo alemão, que

---

[50] Como exemplo de período favorável, citemos o governo da Primeira República no chamado 'sexênio democrático', de 1868 a 1874. Como exemplos desfavoráveis à liberdade de cátedra, mencionemos o período da Restauração Monárquica de Fernando VII de 1813 a 1833, da ditadura de Primo Rivera de 1923 a 1931 e da Ditadura de Franco de 1939 a 1975.

considera a liberdade acadêmica atributo apenas dos professores do nível superior, uma vez que são titulares de plena capacidade investigativa (ANGÓN, 2007).

3.4.1.3 A liberdade acadêmica nos Estados Unidos

As discussões norte-americanas sobre liberdade acadêmica são muito intensas, diversificadas e registradas em numerosas publicações em formato de livro ou coletânea de artigos[51], refletindo a mística do papel da liberdade de expressão como constitutiva da forma de ser do povo norte-americano (LEWIS, 2011), aplicado ao maior e talvez mais complexo sistema de ensino superior do planeta.

Dado que os Estados Unidos geram um consistente volume de doutrina sobre o tema, e, considerando a riqueza, variedade e profundidade do debate, parece justificável a frequente recorrência à experiência norte-americana para fins de estudo da liberdade acadêmica no Brasil. A menção à realidade norte-americana na produção acadêmica nacional[52] recente começa a se avolumar.

É comum também a citação de decisões de tribunais norte-americanos, tanto pelos juízes brasileiros como por aqueles que escrevem teoricamente sobe o assunto.

Uma questão de extrema relevância e que talvez explique, pelo menos em parte, a ampla retórica norte-americana no tratamento do tema da liberdade acadêmica, é que os Estados Unidos não possuem a literalidade dessa garantia expressa na constituição, como é caso da Alemanha e da Espanha (e também do Brasil) e, portanto, para dar o *status* constitucional à liberdade acadêmica, é preciso realizar um exercício de interpretação para enquadrá-la na primeira emenda[53], garantidora da liberdade de expressão ou então conceber formas privadas de estabelecer o sentido de liberdade acadêmica e estruturar a sua defesa, baseando-se na ideia de ela que seria um atributo profissional do professor.

Portanto, na verdade, a proteção da liberdade acadêmica nos Estados Unidos não possui uma única linha de entendimento, sendo afirmada no âmbito do compromisso das próprias instituições de ensino superior às diretrizes profissionais da Associação Americana de Professores Universitários (AAUP) ou por meio de decisões judiciais, buscando atrelar a

---

[51] Exemplos: Menand (1998); Doumani (2006); O'Neil (2008); Finkin & Post (2009); Post (2012); Fish (2014); Bérubé &Ruth (2015); Bilgrami & Cole (2015); Lackey (2018); Scott (2019).

[52] Exemplos: Travincas & Lima (2015); Sarlet & Travincas (2016); Oliveira, Repolês & Prates (2016); Travincas (2018).

[53] A primeira emenda à constituição norte-americana tem a seguinte redação, em português: "o congresso não poderá legislar no sentido de estabelecer uma religião, ou de proibir o livre exercício do culto, ou de restringir a liberdade de expressão, ou de imprensa, ou o direito do povo se reunir pacificamente e apresentar petições ao Governo para reparação de injustiças" (ÁLVARES; NOVAES PINTO, 2001, p.69).

liberdade acadêmica à liberdade de expressão, ou seja, dando a ela uma natureza constitucional.

Conforme mencionamos anteriormente, em 1915 foi fundada a AAUP[54] [55]com o claro objetivo de proteger a liberdade acadêmica dos professores universitários norte-americanos, principalmente contra violações do próprio corpo diretivo das universidades em relação a membros do corpo docente. Houve um conjunto de casos marcantes de violação de liberdade acadêmica que ensejaram a criação da associação, sendo o mais emblemático, ou aquele que adquiriu "status icônico" (TIEDE, 2015, p. 35), a demissão do economista de esquerda, Edward Ross, em 1900, a pedido de Jane Stanford, única curadora da universidade de Stanford e viúva do fundador Laland Stanford, acarretando uma onda de protestos. A família Stanford havia feito fortuna com a construção de estradas de ferro e Ross fez comentários públicos que contrariavam os interesses da família, tais como apoio a greves de ferroviários e críticas à importação de mão de obra chinesa, intensamente utilizada nesse negócio. (HERTZOG, 2017)

Em 1915, a AAUP publicou a Declaração de Princípios sobre liberdade acadêmica e Estabilidade (*Declaration on Academic Freedom and Academic Tenure*). Em 1940, após uma série de conferências conjuntas, a AAUP entrou em acordo com a *Association of American Colleges* (atualmente AAC&U- *Association of American Colleges and Universities*) e estabeleceram uma versão mais curta do documento, agora com a designação de Estatuto de princípios sobre liberdade acadêmica e estabilidade (*Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure*). Em 1970, o estatuto recebeu uma série de notas de rodapé interpretativas.

Segundo Schaffer, "o Estatuto de 1940, junto com seus os comentários interpretativos de 1970, foram endossados por quase 200 organizações e associações educacionais e adotada por muitas faculdades e universidades através dos Estados Unidos. É frequentemente incorporada ou referenciada nos contratos de professores universitários" (2014, p. 7, tradução nossa).

A entidade mantém comitês para apreciação de denúncias de ofensas à liberdade acadêmica perpetradas pela administração universitária ou mantenedores das universidades conveniadas.

---

[54] Ver nota nº33.

[55] Para uma história muito bem detalhada e documentada da fundação da AAUP e seus desdobramentos ver Tiede (2015).

Então, as diretrizes estabelecidas por uma entidade associativa privada oferece uma importante base geral de compreensão da liberdade acadêmica no contexto norte-americano.

Segundo a declaração de 1915, a liberdade acadêmica é composta por três elementos: liberdade de investigar e pesquisar, liberdade de ensinar dentro da universidade, e liberdade de discurso e ação extramuros (EXCERPTS FROM 1915 DECLARATION..., 2009, tradução nossa).

No Estatuto de 1940, as três situações de ocorrência são mantidas, porém apresentadas de forma um pouco mais elaborada: 1) Liberdade ampla de pesquisa e publicação de resultados; 2) liberdade em sala de aula para discutir a sua disciplina, com a observação de se tomar cuidado com problemas controversos sem relação com a matéria; 3) liberdade para discutir oralmente ou por escrito como cidadão sobre assuntos de interesse geral, fora dos muros da universidade, sem sofrer sanções disciplinares da instituição à qual está vinculado (AAUP, 2014, tradução nossa).

As duas primeiras diretrizes são uma recepção da forma clássica de liberdade acadêmica em conformidade com o modelo de universidade de pesquisa alemã, entretanto, o aspecto mais criativo e polêmico da forma norte-americana de lidar com o conceito de liberdade acadêmica é a chamada dimensão "extramuros", justamente aquela ligada ao valor mais caro da tradição política norte-americana (ou pelo menos, o princípio com o qual os Estados Unidos desejam se identificar de forma simbólica): a liberdade de expressão.

Sobre a questão da estabilidade (*tenure*) dos professores, essencial para a efetiva garantia da liberdade acadêmica, o estatuto de 1940 reconhece a sua indispensabilidade e a conceitua como liberdade de ensinar, pesquisar e atividades extramuros, somada a condições de segurança econômica para tornar a profissão atraente para homens e mulheres com talento acadêmico. Afirma que depois de um período probatório, os professores deveriam permanecer estáveis na função exceto em caso de aposentadoria ou extraordinárias circunstâncias derivadas de exigências financeiras (AAUP, 2014).

A linha da discussão judicial tem reconhecido a liberdade acadêmica a partir do direito geral de liberdade de expressão garantido pela primeira emenda em combinação com a nona emenda[56], protegendo instituições públicas contra ações governamentais.

---

[56] Diz a 9ª emenda: "A enumeração de certos direitos na Constituição não poderá ser interpretada como negando ou minimizando outros direitos inerentes ao povo" (ÁLVAREZ; NOVAES FILHO, 2001, p. 76). Trata-se de uma norma interpretativa que permite vislumbrar direitos não expressos no texto constitucional. Dessa forma, embora a liberdade acadêmica não esteja literalmente considerada na constituição norte-americana, é possível, por meio da combinação da garantia geral de liberdade de expressão da 1ª emenda com essa abertura interpretativa da 9ª emenda, sustentar a sua existência como garantia constitucional.

No campo jurisdicional, trata-se principalmente de avaliar a legalidade ou ilegalidade de interferência governamental na liberdade acadêmica, diferentemente dos casos analisados pela AAUP que envolvem principalmente questões de ingerências dos administradores, benfeitores, curadores ou mantenedores das universidades na atividade dos professores.

É importante frisar que nos Estados Unidos a liberdade acadêmica enquanto proteção profissional garantida pela AAUP é direcionada tanto para professores de universidades públicas quanto para professores que atuam em entidades privadas, mas a liberdade acadêmica enquanto direito constitucional formulado judicialmente, só é garantido aos professores que atuam em universidades públicas.

Nas palavras de Barendt, "sob os princípios formulados pela AAUP [...] não há diferença entre a liberdade acadêmica desfrutada pelos professores da universidade da Califórnia, uma universidade pública, e Stanford, uma universidade privada. Por outro lado, a liberdade constitucional só pode ser assegurada contra autoridades e universidades estatais" (BARENDT, 2010, p. 162, tradução nossa).

O início da preocupação com a defesa da liberdade acadêmica na esfera jurisdicional nos Estados Unidos coincide, do ponto de vista histórico, com o período da Guerra Fria a partir dos anos 1950, e a atmosfera de constantes suspeitas governamentais sobre a vinculação de cidadãos com ideologias ou posturas políticas tidas como antiamericanas ou subversivas.

Alguns julgados da Suprema Corte norte-americana costumam ser lembrados pelos estudiosos como uma espécie de itinerário do reconhecimento constitucional da liberdade acadêmica.

Entre os diversos julgados, destaquemos alguns representativos: *Adler vs. NY Board of Education of City of New York* (1952), *Sweezy vs. New Hampshire* (1957); *NY Times vs. Sullivan (1964); Keyishian vs. Board of Regents* (1967).

Em *Adler vs. NY Board of Education* discutiu-se se a legislação de educação da cidade de Nova York ofenderia a liberdade de expressão e de associação já que previa a demissão dos professores que não provassem lealdade ao Estado por meio de juramentos de não fazer parte de organizações políticas tidas por subversivas. A Suprema Corte não considerou haver inconstitucionalidade na legislação, vendo legitimidade em se aferir lealdade dos professores para garantir um ambiente educativo depurado de ideias subversivas, mas as posições que costumam ser destacadas nessa decisão em favor da liberdade acadêmica são os argumentos dos votos vencidos, em especial o magistrado William O. Douglas, que afirma:

> Os professores estão sob vigilância constante [...] suas declarações são observadas em busca de pistas de pensamentos perigosos. [...] Não pode haver real liberdade acadêmica nesse ambiente. Onde a suspeita enche o ar e mantém os estudiosos amedrontados em seus empregos, não pode haver o exercício do intelecto livre. (UNITED STATES SUPREME COURT, 1952, tradução nossa).

Essa decisão marcou a primeira vez em que a expressão "liberdade acadêmica" foi utilizada na Suprema Corte. Mas note-se que o conteúdo da discussão era a liberdade de expressão e de associação.

Sweezy vs.New Hampshire é considerado o primeiro caso em que se discute diretamente a liberdade acadêmica em sentido estrito. Paul Sweezy era professor de Economia de tendência marxista e dada a sua condição suspeita de potencial subversivo em função de sua linha ideológica declarada, teve as suas atividades docentes investigadas por conta da legislação contra atividades subversivas do estado de New Hampshire, onde proferiu uma palestra acadêmica na universidade estadual, em 22 de março de 1954. O procurador geral do estado de New Hampshire formulou uma série de perguntas sobre sua aula e Sweezy se recusou a responder algumas das questões[57] que considerava impertinentes à investigação, sendo então indiciado por desacato. Na Suprema Corte, a decisão foi favorável à Sweezy e um trecho do voto do magistrado Felix Frankfurter é bastante expressivo:

> A inviolabilidade da privacidade que respeito à lealdade política de um cidadão tem uma importância tão grande para o bem-estar de nosso tipo de sociedade que não pode ser constitucionalmente abusada com base em um interesse do Estado equivalente contrário tão escasso como se pode argumentar que é encontrado na ameaça remota, obscura à segurança de New Hampshire supostamente apresentada [...] Quando pesada contra o grave dano resultante da intrusão do governo na vida intelectual de uma universidade, a justificação para compelir uma testemunha a discutir o conteúdo de sua aula parece extremamente inadequada (LEWIS, 2011, p. 143).

Em outro trecho, Frankfurter menciona que a Universidade deve proporcionar um ambiente favorável para a especulação e a criação, "atmosfera onde prevalecem as 'quatro liberdades essenciais' de uma universidade [...] quem pode ensinar, o que pode ser ensinado, como deve ser ensinado, quem pode ser admitido para estudar" (UNITED STATES SUPREME COURT, 1957, tradução nossa).

---

[57] As perguntas formuladas foram as seguintes: 1) Qual foi o assunto de sua palestra? 2) Você não falou em sua aula na Universidade de New Hampshire na segunda-feira, 22 de março de 1954 que o socialismo era inevitável em nosso país? Você defendeu o Marxismo naquela ocasião? Você expressou opinião ou fez declaração na ocasião de que o socialismo era inevitável na América? Você nesta última palestra de 22 de março ou em alguma das palestras anteriores adotou a teoria do materialismo dialético?(UNITED STATES SUPREME COURT, 1957, tradução nossa).

*NY Times vs. Sullivan (*1964) foi um importante e marcante caso de discussão dos limites da liberdade de expressão. Segundo Anthony Lewis, essa é uma das decisões "mais dramáticas e de maior alcance envolvendo a Primeira Emenda" (2011, p. 67).

O caso surgiu no contexto das lutas pelos direitos civis no sul dos Estados Unidos. A estratégia adotada por Martin Luther King Jr na luta contra a discriminação racial concentrou-se em manifestações pacíficas com base nos princípios de não-violência desenvolvidos por Mahatma Gandhi no movimento de libertação da Índia. A repressão normalmente violenta dos poderes públicos a essas marchas pacíficas mostrava a todo o país a crueldade e indignidade da discriminação racial e "a imprensa – jornais, revistas, emissoras de rádio e de televisão- tinha um papel decisivo nessa estratégia, ao expor a gravidade da realidade a audiências de âmbito nacional" (LEWIS, 2011, p. 67).

Em 29 de março de 1960, o jornal New York Times publicou uma notícia em que dizia que as autoridades racistas do Sul estariam usando estratégias ilegais contra os manifestantes dos diretos civis. Não havia a referência nominal sobre quem seriam esses funcionários públicos, mas o comissário de polícia L.B. Sullivan da cidade de Montgomery, estado do Alabama, processou o New York Times por difamação, pois alegou que ele poderia ser identificado como um dos violadores da lei, o que certamente acarretaria prejuízo a sua honra e imagem.

Havia alguns erros factuais na notícia e o jornal não conseguiu provar a veracidade de todos os pontos. Antes de o caso chegar à Suprema Corte, o New York Times foi condenado a pagar pesadas indenizações pela Justiça do Alabama. Como é perceptível, essa situação poderia acarretar a intimidação dos órgãos de imprensa em cobrir os movimentos pelos direitos civis, por receio dos pesados custos legais. Na Suprema Corte, o entendimento de ter havido difamação no caso foi revertido.

O magistrado William Brennan Jr. afirmou em seu voto que

> Assim, consideramos este caso tendo como pano de fundo um profundo compromisso nacional com o princípio de que o debate de questões públicas deve ser irrestrito, robusto e aberto, e que ele bem pode incluir ataques ao governo e a funcionários públicos que sejam veementes, cáusticos e às vezes desagradavelmente contundentes (LEWIS, 2011, p. 72).

Estabeleceu-se que os direitos de personalidade de funcionários públicos não teriam precedência sobre a liberdade de expressão, a não ser que se provasse ser uma mentira deliberada e divulgada com intenção de prejudicar.

Keyishian vs. Board of Regents, já no final dos anos 1960, tinha como objeto uma situação similar àquela discutida em *Adler vs. Board of Education*, que indicamos

anteriormente, ou seja, a ameaça de demissão dos professores (nesse caso, docentes da Universidade do Estado de Nova York) se não atendessem aos procedimentos de aferição de lealdade para afastar suspeitas de participação em organizações subversivas, o que, segundo os professores, violaria a liberdade de expressão e de associação. Entretanto, talvez pelas grandes modificações trazidas pelo espírito dos movimentos de direitos civis, a decisão final da Suprema Corte nessa ocasião, 15 anos após *Adler vs. Board of Education*, foi favorável aos professores, afastando a interferência do Estado no campo da liberdade acadêmica, com base na primeira emenda.

Nota-se nesse breve e, naturalmente incompleto desfile de casos, que o entendimento de amparo da liberdade acadêmica pela primeira emenda é construído principalmente à base de julgamentos que discutem outras situações de liberdade, como de expressão e associação.

Conforme avaliação de Byrne,

> A primeira Emenda protege a liberdade acadêmica. Essa proposição simples permanece explícita ou implícita em inúmeras opiniões judiciais, frequentemente proclamadas em retórica fervorosa. Tentativas de entender o alcance e o fundamento da garantia constitucional da liberdade acadêmica, no entanto, geralmente resultam em paradoxo ou confusão. Os casos, desprovidos dos panegíricos, são inconclusivos, a promessa de sua retórica desacreditada pelas realidades ambíguas da vida acadêmica (BYRNE, 1989, p 252-253).

Portanto, é preciso reconhecer que tratamento judicial da liberdade acadêmica nos Estados Unidos é bastante complexo, não tendo formado até o momento um entendimento suficientemente abrangente, apresentando-se, metaforicamente, como se fosse uma colcha inacabada à qual vão se juntando retalhos (ou trechos de decisões sobre assuntos que não tem a ver necessariamente com liberdade acadêmica). Alguns desses retalhos são feitos de nobres tecidos com cores exuberantes, correspondendo ao ofuscante brilho retórico de alguns magistrados, mas esse processo é, não raro, confuso e muitas vezes pouco coerente.

Antes de encerrarmos as considerações sobre a liberdade acadêmica nos Estados Unidos, convém comentar a decisão que inaugurou a discussão sobre a primeira emenda e que devido à sua relevância deixamos para o final.

É bastante significativo o comentário de Lewis sobre o primeiro grande julgado sobre a primeira emenda:

> Hoje, a Primeira Emenda é invocada regularmente e com sucesso em ações judiciais. A Suprema Corte e outros tribunais fazem cumprir suas garantias de liberdade de expressão e de imprensa. Portanto, é muito surpreendente saber que a primeira vez que um voto da Suprema Corte apoiou uma reivindicação de liberdade de expressão nos termos da emenda ocorreu em 1919 – e foi um voto vencido (LEWIS, 2011, p.39).

A decisão, amplamente referida como o ponto de partida dessa discussão, é o voto dissidente do grande magistrado Oliver Wendel Holmes Jr no caso *Abrams vs.United States* (1919).[58]É um litígio que não tratava diretamente de liberdade acadêmica, porém, a decisão, que versava sobre o sentido da liberdade de expressão, repercutiu na esfera do seu entendimento.

É nesse voto dissidente que Holmes, em palavras inspiradas, afirma que o "bem final desejado é alcançado mais facilmente pela livre troca de ideias- que o melhor teste da verdade é o poder do pensamento para se tornar aceito na competição do mercado" (LEWIS, 2011, p. 49). Diz também, em outro momento de seu voto que

> Devemos estar eternamente vigilantes contra tentativas de frear a expressão de opiniões que abominamos e acreditamos estarem carregadas de morte, a menos que ameacem de forma tão iminente interferir nos propósitos lícitos e prementes da lei que um freio imediato seja necessário para salvar o país [...] (LEWIS, 2011, p. 49).

Na verdade há um eco nesse argumento na teoria da liberdade defendida por John Stuart Mill[59] na obra *Sobre a liberdade* de 1859, onde se encontra a defesa de que é preciso preservar todas as opiniões mesmo as reputadas como falsas, pois até elas são úteis para melhor evidenciar a verdade nos debates, em um ambiente democrático.

Tradicionalmente a essência do voto de Holmes ficou conhecida como a defesa de se preservar o "livre mercado de ideias" (*free market of ideas*[60]).

Devido ao seu caráter seminal, à sua feliz articulação e adequação à noção de liberdade idealizada pela cultura norte-americana, essa decisão é recorrentemente evocada como argumento em julgamentos posteriores que trataram da primeira emenda.

Entretanto, se esse argumento parece se aplicar quando pensamos nas situações de discussões públicas em que o princípio de igualdade democrática deve vigorar, será que essa noção de "livre mercado de ideias" tem sentido se aplicada ao universo da produção de

---

[58]O caso é assim sumarizado por Anthony Lewis: "quatro radicais, refugiados dos pogroms e da tirania da Rússia czarista, protestaram contra a decisão do presidente Wilson de levar soldados americanos à Rússia após a revolução bolchevique. Eles jogaram panfletos do topo de um prédio no Lower East Side de Nova York, conclamando a uma greve geral em protesto contra a intervenção de Wilson, Os quatro foram acusados com base em emendas à Lei de Espionagem, aprovadas pelo congresso em 1918, que tornavam crime 'pronunciar, imprimir, escrever ou publicar qualquer linguagem desleal, profana, difamatória ou ofensiva' sobre a Constituição, as forças armadas, os uniformes militares ou a bandeira. A acusação era a de que seus panfletos, embora discutissem a intervenção russa, eram uma tentativa de prejudicar a guerra contra a Alemanha. Os quatro foram condenados" (LEWIS, 2011, p. 44-45).

[59] Comentaremos um pouco melhor a teoria de Mill no item 3.5.

[60] Segundo Anthony Lewis, "a expressão 'mercado e ideias é usada com frequência como se fosse de Holmes, mas ele não disse exatamente isso. O Professor Vicent Blasi rastreou a expressão e descobriu que ela foi usada pela primeira vez uma carta ao editor do *New York Times* escrita por David M. Newbold, em 1936" (2011, p. 215).

conhecimento especializado, conforme se dá no ambiente universitário? Afinal, em um livre mercado de ideias, todas as opiniões devem ter lugar sem censuras, mas no caso do conhecimento acadêmico especializado, há uma seleção de ideias com base nos padrões estabelecidos pela comunidade científica.

Essa crítica, por sinal é, central no pensamento de Robert Post (2012), um dos mais importantes e originais teóricos da liberdade acadêmica nos Estados Unidos. Para o autor, o uso da primeira emenda para proteger a liberdade acadêmica precisaria de um fundamento diferente da noção de *mercado de ideias*.

O valor da livre e igualitária manifestação de opiniões, expressa pela noção de *livre mercado de ideias*, precisa ser defendida, pois em uma democracia deve-se favorecer a formação da opinião pública, a presença de cidadãos que participam dos debates de interesse geral e supervisionam as instâncias governamentais.

Entretanto, Post entende que a apropriação dessa noção de mercado de ideias não atende às especificidades da liberdade acadêmica porque ela é condicionada por mecanismos acadêmicos profissionais de controle da competência do professor e de sua produção científica. Assim, por exemplo, uma revista científica possui critérios para a seleção de artigos para publicar, cuidado sem o qual o conhecimento não avança. No campo do desenvolvimento do conhecimento é preciso distinguir as melhores ideias, de acordo com os padrões profissionais e científicos consensuais estabelecidos.

Então, uma coisa é o valor da livre emissão de opiniões e, outra, completamente diferente, seria o valor da produção de conhecimento.

O saber científico não se daria, portanto, no nível da livre manifestação de ideias, como pressupõe o mercado de ideias. Daí porque Post diz que "a liberdade acadêmica é protegida pela Primeira Emenda não por causa do seu valor enquanto legitimação democrática, mas por causa do valor de competência democrática" (POST, 2012, p. 83-84, tradução nossa).

3.4.2. Liberdade acadêmica na Constituição brasileira de 1988

Segundo o art. 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988, "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber[61]".

[61] A Lei de Diretrizes e Bases da e Bases da Educação (Lei 9394/1996) reproduz em seu artigo 3º um texto similar: "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."

A constituição brasileira não atribuiu oficialmente um nome geral para abarcar essas liberdades (*liberdade acadêmica* ou *liberdades acadêmicas*) ou pelo menos parte delas (*liberdade de cátedra*), preferindo indicá-las de forma analítica.

Nota-se também, que, embora haja a indicação dos verbos por meio dos quais a liberdade acadêmica se manifesta, é certo que a própria Constituição não revela o sentido, alcance e limites dessas liberdades.

Ocorre que do ponto de vista jurídico-constitucional, a liberdade na esfera acadêmica tem a natureza de um *princípio*[62], o que lhe confere amplo grau de abstração não permitindo o estabelecimento de um sentido completo dado *a priori* para as liberdades acadêmicas indicadas na constituição.

De qualquer forma, é possível conceber certos contornos gerais dessas liberdades, como assinala Marcos Maliska:

> Na interpretação desse princípio constitucional é fundamental o questionamento acerca dos limites dessa liberdade. Uma análise criteriosa da Constituição irá demonstrar que há limites, pois a constituição faz opções por determinadas visões de mundo que efetivamente são incompatíveis com outras de caráter, basicamente, totalitário. [...] O tema da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, está vinculado por certo à realidade histórica e cultural de cada país. Com exceção da fragrante violação dos princípios constitucionais como, por exemplo, mediante a propagação de concepções racistas e discriminatórias, os limites estarão vinculados aos elementos de consenso que se

[62] Segundo Alexy (2008), em conhecida fórmula, o ordenamento jurídico é composto por dois tipos de normas jurídicas: regras e princípios. As regras são estruturadas de uma forma convencional em que há uma previsão de consequências jurídicas para situações de fato previstas hipoteticamente. Vejamos um exemplo: "a pessoa que completar 60 anos de idade será considerado idoso e poderá pleitear transporte coletivo gratuito". É um enunciado que possui clareza sobre a situação normatizada e, quanto à sua efetivação, não se apresentam dúvidas quanto às consequências imediatas de aplicação da norma: ou se aplica (completou-se 60 anos e há o direito ao transporte gratuito) ou não se aplica (ainda não se completou a idade e não há direito ao transporte gratuito). As regras seriam aplicadas pela operação lógica de analisar se o caso concreto está ou não se acordo com a norma (subsunção), ou seja, são regidas pela noção de *tudo ou nada* (aplica ou não aplica). Os princípios são mais abstratos na enunciação, não revelam de imediato o total sentido de sua efetivação e, portanto, não são passíveis de serem aplicados por uma operação lógica que compara o fato ocorrido com a previsão da norma. A questão mais relevante na noção de princípio é que ele revela valores ou fins estimados pela coletividade, de forma que os princípios são *mandamentos de otimização*, ou seja, a sua aplicação tende a realizar os valores ou fins da forma mais completa possível, não podendo se dar, portanto, por uma estrutura de *tudo ou nada* (ALEXY, 2008).Recorremos nesse ponto à elucidação proposta por Luís Roberto Barroso: "Os princípios indicam uma direção, um valor, um fim. Ocorre que, em uma ordem jurídica pluralista, a Constituição abriga princípios que apontam em direções diversas, gerando tensões e eventuais colisões entre eles. Alguns exemplos: a livre iniciativa por vezes se choca com a proteção do consumidor; o desenvolvimento nacional nem sempre se harmoniza com a preservação do meio ambiente; a liberdade de expressão frequentemente interfere com o direito de privacidade. Como todos esses princípios têm o mesmo valor jurídico, o mesmo *status* hierárquico, a prevalência de um sobre outro não pode ser determinada em abstrato; somente à luz dos elementos do caso concreto será possível atribuir maior importância a um do que outro. Ao contrário das regras, portanto, princípios não são aplicados na modalidade tudo ou nada, mas de acordo com o peso que assumem na situação específica. Caberá ao intérprete proceder à ponderação dos princípios e fatos relevantes, e não a uma subsunção do fato a uma regra determinada. Por isso se diz que princípios são *mandamentos de otimização*: devem ser realizados na maior intensidade possível, à vista dos demais elementos jurídicos e fáticos presentes na hipótese" (2013, p. 231).

> formam no ambiente social. Há também limitações de caráter ordinário, na hipótese de conflito entre direitos ou entre um direito e um bem juridicamente protegido pela constituição. (MALISKA, 2013, p.1966-1967).

O texto constitucional enuncia que se trata de um princípio a reger o ensino, sem fazer qualquer ressalva, de forma que podemos inferir que liberdade acadêmica é aplicável para professores de todos os níveis de ensino e para instituições públicas ou privadas, similarmente ao que ocorre na Espanha.

José Afonso da Silva comenta que a redação do art. 206, II da Constituição de 1988 "é mais compreensiva, porque se dirige a qualquer exercente de função de magistério, a professores de qualquer grau" (2006, p.786).

Sobre o uso do termo *ensino* no *caput* do art. 206 da Constituição de 1988, enfatizemos de que se trata de educação institucional em ambiente escolarizado, acadêmico. Daí porque, as liberdades de ensinar e pesquisar são atributos de profissionais da educação.

Outro ponto relevante de se comentar é que a constituição possui outros artigos garantidores de liberdades que guardam algum grau de semelhança com este que estamos estudando.

Há, por exemplo, o art. 5º, IV que garante a liberdade de expressão em geral ("é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato") e o art. 5º, IX, que especifica algumas áreas de expressão do pensamento ("é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença").

Para que seria necessária a previsão do art. 206?

Parece-nos que pelo art. 5º, IV, a **todos** é dado o direito geral de expressar opiniões, de dizer o que se pensa ou emitir comentários sem fundamento em nenhuma arte ou campo do saber ou até contra indícios de verdades reconhecidas; por outro lado, pelo art. 5º, IX, é garantido a **todos** o direito de expressar o pensamento amparado por alguma tradição estruturadora de saberes (intelectual, artística, científica, jornalística, etc.).

De qualquer forma, como são direitos fundamentais estabelecidos no art. 5º da Constituição, são garantidos a **todos** os brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil.

Já o art. 206 não é voltado a **todos**, mas exclusivamente destinado para aqueles vinculados às atividades de ensino institucionais, e na abordagem que nos interessa (não estamos discutindo a liberdade dos alunos), especificamente aos profissionais do ensino, os professores. Trata-se de uma garantia para o exercício profissional da docência e pesquisa.

No contexto da Constituição de 1946, comentando o art. 168, VII ("é garantida a liberdade de cátedra"), afirma Pontes de Miranda "de modo algum se confunda o direito

fundamental do indivíduo quanto à *opinião* com o direito *transindividual* e *intrínseco* que resulta da objetividade, supraindividual, da investigação da verdade" (1953, p. 163, grifo do autor).

E qual necessidade especial daria aos professores, garantias não ofertadas a outros profissionais ou aos cidadãos em geral?

Para discutir essa questão, voltemos aos verbos indicados no art. 206.

Dos verbos designativos da liberdade acadêmica em nossa constituição, trataremos mais especificamente de *ensinar* (que terá capítulo próprio) e *pesquisar*, por ambos estarem associados indissoluvelmente à tarefa do professor de ensino superior.

A forma convencional de justificativa apela para a necessidade da liberdade acadêmica como necessária ao trabalho de pesquisa e consequentemente para a promoção do progresso científico.

Quando se pensa em liberdade acadêmica do professor universitário é mais recorrente remeter-se à dimensão da liberdade que se manifesta na busca da verdade por meio da pesquisa científica e na revelação de seus resultados. Há alguma clareza intuitiva de entendimento quando dizemos que o professor não pode sofrer impedimentos para pesquisar, divulgar, em situação de aula ou em publicações, os resultados de suas pesquisas mesmo que confrontem verdades e dogmas preestabelecidos. Mas é menos claro quando se trata da atuação docente em sala de aula sem correspondência direta com resultados de pesquisas, ou seja, escolha de métodos, formas de abordagem, maneiras de se tratar os alunos, veiculação de opiniões pessoais do professor, entre outras.

Parece-nos que a liberdade de ensinar (principalmente envolvendo opinião no contexto de aula) é um aspecto que traz mais polêmicas entre as liberdades na esfera acadêmica e será objeto de capítulo próprio, como já mencionamos.

De fato, quando se pensa no fundamento das liberdades do professor, a *liberdade acadêmica de pesquisar* parece tomar a frente nos discursos que procuram justificar a sua proteção. Corresponde à forma de ser livre no campo acadêmico, que goza de maior unanimidade quanto à importância de sua preservação e tutela, e de maior compreensão geral no que tange à necessidade de garantir o maior âmbito de extensão possível às suas manifestações.

Em sua origem moderna no modelo alemão de universidade de pesquisa, a chamada *Lehrfreiheit* está ligada à centralidade da descoberta científica: a liberdade de investigação é o eixo central a partir do qual, as liberdades de ensinar e publicar gravitariam.

A noção de que é necessário garantir liberdade para ser possível o desenvolvimento das ideias e da ciência, está na própria fundação da modernidade ocidental, se tivermos em mente, os episódios emblemáticos de obscurantismo religioso como a condenação de Giordano Bruno à morte na fogueira e o processo contra Galileu Galilei.

Na universidade medieval, o estatuto de verdade estava garantido pela autoridade dos textos sagrados do Catolicismo. Como a verdade já está revelada nos textos, o único caminho possível para o estudioso interessado na verdade é conhecer e interpretar os textos sagrados.

Além disso, era preciso considerar os efeitos das interpretações realizadas pelos eruditos na comunidade leiga sobre a qual a Igreja exercia sua influência doutrinal. Conforme nota Finkin e Post, "a liberdade medieval de investigação racional estava, contudo, limitada, de um lado, pelos limites do que a igreja estava preparada para condenar como heresia e, de outro, pela distinção entre disputa acadêmica entre especialistas e incitação à dúvida entre os iletrados. (FINKIN, POST, 2009, p. 20-21, tradução nossa). Dessa forma, a liberdade na esfera acadêmica do professor na Idade Média era bastante restrita.

Com o desenvolvimento científico movido pela curiosidade, dúvida e busca de explicações naturais mesmo que provisórias, a verdade do mundo natural mostrou-se inencontrável nos textos da tradição. O conhecimento não está estabelecido a priori e precisa ser constantemente buscado, ou seja, apresenta-se outro modo de se chegar à verdade, ou uma nova epistemologia. Na modernidade, diante do desenvolvimento do conhecimento científico é preciso que se garanta liberdade para pesquisa isenta de restrições de pressões seja da religião seja do Estado.

Tradicionalmente, diz-se que a ciência empenha-se na busca da verdade[63] [64], e a própria natureza dessa missão requer liberdade, pois como garantir a dedicação a algo que

---

[63] Nas palavras de Hannah Arendt, "a busca desinteressada da verdade tem uma longa história; caracteristicamente, sua origem precede todas as nossas tradições teóricas e científicas, incluindo nossa tradição de pensamento filosófico e político. Penso que se pode remontá-la ao momento em que Homero decidiu cantar os feitos dos troianos não menos que os dos aqueus, e louvar a glória de Heitor, o inimigo e o homem derrotado, não menos que a glória de Aquiles, o herói do seu povo. Isso jamais acontecera em parte alguma antes: nenhuma outra civilização, por mais esplêndida que fosse, fora capaz de olhar com iguais olhos o amigo e o adversário, a vitória e a derrota [...] A imparcialidade homérica ecoa através de toda a história grega, e inspirou o primeiro grande contador da verdade fatual, o qual se tornou o pai da História: Heródoto diz-nos já nas primeiras sentenças de suas estórias ter-se decidido a impedir 'os grandes e portentosos feitos dos gregos e dos bárbaros de perderem seu devido galardão de glória'. Essa é a raiz de toda a chamada objetividade- essa curiosa paixão, desconhecida exteriormente à civilização ocidental, pela integridade intelectual a qualquer preço. Sem ela ciência alguma poderia ter existido" (ARENDT, 2005a, p. 324).

[64] Não vamos, no contexto desse trabalho, discutir se há possibilidade real de existir uma verdade maiúscula, nos moldes platônicos, nem o enfraquecimento da noção de verdade em tempos líquidos, pós-modernos, de pós-verdade, entre outras diversas formas de nomear o predomínio do relativismo ou relativismos do mundo contemporâneo. A Constituição brasileira (Art. 218, § 1º) entende que a pesquisa científica básica deve receber "tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências" (BRASIL, 1988). Nesse ponto, apenas admitiremos que o empreendimento científico caminha ininterruptamente para a direção

pode ser incômodo a interesses políticos, religiosos, econômicos ou aparentemente sem valor para a média dos interesses da população mundial em suas preocupações cotidianas?

A influência do poder político sobre a produção científica é por demais conhecida, conforme ilustra Burke

> As pressões sobre cientistas e estudiosos para trabalhar em alguns temas em detrimento de outros, além da demissão por razões políticas, ocorreram em diversos países – pense-se na perseguição aos intelectuais de esquerda nos Estados Unidos, promovida pelo senador Joseph McCarthy, no começo dos anos 1950. O marxismo, obrigatório em alguns países, era proibido em outros (na Coreia do Sul, por exemplo, até os anos 1980). Os exemplos mais extremos de pressões políticas em nosso período provêm dos regimes dominados por Hitler e Stalin[65] (2012, p. 282).

No Brasil, lembramos que durante o regime militar promoveu-se uma série de aposentadorias compulsórias de professores universitários não afinados com conjuntura vigente, censura e controle das atividades universitárias, e especificamente no campo da pesquisa, a vigilância se estendia para "obter dados sobre pesquisas em andamento, sempre em busca de ideias inconveniente e ameaças aos valores do regime" (MOTTA, 2014, p. 221).

Havíamos comentado anteriormente que existe uma ligação entre liberdade acadêmica e democracia.

Entretanto mesmo um regime em que as instituições democráticas estejam preservadas não é suficiente para a plena garantia da liberdade acadêmica. Os perigos que a ameaçam não são apenas de natureza política.

Contemporaneamente, parece que o poder econômico assumiu o papel de principal ameaça à liberdade acadêmica de pesquisar e à própria integridade da academia. Países periféricos como o Brasil são constantemente aconselhados por organismos internacionais a não investirem em pesquisa, devido aos custos o que nos colocaria como dependentes da tecnologia desenvolvida em outros países.

Ainda no tocante à liberdade de pesquisa poderíamos imaginar que as restrições ocorrem quando há um fechamento de possibilidades de pesquisa por critérios externos às

---

daquilo que se apresenta como verdadeiro, à luz dos indícios e provas disponíveis. Embora sujeita a reformulações, a evidência científica, durante o tempo em que seus argumentos sustentadores parecem resistir a ataques, é provisoriamente a referência de verdade a guiar os empreendimentos humanos. Mais do que encontrar efetivamente alguma verdade é preciso ser livre para ser inquieto e insatisfeito e permanecer na busca.

[65] Em relação ao regime nazista, [...] "os estudiosos de origem judaica foram demitidos de seus postos nas universidades alemãs ou acharam melhor deixar o país. Quando os alemães invadiram a Polônia em 1939, 183 professores da Universidade de Cracóvia foram presos e enviados a um campo de concentração: apenas um décimo sobreviveu. Em 1941, os alemães fuzilaram todo o corpo docente da Universidade de Lvivi ou Lwów (na época, parte da Polônia)" (BURKE, 2012, p.283). No caso do regime stalinista, Burke (2012) menciona o marcante exemplo do estabelecimento oficial de uma teoria genética antimendeliana quando o agrônomo Trofim Lysenko dirigia o Instituto de Genética na Academia Soviética de Ciências, reservando-se aos cientistas críticos da ideia de que características adquiridas são herdadas, o envio a campos de trabalho forçado ou a execução.

necessidades de ampliação de conhecimentos em certa área, direcionamento para temas alinhados com a necessidade de produção de resultados práticos imediatos e lucrativos para o mercado, exclusividade ou preferência em relação a certas estratégias de pesquisa em detrimento de outras, por estarem mais alinhadas a uma forma dominante de se fazer ciência.

Em universidades confessionais pode haver interferência em pesquisas, ausência de fomento para certos temas que entrariam em conflito com o espírito da instituição de ensino (como, por exemplo, o aborto), censuras ou até demissão para punir o discurso livre do professor voltado ao debate de ideias não admitidas nessas entidades (DINIZ, BUGLIONE, RIOS, 2006).

Os acadêmicos são representantes de categorias de pessoas ligadas à busca da verdade. Como lembra Hannah Arendt "entre os modos existenciais de dizer a verdade sobrelevam-se a solidão do filósofo, o isolamento do cientista e do artista, a imparcialidade do historiador e do juiz e a independência do descobridor de fatos, da testemunha e do relator" (ARENDT, 2005a, p.320).

E, de acordo com a autora, "nenhuma permanência, nenhuma perseverança da existência podem ser concebidas sem homens decididos a testemunhar aquilo que é e que lhes aparece porque é" (ARENDT, 2005a, p.285). Mas esse testemunho honesto sobre "o que é" pode ser perigoso.

A pesquisa científica enquanto uma atividade organizada que busca a verdade não é isenta de riscos à carreira e até à integridade física do pesquisador, pois nem sempre as descobertas estão de acordo com os interesses vigentes, bastando para isso relembrar do caso paradigmático de Galileu[66].

Para uma referência mais presente e atual, basta mencionar os inquietantes relatos do que se chama de "assédio processual" consistente na prática de detentores do poder econômico ingressarem judicialmente contra pesquisadores, em função de se sentirem prejudicados em sua imagem, interesses ou lucratividade pelos resultados de pesquisas científicas, com clara intenção intimidatória (PINTO, 2014).

Hannah Arendt, em seu ensaio intitulado *Verdade e Política*, discorre sobre a relação conflituosa entre ambas, lembrando que a verdade acaba sempre cedendo frente ao choque direto com as necessidades do Poder, mas que "a persuasão e a violência podem destruir a verdade, não substituí-la" (2005a, p.320). Daí porque a autora pondera que nesse conflito

[66] Pensamos que o exemplo de Galileu ganhou a máxima representatividade como exemplo da relação entre liberdade e avanço científico com a sua transposição artística para o formato dramático por Bertold Brecht, em sua conhecida peça teatral *A vida de Galileu.*

onde o poder leva a melhor, a verdade é reconhecidamente o critério a prevalecer em algumas instituições públicas, notadamente no Poder Judiciário e nas instituições de ensino superior.

> Verdades bem desagradáveis têm saído das universidades, e sentenças bem indesejáveis muitas vezes têm sido emitidas de um tribunal; essas instituições, como outros refúgios da verdade, permaneceram expostas a todos os perigos provenientes do poderio político e social. Todavia, as probabilidades de que a verdade prevaleça em público são, naturalmente, aumentadas em grande escala pela mera existência de tais lugares e pela organização de estudiosos independentes, supostamente desinteressados, a eles associados. Dificilmente se pode negar que, ao menos em países governados constitucionalmente, o domínio político tem reconhecido, mesmo em caso de conflito, seu interesse na existência de homens e instituições sob os quais ele não detenha nenhum poder (ARENDT, 2005a, p. 322).

O reconhecimento desses lugares de abrigo da verdade se reflete nas prerrogativas que se dão aos profissionais que nelas atuam. Não se trata de privilégios, mas de garantias necessárias para oferecer tranquilidade ao bom exercício dessas ocupações de interesse público dado o peso da ameaça que sempre paira sobre aqueles que lidam com a veracidade. Daí porque os juízes, por exemplo, gozam das garantias constitucionais da vitaliciedade, inamovibilidade e irredutibilidade de subsídio (art. 95 da Constituição Federal).

E de forma similar, os professores universitários gozariam da proteção para atuar com liberdade na esfera acadêmica, conforme expressa o art. 206, II da Constituição Federal.

3.4.3. Algumas notas sobre decisões judiciais no campo da liberdade acadêmica no Brasil.

No Brasil, a primeira decisão representativa no campo da liberdade acadêmica se deu 24 de agosto de 1964, justamente durante um dos períodos de maior déficit democrático vividos pelo país. Trata-se do julgamento do habeas corpus nº 49910/PE em que Sérgio Cidade de Resende, professor da faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Católica de Pernambuco, teve contra si um mandado de prisão com base na lei 1802/53 (que definia os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social) por ter distribuído entre os seus alunos um manifesto contrário à situação política do Brasil.

Em seu manifesto, além de criticar a condição política do país após implantação do regime militar, o professor afirma que caberia aos estudantes “uma responsabilidade, uma parcela de decisão dos destinos da sociedade e para isto tem que optar entre ‘gorilisar-se’ ou permanecerem seres humanos. A estes cabe a honra de defender a democracia e a liberdade” (BRASIL, 1964).

Os Ministros do STF concluíram que a conduta do professor não se enquadrava em nenhuma daquelas previstas como crime contra o Estado ou ordem social e concederam o habeas corpus unanimemente, embora com fundamentos diferentes.

Os argumentos que particularmente nos interessam são aqueles que buscam justificar a decisão com base na proteção da liberdade acadêmica.

O ministro Evandro Lins e Silva, baseou seu voto principalmente na obra *The right of the people* de autoria do juiz da suprema corte americana William O. Douglas, que defendia abertamente a liberdade de opinião e expressão.

O ministro agiu com perspicácia política, pois buscou utilizar na base se seus argumentos um autor norte-americano, cujas ideias não poderiam ser suspeitas de qualquer ligação com ideias socialistas ou comunistas, daí porque cita um trecho da obra de Douglas: "Minha tese é que não há liberdade de expressão, no sentido exato do têrmo, a menos que haja liberdade para opor-se aos postulados essenciais em que se assenta o regime existente" (The Right of the people, 1962, p. 9).

Lins e Silva ainda lembrou que o professor ministrava a disciplina de Introdução à Economia, "cujas vinculações com a política são inarredáveis" (BRASIL, 1964), de forma que não seria razoável supor que ele ignorasse totalmente os eventos recentes e não os mencionasse em algum momento de sua aula.

O ministro Victor Nunes Leal trouxe em sua argumentação a famosa decisão da suprema corte norte-americana no ano de 1957 (*caso Sweezy vs. New Hampshire*[67]) envolvendo diretamente a questão da liberdade de cátedra.

Selecionamos alguns trechos de seu voto, onde cremos estar estampada uma das mais belas defesas da liberdade acadêmica já escritas no Brasil:

> No Brasil, quase tudo está por se fazer. Nosso futuro depende do espírito de criação dos homens de pensamento, principalmente dos jovens, e não há criação, no mundo do espírito, sem liberdade de pensar, de pesquisar, de ensinar. Se há um lugar em que o pensamento deve ser o mais livre, êste lugar é a Universidade, que é o laboratório do conhecimento. E eu não gostaria que os jovens brasileiros pudessem, algum dia, [...] comparar a nossa Universidade com as Universidades dos países submetidos à ditadura. [...]
> Se o professor foge ao programa, se falta ao seu dever de professor, os órgãos universitários que o admoestem, pelos meios próprios [...] mas tudo isso deve ser resolvido no âmbito da universidade. Os riscos da liberdade do pensamento universitário são altamente compensados com os benefícios que a universidade livre proporciona ao povo, ao desenvolvimento econômico do país, ao aperfeiçoamento moral e intelectual da humanidade. E assim quer a constituição, porque, além de consagrar a liberdade de pensamento em geral, também garante, redundantemente, a liberdade de cátedra (art, 168. VII) (BRASIL, 1964).

[67] Comentamos esse caso no item 3.4.1.3.

A decisão irritou o governo militar (COSTA, 2006, p. 163) que embora tenha respeitado o acórdão, poucos anos depois, promoveu a aposentadoria compulsória de vários ministros do STF que pelas manifestações em seus julgamentos demonstravam não estar afinados ao espírito do golpe, inclusive Evandro Lins e Silva e Victor Nunes Leal.

Mais recentemente registrou-se o que seria talvez o mais amplo movimento de violação à liberdade acadêmica no país. Em outubro de 2018, a Justiça eleitoral autorizou a invasão policial de mais de 30 campi universitários e sob a alegação de coibir propaganda eleitoral irregular. Nessas ações, foram realizadas buscas e apreensões de materiais, proibição ou interrupção de aulas, palestras e outras atividades em ambiente acadêmico, inquirições de professores e alunos.

Foi impetrada pela Procuradoria Geral da República uma Ação de descumprimento de Preceito fundamental (ADPF 548) contra esses atos, e a Ministra Carmen Lúcia concedeu liminar referendada pelos outros ministros do Supremo Tribunal Federal,

> [...] em face da urgência qualificada comprovada no caso, dos riscos advindos da manutenção dos atos indicados na peça inicial da presente arguição de descumprimento de preceito fundamental e que poderiam se multiplicar em face da ausência de manifestação judicial a eles contrária, defiro a medida cautelar para, ad referendum do Plenário deste Supremo Tribunal Federal, suspender os efeitos de atos judiciais ou administrativos, emanado de autoridade pública que possibilite, determine ou promova o ingresso de agentes públicos em universidades públicas e privadas, o recolhimento de documentos, a interrupção de aulas, debates ou manifestações de docentes e discentes universitários, a atividade disciplinar docente e discente e a coleta irregular de depoimentos desses cidadãos pela prática de manifestação livre de ideias e divulgação do pensamento nos ambientes universitários ou em equipamentos sob a administração de universidades públicas e privadas e serventes a seus fins e desempenhos (BRASIL, 2018).

3.5. Fundamentação da liberdade acadêmica

Filosoficamente, é comum fazer-se referência à obra *Sobre a liberdade* de John Stuart Mill, como uma fonte de reflexões sobre o fundamento da liberdade na esfera acadêmica, em especial no segundo capítulo, quando o autor discute a liberdade de expressão.

Para Mill a liberdade de expressão deve ser amplíssima inclusive para não impedir a emissão de opiniões presumivelmente falsas e sem qualquer fundamento. A verdade só teria condições de ser encontrada e se fortalecer em um ambiente de liberdade plena de veiculação das mais diversas opiniões, inclusive as equivocadas, pois até elas são um benefício na medida em que permitem “a percepção mais clara e a impressão mais viva da verdade, produzida por sua colisão com o erro” [...] (MILL, 2018, p.35).

Segundo o autor “nunca podemos ter a certeza de que a opinião que estamos esforçando-nos em abafar é uma opinião falsa; e se temos certeza, reprimi-la seria ainda um mal” (MILL, 2018, p. 36).

Diante da atestada falibilidade humana, e a impossibilidade de certeza absoluta diante de praticamente todos os assuntos, é preciso recorrer a algum expediente que possa melhorar os entendimentos e julgamentos humanos. Esse recurso baseia-se na abertura ampla a todas as críticas e opiniões divergentes com o objetivo de examiná-las seriamente, admitindo, com base nessa conduta, a possibilidade de mudar e aperfeiçoar as próprias opiniões.

> Mesmo a filosofia newtoniana, se não fosse permitido o seu questionamento, a humanidade não poderia sentir com total segurança sua verdade como sente agora. As crenças nas quais nós mais nos fiamos não têm salvaguarda para permanecerem, mas sim um convite permanente para todo mundo prová-las infundadas. Se o desafio não é aceito, ou é aceito e a tentativa falha, nós ainda estamos bastante longe da certeza, mas fizemos o melhor que o atual estado da razão humana admite; não negligenciamos nada que pudesse dar à verdade uma chance de nos alcançar: se a arena continua aberta, podemos esperar que, se há uma verdade melhor, ela será encontrada quando a mente humana for capaz de recebê-la; e enquanto isso podemos crer que nos aproximamos tanto quanto possível em nossos dias. Esse é o tanto de certeza alcançável por um ser falível, e esse é o único meio de alcançá-la (2018, p. 42-43).

Note-se que embora use o exemplo das teorias de Newton no trecho que destacamos e descreva uma forma de se chegar à verdade similar a um procedimento científico, Stuart Mill está a discutir em sua obra, a liberdade de expressão, em sentido amplo, não tendo preocupação de discutir eventuais elementos específicos da liberdade na academia.

Mas como lembra Donald Dworkin, “quando aplicada à liberdade acadêmica, a defesa de Mill parece mais persuasiva do que quando é aplicada à liberdade de expressão em geral, pois as pessoas protegidas pela liberdade acadêmica tem menos probabilidade de agir movidas por motivos puramente políticos ou ideológicos [...] (2006, p. 397).

É preciso lembrar, que a liberdade de expressão tem o estatuto de um direito humano, consagrado nas cartas internacionais de direitos humanos e previsto nas constituições dos países democráticos. E tendo essa natureza, pode ser evocado por qualquer pessoa independentemente de sua condição particular, bastando apenas compartilhar a condição humana. Isso garante a ampla liberdade de pensar e expressar-se, inclusive no que tange a noções anticientíficas como, por exemplo, a Teoria da Terra Plana. Dentro da concepção geral de Mill, o ambiente democrático deve abrigar a mais ampla diversidade de ideias, mesmo as que aparentem ser mais claramente infundadas, e não deve proibir ou silenciar as ideias, sejam quais forem, pois a própria contraposição entre opiniões favoreceria aquelas noções mais próximas da verdade.

Ocorre que a liberdade na esfera acadêmica é uma prerrogativa específica daqueles que lidam com o conhecimento, sua produção, publicação de resultados e divulgação em sala de aula. Não se espera que o ambiente acadêmico veicule ideias não originadas de métodos e procedimentos controlados, em especial quando se trata de pesquisa e divulgação científica.

A liberdade acadêmica é uma prerrogativa de pessoas responsáveis pelo cultivo e divulgação do saber (professores). O caráter público envolvido nessa função e que garante a liberdade acadêmica, parece-nos, é de natureza similar àquela que concede estabilidade aos servidores públicos em geral e especificamente aos juízes e membros do ministério público.

Por se tratar de uma liberdade dependente de uma condição profissional específica do titular (ser professor), a liberdade na esfera acadêmica não pode ser equiparada sem maiores distinções ao direito individual de expressão franqueado a qualquer um que deseje dar vazão livre ao pensamento.

É diferente da liberdade de pensamento em sua forma genérica, porque na fórmula geral, podem caber opiniões pessoais sem compromisso com rigor científico ou ética profissional. Então se há alguém que queira defender que a o planeta Terra é plano, não deve ser proibido de fazê-lo. Mas em ambiente acadêmico, um professor de astronomia não tem respaldo da liberdade acadêmica para ensinar seriamente a teoria da Terra plana, pois o seu compromisso com o conhecimento estabelecido nesse campo preside necessariamente a sua conduta profissional, como docente.

Os consensos dos especialistas nos diversos campos do conhecimento formam uma espécie de rede de diretrizes de controle para o desenvolvimento científico.

Por isso o argumento de Mill parece ser insuficiente em seu uso para justificar a liberdade acadêmica, já que esta possui características diferenciadas da liberdade de expressão. Na verdade há uma aposta no aspecto negativo da liberdade e uma confiança de que, sem nenhum princípio condutor externo, uma racionalidade genérica vai produzir um resultado excelente expurgando a falsidade e fortalecendo a verdade.

Quando expusemos a liberdade acadêmica nos Estados Unidos, mencionamos a presença da teoria de Mill no voto do magistrado Holmes no caso *Abrams vs.United States* (1919). Tivemos a oportunidade de apresentar a crítica do uso da noção de livre mercado de ideias para justificar a liberdade acadêmica, inclusive trazendo a visão de Robert Post, que diferencia *legitimidade democrática* (onde a noção de *livre mercado* é aplicável, pois o que importa é a formação da opinião pública e deve haver igualdade garantida de todos no processo) de *competência democrática* (onde a noção de *livre mercado* não é aplicável, pois diz respeito ao valor da produção do conhecimento que não tem como base a opinião pública

e importa discriminar as boas ideias e recusar as más, com base em padrões fixados pelos campos científicos do saber).

De qualquer forma, mesmo diante dessa insuficiência, parece que a teoria de Mill é a mais recorrente justificativa para a liberdade acadêmica.

Outra justificativa para a liberdade acadêmica é encontrada na obra de Michael Polanyi.

Polanyi conceitua liberdade acadêmica como o "direito de escolher o problema a investigar, em conduzir a pesquisa sem qualquer controle externo e em ensinar o assunto em pauta à luz de opiniões próprias" (POLANYI, 2003, p. 69).

O autor sugere que a liberdade acadêmica justifica-se como uma **forma eficiente de organização**, que seria um fundamento que harmonizaria, em sua opinião, dois extremos no entendimento da liberdade: o aspecto individualista restrito a não interferência para escolha pessoal e o seu contrário, a submissão a interesses impessoais coletivos.

Isso significaria juntar em um único movimento a liberdade individual de cada pesquisador com um princípio unificador externo sem que esse elemento exterior represente interferência nas escolhas individuais dos pesquisadores.

Seria uma feliz combinação entre a liberdade criativa individual e a voluntária conformação do pesquisador à tradição e parâmetros da ciência: "embora todo o progresso científico se deva à força de impulsos individuais, tais impulsos não são respeitados pela ciência como tais, mas só quando eles são dedicados à tradição dessa ciência e disciplinada por seus padrões" (2003, p. 78-79).

Segundo o autor o princípio coordenativo da ciência

> [...] consiste no ajuste das atividades de cada cientista aos resultados até então alcançados pelos outros. Ao compor-se com os outros, cada cientista age independentemente, ainda que, em virtude dos diversos ajustamentos, os cientistas ampliem, com eficiência máxima, as conquistas da ciência como um todo. A cada passo, um cientista seleciona dos resultados obtidos pelos outros cientistas aqueles elementos que poderá usar com maior eficiência em sue trabalho, fazendo, dessa forma, a melhor contribuição possível para a ciência; ele abre, dessa forma, o campo para que outros cientistas, por sua vez, façam suas contribuições ótimas – e assim indefinidamente. Deparamo-nos aqui- pelo menos nos parece- com um princípio básico que leva, de maneira bastante geral, à coordenação de atividades individuais sem a intervenção de qualquer autoridade coordenadora (POLANYI, 2003, p. 71).

Note-se que, os exemplos indicados, no tocante à fundamentação da liberdade acadêmica, são calcados na relevância da pesquisa científica. A liberdade de ensinar, como comentaremos na próxima seção, costuma ser uma decorrência comunicativa da liberdade de pesquisar.

3.6 Síntese

Nesse capítulo, apresentamos a ideia de liberdade em geral e de liberdade acadêmica. Resgatamos as modalidades de liberdade na esfera acadêmica na história do Ocidente: a liberdade corporativa medieval, a liberdade acadêmica conforme os princípios da universidade de pesquisa humboldtiana e a forma norte-americana, descendente do modelo alemão, mas calcada na tradição da liberdade de expressão. Discutimos os problemas terminológicos que envolvem o uso das várias expressões designativas de liberdade acadêmica, como liberdade de cátedra. Apresentamos algumas características da liberdade de cátedra na Alemanha, na Espanha e nos Estados Unidos. A liberdade acadêmica no Brasil é um princípio constitucional que preside o ensino e se desdobra em liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o saber. A faceta pesquisar, em função de sua ligação direta com o progresso científico, parece ter o reconhecimento da importância de sua proteção mais imediata do que a faceta ensinar, que é mais polêmica.

4 LIBERDADE ACADÊMICA DE ENSINAR E PRÁTICA DOCENTE AUTÔNOMA

Neste capítulo, focaremos especificamente a liberdade de ensinar, uma das dimensões da liberdade acadêmica, que foi tratada de forma teórica e juridicamente mais abrangente no capítulo anterior.

Vimos que, a liberdade de pesquisar e a sua ligação com a busca da verdade e da descoberta científica, ocupa a centralidade da noção de liberdade acadêmica, de forma que a liberdade de ensinar parece ser acessória, como instância comunicativa dos resultados dos avanços científicos.

Em princípio, seria possível dizer, de fato, que a liberdade acadêmica de ensinar na universidade seja derivada ou uma extensão natural, dependente da liberdade acadêmica de pesquisar. Os resultados das descobertas e avanços na área de pesquisa do professor, não só podem como devem ser amplamente comunicadas aos alunos e debatidas em sala de aula, sem restrições.

Entretanto, sabemos que os professores de ensino superior nem sempre estão envolvidos em pesquisas científicas, e, mesmo que estejam, não é sobre elas que deverão necessariamente versar suas aulas. Para os professores que se dedicam à pesquisa, os seus compromissos didáticos em sala de aula não se restringem a discutir o fragmento superespecializado do seu campo de estudo, principalmente se estamos pensando em atender aos interesses de aprendizagem dos alunos da graduação.

Além disso, a liberdade de ensinar é atributo de professores dos outros níveis de ensino, onde a pesquisa acadêmica, conforme a dinâmica e finalidades do ensino superior, não ocorre.

Podemos pensar, então, que a liberdade acadêmica de ensinar tenha um estatuto próprio, independente da sua relação com a pesquisa, de forma que os professores que apenas ensinem também estejam amparados pela garantia de liberdade na esfera acadêmica.

Como a liberdade acadêmica é um instituto exclusivo de professores, discutiremos alguns aspectos da docência no ensino superior enquanto profissão, aquilatando o papel da liberdade acadêmica nas atividades práticas de ensino. Isso implicará em um trajeto que discutirá a própria configuração da profissão de professor universitário, suas dificuldades no que concerne à afirmação de sua identidade, impacto do quadro socioeconômico mais geral de enfraquecimento da centralidade do trabalho no mundo contemporâneo. Também faremos uma aproximação entre a ideia de liberdade acadêmica e a noção de autonomia profissional docente, em um exercício possível e limitado de interdisciplinaridade.

Considerando a natureza multifacetária e complexa da realidade, alguns fenômenos podem ser apreendidos, estudados e teorizados de forma independente por ramos diferentes do conhecimento, mas devido à especialização que isola cada um desses ramos, é muito recorrente não haver comunicação entre possíveis aspectos convergentes ou complementares que poderiam potencializar entendimentos mais abrangentes. Mesmo que não se trate do mesmo fenômeno, as similaridades, por não serem compartilhadas, também não são mencionadas e trabalhadas em um mesmo contexto de análise, o que prejudica uma tentativa de visão mais unificada das dimensões do conhecimento.

Pensamos que algo assim ocorre com os esforços acadêmicos no que tange ao entendimento das características e limites da liberdade do professor em sua atividade profissional de ensinar, pois é objeto de estudo e interesse em mais de um campo de conhecimento, com destaque ao Direito e à Educação.

Na literatura jurídico-constitucional, há uma ênfase em estudar a liberdade acadêmica como garantia constitucional ligada mais imediatamente ao ensino universitário, embora, no Brasil, a garantia seja extensível a todos os níveis de ensino (infantil, fundamental, médio e superior). Há uma preocupação em delimitar o que é permitido ou proibido ao professor ou detectar interferências externas aceitáveis ou inaceitáveis frente à garantia da liberdade acadêmica. O termo autonomia geralmente não é utilizado para se referir aos professores, mas à instituição universitária. Faz parte da constelação de termos ligados à liberdade acadêmica, por exemplo, *direito fundamental*, *garantia institucional*, entre outros.

Já na esfera da literatura da área de Educação, a expressão autonomia é mais comumente entendida como uma característica intrinsecamente ligada ao exercício profissional do professor, independentemente da ênfase em se discutir aspectos constitucionais ou legais. O aspecto ético da profissão fica mais evidente. É mais recorrente a preocupação com a atuação do professor do ensino básico em ambiente escolar, embora a noção possa se aplicar ao docente de ensino superior. A constelação de termos ligados à autonomia docente é composta, por exemplo, por temos como *profissão*, *profissionalidade* entre outros.

É de se notar que, a forma jurídica de analisar a atividade docente e a forma que o campo da Educação vê a questão possui complementaridade, de tal sorte que, as duas abordagens estarão presentes em um mesmo contexto de análise.

4.1. Considerações gerais sobre a docência no ensino superior enquanto profissão

O alvorecer e desenvolvimento da profissão de professor no ensino superior encontram-se, naturalmente, atrelados à história das universidades, tema que desenvolvemos anteriormente[68].

Nessa trajetória, de construção gradual do sentido profissional da atividade docente, encontramos, desde tempos remotos, alguns aspectos que já anunciavam problemas que reverberam ainda hoje, como as dificuldades que envolvem o reconhecimento da identidade de professor do ensino superior, por aqueles que a exercem.

É possível detectar, por exemplo, na Idade Moderna, indícios de que a atividade docente não era considerada uma atividade profissional em si mesma, mas uma etapa de passagem, enquanto não se obtinha melhores cargos ou uma espécie de atividade acessória em relação à profissão principal (médico, clérigo ou jurista).

Vandermeersch comenta que embora seja verdade que "as atitudes dos professores relativamente ao seu trabalho diferem de país para país, de universidade para universidade, [...] forma que eram pagos [...] podemos distinguir duas visões diferentes do ensino universitário como carreira" (2002, p. 232).

Uma visão encara o ensino como uma verdadeira carreira, permanecendo dentro da estrutura institucional e alçando posições hierárquicas dentro de uma mesma universidade ou buscando cargos em universidades mais prestigiosas. Mas o professorado não era uma carreira completamente desenvolvida, em todas as partes da Europa, nos fins do século XVIII.

Assim, a outra forma de se entender a carreira universitária, era mais precária, como uma atribuição que poderia ser a qualquer momento abandonada, para se assumir cargos de prestígio e bem remunerados, ou seja, "a cadeira universitária não era um fim em si mesma e sim um passaporte para um cargo público" (VARDERMEERSCH, 2002, p. 233).

Vandermeersch exemplifica com o que ocorria nas universidades espanholas, em especial nas faculdades de Direito, onde havia grande absenteísmo dos professores motivado, entre outros fatores, pelas viagens para negociação de cargos públicos, de forma que "o professorado na Espanha constituía só um meio para alcançar uma *plaza de asiento* em vez de ser uma posição digna de atenção por si próprias" (2002, p. 233).

Outro exemplo, apresentado pelo autor, vem do sistema universitário inglês, onde se observava que muitos professores não tinham a docência como meta principal e aspiravam, na verdade, um cargo eclesiástico. Sobre essa situação, Vandermeersch colhe o seguinte

[68] Referimo-nos à seção 2 do presente trabalho.

comentário de William Hamilton, da década de 1830: “o trabalho educativo não é abraçado como uma ocupação importante, árdua, responsável e permanente; mas visto de forma ligeira e assumido como uma conveniência, um negócio a propósito, um estado de transição, um degrau para alguma coisa diferente” (VANDERMEERSCH, 2002, p. 234).

Turner (1980), analisando as instituições universitárias alemãs de 1760 a 1806, aponta que a atividade de professor tornou-se uma carreira para poucos, notando que as dificuldades financeiras das universidades permitiam oferecer limitadas cátedras com remuneração apropriada para o sustento do próprio docente e de sua família de forma que era restrito o número de acadêmicos que podiam se dedicar em tempo integral à universidade.

As formas de recrutamento dos professores, ainda segundo Turner (1980), também contribuíam para um quadro de professores não inteiramente dedicados às tarefas docentes já que havia não só o recrutamento “vertical” dentro da estrutura de ingresso e promoções na hierarquia docente conforme os estatutos da instituição universitária, mas também o recrutamento “horizontal”, em que os professores eram convidados a partir de sua vida profissional.

Sem que tivesse que abandonar o exercício profissional, um eminente médico ou jurista, por exemplo, podia receber o convite para assumir um cargo universitário vantajoso e honorífico (TURNER, 1980).

As carreiras profissionais objeto da educação universitária eram mais cobiçadas do que a carreira docente em si mesma, e há uma expressão suíça, talvez do século XVIII, mencionada por Vaandermeesch, que ilustra bem essa situação: “o filho mais inteligente toma conta do negócio do pai, o segundo torna-se clérigo e o mais estúpido professor universitário” (VANDERMEERSCH, 2002, p.242).

A nossa intenção, com esse breve conjunto de exemplos, é enfatizar que certa mentalidade de encarar a profissão de professor universitário, como subsidiária ou exercida à sombra de uma profissão que seria verdadeiramente principal, possui manifestações antigas.

Trazendo a discussão para o mundo atual, é uma questão complexa no Brasil e também em outros países, há anos, o problema das deficiências pedagógicas e didáticas dos professores de ensino superior, dado que nesse nível de ensino ainda impera a diretriz de “quem sabe fazer, sabe ensinar”, oriunda da noção de que o exercício da profissão é suficiente para o seu ensino acadêmico. É uma concepção que, de forma sutil, desvaloriza a atividade de ensino, algo como se a promoção da aprendizagem pudesse brotar naturalmente, sem nenhum esforço, como uma ramificação menor da atividade profissional principal.

Por isso o ensino superior, com certa recorrência, estaria predisposto a ser o palco de uma prática docente esvaziada, sem prática pedagógica. Franco esclarece que

> A prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. [...] Um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno [...] É prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social (FRANCO, 2012, p. 160).

A entrada em sala de aula se dá, muitas vezes, sem a observância dessas manifestações positivas de intencionalidade, atendendo-se apenas a exigências formais, como apresentar o plano de ensino, ficando o resto por conta de um certo improviso.

A deficiência pedagógica nem sequer é considerada, pois a experiência como aluno, que permitiu ao candidato a docente colecionar os atos externos, visíveis e públicos dos diversos professores que conheceu em sala de aula[69], parece suficiente para resumir o que se precisa saber sobre o fazer profissional. A reprodução desse exterior visível, formulado a partir dos melhores modelos vistos, é entendido como uma espécie de manual de instruções sobre o que é "ensinar" ou "dar aula".

Além disso, a experiência da profissão, em si mesma, em suas manifestações corriqueiras, já ofereceria um substrato para a função docente. Por exemplo: ensinar em uma sala de aula no ensino superior de Administração, para um executivo de empresa acostumado a apresentar projetos e a presidir reuniões, seria nada mais do que uma atividade correlata ao falar em público cotidiano dessa profissão. O mesmo podemos dizer de um advogado que também é professor de Direito ou de um engenheiro que ministra aulas no curso de Engenharia.

O conhecimento dos conteúdos e alguma habilidade expositiva garantiriam, automaticamente, o sucesso na docência, a qual não seria encarada propriamente como uma profissão com características próprias, mas como uma possível derivação da verdadeira carreira profissional (engenheiro, advogado, médico, administrador etc.). A atividade docente poderia até ser encarada como um item que agrega valor de mercado ao profissional, o que se observa em cartões de apresentação, onde se qualifica a excelência do especialista com a

---

[69] Não estamos desconsiderando a importância das fontes pré-profissionais como elementos relevantes para a formação do profissional docente. Conforme escreve Tardiff, "ao longo de sua história pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e a sua relação com os outros [...] e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática do seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar" (2014, p. 72). Apenas estamos chamando a atenção para entendimentos redutores e de simplificação do exercício da docência. Evidentemente que não bastam as fontes pré-profissionais para constituir um docente.

indicação de que ele, além de médico dermatologista, advogado tributarista etc., também é professor universitário. Mas ainda assim, atividade acessória, a reboque da atividade principal.

Esse quadro, herança da predominância do estilo napoleônico no ensino superior brasileiro, é um dos problemas recorrentes na construção da identidade docente, principalmente quando se trata de atuação em cursos mais fortemente profissionalizantes, como, por exemplo, as ciências sociais aplicadas ou engenharias: a identificação com a carreira profissional que o curso superior forma em detrimento de identificar-se com a atividade de ensino.

É comum, inclusive, narrativas que dão conta de que aqueles que acabam assumindo o cargo de professor, na verdade, chegaram à docência mais por circunstâncias fortuitas do que por uma intenção direcionada ou escolha consciente. França e Cruz (2017), comentando os dados de sua pesquisa sobre identidade de professores (as) na área de Enfermagem em uma entidade particular, encontram vários depoimentos de professores (as) que descrevem a entrada na profissão docente, por conta de convites de colegas que viam neles (as) "jeito" de professor (a).

> A ideia apresentada sobre o convite para a docência fez com que analisássemos que o ingresso na educação superior particular não foi uma decisão pessoal, pautada em um desejo ou em uma inclinação de ser docente, mas uma possibilidade profissional despertada em nossos sujeitos de pesquisa, a partir dos seus modelos de agir na prática da Enfermagem (FRANÇA; CRUZ, 2017, p.243-244).

Normalmente, ninguém diz que se tornou médico, enfermeiro, dentista, engenheiro, advogado ou arquiteto por acaso ou porque surgiu uma oportunidade, já que trilhar esses caminhos profissionais indicam alguma perseverança, tempo de formação e de prática. Mas por que é possível dizer que o exercício da docência se deu por uma oportunidade de ocasião?

É importante notar, que o exemplo da área de Enfermagem mencionado acima, trata do exercício da docência em uma entidade particular, cujas formas de contratação são livres, ao contrário das universidades públicas, cujo caminho mais autorizado é o concurso. Em tese, na esfera pública, a submissão a um concurso de provas e títulos com todas as suas exigências indica, pelo menos, uma intenção de ser professor, uma escolha consciente de uma profissão específica.

Mas em relação às universidades públicas brasileiras, normalmente instituídas sob inspiração do modelo humboldtiano, surge outro problema referente à identidade do professor universitário. É que o ensino e a pesquisa são considerados conjuntamente como atributos do profissional acadêmico, mas é a produção científica na área, principalmente o número de

artigos publicados em revistas indexadas que marca o seu mérito profissional, destacando-se a faceta "pesquisador" em detrimento do seu desempenho na docência.

O sucesso na carreira universitária, na lógica da centralidade da produtividade científica, implica em desprezo pela atividade pedagógica, como um tempo despendido que poderia ser melhor aproveitado em pesquisa. Chega-se assim, curiosamente, ao núcleo da provocação do discurso *A ideia de uma universidade* de Newman: a universidade não deveria ter estudantes se tivesse que se consagrar apenas à pesquisa.

Levando em conta a relevância da pesquisa e da produção do conhecimento científico enquanto uma das missões institucionais fundamentais da universidade, há uma aproximação de seu *ethos* profissional com o *ethos* da ciência[70], em especial nos campos das ciências exatas e biológicas.

Ou seja, o professor universitário é também, mais claramente em certos campos do conhecimento do que em outros, o que se denomina como "cientista" e, enquanto tal compromete-se com o *ethos* da ciência.

A condição legal exigida pelo art. 66 da LDB para o exercício da docência no ensino superior, na verdade, não garante o preparo pedagógico necessário para a função de professor, na medida em que é focada em titulações acadêmicas, que exigem atividade de investigação científica: "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado".

Ou seja, o preparo para a docência é determinado por programas cuja finalidade não é preparar para a docência. Daí porque Castanho afirma que "o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão" (2007, p.65). E isso é perturbador se considerarmos o fato de ser o professor universitário o profissional responsável pela formação de todos os outros profissionais ligados a todas as áreas do conhecimento em nível superior, inclusive os professores da educação básica.

Diante da importância da pesquisa para o progresso da carreira do acadêmico universitário, e da desvalorização do desempenho enquanto docente consideremos as

---

[70] "Ethos da ciência refere-se a um complexo emocionalmente modulado de regras, prescrições, costumes, crenças, valores pressuposições que é mantido pelo compromisso do cientista". (MERTON, 2013a, p.165). A clássica elaboração de Robert Merton (2013b) estabelece quatro princípios básicos que constituiriam o *ethos* da ciência: universalismo, comunalismo (ou comunismo), desinteresse e ceticismo organizado. O **universalismo** diz respeito ao fato de que os princípios científicos são impessoais e independem da condição social, étnica etc. do cientista que os formula. O **comunalismo** diz respeito ao caráter público das descobertas científicas, o que contraria políticas de propriedade intelectual. O **desinteresse** refere-se ao interesse exclusivo do cientista na busca da verdade não se vinculando a atendimento de demandas extracientíficas. O **ceticismo organizado** refere-se ao papel da ciência enquanto questionadora da autoridade de conhecimentos estabelecidos e estruturas de pensamento dogmáticas.

seguintes palavras de Zabalza: “a melhor estratégia para fazer uma carreira profissional rápida na universidade consiste, de maneira paradoxal, em esquecer-se dos alunos, o mais que se possa e dedicar-se, de corpo e alma, às pesquisas que poderão ser publicadas” (2004, p. 121).

Esse caráter duplo da profissão universitária (pesquisa e ensino), não é de tão natural conciliação porque as qualidades intelectuais necessárias para o exercício de cada uma dessas dimensões, não são automaticamente coincidentes e dificilmente encontradas em uma mesma pessoa, como já tinha notado Max Weber em trecho famoso: “segundo as tradições alemãs, as universidades fazem justiça às exigências tanto da pesquisa quanto do ensino. Se as duas habilidades se conjugam num homem, é uma questão puramente ocasional. Daí a vida acadêmica ser um acaso louco” (WEBER, 1982, p.159-160).

Tal conjugação de atividades diversas, que são atribuídas a um único profissional, apresenta toda a sua estranheza quando tentamos classificar o professor universitário na tipologia proposta pelo sociólogo Eliot Freidson (2009). O autor menciona dois tipos de profissões: profissões de consulta ou de prática e profissões acadêmicas.

Segundo Friedson, profissões de consulta ou de prática se voltam para atender e satisfazer o público fora da “comunidade ocupacional” e que, portanto, não possuem familiaridade com os parâmetros e protocolos do exercício da profissão, como os médicos, os advogados. Já no caso das ocupações acadêmicas, “o trabalhador deve dar satisfações sobre o que faz a seus colegas e a outros trabalhadores de dentro desta comunidade ocupacional” (FREIDSON, 2009, p. 95-96).

Note-se que, a aplicação desse critério proposto por Freidson à profissão de professor do ensino superior, apresenta uma dificuldade, pois não se encaixa bem em uma única classe, já que parece ser uma profissão híbrida: ela poderia ser considerada apenas de prática, caso o professor exerça apenas a docência ou de prática e acadêmica, quando há a função de pesquisa, pois nesse caso há a submissão constante da produção ao controle dos pares.

Evidentemente que, a situação do professorado brasileiro, no que tange a essa questão da preponderância da dimensão da pesquisa sobre a docência, é bastante diferente se compararmos a estruturação do trabalho docente em universidades de pesquisa, principalmente públicas (onde a indissocialidade de pesquisa e ensino pode se afirmar mais decisivamente), com o enfoque mais centrado no ensino de caráter profissionalizante em expressiva parte das entidades de ensino superior privadas.

Enquanto o dilema da identidade entre pesquisador e docente é próprio apenas das instituições de ensino superior que promovem a pesquisa, o pouco desenvolvimento do professorado no tocante ao preparo pedagógico para o exercício da docência pode ser

considerado um problema comum, tanto nas universidades de pesquisa quanto naquelas em que predomina o modelo de ensino profissional.

Esse problema da falta de formação para a docência que afeta o professorado de maneira mais ampla e abrangente, interessa-nos mais de perto no momento. De fato, tem sido constatado por diversos pesquisadores ao analisarem a condição do professor universitário brasileiro que "os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno- essenciais para os processos de ensino- aprendizagem-, são-lhe desconhecidos cientificamente" (ALMEIDA, 2012, p. 32-33).

Desde os anos 1990, e mais decisivamente a partir da primeira década do século XXI, a situação passou a ser pensada com seriedade pelos estudiosos do campo da Pedagogia o que se refletiu no aumento de pesquisas e publicações discutindo essa lacuna na formação pedagógica do professor universitário, problematizando e propondo soluções para a docência no ensino superior (CUNHA, 1998, 2007; VEIGA & CASTANHO, 2000; PIMENTA & ALMEIDA, 2009, 2011; SOARES & CUNHA, 2010; ALMEIDA, 2012; D'ÁVILA & VEIGA, 2013; PIMENTA & ANASTASIOU, 2014; RIBEIRO, 2017, entre outros).

Enquanto houve uma maior homogeneidade no conjunto geral dos alunos que chegavam ao ensino superior, aparentemente, foi possível aos professores (e às instituições de ensino) não se preocuparem tanto com aspectos pedagógicos e didáticos da atividade docente.

Contava-se, talvez, com o capital cultural dos alunos, permitindo aos professores simplesmente se fixarem em aulas expositivas, sem maiores preocupações com a aprendizagem.

Entretanto, a maior democratização de acesso à universidade ocorrida principalmente a partir dos anos 1990 trouxe, para a vida acadêmica, um alunado com perfil mais diversificado: alunos com déficit de formação nos níveis anteriores de ensino, alunos desistentes de outros cursos superiores, alunos trabalhadores com pouco tempo para se dedicar aos estudos, alunos com responsabilidades familiares (casados, com filhos etc.), alunos com idades mais maduras convivendo com alunos recém-iniciados na fase adulta, alunos com deficiências físicas (dificuldades visuais, auditivas etc.) entre outras situações.

Há, portanto, uma relação entre a preocupação em atender a essas novas condições da vida universitária e a demanda por formação e capacitação dos docentes para além da pretensão do previsto no art. 66 da LDB, ou seja, de que o processo de pesquisa e preparo de uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado são condições suficientes para a qualificação pedagógica e didática do ingressante no magistério superior.

Isso implica em uma reavaliação das formas mais tradicionais de atuação docente, ou seja, uma reflexão centrada na tensão entre as novas demandas sociais e a necessidade de modelos pedagógicos apropriados para dar conta dessas mudanças.

Quando se analisa as características gerais da docência no ensino superior, é sempre recorrente a denúncia do predomínio da aula expositiva como técnica básica de conduzir uma aula e a inadequação do uso exclusivo desse modelo diante das características do alunado e também diante das transformações trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias informacionais.

Cunha, ao tentar identificar por meio de pesquisa[71] o modelo de "bom professor", concluirá que, em geral, essa qualificação se aplica ao docente que atua dentro de um modelo tradicional numa dimensão de ensino que "tem no docente o centro do processo de ensinar e aprender; coloca no professor as condições do melhor ensinar, no sentido de transferir seu próprio conhecimento aos alunos" (2012, p. 149) repetindo "uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa" (CUNHA, 2012, p. 150).

É bastante recorrente também a afirmação de que o professor não ocupa mais o papel de detentor do conhecimento no mundo contemporâneo. Na verdade, é possível dizer que esse papel já não existe há muito tempo, desde pelo menos a invenção da imprensa.

Fichte, ao escrever o seu projeto de universidade em 1807, já menciona que quando os livros eram raros, a aula oral consistente principalmente na leitura feita pelos professores era fundamental para o ensino. Contudo, com a difusão e popularização dos livros impressos não havia mais sentido esse tipo de ensino e apesar disso, naquela altura do século XIX, diz Fichte que "prevalece o consenso segundo o qual as universidades devem transmitir de novo o conhecimento existente nos livros, ou seja, devem repetir o que já se encontra impresso à disposição de todos" (1999, p. 24).

É claro que os recursos tecnológicos contemporâneos trouxeram uma facilidade de acesso à informação e ao conhecimento nunca antes desfrutadas no passado, mas a questão de definir a função de professor como um "recitador" de conhecimentos já vem sendo enfraquecida há muito tempo.

Mas também é preciso que se diga que, além da força da tradição da aula magistral, outros fatores externos à vontade do professor colocam-no na condição de se utilizar desses

---

[71] Maria Isabel da Cunha investigou a atuação de vinte e um professores do ensino médio e superior da cidade de Pelotas-RS. "Os treze que atuam no ensino superior o fazem na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) nos cursos de Pedagogia, Educação física, Agronomia, Arquitetura, Direito, Medicina, Veterinária e ainda na Área Básica do Instituto de Física e Matemática. Os professores de 2º grau lecionam no Instituto de Educação "Assis Brasil", no colégio Municipal Pelotense, na Escola Técnica Federal de Pelotas e no Colégio Estadual João XXIII" (CUNHA, 2012, p. 69).

métodos tidos por ultrapassados: elevado número de alunos por sala, atendimento de várias turmas simultaneamente, estilo de contratação precarizada que não permite uma preparação adequada das aulas com recursos mais elaborados etc.

As concepções pedagógicas e didáticas muitas vezes indicadas como mais adequadas ao exercício da docência, diante das circunstâncias atuais, evidentemente, precisam ser amparadas por um compromisso mais geral da própria forma de conceber e organizar o trabalho docente dentro das Instituições de Ensino Superior. Iniciativas isoladas de professores não são suficientes.

Feita essa digressão, reconhece-se, em geral, que não há futuro para a profissão docente limitada à mera exposição de conteúdos[72].

Entretanto, a crítica negativa do professor enquanto "detentor do conhecimento" é quase um slogan educacional[73]. O propósito prático de uma frase como "o professor não é mais detentor do conhecimento", parece-nos, é redirecionar os esforços da docência de uma posição de porta-voz exclusivo do saber que teve uma razão de ser no passado, para o reconhecimento do papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem e para o aproveitamento didático dos muitos suportes e fontes de informação e conhecimento contemporâneos. Mas se fizermos uma análise literal da proposição, veremos que não faz sentido algum, pois, não se pode desconsiderar que o professor tem uma relação com a área do conhecimento de sua especialidade e que ele detém ou deve deter um complexo de saberes a respeito desse campo.

A rigor, o conhecimento não está nos livros ou em depósitos: ele está nas pessoas que se apropriam dele, fazem uso, iniciam outros, cultivam, preservam, desenvolvem. Lembremos que um dos aspectos que determinou a criação das universidades na Idade Média foi a redescoberta de textos gregos antigos, mas as obras só puderam produzir o efeito de dinamizar intelectualmente o período mediante o estudo e apropriação de seu conteúdo pelos acadêmicos, já que o seu armazenamento puro e simples sob a forma de livros nada significaria.

---

[72] É um consenso dito de muitas formas: "o ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informações, a aprendizagem entendida somente como acumulação de conhecimentos, não subsiste mais" (LIBÂNEO, 2011, p.30). [...] "A importância do professor como distribuidor de um saber restrito foi relevantíssima num tempo histórico que já passou" (ROLDÃO, 2005, p. 115).

[73] Segundo Israel Scheffler, em educação, os *slogans* proporcionam símbolos que unificam as ideias e atitudes chaves dos movimentos educacionais. Exprimem e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. Assemelham-se, assim, aos slogans religiosos e políticos e, como esse, são produtos de um espírito partidário (1974, p.46).

Se a humanidade toda desaparecesse, não haveria propriamente conhecimento, mas um repositório geral de signos. Conhecimento em bancos de dados não é conhecimento se não for cultivado pelas pessoas. E para estar presente em alguém é preciso esforço, pois experiências cognitivas não se implantam nas pessoas sem empenho pessoal de aprendizado. O professor pode operar como o profissional capaz de promover o aprendizado, mas não pode fazer isso se não tiver conhecimentos sobre sua área de especialidade e sobretudo, conhecimentos sobre como ser professor.

Então, entender a proposição "o professor não detém mais o conhecimento", em sua literalidade, pode significar um indício de desprofissionalização da docência, que já é considerada uma semi-profissão (GIMENO SACRISTAN, 1999), pois uma das marcas da profissionalidade é justamente deter um conhecimento específico.

Roldão, utilizando-se dos trabalhos de Nóvoa (1999), Giméno Sacristán (1999) e Dubar (2005) estabelece quatro descritores de profissionalidade[74]:

> -o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação)
> -o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
> -o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma, dito doutro modo, o **controle** sobre a atividade e a autonomia do seu exercício;
> - e a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defender, intra-muros desse coletivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, que a definição do *saber* necessário, que naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

Para o nosso tema, interessa-nos, em particular, o poder de decisão sobre a ação desenvolvida ou *autonomia* do seu exercício, que será desenvolvido no item 3.1.2. É preciso reconhecer que a profissão de docente no ensino superior é uma atividade complexa, que mobiliza uma série de saberes[75], para além do domínio do conteúdo e capacidade expositiva.

Quando se discute inovação no trabalho docente, novas formas de interação com os alunos, outros modelos de tratamento dos conteúdos, do currículo, não está dito, mas se presume que os professores tenham que desfrutar de algum grau de liberdade para poderem experimentar essas novas abordagens ou métodos.

---

[74] Segundo Roldão, profissionalidade seria um conjunto "de atributos socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, igualmente relevantes e valiosas" (2005, p. 108).

[75] "Saber" aqui está sendo utilizado na concepção dada por Tardiff: "um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser" (2014, p.60).

A liberdade de ensinar é um princípio a presidir o *ensino*, segundo o texto da constituição federal. E isso significa, entre outras coisas, que é pensada como uma das condições para o exercício consequente da profissão de professor.

Entendemos que o exercício da docência em si mesmo possui a liberdade como uma caraterística essencial da função, sem a qual, pensamos, nem sequer se realiza. É possível, evidentemente, imaginar o ensino como algo maquinal e previsível, em forma de transmissão de conhecimento uniformizado por apostilas, por manuais e padronizações de toda ordem, exercido com base em algum ideal homogêneo, indiferente e quase robótico de ser humano. Mas não é possível controlar todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem: há na natureza íntima dessa atividade algo de indeterminado. Como escrevem Tardiff e Lessard

> Ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento como os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma (TARDIFF, LESSARD, 2014, p. 43).

Além disso, convém refletir que seria bastante inconsequente, em relação ao que se considera como contribuições importantes dos professores para além dos conteúdos, tais como, a formação do sujeito autônomo e do seu espírito crítico independente, se os docentes não puderem, no próprio exercício de sua atividade de ensino, agirem diante dos alunos em sintonia com esses mesmos atributos valorizados.

Conforme argumenta Frondizi, o exercício da liberdade pelo professor é central para o desenvolvimento dos alunos:

> O estudante não forma sua capacidade cultural e profissional por meio do acatamento e a repetição de um saber ortodoxo, mas na confrontação de opiniões que o obrigam a formar um critério próprio, a observar a realidade e a raciocinar com rigor. O espírito de iniciativa e o afã criador também são muito importantes. Pode surgir alguma dessas qualidades se há censura sobre a opinião dos professores? (1971, p. 301, tradução nossa).

4.1.1 As condições de contratação dos professores

Outra questão que influencia o entendimento do caráter profissional da docência no ensino superior, impactando diretamente o sentido e alcance da liberdade acadêmica, é o regime de contratação docente. Os regimes possíveis, dentro da classificação utilizada pelo MEC, são três, e vão da maior garantia trabalhista, para a forma mais precária: dedicação integral, dedicação parcial e horista. A diferença entre os modelos é que o regime de tempo integral emprega o professor por 40 horas semanais, o regime de tempo parcial de 20 a 30

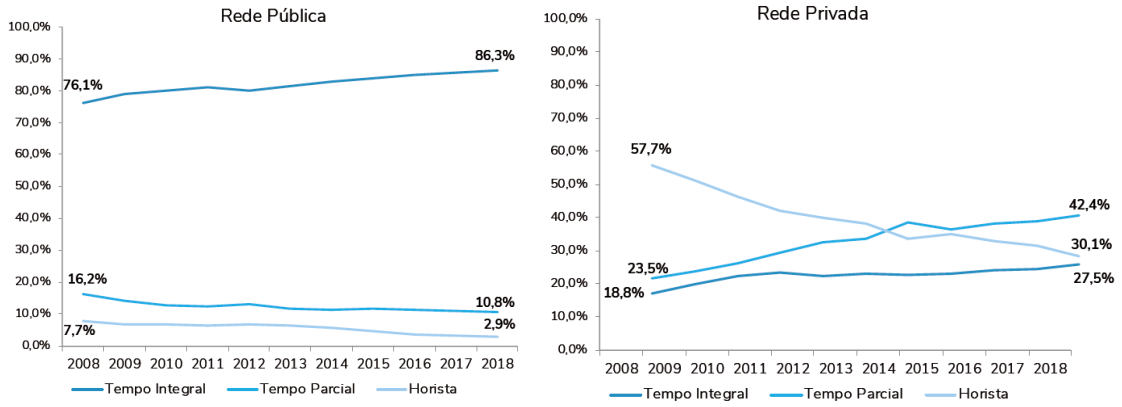
horas, e regime de professor-horista, a contratação se dá até o limite de 19 horas semanais. Principalmente na rede privada, a condição do professorado de ensino superior brasileiro atuando como professor-horista, sem vinculação institucional sólida, é bastante expressiva ainda. Na tabela a seguir, visualizamos os números demonstrando essa realidade.

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Docentes em Exercício			
			Total Geral*			
			Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
Brasil			384.474	207.953	108.044	68.477
	Pública		173.868	150.071	18.705	5.092
		Federal	117.043	108.619	8.091	333
		Estadual	50.385	39.173	8.759	2.453
		Municipal	6.440	2.279	1.855	2.306
	Privada		210.606	57.882	89.339	63.385

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018a. Trata-se de fragmento, selecionado da tabela 2.3 - Número Total de Docentes em Exercício, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2018.
* O Total Geral envolve a soma dos docentes atuantes em universidades, centros universitários, faculdades, IF e CEFET.

Note-se como é expressivo o número de professores de instituições privadas, enquadrados como horistas (63.385) em comparação com o total dos docentes que atuam em instituições públicas, nessa categoria de vínculo (5.092).

Nos últimos anos, houve uma diminuição no número de horistas e aumento dos professores em regime parcial no sistema privado, conforme tabela abaixo, mas essa condição está longe da forma padrão adotada na rede pública de ensino superior onde a contratação por regime de tempo integral é largamente predominante.



Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019b, p.34.

Do ponto de vista mais geral, é preciso lembrar que, o próprio trabalho como conhecemos tem sofrido mutações, sob impacto crescente das novas configurações do

capitalismo e da tecnologia de informação e automação alterando os processos produtivos e de oferta de serviços.

Vivenciamos uma configuração econômica de ‘capitalismo flexível’, extremamente desfavorável a formas de contratação de empregados que valorize garantias trabalhistas e os vínculos duradouros.

Richard Sennett pontua que a

> Ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho, e também as palavras que empregamos para ele. ‘Carreira’, por exemplo, significava originalmente, na língua inglesa uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. O capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro (SENNETT, 2007, p. 9).

Para Sennett, essa forma descomprometida de relações trabalhistas contemporâneas, afeta o próprio caráter pessoal dos indivíduos se tivermos em conta que o termo envolve, segundo o autor, algo construído a longo prazo e expressa “lealdade e compromisso mútuo”.

Afinal,

> Como decidimos o que tem valor duradouro em nós numa sociedade impaciente, que se concentra no momento imediato? Como se podem buscar metas a longo prazo numa economia dedicada ao curto prazo? Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojetadas? (2007, p. 10-11)

O esvaziamento da centralidade do trabalho (ANTUNES, 2008, 2009), o enfraquecimento das forças organizadas dos trabalhadores, as taxas de desemprego elevadas que obrigam os profissionais a aceitarem quaisquer condições de trabalho, as formas precarizadas de contratação ou de execução de atividades laborais formam um horizonte bastante nebuloso.

Na esfera profissional docente, esse quadro mais amplo manifesta-se, por exemplo, pelo aumento da modalidade de contratação temporária nas instituições públicas e pelo uso mais intenso de professores-horistas e a chamada “pejotização” nas privadas, expediente por meio do qual o professor é contratado como “pessoa jurídica”, ou seja, o docente seria como uma microorganização empresarial que prestaria serviços educacionais para a instituição de ensino que, dessa forma, poderia evitar a onerosidade de arcar com o vínculo empregatício.

Mas talvez, o exemplo maior de degradação da atividade docente, encontre-se na configuração do trabalho sob a forma de educação à distância. O impacto das tecnologias de informação sobre o trabalho docente não deve ser subestimado. Um aspecto que chama atenção é o caráter fragmentário da execução do trabalho em alguns modelos de educação totalmente oferecida a distância, cujo conteúdo é elaborado por um professor, outro professor

valida, um terceiro faz as mediações com os alunos, um quarto aplica as avaliações, em configurações pulverizadas da figura do docente. Aliás, nem o nome de “professor” algumas dessas figuras recebe, pois são denominados “tutores”, “validadores”, “conteudistas” etc. em uma fragmentação que evoca o sistema de produção industrial que aliena o trabalhador do sentido integral do seu trabalho. A figura que emerge nesse quadro, é a do tutor, responsável direto pelas mediações com os alunos. Sobre as condições de trabalho dos tutores afirma Daniel Mill:

> [...] no Brasil, a tutoria tem sido realizada em condições de trabalho indesejáveis e precárias marcadas por autonomia limitada, baixa remuneração, falta de contrato de trabalho ou vínculo empregatício, trabalho intensificado e falta de reconhecimento como categoria profissional (MILL D., 2018, p. 658).

Como se trata de uma espécie de cibertrabalho, os profissionais de educação que atuam em modalidade Ead poderiam se enquadrar em uma expressão normalmente alocada para definir as condições de trabalho de profissionais de centrais de teleatendimento: *infoproletários* (ANTUNES, BRAGA, 2009).

No que tange ao nosso objeto de estudo, essa tendência geral de precarização se traduz em enfraquecimento das condições de possibilidade de exercício da liberdade acadêmica já que este instituto exigiria mecanismos de proteção que não estão encontrando espaço no espírito do tempo, como, por exemplo, dispositivos contratuais que pudessem garantir a estabilidade dos professores em seus empregos.

Considerando a presença cada vez maior de instituições de ensino superior estruturadas empresarialmente, para as quais a estabilidade é uma garantia estranha, não parece ser razoável esperar dessas entidades preocupação com liberdade acadêmica e seus pressupostos trabalhistas garantidores.

Apesar de todos os ataques e dificuldades, ainda é a instituição pública de ensino superior que tem condições de oferecer garantias profissionais para o exercício da liberdade acadêmica.

As universidades públicas, normalmente, tem a natureza jurídica de autarquia especial que é uma das figuras da chamada administração indireta, forma descentralizada de execução de serviços públicos. No caso da universidade, os serviços prestados são de natureza cultural, científica e educacional.

Conforme Gasparini,

> A administração pública, sempre que desejar descentralizar uma dada atividade cuja cura lhe foi atribuída pelo ordenamento jurídico ou quando assume um serviço que não é próprio mas de execução permitida a qualquer um, inclusive ao particular, como ocorre com o de ensino superior, observado, naturalmente, o interesse público, cria, por lei, uma pessoa pública de natureza administrativa e para ela transfere a

> titularidade da atividade ou serviço e, obviamente, sua execução. A entidade criada para esse fim é a *autarquia*. (GASPARINI, 2011, p. 370-371, grifo do autor).

Di Pietro assim conceitua autarquia: "pessoa jurídica de direito público, criada por lei, com capacidade de autoadministração, para o desempenho de serviço público descentralizado, mediante controle administrativo exercido nos limites da lei" (2015, p. 536).

Observa-se essa conformação jurídica na grande maioria das universidades federais brasileiras[76] e no caso do estado de São Paulo, as três universidades públicas estaduais, USP, UNESP e UNICAMP, são autarquias.

A própria etimologia grega do vocábulo, composto por *autós* (por si mesmo, próprio) e *arquia* (governo), é condizente com a noção de que a universidade se autogoverna e por isso é caracterizada pelos princípios da autonomia universitária que garantem a ela a autonomia didático-científica, autonomia administrativa e autonomia financeira.

Enquanto autarquias, as universidades públicas submetem-se ao regime geral de contratação de pessoal, inclusive de professores, por concurso público, embora possa realizar outras formas de contratação mais precárias.

Segundo Di Pietro,

> São servidores públicos, em sentido amplo, as pessoas físicas que prestam serviços ao Estado e às entidades da Administração Indireta, com vínculo empregatício e mediante remuneração paga pelos cofres públicos. Compreendem:
> 1. Os **servidores estatutários**, sujeitos ao regime estatutário e ocupantes de cargos públicos
> 2. Os **empregados públicos**, contratados sob o regime da legislação trabalhista e ocupantes de **emprego público**.
> 3. Os **servidores temporários**, contratados por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (art. 37, IX, da Constituição); eles exercem **função**, sem estarem vinculados a cargo ou emprego público. (2015, p. 656-657, grifos da autora).

O regime estatutário com a garantia de estabilidade é a condição mais propícia para que se possa garantir efetivamente a liberdade acadêmica. Sem estabilidade não é possível se falar em liberdade acadêmica. Os temas estão obviamente interligados, mas é importante frisar. Conforme vimos quando apresentamos a questão da liberdade acadêmica nos Estados Unidos, o título oficial dos documentos expedidos pela AAUP, tanto em 1915 quanto em 1940, conjugavam os princípios sobre liberdade acadêmica e a correlata necessidade de estabilidade (*tenure*) tanto para universidades públicas quanto para as de natureza privada.

---

[76] Nem todas as universidades federais são juridicamente autarquias. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), entre outras, são fundações federais.

Para a função docente, como parece evidente, a ideia de estabilidade deveria transcender a esfera pública e ter mecanismos de aplicação também nas entidades privadas, por meio de garantias contratuais ou derivadas dos estatutos das instituições de ensino.

Mas no Brasil, a estabilidade tem a sua manifestação mais eficaz em instituições públicas de ensino superior.

A estabilidade está prevista na Constituição Federal no art. 41 que diz: "são estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público".

Há um requisito de natureza avaliativa para confirmar a estabilidade, previsto no § 4º do art. 41: "como condição para a aquisição da estabilidade, é obrigatória a avaliação especial de desempenho por comissão instituída para essa finalidade".

Gasparini, com base nesses requisitos, define estabilidade como "a garantia constitucional de permanência no serviço público, do servidor estatutário nomeado, em razão de concurso público, para titularizar cargo de provimento efetivo, após o transcurso do triênio constitucional" (2011, p. 266).

O instituto da estabilidade garante ao servidor apenas perder o cargo nas seguintes hipóteses previstas no § 1º do art. 41 da Constituição: "I - em virtude de sentença judicial transitada em julgado; II - mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa; III - mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa".

Não se trata de um privilégio, mas se presta tanto a manter um corpo de servidores permanente e profissional como garantir a prevalência de critérios impessoais, sem favorecimentos indevidos e preservar de pressões políticas o desempenho técnico das atividades, conforme prescrito pela legislação.

Di Pietro explica a razão do instituto da seguinte forma:

> A estabilidade no serviço público é própria da forma burocrática de Administração Pública e constitui garantia necessária quando se quer proteger o interesse geral, no sentido de que as atividades administrativas do Estado sejam desempenhadas com observância impessoal do disposto no ordenamento jurídico, independentemente da vontade pessoal do servidor e de seus superiores hierárquicos (DI PIETRO, 2013, p. 984).

É preciso notar que, essa descrição da estabilidade é uma condição prevista para o servidor público, em sua generalidade.

Mas no caso do servidor público que exerce a função de professor universitário, há uma série de fatores complementares, advindos das características específicas de suas atividades profissionais, que tornam a estabilidade ainda mais necessária. Além da própria

importância de manter um conjunto de profissionais experimentados, que possam desenvolver projetos a longo prazo, a realização e divulgação de resultados de pesquisas (muitas vezes desagradáveis a interesses políticos e econômicos) implicam em dedicação que precisa ser garantida pela manutenção de uma situação estável de trabalho sem ameaças arbitrárias de desligamento.

A estabilidade, em geral, é recorrentemente objeto de críticas pelo senso comum por promover acomodação e outros males, como a má prestação de serviços. Há inclusive recorrentes discussões com propostas no sentido de aboli-la. É possível que se creia que a melhor forma de se ter bons profissionais, seria mantê-los neuroticamente na dúvida sobre se estão ou não garantidos no trabalho, em uma competição pela manutenção do emprego, pois talvez, essa condição patológica de receio constante, possa incentivar a criatividade e a inovação.

É possível encontrar críticas à condição dos professores perdurarem no cargo se observarmos o passado mais remoto da instituição universitária. Exemplifiquemos com uma petição de 1528 dirigida às Cortes de Espanha sobre os males da vitaliciedade dos cargos de professores:

> Pedimos a Vossa Majestade que as cadeiras nos *estudios* de Salamanca e Valladolid sejam concedidas, não de forma vitalícia, mas só de forma temporária, como acontece na Itália e noutros sítios, porque quando são atribuídas de forma vitalícia surgem muitos problemas e complicações, especialmente entre aqueles professores que tendo tomado posse da sua cadeira, não se preocupam nem com estudar nem com ajudar os estudantes. Mas quando as cadeiras são temporárias, há muitas vantagens porque os docentes procuram voltar à sua cadeira, para aumentarem os seus salários e para terem maior audiência estudantil (KAGAN apud VANDERMEERSCH, 2002, p.230).

Voltando para o nosso tempo, parece-nos que o mau uso da estabilidade por alguns servidores, não é justificativa suficiente para se pleitear o fim do instituto porque as razões e fundamentos que fazem com ele seja necessário continuam subsistindo e eventuais distorções devem ser corrigidas com os mecanismos legais de avaliação periódica de desempenho. Assim, desde que concedida com critérios e mediante observância de mecanismos de controle o instituto é fundamental para o serviço público de maneira geral e para a função docente, especificamente. Daí porque o processo de deterioração e precarização das formas de contratação de professores nas universidades públicas afetam o conteúdo da liberdade acadêmica e, na verdade, corrói o próprio sentido de universidade pública, o que é profundamente grave.

4.1.2. Sobre autonomia e os sentidos de autonomia docente

No Thesaurus Brasileiro de Educação[77], *autonomia docente* é um verbete sem conexão com as *liberdades acadêmicas*, mas note-se, pela conceituação, a confluência de sentido: "autonomia do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem[78]". Que relação podemos estabelecer entre esses conceitos?

Enquanto os termos *liberdade de cátedra* e *liberdade acadêmica* são de uso corrente tanto no campo do Direito como no campo da Educação, o uso da expressão *autonomia docente* está mais imediatamente vinculada ao exercício profissional da atividade docente e é mais utilizada na literatura no campo da Educação do que no campo do Direito, que costuma se guiar diretamente da nomenclatura constitucional calcada em liberdades.

No texto constitucional, o uso para fins educacionais do vocábulo *autonomia* (que possui o sentido etimológico de autoatribuição de normas) liga-se a prerrogativas das instituições de ensino universitário: "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" (grifo nosso).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação as menções ao termo autonomia são praticamente todas institucionais[79], e a única exceção não se refere a professores, mas a uma das finalidades do ensino médio, que é o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno.

---

[77] Ver nota 39.

[78] Conceito disponível em: inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da educação. Acesso em: 12 abr. 2019.

[79] Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de **autonomia** pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público [grifo nosso].

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia** intelectual e do pensamento crítico [grifo nosso];

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. § 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da **autonomia**, ou em descredenciamento [grifo nosso].

Art. 53. No exercício de sua **autonomia**, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;VII - firmar contratos, acordos e convênios; VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. § 1º Para garantir a **autonomia** didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente [grifos nossos].

No campo do Direito Público, a tendência do uso técnico do termo *autonomia* na análise do ensino superior estaria ligada à prerrogativa institucional de criar as próprias (auto) normas (*nómos*).

Nina Ranieri explica que

> No direito, o significado mais amplo e genérico de autonomia designa poder de autodeterminação, exprimindo a ideia de direção própria. em termos mais precisos, "autonomia" indica a competência de autonormação, ou seja, a possibilidade de dar-se ordenamento jurídico, o que consiste em poder funcional derivado, circunscrito ao peculiar interesse da entidade que o detém, e limitado pelo ordenamento geral em que se insere, sem o qual, ou fora do qual, não existiria. Este poder encerra conteúdo político, uma vez que ser autônomo é dispor da prerrogativa de criar direito, ainda que em áreas de competência restritas e exclusivas (2005, p.12).

É importante notar que autonomia tem uma ligação de nascença com entidades coletivas: "autonomia (do grego *autonomia*/αυτονομια) empregava-se originalmente no registro político para significar a independência ou autodeterminação de um Estado" (ALLISON, 2003, p.134).

Como vimos na seção 2, as corporações profissionais da Idade Média, que eram entidades coletivas, também se caracterizavam pela autonomia.

Na modernidade, houve a transposição do termo para a esfera moral do indivíduo. Embora Rousseau não tenha utilizado propriamente o vocábulo *autonomia* "esteve na origem da ampliação do conceito de autonomia da esfera jurídico-política para o domínio moral" (ALLISON, 2003, p. 134). Rousseau (1991) afirma que a liberdade traduz-se em obediência à lei que nós mesmos estabelecemos no contexto da deliberação política (Do Contrato Social, I, VIII).

Em Kant (2005), na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* essa noção é interiorizada no indivíduo, uma vez que para o autor, a moralidade não é criada pela imposição de conformações externas ou princípios heterônomos, mas pelos próprios indivíduos, como seres racionais.

Art. 54, § 1º No exercício da sua **autonomia**, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão: I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis; II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes; III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor; IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais; V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento; VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos; VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho [grifos nossos].

Art. 54 § 2º Atribuições de **autonomia** universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público [grifo nosso].

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a **autonomia** universitária [grifo nosso].

Segundo Thomas,

> O ponto alto no pensamento de Rousseau e de Kant é que uma pessoa é autônoma se e somente se se estiver submetida apenas à sua própria legislação, quer se trate das leis de uma sociedade ou das leis da moralidade. Portanto, a essência da autonomia é a liberdade de uma pessoa, na medida em que ela é racional, em seguir sua própria legislação (2003, p.142).

Autonomia, portanto, passa a ser uma espécie de liberdade de autodeterminação pessoal, uma liberdade regulada por normas, mas essas regras são editadas pela razão daquele que as segue. É um sentido qualificado e restrito de liberdade que em sua expressão máxima poderia significar fazer tudo o que se deseja, sem nenhuma limitação.

Se o termo *autonomia*, na modernidade, pode ser utilizado indistintamente para caracterizar instituições ou conduta de indivíduos, *liberdade* é uma palavra que normalmente se aplica melhor às pessoas, individualmente consideradas, do que a instituições.

Sob o aspecto profissional, que nos interessa mais intensamente, *autonomia* pode ser compreendida basicamente dentro de duas óticas principais: como um atributo coletivo de uma categoria profissional em preservar-se no que se refere a ingerências externas por meio de auto-organização (normatização do credenciamento e controle do exercício da profissão) ou pode ser analisada do ponto de vista mais individualizado, ligada às escolhas profissionais de um membro de uma categoria determinada diante das situações práticas de trabalho.

Assim, "autonomia" como um elemento característico das profissões pode ser vista sob o prisma individual ou coletivo, conforme noção desenvolvida por Marli Diniz:

> A prerrogativa de que gozam os membros de uma profissão de proceder, sem qualquer interferência externa, ao diagnóstico dos problemas no âmbito de sua exclusiva competência técnica, de indicar os procedimentos adequados à sua solução e de se colocarem fora do alcance de eventuais avaliações leigas de seu desempenho profissional. Esta autonomia estaria assentada na natureza complexa do conhecimento adquirido pelo profissional através de um longo período de treinamento devidamente atestado por exames e credenciais.
>
> Em sua forma mais pura, a autonomia se expressa no exercício das profissões liberais clássicas – medicina e direito-, no qual o cliente contrata livremente no mercado os serviços de um profissional, exercendo sua prerrogativa de escolha, submete-se à sua autoridade funcional específica para a solução do problema e o remunera diretamente pelos serviços prestados. No nível coletivo, a autonomia se expressa na capacidade das organizações profissionais de estabelecerem também sem interferência externa, critérios de admissão à comunidade profissional, normas de conduta e procedimentos profissionalmente corretos e controle sobre conteúdo do treinamento profissional (2001, p.40).

Segundo Freidson, a prerrogativa de não sofrer interferência externa das instâncias da própria profissão se basearia em três argumentos:

> Os membros de uma profissão dispõem de um privilégio especial: não são controlados por ninguém que seja fora da profissão. Este privilégio se apóia em três argumentos. Primeiro: **a reivindicação é de que existe um nível de perícia e conhecimento** tão excepcional envolvido no trabalho profissional que os leigos não são capazes de avaliá-lo e regulá-lo. Segundo: **a reivindicação de que os profissionais são responsáveis-** seu trabalho deve merecer confiança sem que haja supervisão. Terceiro: a **reivindicação de que a própria profissão deve implementar suas ações de regulação** nas raras ocasiões em que um profissional for incompetente ou antiético no exercício de sai atividade. A profissão é a única instância competente para julgar um comportamento diferente do padrão; ela é ética o suficiente para controlar o comportamento desviante e para se auto-regular de maneira geral. Sua autonomia é justificada e testada pela auto-regulação (2009, p. 159, grifos nossos).

Os modelos de discussão de autonomia profissional tomam como paradigma a profissão médica ou a jurídica. Como é óbvio, o professor universitário no exercício específico dessa profissão não é um profissional liberal. Não existe a figura do professor universitário senão quando ele está vinculado a uma instituição de ensino superior. Ao contrário de outras profissões tidas como autônomas, a dependência institucional é um elemento caracterizador da atividade docente em nível superior. O professor universitário atua vinculado e em nome de uma entidade de ensino pública ou privada.

Os advogados e médicos, embora possam ser funcionários de organizações de natureza civil, de cunho empresarial ou de natureza pública e submeterem-se às regras e culturas organizacionais desses locais, exercem um mister que pode ser também praticado em nome próprio, de forma autônoma, independentemente de qualquer vinculação a uma entidade pública ou privada.

Os condicionamentos no exercício profissional do médico e do advogado encontram-se formulados em Códigos de Ética, que estão acima de eventuais interesses contrários aos seus ditames por parte das entidades onde o profissional é empregado; os condicionamentos do professor são inúmeros, desde normas públicas até diretrizes reguladoras específicas das instituições de ensino.

Quando Freidson comenta o sentido de autonomia como competência e não como autonomia econômica, diz que se trata de os profissionais “fazerem seu trabalho da forma que acham adequada a seu próprio senso de saber como fazê-lo. O fato de ter sido um empregado durante séculos não privou o professor de significativa liberdade” (FREIDSON, 1998, p. 110).

Mas de qualquer forma, a noção de autonomia que reivindica a não intromissão aplicada à profissão docente merece algumas ponderações, se considerarmos o quanto a profissão docente é regulamentada.

Contreras (2012) na obra *Autonomia de professores*, dedicada exclusivamente a explorar os sentidos de autonomia no campo da docência faz uma análise onde essa questão é equacionada.

Há uma preocupação em afastar a autonomia de um entendimento ensimesmado e isolacionista do professor ao abrigo de influências externas, para a compreensão do fenômeno como também ligado a problemas políticos e educativos.

A autonomia docente exigiria:

> Equilíbrio necessário requerido entre diferentes necessidades e condições de realização da prática docente, e propondo as condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma autonomia profissional deveria ter, que não signifique nem individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual" (CONTRERAS, 2012, p. 30).

O autor resgata uma série de temas relativos ao problema profissional docente, como a proletarização e a profissionalização enquanto reivindicação de status profissional e o impacto da racionalização imposta pelas reformas educativas que atingiram a Espanha, mas também o restante do mundo ocidental. Há uma discussão sobre os critérios normalmente mobilizados para caracterizar uma profissão, e em função da dependência Estatal e inexistência das estruturas normalmente ligadas à regulamentação das profissões liberais, a profissão docente é tida como *semiprofissão.*

É importante mencionar que Contreras discute a autonomia de professores, enfatizando o olhar sobre o profissional que atua na esfera da educação básica. Isso porque no que concerne ao exercício profissional do professor universitário, há aspectos especiais a considerarmos derivados da indissociação entre as funções de docência e pesquisa, que não se aplicam aos professores dos outros níveis de ensino. Isso fica claro quando o autor indica quem deteria o status de profissional de ensino:

> Os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores. Quem detém o status de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional (CONTRERAS, 2012, p. 70).

Entretanto, considerando que o ensino superior também possui professores não pesquisadores, que igualmente se enquadram na condição de consumidores dos saberes produzidos, parece-nos que a análise de Contreras é pertinente também para esse nível de ensino.

O autor elabora toda uma extensa discussão sobre profissionalismo para nos alertar que discutir autonomia docente apenas com esse enfoque, não é suficiente. Isso porque a forma comum de abordagem de autonomia pela retórica do profissionalismo, cujo exemplo clássico são as profissões liberais tradicionais de advogado e médico, como mencionamos, enfatiza o sentido de isolamento, não interferência e corporativismo para garantir a reserva de mercado.

A não intrusão externa reivindicada por categorias profissionais liberais ajusta-se mal ao campo da educação. Nas palavras de Contreras

> A autonomia como não intromissão costuma ser, por um lado, uma descrição equivocada da função desempenhada pelo ensino, já que este se situa no terreno da transmissão de valores e saberes sancionados socialmente. [...] Dificilmente pode-se defender a aspiração à não intervenção externa no conteúdo e direção da educação escolar quando esta existe como instituição e como tarefa que apenas pode definir seu valor em relação à sua importância e suas consequências culturais e sociais. Pretender anular a intervenção social na educação, no campo da autonomia profissional, seria o equivalente a pretender a submissão da sociedade àqueles que se autointitulam elite cultural, decidindo unilateralmente o conteúdo do ensino e sua direção moral e política (2012, p.76).

Daí porque Contreras se vale da noção de profissionalidade, para descolar a autonomia daquilo que estaria ligado à retórica do profissionalismo e se deter "nas qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo" (2012, p. 82).

Menciona o conceito de profissionalidade de Gimeno Sacristan: "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (1999 p. 65).

O enfoque na profissionalidade é fundamental na proposta de Contreras porque "no caso da educação, a reivindicação de autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação" (2012, p.212). Em outro momento, Contreras afirmará que "precisamente porque podemos reconhecer a exigência de autonomia profissional como uma necessidade educativa, e não só trabalhista, é que as características educativas da profissão de professor nos informam da maneira pela qual autonomia dos professores deve ser entendida" (2012, p. 214).

Contreras destaca três dimensões da profissionalidade docente, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, indicando que as diferentes combinações entre esses elementos constituem as diversas maneiras de se conceber o trabalho do professor, e também formas diferentes de conceber a autonomia.

Então o autor articulará a discussão da autonomia abordando o seu significado para cada uma das três tradições profissionais, ou modelos docentes: professor como profissional técnico, professor como profissional reflexivo, professor como intelectual crítico.

Para pensar no sentido de autonomia docente, é importante discutir e criticar, em especial, o perfil da racionalidade técnica, por ser o modelo que parece estar mais afinado ao espírito utilitário do mundo contemporâneo. Os modelos de profissional reflexivo e intelectual crítico são formas que se contrapõem ao tecnicismo.

Segundo Contreras, "a ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica." (2012, p.101).

Donald Schön escreve, nesse sentido que

> A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 15).

Esse parece ser o modelo dominante, ou a forma prevalecente de se entender a docência, em especial, no ensino universitário.

Em obras que se debruçam sobre a formação de professores para o ensino superior (PIMENTA, ANATASIOU, 2014; ALMEIDA, 2012) é comum haver a discussão sobre o predomínio de uma visão tecnicista e instrumental sobre a didática, da qual se espera regras, receitas, instruções precisas e certeiras sobre como atuar.

É curioso observar que toda a profissão que pode ser regida ou absorvida por um conjunto estrito de normas de execução e em que a margem de deliberação do sujeito é limitada, tendem a ter a sua execução substituída em parte ou no todo por uma máquina. As ocupações profissionais com alto índice de atividades repetitivas historicamente foram sendo substituídas por máquinas, sendo o exemplo mais evidente as atividades industriais e recentemente atividades ligadas a serviços de atendimento, substituídos em parte ou no todo pela maquinaria do autoatendimento.

O impacto de soluções tecnológicas no exercício profissional e a consequente transformação de determinados procedimentos de trabalho, que pertenciam ao rol das deliberações do profissional, em programas informatizados contribuem para "desprofissionalização" de diversas categorias.

Segundo Diniz

> A padronização e a rotinização dos procedimentos tendem a minar pretensões dos profissionais à autonomia e ao monopólio da prestação de serviços, visto que ambas as pretensões assentam-se na natureza supostamente complexa da base de conhecimento e no caráter não-rotineiro das soluções (2001, p.41).

Entretanto, toda prática profissional complexa, e a docência aqui se enquadra, possui uma dimensão que não pode ser determinada por regras direcionadoras de conduta dadas a priori e depende de instâncias de deliberação livres de condicionamentos, já que lida com o imprevisível.

É por isso que o modelo de docente tecnicista se adequa mal a um sentido de autonomia consequente com a dinâmica relacional e complexa que se dá na prática docente.

Destacamos alguns trechos extraídos da obra de Contreras, nos quais se explicita, de forma muito clara, a irredutibilidade da realidade do professor em sala de aula às pretensões de um conjunto de técnicas, estabelecido previamente:

> O ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos. É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino. A realidade variada e variável das situações humanas e de suas características exige, pelo menos, uma adaptação às diferentes circunstâncias e causalidades (2012, p. 49).

> A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento (CONTRERAS, 2012, p. 108).

> Em uma sala de aula acontecem muito mais coisas do que se poderia prever e manipular em um esquema de relação entre ações educativas e efeitos pretendidos. [...] A impossibilidade de predição, os dilemas e a incerteza dominam grande parte da prática educativa (CONTRERAS, p. 114-115).

De acordo com Schön, as “zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores- escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p.17).

O professor como profissional reflexivo é um modelo para responder justamente a estas situações em que repertórios técnicos não possuem eficácia.

Segundo Schön, “ensino prático reflexivo - um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática” (2000, p. 25).

O modelo reflexivo teve uma recepção bastante efusiva nos anos 1990 após o que as críticas começaram a surgir da parte de estudiosos do mundo todo[80]. Talvez a principal crítica seja que a reflexão proposta por Schön seria tão somente um processo psicológico individual,

[80] No Brasil, destaquemos as análises contidas em Pimenta e Ghedin (2012).

sem uma preocupação explícita como um elemento contributivo para a mudança do contexto institucional e social mais amplo. A ideia de prática reflexiva para a formação docente proposta pela obra de Schön, é problematizada por Zeichner (2008) que denuncia que a noção de professor reflexivo teria se transformado em um *slogan*[81].

> O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico. (ZEICHNER, 2008, p.538)

Também Contreras menciona a transformação da noção de "professor reflexivo" em um slogan vazio de conteúdo:

> Não é, como se poderia supor, que o pensamento original de Schön tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que o dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo. (2012, p.149)

A própria designação "profissional reflexivo" é muito atraente e podemos comparar o seu efeito aliciante com certas expressões correntes como cidadania, democracia, direitos humanos que tem a virtude de provocar consenso assim que enunciadas, mas cujo sentido pode ser objeto de discordâncias, se as analisamos com mais rigor. Quem vai se contrapor a ideia de que professor precisa ser reflexivo? Alguém defenderá explicitamente que o professor deverá se portar de forma irrefletida?

Embora a noção de "professor reflexivo" seja um programa que visa evidenciar que a atividade docente não pode ser mecânica ou alimentada totalmente por diretrizes externas devendo ser refletida pelo docente a partir de suas próprias práticas, o uso indiscriminado da ideia trouxe interpretações justamente contrárias às propostas de Schön, como, por exemplo:

> Uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. A pergunta que se faz aqui sobre a 'reflexão' é a seguinte: Em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça? (ZEICHNER, 2008, p.541).

Destaquemos a pergunta "em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça?" Há algo mais na contramão de uma proposta autônoma?

---

[81] Ver nota nº 69.

4.2. Sobre o conteúdo da liberdade de ensinar

A liberdade de ensinar é uma noção jurídico-constitucional que significa possibilidade dos professores poderem ensinar não só as novidades derivadas de suas pesquisas sem censura de qualquer espécie (especificamente ligada ao professor universitário) como também desfrutarem de liberdade na forma como conduzem o ensino em sala de aula.

Nesse sentido jurídico, uma liberdade configura-se como um direito: "só há liberdade jurídica quando o Estado reconhece, no contexto atual, o direito de o indivíduo exercer determinada atividade sem pressões externas" (MORANGE, 2012, p.1132).

Podemos, em princípio, discutir no que consistiria propriamente o âmbito de liberdade para o professor do ensino superior, considerando que se trata de uma atividade intensamente regulada e condicionada externamente.

Em nosso país, as normas voltadas para a criação, organização, funcionamento e fiscalização de entidades de ensino superior decorrem de diretrizes gerais da Constituição e de legislação predominantemente centralizada na esfera federal. Antunha comenta que dessa característica centralizadora

> Decorre o papel preponderante que assumem as questões constitucionais e legais no estudo do ensino superior brasileiro e que obrigam a todo administrador [e poderíamos acrescentar a todo estudioso do problema] a se envolver "malgré lui" em questões jurídico constitucionais para as quais não foi em geral devidamente preparado ou para as quais não tem especial afinidade (1971, p.55).

Assim, há os aspectos legais gerais que regulamentam o ensino superior no Brasil e em menor ou maior medida impactam e conformam a docência. Poderíamos citar as seguintes normas:

- ✓ Constituição Federal de 1988
- ✓ Lei de diretrizes e bases da Educação (Lei 9394/1996)
- ✓ Regulação das instituições de educação superior (Decreto 9235/2017)
- ✓ Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior - SINAES (Lei 10861/2004)
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções do CNE/CES)

No caso das condicionantes da própria Constituição, podemos pensar não só na conformação geral da Educação superior como também na observância de todos os direitos fundamentais porque o professor não está livre para ensinar com base em preconceito, ou mediante qualquer violação da dignidade da pessoa humana.

Também poderíamos mencionar as políticas públicas para o ensino superior instituídas no Brasil desde o início do século XXI impactam o exercício da docência na medida em que,

o seu efeito geral, foi promover a democratização de acesso à universidade, com todas as dificuldades pedagógicas e didáticas que o processo trouxe consigo.

Partimos da seguinte observação de Miguel Zabalza: “certamente, a massificação é o fenômeno que mais se destaca na transformação da universidade e o que mais teve impacto sobre sua evolução” (2004, p.25).

Vivemos no Brasil, desde o final dos anos 1960, um marcante processo de expansão de vagas no ensino superior que se intensificou sobremaneira nas últimas décadas.

É possível identificar uma tendência global de aumento da demanda por vagas universitárias a partir do final da Segunda Guerra Mundial, mas parece que a década de 1960 concentra um ponto de inflexão representativo, momento em que, em meio à efervescência do movimento estudantil em vários lugares do mundo, a necessidade de mudanças no ensino superior como um todo (incluindo aí a ampliação de vagas, no caso brasileiro) passa a ser objeto de uma discussão social mais ampla.

No Brasil, podemos localizar como um ponto representativo dessa tendência, a década de 1960, com a tensão causada pelos “excedentes”, estudantes aprovados em vestibular e considerados qualificados para o ensino superior, mas não absorvidos pelo sistema universitário vigente, em função da limitação do número de vagas.

A reforma universitária de 1968, veiculada pela Lei 5540/68, procurou reestruturar o ensino superior no país e um dos seus objetivos foi ampliar as vagas para atender ao problema dos alunos excedentes.

A insuficiência de vagas no sistema público de ensino superior dá início ao crescimento desmedido do ensino superior privado que passou a ser a forma dominante de educação superior no Brasil. As mudanças trazidas pela reestruturação foram extremamente favoráveis para a transformação do ensino superior em um campo lucrativo para empresários da educação, situação que se fortaleceu com as reformas de natureza neoliberal vivenciadas pelo Estado brasileiro nos anos 1990.

Nos últimos anos, a ampliação de acesso a vagas no ensino superior possui vários vetores concorrendo paralelamente: o aumento de oportunidades no ensino público, com a criação de novos campi no interior do país e implementação de programas como o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais); também na esfera pública, a implementação de ações afirmativas visando garantir vagas nas universidades públicas para certas categorias de estudantes vulneráveis (negros, índios, oriundos de escola pública, etc.); aumento de vagas no sistema privado pelo próprio

crescimento exponencial do setor acrescido de medidas governamentais de concessão de bolsas (PROUNI) e de financiamento estudantil (FIES).

Conforme havíamos comentado, esse conjunto de medidas tem contribuído para um afluxo de estudantes de perfil heterogêneo e tem causado grandes transformações na forma de ser da universidade, de se conceber o ensino universitário e de se pensar na própria figura do professor desse nível de ensino. Se, por um lado, esse quadro de expansão do ensino superior parece restringir as opções educativas e a liberdade dos professores implicando em soluções didáticas massificadas considerando, por exemplo, o número elevado de alunos por sala e dificuldades de se tratar individualmente esse conjunto diversificado de universitários, de outro demandaria justamente soluções não massificadas, onde a autonomia do professor exerceria papel fundamental.

Além da legislação geral de educação e das políticas públicas do ensino superior, é preciso considerar que a própria Instituição de Ensino com base em sua autonomia didático-pedagógica também poderá criar diretrizes para o estilo de ensino que considera desejável, por meio do estatuto da instituição, da formulação dos projetos pedagógicos de curso, entre outros recursos.

Então, o planejamento do trabalho pedagógico e a elaboração do plano de ensino da disciplina são condicionados por todo esse conjunto de fatores.

Diante desse panorama geral, retomamos a pergunta: no que consistiria a liberdade de ensinar? Logo é perceptível que se trata de uma liberdade bastante condicionada e limitada. E não só limitada em suas possibilidades de manifestação: é também limitada até quanto à possibilidade de não ser exercida.

É que diferentemente de outras liberdades, como a de ir e vir, de associação ou religiosa, nas quais o exercício garante ao indivíduo inclusive o direito de não ir a lugar algum, de não associar-se ou de não ter religião alguma, no caso do ensino não é razoável pensar em uma liberdade que possa garantir ao professor a escolha de não ensinar.

Não parece estar no espectro de possibilidades de ação englobadas por uma liberdade de ensinar a opção de não ensinar. O compromisso do professor com o ensino é da esfera do dever profissional: o docente deve ensinar, já que se trata de sua função. Há um compromisso profissional, institucional, público.

Quais os critérios para indicar se determinada ação docente está ou não amparada pela liberdade acadêmica de ensinar?

Poderíamos iniciar uma aproximação dessa difícil questão ponderando que não se trata de uma proteção aos interesses pessoais do professor. Cremos que a proteção se destina às

condutas docentes nas quais se evidencie a responsabilidade profissional, o compromisso público com a educação. Os objetivos profissionais comprometidos com a finalidade pública da educação deveriam presidir a garantia. Se for possível detectar o uso da garantia para dar guarida a aspectos mais próximos do interesse pessoal do professor e mais afastados de finalidades educativas, seria o caso de entender não haver respaldo da liberdade acadêmica de ensinar.

Vejamos alguns exemplos retirados da prática da docência superior em Medicina, para refletirmos melhor sobre as considerações que acabamos de fazer:

> [1] Um professor de História da Medicina explica aos seus estudantes que a teoria da evolução de Darwin não é certa, de acordo com suas crenças religiosas;
> [2] Uma professora de Anatomia não está de acordo com o uso de cadáveres no ensino de sua disciplina, porque considera que é uma agressão desnecessária ao corpo do ser humano;
> [3] Um professor de cirurgia, testemunha de Jeová, ensina aos estudantes no Internato Médico que não são necessárias transfusões de sangue para pacientes com hemorragia aguda;
> [4] Um professor de Pediatria ensina temas que não estão no currículo, e não ensina outros que estão, argumentando que seleciona os temas de acordo com sua experiência pessoal;
> [5] Vários professores de um departamento acadêmico não estão de acordo em utilizar o método de aprendizagem baseado em problemas argumentando que é muito trabalhoso e que não está demonstrado que a dita estratégia seja superior à didática tradicional; [...]
> [6] Uma professora de Clínica rechaça os testes de múltipla escolha, argumentando que só exploram a memória e se recusa a colaborar com questões para os exames departamentais [...] (AGUILLAR-TAMAYO et al., 2015. p.171, tradução nossa).

O que é comum em quase todos os casos apresentados são resistências por razões pessoais, até idiossincráticas A questão é saber se se sustentam enquanto comportamentos que são exigíveis pela responsabilidade de ensinar. Os casos [1], [2] e [3] baseiam-se em convicções morais ou em crenças religiosas do professor. Se por um lado é problemático exigir do professor anular a sua forma pessoal de ver o mundo, o seu caráter e suas crenças em nome de uma neutralidade impossível, de outro, é preciso convir que no entrechoque envolvendo suas crenças pessoais e o protocolo médico estabelecido e determinações curriculares que informam o conteúdo do ensino, seria preciso uma ponderação em favor do que é exigido pelas necessidades educativas. Essas necessidades deveriam prevalecer sobre as preferências, crenças ou interesses privados do professor. Entretanto, não fica claro nos casos [1] e [2] se são apenas opiniões dos professores ou se eles exigem que os alunos aceitem necessariamente o seu ponto de vista.

Uma situação é o professor emitir uma opinião pessoal no contexto de ensino, deixando claro o que pensa sobre determinado assunto e outra situação completamente diferente é o professor pautar o ensino, exclusivamente, sobre a sua opinião pessoal. Na primeira situação, o professor deveria ser livre para emitir sua opinião, já na segunda entendemos caber restrições.

O caso [3] parece mais grave, pois, aparentemente, o professor transpõe para o ensino um aspecto de sua convicção religiosa. A narrativa é muito sucinta, mas se pode depreender que a crença do professor fecha uma interpretação sobre transfusão de sangue e não permite que um determinado protocolo médico seja discutido apropriadamente no ambiente universitário.

O caso [4] apresenta situação em que o professor crê que sua liberdade acadêmica de ensinar incluiria o não cumprimento das diretrizes curriculares em nome de selecionar, como objeto de estudo, as ocorrências de sua prática profissional. Nada impede que o professor apresente e discuta em aula a sua vivência profissional, mas torná-la o critério único para afastar o que foi estabelecido no currículo parece conduta que não teria legitimidade para ser protegida pela liberdade acadêmica de ensinar.

Talvez apenas o caso [5] pudesse se enquadrar em uma discussão legítima sobre liberdade acadêmica, já que retrata uma desavença sobre o uso de uma determinada metodologia de ensino e poderia se apresentar como uma possível defesa da pluralidade metodológica, na circunstância de se tratar de uma obrigatória uniformização da aprendizagem baseada em problemas, submetendo todos os professores do Departamento, o que não fica claro na narrativa.

O caso [6] poderia ser uma abertura para discutir e aplicar livremente outras formas de avaliação, uma questão pertinente, mas parece que há uma política institucional que prevê a necessidade de exames departamentais com questões de múltipla escolha a serem elaboradas pelos professores das diversas disciplinas do Departamento. A negativa em participar do empenho coletivo departamental não nos parece ser protegida pela liberdade de ensinar ainda mais porque nada indica pela micronarrativa que a professora não poderia valer-se, em sua disciplina, de outras formas de avaliação além daquela exigida institucionalmente.

De maneira geral, anotadas as exceções, as situações não parecem se configurar em ameaças à liberdade ou autonomia do docente porque, enfatizemos, a liberdade acadêmica não poderia estar a serviço de atender aos interesses ou crenças pessoais do docente, desobrigando-o de assumir suas responsabilidades com a educação, estabelecidas por critérios públicos.

As ameaças à liberdade acadêmica não se configuram sob a forma de desconfortos privados do professor, senão quando o professor é impedido de realizar seu compromisso público com o ensino.

Amanda Travincas discute o problema dos limites da liberdade acadêmica considerando que a referida liberdade corresponderia "à possibilidade de tomada de decisões pedagógicas por parte do professor referentes ao conteúdo a ser ministrado e aos métodos para ensiná-los" (2018, p.135). Também menciona a avaliação (p.167), como uma dimensão das escolhas metodológicas.

Sobre as restrições no tocante ao conteúdo, a autora analisa as seguintes possibilidades: "(a) da exclusão de conteúdos, (b) da distribuição de carga horária por conteúdo programático, (c) da ordem de abordagem dos temas, (d) da vinculação à bibliografia indicada, (e) inclusão de conteúdos e (f) emissão de opiniões a respeito de temas polêmicos" (TRAVINCAS, 2018, p.140).

Com exceção da hipótese de exclusão de conteúdos, que não poderia ser admitida em razão dos compromissos impostos pelo currículo e da legítima expectativa dos alunos em ver cumprida a grade de conteúdos, a autora reconhece margem maior ou menor de liberdade para atuação docente nas outras situações tendo sempre como parâmetro o não comprometimento do cumprimento do que foi previsto oficialmente no currículo.

A questão referente à margem de liberdade para opinião sobre temas polêmicos merece uma atenção especial.

O professor tem liberdade para falar sobre qualquer assunto e emitir qualquer opinião, de natureza política, por exemplo, sem relação aos fundamentos concernentes à sua produção científica ou ao conteúdo estabelecido na disciplina que está ensinando?

Há, é claro, assuntos controvertidos ligados a uma disciplina e que por não possuírem uma resposta definitiva, pertencem ao campo do debate aberto e permitem opiniões divergentes e polêmicas. No ensino superior, principalmente na área de humanidades, é desejável desconectar a aula do que está acontecendo no mundo, mesmo que o assunto não esteja diretamente ligado ao tema programado no plano de ensino?

É preciso reconhecer as potenciais dificuldades de lidar com um número grande de pessoas diferentes em situações de debate em sala de aula, ainda mais adultos como é o caso do ensino superior. É de se esperar situações conflituosas, eventualmente, por maior cuidado que se tenha no uso das palavras.

Travincas lembra que "as atividades acadêmicas, notadamente a de ensino, são permeadas por um conjunto de ações, palavras e gestos que, mesmo sem a intenção de ferir,

descambam para algum tipo de incômodo ou violência" (2018, p. 150). Daí menciona o procedimento adotado nos Estados Unidos chamado aviso de gatilho (*trigger warnings*) que seria uma espécie de aviso prévio sobre algum conteúdo perturbador das aulas de forma que os alunos possam se precaver e inclusive terem a oportunidade de não participarem caso o tema tenha a força de provocar algum tipo de incômodo ou reminiscência de traumas.

Mas também é preciso notar que, no discurso articulado de uma fala em sala de aula, há algo de imprevisível e não há plano de aula ou preparo prévio que possa contornar.

O professor do ensino superior possui parte de suas atividades em sala de aula focadas na articulação da fala e, na área de humanas, por exemplo, é comum a apresentação e comentário de textos em interações discursivas com os alunos. A ideia de uma aula envolve interação humana, comunicação, com todos os seus imprevistos.

As articulações discursivas que dão corpo às ideias podem ser programadas em um plano de aula, mas são suscetíveis de constantes correções em ambiente de sala de aula, principalmente em educação de nível superior quando há vários potenciais interlocutores qualificados capazes de intervir no curso das discussões.

Cremos que Vidal Prado tem razão quando afirma que "a liberdade de cátedra de um professor se vai incrementando à medida que seus alunos têm mais idade, porque se supõe um maior grau de maturidade pessoal e intelectual. Mas isto não quer dizer que a liberdade seja absoluta" (1998, p.349, tradução nossa). Pensando no ensino superior, um professor que atua no primeiro ano da graduação certamente vivencia uma condição de trabalho com possíveis limitações maiores em sua conduta do que o docente de pós-graduação, que normalmente trabalha com alunos mais amadurecidos.

No ambiente de sala de aula, a confluência de ideias diferentes pode conduzir a atmosferas de convívio muito diversas tais como um respeitoso debate com abertura para persuadir e ser persuadido, uma abertura para momentos de bom humor e irreverência, ou, às vezes, tensa discordância que precisa ser amenizada em clima de camaradagem de buscadores humildes do conhecimento e não competidores desejosos apenas por dar a palavra final em um debate.

Aqueles profissionais cujo exercício da profissão solicita o discurso e apresentação de razões em ambientes muitas vezes adversos (advogados, políticos, professores) precisam de algum grau de proteção para o pleno exercício da função de interesse público que exercem.

Também é preciso reconhecer que o uso desastrado de palavras, por mais experiência que o professor tenha, pode ocorrer. Como uma ilustração literária desse risco, mencionemos a situação descrita em uma obra de autoria de Philiph Roth. Foi por ocasião do fortalecimento

do discurso *politicamente correto* na sociedade norte-americana que Roth publicou um de seus livros mais importantes, *A marca humana,* protagonizado pelo professor universitário Silk Coleman que tem a vida destruída por dizer as palavras erradas em uma situação de aula na universidade de Athena onde lecionava. Sem que tivesse a menor intenção, Coleman teria ofendido dois alunos e foi acusado de racismo[82].

A situação de mal entendido é descrita da seguinte forma na obra de Roth:

> Foi mais ou menos no meio do segundo semestre após sua volta às salas se aula que Coleman pronunciou a palavra auto-incriminatória que o faria desvincular-se, voluntaria e completamente, da faculdade – a única palavra auto-incriminatória dos muitos milhões de outras palavras que ele pronunciara em tantos anos de atuação na Athena como professor e administrador [...]
> Havia catorze alunos na turma. Coleman fizera a chamada nas primeiras aulas, para aprender seus nomes. Como ainda houvesse, na quinta semana de aula, dois nomes que jamais correspondiam a nenhum dos presentes, Coleman, na sexta semana, começou a aula com a pergunta: 'Alguém conhece essas pessoas? Elas existem mesmo ou será que são *spooks*?'.
> Naquele mesmo dia, Coleman foi chamado por seu sucessor, o novo decano, e ficou sabendo, atônito, que tinha de responder à acusação de racismo levantada contra ele pelos dois alunos ausentes, que eram negros e que, embora ausentes, logo ficaram sabendo da expressão que ele utilizara para indagar a respeito de sua existência. 'Eu me referia à possível natureza ectoplasmática deles. Isso não é óbvio? Esses dois alunos não assistiram a nenhuma aula. Eu estava usando a palavra no sentido de espectro, fantasma. Eu não tinha a menor ideia da cor desses dois alunos. Talvez até soubesse, há cinquenta anos, só que já esquecera completamente, que *spook* é um termo pejorativo, usado para se referir aos negros. Caso contrário, como sou extremamente meticuloso com respeito à sensibilidade dos meus alunos, jamais teria usado essa palavra. Levemos em consideração o contexto: eles existem ou são *spooks*? A acusação de racismo é espúria. É absurda. Meus colegas sabem que é absurda e meus alunos sabem que é absurda. A questão, a única questão, é o fato de que esses dois alunos não vão à aula, se negam a cumprir seus deveres da maneira mais flagrante e indesculpável. E o irritante é que a acusação não é apenas falsa – ela é espetacularmente falsa' (ROTH, 2002, p. 15-16).

Roth (2014, p.414) pergunta: "será que a gente tem que ficar em pânico antes de pronunciar cada palavra"?

Como é possível no exercício da profissão de professor não se vivenciar episódios de improviso de discurso em que mal entendidos não intencionais ocorram?

Uma outra questão que envolve a regulação do discurso do professor em sala de aula é a exigência de neutralidade. O professor precisaria ser neutro ao tratar dos assuntos objeto de suas aulas.

---

[82] A acusação de racismo contra Coleman é ainda mais dramática se considerarmos que ele mesmo era negro, embora não aparentasse, e havia escondido a condição para não sofrer preconceito e ascender profissionalmente na carreira universitária.

Esse apelo ganhou força nos últimos anos principalmente no chamado “Programa escola sem partido”, que talvez seja a iniciativa mais polêmica surgida no Brasil em relação à natureza da liberdade docente.

Esse programa é veiculado no projeto de lei 867 de 23 de março de 2015 cujo art. 3º diz: “são vedadas, em sala de aula, prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”.

O art. 2º estabelece que a educação nacional deverá atender, entre outros princípios, o da “I-neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”.

Como é ser neutro? Ou melhor, é possível ser neutro? E se for, é de fato desejável?

Olivier Reboul, ao discutir o contexto do estabelecimento da escola republicana na França diz que “a escola leiga, desde a origem, proclamou-se neutra ante as crenças religiosas; não, porém neutra em absoluto” (1980, p. 40), pois ao se dizer republicana com todos os atributos ligados a essa nomenclatura, como igualdade, soberania popular e outros, havia tomado uma posição política. O autor cita Jaurès dando conta do estratagema ardiloso daqueles que exigem neutralidade: “a mais pérfida manobra dos inimigos da escola leiga é chama-la daquilo a que dão o nome de neutralidade, e condená-la, por isso, a não ter nem doutrina, nem pensamento, nem eficácia intelectual e moral. De fato, **só o nada é neutro**” (REBOUL, 1980, p. 45, grifo nosso).

Antoni Zabala equaciona bem a questão quando diz:

> Qualquer proposta direcionada a conseguir que alguém aprenda está condicionada ou determinada por uma idéia, consciente ou inconsciente, de pessoa e de sociedade. Não existe nenhuma ação dirigida ao desenvolvimento formativo de qualquer das capacidades humanas que não corresponda a um modelo de cidadão ou cidadão e ao papel que essa pessoa deve ter na sociedade [...] O ensino de conteúdos aparentemente tão neutros quanto podem ser o conhecimento de uma fórmula de matemática, um conceito morfossintático ou um princípio físico, transmite, sob sua aparente neutralidade, na maneira de ensiná-los e na importância que se lhes atribui, imagens e modelos claramente definidos do tipo de pessoa que alguém acredita que se deve desenvolver (2002, p. 43-44).

Parece ser inescapável reconhecer que as práticas e concepções de ensino, por mais neutras que possam parecer, estão a serviço de alguma concepção de cidadão e de sociedade.

Para além da exigência de neutralidade, a dinâmica de fiscalização da atividade docente atingiu o ponto mais alto com o projeto de lei nº 1411 de 06 de junho de 2015 que cria o crime de assédio ideológico:

> Art. 2°. Entende-se como Assédio Ideológico toda prática que condicione o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo

> de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente.
> Art. 3°. O Capítulo VI do Decreto-Lei n. 2.848 de 1940 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:
> Art. 146 – A. Expor aluno a assédio ideológico, condicionando o aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou constranger o aluno por adotar posicionamento diverso do seu, independente de quem seja o agente: Pena – detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa.
> § 1°. Se o agente for professor, coordenador, educador, orientador educacional, psicólogo escolar, ou praticar o crime no âmbito de estabelecimento de ensino, público ou privado, a pena será aumentada em 1/3.
> § 2º. Se da prática criminosa resultar reprovação, diminuição de nota, abandono do curso ou qualquer resultado que afete negativamente a vida acadêmica da vítima, a pena será aumentada em 1/2.

O projeto de lei teria a pretensão de incluir o art. 146-A no Código Penal (Decreto-Lei n. 2.848 de 1940), conforme indicado acima. Não bastasse a inadequação de criminalizar ações que já estão salvaguardadas no campo da ética intrínseca ao exercício profissional docente, o curioso desse tipo penal é que a vítima é o "aluno" e essa denominação só existe, notadamente, em face de uma situação de ensino que envolve um ambiente institucional e seus agentes, em especial, os professores.

Daí porque o § 1º (que indica situações em que a pena poderia ser agravada) seria sempre aplicado, já que praticamente não existira uma situação sequer de "aluno" exposto a assédio ideológico por outros agentes ou em outros lugares que não fossem aqueles descritos ali. Ou os próprios pais do "aluno" poderiam ser acusados de assédio ideológico, caso na mesa do café da manhã em família, agirem para condicioná-lo a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico? Como configurar esse crime?

Mas a pergunta que tomamos emprestado de Olivier Reboul é: "pode haver educação sem risco" (1980, p.37)?

Evidentemente que a atividade docente em sala de aula é bastante condicionada por diretrizes legais e institucionais e o professor não goza de liberdade para agir ao talante dos seus desejos, mas há que se reconhecer uma margem para exercício de autonomia, sem a necessidade de criminalização de condutas.

De toda sorte, esse movimento coloca em questão o problema da doutrinação[83], tema extremamente delicado embora no ensino superior, em princípio, a relevância seja menor

[83] A doutrinação, segundo Reboul, é "uma certa perversão do ensino, definida não pela intenção, nem pelo conteúdo, nem pelo método, mas pelo fim. Doutrinar é tratar os indivíduos que estamos a ensinar como meios de uma causa e, por isso mesmo, reprimir neles aquilo que todo verdadeiro ensino deve desenvolver primeiro, e sempre: o pensamento (1980, p.157).

considerando a condição do alunado, em geral mais maduro e menos sujeito a ser influenciado.

A questão mais relevante a se ter em mente é que a tentativa de domesticar a atividade docente, em todos os seus pontos, tem um limite dentro do qual é preciso reconhecer a natureza intrinsecamente livre da profissão de professor que se expressa na autonomia necessária para lidar com o imprevisível. Embora possa haver objetivos educacionais e processos de avaliação para aferir resultados, não é possível haver o controle sobre todos os aspectos da dinâmica educacional. "O transcurso do progresso educativo se parece mais com o voo de uma borboleta do que com a trajetória de uma bala" (JACKSON, 1991, p. 197 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 115).

4.3. Analise conjunta da ideia de autonomia docente e de liberdade acadêmica de ensinar

Há uma proximidade entre as noções de liberdade acadêmica de ensinar e autonomia docente. Quando se fala em liberdade acadêmica de ensinar evidencia-se um sentido jurídico em que imediatamente pensamos em condutas permitidas ou proibidas ao docente no exercício da atividade de ensino, sobre possível proteção diante da violação dessa garantia.

Quando falamos em autonomia docente estamos nos referindo ao próprio exercício da docência, composto por condutas diversas, desde microdecisões no âmbito de sala de aula sem repercussões jurídicas até decisões que podem coincidir com o espaço de preocupação jurídica. Autonomia pode ser considerada um matiz do sentido geral de liberdade, ligada à ideia de agir intencionalmente, de forma independente movido pelos próprios motivos que se supõem embasados em princípios éticos e na razão, o que nos faz pensar na ideia de responsabilidade.

A proximidade das noções pode ser exemplificada, por meio de duas análises realizadas sobre o projeto de lei "Escola sem partido", uma de natureza jurídica e outra de natureza pedagógica.

Santos Neto e Cardoso publicaram em uma revista jurídica um artigo cujo título é *Sobre autonomia universitária, liberdade de cátedra e o projeto de lei "Escola sem Partido*". Note-se no título o uso da expressão "liberdade de cátedra". Segundo os autores depois de estudarem o conteúdo dos princípios da liberdade de cátedra e da autonomia universitária concluiu-se que "a liberdade de ensino ali defendida é inconstitucional" (2017, p.76).

Já Oliveira, Cerny & Ávila discutem o mesmo projeto de lei sob o ponto de vista pedagógico e dizem que seria "uma estratégia de controle do trabalho docente, afetando

diretamente na **autonomia do professor** e, consequentemente, no tolhimento das possibilidades de debates e aprofundamentos teóricos junto aos educandos" (2018, p. 250, grifo nosso).

4.4 Síntese

Nesse capítulo, analisamos a liberdade acadêmica em sua dimensão "liberdade de ensinar", entendendo-a como constitutiva da profissão de professor universitário. Pareceu-nos relevante estudar a figura do professor do ensino superior, as dificuldades de caracterização de sua própria identidade, considerando a relevância da responsabilidade pública dessa liberdade que é inerente à profissão. A garantia constitucional da liberdade acadêmica não pode prescindir de dispositivos de estabilidade no emprego embora estejamos, em um momento, em que a própria noção de trabalho encontra-se em crise. A instituição pública é a mais capacitada para oferecer a garantia da estabilidade, mas também tem utilizado mecanismos de precarização de contratação docente. A noção de liberdade acadêmica e a fórmula profissional autonomia docente possuem elementos convergentes.

5 CONCLUSÃO

O que devemos entender quando enunciamos a expressão “liberdade acadêmica”?

A presente tese procurou estudar o fenômeno dando conta de sua complexidade. Temos nessa sintética expressão, a ideia de *liberdade*, que é um termo da Filosofia, o adjetivo *acadêmica* que indica o lugar dessa liberdade (no nosso caso, a universidade), e a noção subentendida de alguém que a exercita, o professor. Há para além de sua natureza filosófica, uma clara conformação jurídica que se depreende dessa configuração e um aspecto voltado à prática pedagógica do docente.

Diante da tendência predominante de hiperespecialização e fragmentação do conhecimento, causando uma espécie de ignorância cultivada, julgamos que a própria natureza do tema solicitou uma abordagem interdisciplinar de pesquisa.

Justificamos a necessidade da interdisciplinaridade não só pela complexidade do tema, mas também pelo reconhecimento de que o assunto é preocupação compartilhada de mais de um campo do saber (principalmente Direito e Educação), sem que sejam comuns esforços que promovam um diálogo entre essas áreas.

A previsão constitucional da liberdade acadêmica tem feito com que haja uma maior presença de estudos sobre o tema no campo do Direito, com menor repercussão na área da Educação que é, evidentemente, uma área interessada no assunto. Entretanto, na Pedagogia há o discurso da autonomia docente que possui elementos que poderiam se comunicar com o tema, e procuramos justapor em um mesmo contexto de análise autonomia docente e liberdade acadêmica.

A liberdade acadêmica, na verdade, engloba as liberdades plurais de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento. A nossa proposta foi destacar a liberdade acadêmica enquanto liberdade de ensinar, embora tenhamos evidenciado a dependência dessa dimensão em relação à pesquisa.

O tema da presente tese é um tipo de ideia abstrata que só se percebe os contornos mais objetivos quando a entendemos como certa qualidade de agir dos professores no exercício de sua profissão em ambiente institucional educacional, no nosso caso, de nível superior. O que significa ser livre no exercício da profissão docente? É um fenômeno que se apresenta em um cenário que é a universidade, articulado por um agente, que é o professor.

Para estudar a manifestação da liberdade acadêmica no ensino superior, foi necessário um itinerário de pesquisa que abarcasse o fenômeno (liberdade acadêmica), seu lugar de ocorrência (universidade) e o próprio agente (professor). Essas dimensões não são estudadas

por um único campo do saber, daí a abordagem que envolveu diversas disciplinas: História, Filosofia, Direito e Pedagogia, principalmente.

Estabelecemos como objetivos do trabalho: apreender os sentidos dados à liberdade acadêmica na literatura do campo do direito, da filosofia e da educação em busca de uma visão interdisciplinar e mais ampla do fenômeno; identificar possíveis ameaças ou obstáculos à concretização da liberdade de ensinar no mundo contemporâneo e esclarecer o papel da liberdade acadêmica nas práticas docentes universitárias, no Brasil contemporâneo.

Estas questões foram equacionadas no decorrer de três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos, inicialmente, um panorama histórico sobre a universidade desde sua origem na Idade Média tentando encontrar elementos que pudessem ser relacionados como formas remotas ou ancestrais da liberdade na esfera acadêmica, anteriores ao modelo de universidade de pesquisa humboldtiana formulado no século XIX, marco normalmente evocado.

Fizemos uma retomada das condições que permitiram o surgimento da universidade na Europa no período chamado "Renascimento do século XII". Rememoramos a natureza corporativa da universidade, formada por professores e alunos que se uniam para assistência mútua e para gozar de autonomia diante dos poderes públicos, criando suas próprias regras de funcionamento.

Vimos que universidade *(universitas)* era uma palavra geral para designar qualquer coletividade profissional, mas que acabou se especializando para designar apenas alunos e professores unidos pela busca do conhecimento. Apresentamos uma descrição geral do processo histórico de formação espontânea das primeiras universidades, cujas datas de fundação são lendárias, pois foram se formando sem uma diretriz prévia. Vimos que as regulamentações papal e temporal vieram *a posteriori*, criando a tradição que informaria a criação de universidades por atos de vontade das autoridades interessadas.

Descrevemos os dois modelos básicos ou "arquétipos" de universidade: Bolonha (corporação de alunos) e Paris (corporação de professores). Vimos que o controle sobre a atividade docente da universidade de Bolonha era bastante presente, com supervisão constante dos alunos sobre o cumprimento das obrigações letivas pelos professores.

Apresentamos algumas características gerais da universidade medieval: certificadora de titulações, em especial a licença para ensinar; estrutura de quatro faculdades (Teologia, Direito, Medicina e Artes), metodologia de ensino escolástica, composta principalmente pela *lectio* e *disputatio*, centrada fortemente na leitura, repetição e memorização visando o

domínio dos textos legados pela tradição correspondentes aos ramos de conhecimento representados pelas faculdades.

Procuramos demonstrar que a liberdade na esfera acadêmica está na raiz da própria criação da universidade no Ocidente, sob a forma de autonomia do corpo de professores. Mesmo diante do controle doutrinal da Igreja é possível detectar uma série de indicativos de liberdade docente. As faculdades de Direito (Civil) e de Medicina puderam gozar de um maior grau de liberdade. Mesmo a faculdade de Artes, a mais vigiada doutrinariamente por sua origem pagã, teve momentos de atrito em relação ao controle da Igreja como no episódio da Universidade de Paris em 1277.

Sendo assim, não é possível dar uma palavra final sobre a inexistência de alguma forma de liberdade na Idade Média. Não se trata evidentemente do sentido moderno de liberdade, focado na figura individual do professor, mas é inegável que um dos motivos que justificou a criação da universidade foi colocar os professores e alunos a salvo de interferências externas que os mantivessem livres para se dedicarem exclusivamente à busca do saber. Uma união sob a forma corporativa para proteção coletiva de seus membros e estabelecimento livre de suas regras próprias como a programação de estudos, exames etc.

A própria inexistência de edifícios próprios, a pobreza de não dispor de patrimônio físico deu aos professores e alunos uma liberdade enorme e grande poder de barganha por meio de ameaças de greve, dissolução e secessão.

O modelo medieval de universidade sofrerá aperfeiçoamentos e modificações como a influência do Humanismo, da Reforma, do Iluminismo, mas, permanecerá, pelo menos até o final do século XVIII e início do XIX, com as características escolásticas preservadas.

No período correspondente à Revolução Científica, a partir do século XVII, a universidade recebe críticas de muitos pensadores modernos por supostamente ser uma instituição atrasada que não abre espaço para acompanhar os novos métodos científicos de então.

Se por um lado, não é justo julgar a universidade por sua falta de contribuição para a ciência, já que ela, de fato, não se propunha a ser outra coisa que instituição de ensino, de outro, apresentamos dados que mostram que as universidades não eram tão alheias assim ao que acontecia, sendo certo que houve abertura para os professores participarem de alguma forma do movimento científico, além do que parte considerável dos articuladores da Revolução Científica frequentou a universidade ou fez carreira na docência universitária.

Então, podemos concluir que a história da universidade até o século XIX não deve ser ignorada como fonte de entendimento sobre a liberdade no âmbito acadêmico.

Indicamos que a universidade escolástica só é, de fato, substituída a partir do século XIX por dois novos modelos universitários, um de continuidade com aperfeiçoamentos (chamado modelo humboldtiano ou alemão ou universidade de pesquisa) e outro de ruptura (chamado modelo napoleônico ou francês ou modelo de escolas profissionalizantes).

Enquanto no modelo alemão a liberdade acadêmica é central, tanto para preservar a universidade da interferência do Estado, como para proporcionar aos alunos e professores autonomia de pesquisa, o modelo francês é intervencionista e tem a ideia de liberdade como uma ameaça à estabilidade estatal.

O modelo alemão espalha-se pelo mundo e encontra nos Estados Unidos terreno fértil. A liberdade acadêmica é adaptada nos Estados Unidos cuja estrutura universitária é diferente da alemã. Enquanto na Alemanha as universidades são estatais e a estrutura da liberdade volta-se a preservação da autonomia contra o Estado, nos Estados Unidos as entidades tem natureza privada e a preservação da liberdade acadêmica dirige-se aos mantenedores particulares.

Pode-se dizer que a reflexão cuidadosa de natureza filosófica que tem por objeto a própria universidade tem lugar a partir do final do século XVIII. Nesse período, inaugura-se uma tradição de reflexão sobre a universidade, seu papel e fins de tal sorte que a discussão sobre a "ideia de universidade" passou a constituir praticamente uma modalidade literária com um acervo considerável de reflexões levadas a cabo por vários autores. Pode-se considerar *O conflito das Faculdades* de Kant o primeiro grande texto que analisa a instituição universitária filosoficamente a fim de entender sua estrutura e finalidades, e a necessidade de garantia de liberdade acadêmica. A reformulação da universidade de uma instituição exclusivamente voltada ao ensino para uma entidade de pesquisa deve-se ao itinerário de discussões realizadas na Alemanha entre o final do século XVIII e início do século XIX, por Fichte, Scheleimeier e Humboldt. Pensar sobre o que a universidade deve ser, o entendimento racional de seu papel, o planejamento prévio de sua estrutura é uma forma moderna de se referir à universidade, pois como é notório, a origem da universidade na Idade Média, não foi precedida de nenhuma ideia prévia, mas foi um experimento surgido das práticas e das características específicas daquele período histórico.

A expressão "ideia de universidade" (ou "ideal de universidade") por si só é uma expressão merecedora de comentários na medida em que há um esforço voltado para a identificação de uma determinada imagem para onde deveriam fluir os esforços de concretização. Daí porque a discussão sobre a ideia de universidade parece ser notadamente um empreendimento de natureza filosófica, tendo atraído muitos pensadores de diversas

tendências diferentes (Hegel, Heidegger, Jaspes, Newman, Ortega Y Gasset entre outros). Essa busca por um modelo, de alguma forma também alimenta a crítica dos caminhos que a universidade tem tomado.

Normalmente, quando se procura conceituar universidade, há a recorrência de um esquema funcionalista em que se enumeram as suas atividades, como ensino, pesquisa, extensão, formação de quadros profissionais etc. Enfatizamos que os elementos que deveriam ser considerados relevantes no conceito de universidade seriam o conhecimento como bem público e o desinteresse.

Desde a sua origem a universidade guarda uma contradição insolúvel: de um lado, o atendimento aos aspectos práticos e utilitários como concessão de títulos e formação profissional (*bios praktikos*) e, de outro, o cultivo do espírito crítico e do conhecimento pelo seu valor intrínseco, independentemente de aplicação (*bios theóretikos*). Esse segundo aspecto é uma das manifestações da noção de liberdade que parece ser constitutiva do próprio conceito de universidade.

A universidade no Brasil foi descrita em nossa tese em sua predominante forma *praticista*, herdeira do modelo de escolas profissionalizantes (modelo napoleônico) de ensino superior. Sob esse ponto de vista, a liberdade acadêmica não foi uma preocupação relevante no ensino superior brasileiro pelo menos até a criação das primeiras verdadeiras universidades brasileiras, na década de 1930 do século XX.

Comentamos o aspecto tardio da criação de universidades no Brasil, e que só pudemos de fato desfrutar de instituições universitárias quando foram criadas instâncias de pesquisa desinteressada representadas pelas faculdades de filosofia e ciências, como no caso da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal.

O sistema universitário brasileiro atual tem se expandindo de forma privatizada aumentando o número de vagas, mas isso tem significado também o crescimento de entidades de ensino superior com configuração empresarial.

As universidades historicamente firmaram sua liberdade na luta entre os poderes da Igreja e do Estado, sem nunca terem sido essas entidades. No quadro atual, há uma situação inédita em que a própria universidade pode se confundir com a força contra a qual ela deve manter-se livre, ou seja, organizações com finalidades lucrativas.

A universidade pública, que possui a estruturação mais condizente com as garantias de liberdade, tem sofrido o impacto da forma de gestão imposta pelas diretrizes de mercado, sendo operadas como entidades organizacionais.

No segundo capítulo traçamos os aspectos conceituais e jurídicos de liberdade acadêmica. Indicamos como a noção aparece na legislação brasileira e apresentamos uma comparação de como o tema é tratado em outros países, em especial nos Estados Unidos. É perceptível certa atração de autores brasileiros por estudar o tema da liberdade acadêmica a partir da perspectiva norte-americana o que é justificável, já que se trata do país em que há um grande desenvolvimento das discussões sobre o tema. Entretanto a pujante retórica norte-americana, do ponto de vista jurídico, se dá, principalmente pelo fato de não haver uma previsão expressa insculpindo a liberdade acadêmica na Constituição norte-americana, e haver um esforço para acomodar uma interpretação que encaixe a liberdade acadêmica em uma perspectiva de liberdade de expressão. No caso do Brasil, já temos a previsão constitucional expressa. Os Estados Unidos possuem outra forma de proteger a liberdade acadêmica além da judicial que é por meio da mediação privada da AAUP, uma associação de professores universitários criada em 1915. Entretanto, não se encontra quem considere esse exemplo norte-americano e defenda, por exemplo, a criação de uma instituição desse gênero no nosso país.

No Brasil, a liberdade acadêmica é destinada, pelo menos em tese, a todas as etapas de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio e superior) e do ponto de vista do ensino superior, tanto para ensino publico quanto privado e para faculdades, centros universitários e universidades.

Pensando exclusivamente no ensino superior, no entanto, temos dúvida se essa garantia geral de fato se possa realizar em instituições com finalidades lucrativas.

Percebemos que a força da argumentação que defende a liberdade acadêmica encontra justificativa mais natural na liberdade de pesquisa, porque parece que há um reconhecimento unânime do seu valor quando dizemos que os professores não podem sofrer restrições nas atividades de descobrir e divulgar a verdade, mesmo que contrarie os interesses econômicos e políticos vigentes.

Um dos pontos inovadores do capítulo, a nosso ver, foi a abordagem de questões de natureza terminológica que o tema evoca na realidade brasileira. Cremos que discutimos de forma inédita alguns dos principais problemas terminológicos envolvidos na noção de liberdade acadêmica. Submetemos à análise, as principais expressões utilizadas para designar o nosso objeto de estudo. Apresentamos a ambiguidade e confusão gerada pela noção de *liberdade de ensino* que possui uma vinculação histórica com a ideia de liberdade de a iniciativa privada abrir instituições de ensino como alternativa à educação oficial estatal. Ao mesmo tempo também pode significar a liberdade do professor em sala de aula.

Demonstramos que a expressão *liberdade de cátedra* embora continue sendo utilizada em trabalhos acadêmicos e por juízes em suas decisões e considerações sobre o tema, tem ligação histórica com a estrutura de cátedras e a condições de privilégios de certa categoria de professores. Liberdade de cátedra foi utilizada nas constituições de 1934, 1946 e 1967, mas não tem lugar na constituição de 1988, atualmente em vigor.

Defendemos que o uso da expressão liberdade acadêmica (ou até liberdades acadêmicas, no plural) causa menos confusão e poderia ter uso preferencial em relação às outras designações.

No Brasil, a liberdade na esfera acadêmica nunca teve papel de fato relevante porque é uma preocupação típica de universidades de pesquisa e esse tipo de instituição não se instalou no Brasil senão na primeira metade do século XX e com grande dificuldade. A noção de liberdade de cátedra que se costuma usar para designá-la está ligada mais a certos privilégios profissionais do que a um mecanismo garantidor de pesquisa e ensino livres.

No terceiro capítulo, fizemos uma abordagem mais direta da liberdade acadêmica de ensinar. Nessa dimensão, a discussão de liberdade acadêmica se aproxima em certos pontos com discussões sobre autonomia docente.

Fizemos considerações sobre a própria condição profissional de professor de ensino superior, a dificuldade de afirmar-se em termos de identidade, já que a docência, muitas vezes, não é encarada como uma atividade merecedora de preparo específico. Aparentemente ainda prevalece a ideia de que o profissional que atua em determinado campo, também tem condições de ensinar, de forma natural, como uma extensão secundária de uma atividade principal. Assim, um advogado, um engenheiro, um administrador etc., com apenas uma habilidade expositiva poderiam ser professores de suas respectivas áreas de atuação profissional.

Em relação a universidades de pesquisa (principalmente as públicas) há um componente que desafia a afirmação da identidade docente, pois as atividades de ensino e pesquisa são consideradas em conjunto como aspectos de constituição do professor universitário, mas é a atividade de pesquisa que costuma ser privilegiada como marca relevante do desempenho profissional.

Indicamos que houve uma coincidência entre a maior democratização de acesso ao ensino superior brasileiro e a uma preocupação cada vez maior com a formação didática e pedagógica do professor que atua nesse nível de ensino para dar conta de perfis estudantis mais diversificados.

Comentamos que a discussão frequente sobre inovação do ensino superior presume que os professores devem gozar de liberdade de experimentação. Defendemos que a docência possui a liberdade como um elemento constitutivo da função.

Apresentamos um sucinto panorama sobre as condições de contratação e de trabalho docente no ensino superior alertando para o fato de que condições de estabilidade e vínculos empregatícios que garantam a dedicação não precária do professor às atividades acadêmicas são essenciais para garantir a liberdade acadêmica. Entretanto, vivemos justamente um movimento contrário às perspectivas de garantias trabalhistas, tanto na universidade pública quanto na universidade privada.

Discutimos a noção de autonomia docente considerando a sua proximidade à ideia de liberdade acadêmica de ensinar. Em relação ao termo autonomia fizemos um resgate do seu sentido original que se liga a entidades coletivas, mas que também passou a significar atributo do indivíduo. O seu uso no campo profissional abarca, de um lado, o atributo coletivo de uma categoria profissional que garante sua capacidade de autorregulação e defesa contra ingerências externas e, de outro, a situação individualizada do profissional diante de escolhas em uma situação prática de trabalho.

No caso de pensar na autonomia de professores destacamos a necessidade de afastar um entendimento que enfatize o isolamento diante de influências externas, porque a educação trata justamente de valores condicionados politicamente.

Especificamente sobre aquilo que denominamos liberdade de ensino, explicitamos tratar-se de uma liberdade extremamente condicionada não só do ponto de vista legal, das políticas públicas incidentes, mas também em relação às determinações das próprias instituições de ensino superior no gozo de suas prerrogativas derivadas da autonomia didático-pedagógica. Então o que pode significar ser livre para ensinar?

O professor deve agir em respeito às necessidades públicas da educação e não ao talante de seus interesses e crenças pessoais, já que ensinar não se trata de um direito do qual possa abrir mão, mas de um dever profissional de interesse público.

Eis o panorama geral da tese.

Podemos agora evidenciar as dificuldades e lacunas deixadas pelo trabalho, enunciar algumas sugestões e indicar algumas reflexões finais.

Mencionemos inicialmente que tivemos dificuldades em imprimir uma linguagem que garantisse certa uniformidade ou harmonia textual, dado que a proposta interdisciplinar traz enormes desafios no tocante ao domínio de vocabulários e discursos de áreas distintas do conhecimento.

Outra dificuldade perturbadora foi o surgimento, nesses anos de estudo, de assuntos correlatos ao tema que a proposta inicial do trabalho não contemplava, mas que pareciam exigir alguma abordagem, correndo-se o risco de tornar o trabalho uma peça jornalística abrindo-se o tempo inteiro para dar conta de comentar a novidade do dia. Então, por exemplo, polêmicas sobre a vigilância de professores estimulada por ativistas de movimentos fiscalizadores da atividade docente como Escola sem Partido, posicionamentos do governo federal no tocante à educação superior como o programa Future-se, foram surgindo no trajeto da pesquisa causando certo mal-estar, uma impressão de incapacidade ou insuficiência de cobrir situações relevantes para o conjunto geral das reflexões sobre o assunto, embora tenhamos mantido fidelidade à nossa proposta original.

Percebemos também que a questão terminológica que destacamos na tese, ou seja, o problema do uso, por exemplo, da expressão "liberdade de cátedra" ou "liberdade acadêmica" não tem relevância na tradição anglo-saxã, que traduz qualquer uma dessas realidades indiferentemente como *academic freedom*.

É possível apontar algumas limitações em nosso trabalho que poderiam servir como estímulo a novas pesquisas. Por exemplo, não estudamos a liberdade de cátedra ou *libertad de cátedra* na História da América Latina. Também seria o caso de entender melhor a configuração da liberdade acadêmica em Portugal e verificar suas conexões com as formas embrionárias de tratar o tema no Brasil.

A nossa tese se propôs a ser um estudo teórico. Pensamos que o tema continua a merecer aprofundamentos não só teóricos como práticos. Por exemplo, alguns aspectos relevantes na discussão de liberdade acadêmica nos Estados Unidos, como a liberdade extra-muros, teriam aplicabilidade no Brasil? Quais são efetivamente os problemas práticos recorrentes no que tange à liberdade acadêmica, no Brasil, considerando as universidades públicas e privadas? Como os professores universitários encaram a noção de liberdade acadêmica em sua prática? Esses aspectos são exemplos de possibilidades de estudos teórico-empíricos.

Outra questão que não abordamos, mas fica como sugestão para ser melhor explorada por estudos no campo da Educação, seria a correlação entre concepções pedagógicas e a liberdade acadêmica. Note-se, por exemplo, que a liberdade acadêmica no sentido da liberdade do professor no exercício da docência, que foi o aspecto que desenvolvemos de forma privilegiada, leva em consideração uma certa centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem. Sob o ponto de vista de algumas abordagens pedagógicas não diretivas, parece que a liberdade de aprender poderia ser objeto de um maior aprofundamento.

Enfim, para tecermos algumas reflexões finais, uma pergunta relevante seria: a liberdade acadêmica tem um futuro? A tendência de precarização da contratação docente, de transformação dos cargos públicos em contratações via CLT ou contratos temporários, a mercantilização das universidades públicas e a tendência de concentração do mercado de ensino superior em universidades com finalidades lucrativas não apresentam um quadro auspicioso. Temos ouvido o discurso da mudança e adaptabilidade. É difícil saber quando resistir é uma virtude e quando é sinal de falta de flexibilidade e adaptação. Aparentemente, para a unanimidade dos discursos modernizadores neoliberais resistir é sempre ruim.

Vimos que nos Estados Unidos a liberdade acadêmica não é defendida apenas judicialmente, mas também por meio da ação da AAUP. Essa configuração poderia servir de exemplo, em alguma medida, para o Brasil?

No Brasil, cuja história democrática está pouco consolidada, temos uma tradição autoritária que dificulta o desfrute das liberdades individuais básicas que até parece um luxo discutir liberdades para uma categoria como os professores.

A nossa visão sobre liberdade na esfera acadêmica no Brasil é restringida pelos próprios limites de nossa pouco desenvolvida tradição democrática e pela interpretação "praticista" do ensino superior.

Há também o contexto dependente do próprio país e da ciência aqui desenvolvida. Para os nossos pesquisadores presos à necessidade de publicar em língua inglesa sobre temas valorizados pelas revistas dos países centrais, em padrões de competição estabelecidos por aqueles que já possuem os requisitos exigidos pelos rankings internacionais, parece que o problema da liberdade acadêmica no Brasil possui aspectos próprios de país periférico, ao lado de aspectos comuns com as preocupações gerais compartilhados com o resto do mundo.

Como pensar em liberdade acadêmica de país periférico, com ciência periférica em universidade periférica?

Um país que não conseguiu atender as necessidades básicas de civilização, ainda sem oferecer, para ficar em um item básico fundamental, água tratada e escoamento de esgoto para a maioria da população, parece um acinte reivindicar liberdade para dedicar-se a certos temas científicos e literários. Daí a insistência de órgãos econômicos internacionais em desqualificar a estrutura universitária de pesquisa em países em desenvolvimento

É preciso perguntar se a liberdade é de fato possível em um contexto de capitalismo neoliberal e a ampliação das formas de controle, contabilização ou de "excelência administrada".

Mesmo diante desse quadro desolador, podemos recolher alguns fragmentos e esboçar um quadro composto de certos elementos que possam nos ajudar a pensar em uma noção da liberdade acadêmica no contexto brasileiro.

Como pensar a liberdade acadêmica considerando os diferentes tipos de instituições de ensino superior (instituições públicas, privadas sem finalidades lucrativas, e privadas com finalidades lucrativas)?

Não é possível ter um discurso uniforme que contemple todas essas estruturas. As instituições públicas constituídas notadamente sob a forma de autarquias, teoricamente, podem proporcionar de forma mais consequente elementos relevantes para o exercício da liberdade acadêmica, como por exemplo, a estabilidade.

Em instituições que seguem uma linha filosófica, doutrinária, religiosa, há compreensivelmente outros limites a serem considerados.

De toda sorte, para que possamos pensar em uma noção de liberdade acadêmica na docência universitária poderíamos evocar as seguintes dimensões:

- Conceito de universidade: a própria universidade precisa ser concebida como uma entidade livre. Isso implica em autonomia universitária garantida legalmente, mas implica também em uma configuração jurídica sem fins lucrativos. É possível realmente pensar em liberdade acadêmica em entidades com finalidades lucrativas? Elas já são, em sua própria razão de ser, comprometidas com algo externo ao conhecimento.
- Concepção de educação como um bem público. Essa concepção está na raiz da universidade no Ocidente. A educação não pode ser equiparada a uma mercadoria.
- Relação entre democracia e liberdade acadêmica. Não há liberdade acadêmica real sem ambiente democrático. E a liberdade acadêmica é contributiva da manutenção e garantia da democracia. Daí ser fundamental a garantia estar prevista na própria constituição.
- A liberdade acadêmica é um fenômeno definidor do próprio exercício da profissão docente, em seu sentido mais pleno. Diferentemente de outras formas de liberdade juridicamente garantidas, que se ligam à pessoa humana levando em conta tão somente sua condição de ser humano, sem qualificativos adicionais (como liberdade de expressão, liberdade de religião, liberdade de locomoção etc.), a liberdade acadêmica só pode ser formulada em relação à pessoa profissionalmente qualificada como professor, em ambiente institucional educacional.

- Possibilidades de escolha tanto no aspecto técnico (métodos, abordagens teóricas, ordem de tratamento dos temas etc.) quanto na forma pessoal de conduzir o trabalho educativo (uso do senso de humor, tom mais grave e sério etc.);
- Reconhecimento que as atuais formas de controle e avaliação que são processos do controle de produção, embora importantes e necessários, podem ser, ao mesmo tempo destrutivos da criatividade acadêmica que só se dá com liberdade.
- Estabilidade funcional do professor. Sem uma estrutura de estabilidade no emprego não é possível se falar em liberdade acadêmica.
- Abertura para a imprevisibilidade. Reconhecimento de uma dimensão da liberdade intrínseca dos processos da academia tanto de ensino como de pesquisa que não é compatível com a administração estrita de controles e resultados. Não é possível prever com precisão nem as ações concretas em sala de aula e nem os desdobramentos dos efeitos das aulas na vida de cada um dos alunos.

Como últimas palavras, uma pequena reflexão final. Vivemos em um momento histórico hostil a uma ideia de liberdade em sentido responsável e propositivo. Na verdade, estamos à sombra de uma noção de liberdade mercadológica, em que o que conta é ser livre para escolher (e descartar) produtos. Além disso, já há algum tempo, cresce a preocupação com a preservação dos valores democráticos, o que parece paradoxal, já que vivemos em uma sociedade que se diz cada vez mais democrática via redes sociais e facilidades comunicativas e de acesso à informação. O presente trabalho procurou por em discussão uma forma de liberdade em que a responsabilidade pública é central. A liberdade acadêmica necessita do ambiente democrático e contribui para o seu fortalecimento, o que nos faz crer na relevância do tema que nos propomos a estudar.

.

REFERÊNCIAS

AAUP.**1940 Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure**.With 1970 interpretative comments, [2014]. Disponível em: https://www.aaup.org/report/1940-statement-principles-academic-freedom-and-tenure. Acesso em: 09 out. 2019.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001.

AGUILAR - TAMAYO, Raúl, SANCHEZ-MENDIOLA, Melchor, GOES, Teresa I. Fortoul Van der. La libertad de cátedra: una libertad malentendida? **Investigación en Educación Médica.** México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Medicina, 4 (15), 2015, p. 170-174.

ALESSIO, Franco. Escolástica [verbete]. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **Dicionário analítico do Ocidente Medieval**: **vol 1**. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p.411-428.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direito fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

ALLISON, Henry E. Autonomia: autonomia e liberdade [verbete]. *In*: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. **Vol.1**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. p. 134 - 141.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVAREZ, Anselmo Prieto; NOVAES FILHO, Wladimir. **A constituição dos EUA anotada**. São Paulo: LTr, 2001.

ANGÓN, Óscar Celador. **El derecho de libertad de cátedra**: estúdio legal y jurisprudencial. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid: Boletín Oficial del Estado, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (Org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNHA, Heládio C. G. **Universidade de São Paulo**: fundação e reforma. Tese Livre Docência da disciplina Filosofia da Educação do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1971.

ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade iluminista (1798-1921):** de Kant a Max Scheler. Vol I. Brasília: Liber Livro, 2011a.

ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **A universidade iluminista (1929-2009):** de Alfred Whitehead a Bologna. Vol II. Brasília: Liber Livro, 2011b.

ARENDT, Hannah. Verdade e política. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a. p. 282 – 325.

ARENDT, Hannah. Que é liberdade? *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005b. p. 188-220.

ARISTÓTELES. **Metafísica:** . 2.ed. vol. II. São Paulo: Loyola, 2005.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios**: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 8ed.ampl.atual.São Paulo: Malheiros, 2008.

AZEVEDO, Fernando de**. A cultura brasileira**.7.ed.São Paulo: EDUSP, 2010.

BACON, Francis. **Novum Organum:** ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Col. Os pensadores. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BARENDT, Eric. **Academic freedom and the law**: a comparative study. Oxford: Portland: Hart Publishing, 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.

BARROS, José D'Assunção. **Os conceitos**: seus usos nas ciências humanas. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARROS, José D'Assunção. **Interdisciplinaridade na história e em outros campos do saber**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BARROS, Roque Spencer Maciel. Liberdade de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, Vol. XXXIV, n. 79, p. 16- 33, Jul-Set, 1960.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo**: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 4.ed.São Paulo: Saraiva, 2013.

BASTOS JR, Autonomia universitária como instrumento de garantia do pluralismo de idéias. In: DINIZ, Débora; BUGLIONE, Samantha; RIOS, Roger Raupp (org.). **Entre a dúvida e o dogma**: liberdade de cátedra e Universidades confessionais no Brasil. Brasília: Letras livres; Porto Alegre: Livraria do advogado, 2006. p. 170-192.

BERLIN, Isaiah. Dois conceitos de liberdade. *In:* BERLIN, Isaiah. **Estudos sobre a humanidade**: uma antologia de ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 226-272.

BÉRUBÉ, Michael; RUTH, Jennifer. **The humanities, higher education & academic freedom:** three necessary arguments. Middletown: Palgrave Macmillan, 2015.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann. Introducción. *In*: UDUAL (Unión de Universidades de América Latina). **Historia de las universidades de América Latina.** México: UDUAL: UNAM, 1999, p. 9-61.

BILGRAMI, Akeel; COLE, Jonathan R. (ed.).**Who's afraid of academic freedom?** New York: Columbia University Press, 2015.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BRANDT, Reinhard. La contienda de la facultades. In: COVES, Giustino Oncina (ed.) **Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (De Kant a Nietzsche).** Madrid: Editorial Dykinson, 2008.

BRAGA, Kátia Soares. Bibliografia brasileira sobre liberdade de cátedra. *In*: DINIZ, Débora; BUGLIONE, Samantha; RIOS, Roger Raupp (Org.). **Entre a dúvida e o dogma:** liberdade de cátedra e universidades confessionais no Brasil. Brasília: Letras Livres, 2006. p. 193-210.

BRASIL. [Constituição (1934)] **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. [Constituição (1946)] **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. [Constituição (1967)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 15 de março de 1967. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_11.02.2014/CON1988.pdf .Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920**. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados [...]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos

cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº1** de 17 de outubro de 1969. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 22 jul. 2016

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Habeas Corpus nª 40910 – Pernambuco**. A denúncia narra fatos, que evidentemente não constituem crime. Impetrantes: Justo de Morais e outros. Paciente: Sérgio Cidade de Rezende. Relator: Min. Hahnemann Guimarães. Brasília, 24 de agosto de 1964. Disponível em: http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=57711. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal**. Recurso Extraordinário nº 85999-Rio Grande do Sul**. O princípio da vitaliciedade não impede a distribuição do professor catedrático para lecionar disciplina afim daquela para a qual se titulou nem o exime do comparecimento às reuniões do Departamento a que está filiada a disciplina[...]. Recorrentes: 1º Universidade do Rio Grande do Sul, 2º Paulo do Couto e Silva ou Paulo Antonio Veríssimo do Couto e Silva. Recorridos: os mesmos. Relator : Min. Cordeiro Guerra. Brasília, 06 de dezembro de 1978. Disponível em: http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=180074. Acesso em 23 ago. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal**. Medida cautelar na arguição de descumprimento de preceito fundamental nº548 -** Distrito Federal, 31.10.2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Emenda à Constituição 452 de 12 de dezembro de 2018**. Altera o art. 5º, inciso IX da Constituição da República Federativa do Brasil, para incluir a liberdade de cátedra no rol dos direitos fundamentais. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2189436. Acesso em: 18 out. 2019.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento II**: da enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BROCKLISS, Laurence. Os *curricula*. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**. **Vol.II**: As Universidades na Europa Moderna (1500-1800). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002. p. 541-594.

BYRNE, Peter J. Academic freedom: a "special concern of the First Amendment". **Yale Law Journal.** Vol. 99, p. 251-348, 1989.

CALEFFI, Paula; MATHIAS, Alexandre J. L **Universidade S.A**.: As companhias de capital aberto da educação superior no Brasil. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

CAMPOS. Ernesto de Souza. **Educação superior no Brasil.** Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Ministério da Educação, 1940.

CARRASCO, Alexandre**. A liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Educação e liberdade: da polêmica conceitual às alternativas programáticas. *In*: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de**. Educação uma herança sem testamento**: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 77-107.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em pedagogia universitária. *In*: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 63-73.

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

CHARLE, Christophe. Modelos. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.).**Historia de la Universidad en Europa**. **Vol. III**: las universidades en el siglo XIX y primera mitad del XX (1800-1945). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del Pais Vasco, 2017. p.35-85.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA. **Boletin oficial del Estado**. Madrid, nº 311.1, 29 dez. 1978. Disponível em: https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf#page=1. Acesso em: 12 nov. 2016

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA. Bogotá: Corte Constitucional, 2015. Disponível em: http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf. Acesso em: 12 nov. 2016

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. 21.ed.Cidade do México: Secretaria de Gobernación, set/2014.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA. Lisboa: Assembleia da República, 2005. Disponível em: https://www.parlamento.pt/Legislacao/paginas/constituicaorepublicaportuguesa.aspx. Acesso em 12 nov. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2ed.São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Emília Viotti. **O Supremo Tribunal Federal e a construção da cidadania**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

COSTA, João Cruz. **Contribuição à história das ideias no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. **Educacao & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CUNHA, Luiz Antonio **A universidade temporã.** 3.ed . São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24.ed. Campinas: Papirus, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade.** São Paulo: Palas-Athena, 1997.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro.**Profissão docente na educação superior**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Col. Os pensadores. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DESCARTES, René. **Regras para a direção do espírito**. Lisboa: Edições 70, 2002.

DINIZ, Débora. Quando a verdade é posta em dúvida: liberdade de cátedra e universidades confessionais. *In*: DINIZ, Débora; BUGLIONE, Samantha; RIOS, Roger Raupp (Org.). **Entre a dúvida e o dogma:** liberdade de cátedra e universidades confessionais no Brasil. Brasília: Letras Livres, 2006. p. 71-104.

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

DINIZ, Maria Helena. **Dicionário Jurídico**.3.ed. 4 vols. São Paulo: Saraiva, 2008.

DINIZ, Marli. **Os donos do saber:** profissões e monopólios profissionais. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Estabilidade do servidor público. *In*: CANOTILHO, J.J. Gomes...[et al.]. **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva: Almedina, 2013, p. 981-989.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 28.ed.São Paulo: Atlas, 2015.

DOUMANI, Beshara (Ed.). **Academic freedom after September 11.** New York: Zone Books, 2006.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as politicas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educacao & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002.

DREZE, Jacques, DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DWORKIN, Ronald. Por que a liberdade acadêmica? *In*: DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura moral da constituição norte-americana. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 390-415.

EXCERPTS FROM 1915 DECLARATION OF PRINCIPLES ON ACADEMIC FREEDOM AND ACADEMIC TENURE. Apendix 1. *In*: FINKIN, Matthew W., POST, Robert C. **For the common good**: principles of american academic freedom. New Haven: London: Yale University Press, 2009.

FARIA, Ernesto. **Dicionário latino-português**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 2003.

FARIA, José Henrique. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. *In:* PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa.** Barueri: Manole, 2015. p. 91-135.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? 2.ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é interdisciplinaridade?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-32.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. Tomo III. São Paulo: Loyola, 2001.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Estudos de filosofia do direito**: reflexões sobre o poder, a justiça e a liberdade. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FICHTE, Johann Gottlieb. **Por uma universidade orgânica**: plano dedutivo de uma instituição de ensino superior a ser edificada em Berlim, que esteja estreitamente associada a uma academia de ciências. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

FINKIN, Matthew W., POST, Robert C. **For the common good**: principles of american academic freedom. New Haven: London: Yale University Press, 2009.

FISH, Stanley. **Versions of academic fre**edom: from professionalism to revolution. Chicago: London: The University of Chicago Press, 2014.

FRANÇA, Marta de Souza; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. A docência na educação superior: constituindo-se enfermeiros(as)-professores(as). *In*: RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Pedagogia universitária em foco**: (re)visitando questões e desafios. Feira de Santana: UEFS editora, 2017. p. 232-269.

FRANCA, Leonel**. O método pedagógico dos jesuítas**: o *ratio studiorum*. 2. ed.Campinas: Kirion, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIDSON, Eliot. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

FREIDSON, Eliot. **Profissão médica**: um estudo de sociologia do conhecimento aplicado. São Paulo: Editora Unesp; Porto Alegre: Sindicato dos Médicos, 2009.

FRIJHOFF, Willem. Modelos. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**. **Vol. II**: As Universidades na Europa Moderna (1500-1800). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002, p. 39-102.

FRONDIZI, Risieri. **La universidad em um mundo de tensiones**: misión de las universidades en América latina. Buenos Aires: Paidós, 1971.

FURTADO, Marcelo Gasque. A formação do cidadão conforme a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GALVÁN, Beatriz Souto. **La libertad de cátedra y los procesos de depuración del profesorado**: desde principios do s. XIX hasta la Constituición de 1978. Madrid: Marcial Pons, 2005.

GASPARINI, Diógenes. **Direito administrativo.** 16.ed.São Paulo: Saraiva, 2011.

GIANNAZI, Carlos Alberto. **A faculdade de filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964:** as dificuldades para a manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do ato institucional nº5 (1964-1985). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

GIMENO SACRISTAN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor.** 2ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

GIEYSZTOR, Aleksander. Gestão e Recursos. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**. **Vol I:** As universidades na Idade Média. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1996. p. 107-141.

GRIMAL, Pierre. **Os erros da liberdade**. Campinas: Papirus, 1990.

HASKINS, Charles Homer. **A ascensão das universidades**. Balneário Camboriú, SC: Danúbio Editora, 2015.

HAMMERSTEIN, Notker. As Relações com as autoridades. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa. Vol. II:** as universidades na Europa Moderna (1500-1800). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002a, p.105-146.

HAMMERSTEIN, Notker. O Iluminismo. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa. Vol. II:** as universidades na Europa Moderna (1500-1800).. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002b, p.595-612.

HAMMERSTEIN, Notker. Las universidades y la Guerra en el siglo XX. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.).**Historia de la Universidad en Europa: Vol III:** Las universidades en el siglo XIX y primera mitad del XX (1800-1945). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del Pais Vasco, 2017, p.689-727.

HERTZOG, Matthew J. **Protections of tenure and academic freedom in the United States**: evolution and interpretation Middletown: Palgrave Macmillan, 2017.

HOBBES, Thomas. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil. Col. Os pensadores. 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOFSTADTER, Richard. **Academic freedom in the age of the college**. New York: London: Columbia University Press, 1961.

HORKHEIMER, Max**. Eclipse da razão.** 7.ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim. *In*: CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da Unicamp**. Campinas: Ed Unicamp, 2008. p. 179-201.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. Sobre a Organização interna e externa das instituições científicas superiores de Berlim. *In:* CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um mundo sem universidades?** 2ed. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Sinopse estatística da educação superior 2018**.[*online*].Brasília. Inep, 2019a. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse. Acesso em: 08 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da educação superior 2018:** notas estatísticas, 2019b.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho transdisciplinar**: e as razões da filosofía. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

JASPERS, Karl. **La idea de la universidad**. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA), 2013.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2005.

KERR. Clark. **Os usos da universidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005.

LACKEY, Jennifer (Ed.). **Academic Freedom.** Oxford: Oxford University Press, 2018.

LAUAND, Jean. **O que é uma universidade?** São Paulo: Perspectiva, 1987.

LE GOFF, Jacques. **A civilização do ocidente medieval.** Bauru: EDUSC, 2005

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. Trad. Marcos de Castro.5.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

LE GOFF, Jacques. **Para uma outra Idade Média**: tempo trabalho e cultura no Ocidente. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário analítico do Ocidente Medieval**: Vol 2. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

LEI FUNDAMENTAL DA REPÚBLICA ALEMÃ. Berlin: Deutscher Bundestag (Parlamento Federal Alemão), 2011.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 17.ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-75.

LEWIS, Anthony. **Liberdade para as ideias que odiamos**: uma biografia da primeira emenda à Constituição Americana. São Paulo: Aracati, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. **História das universidades**. São Paulo: Estrela alfa-ômega, [1975?].

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 13.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MALISKA, Marcos Augusto. [Comentários ao art. 206]. *In*: CANOTILHO, J.J. Gomes...[et al.]. **Comentários à Constituição do Brasil**. São Paulo: Saraiva: Almedina, 2013, p. 1966-1968.

MANDONNET, Pierre. **Siger de Brabante e o averroísmo latino do século XIII**. Descalvado: Ed Primus, 2017.

MARROU, Henri Irénée**. História da Educação na Antiguidade**.São Paulo: EPU, 1990.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Moisés de Lemos. A liberdade acadêmica e seus inimigos. **Comunicação e sociedade,** vol. 27, p.405-420, 2015.

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

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da inconfidência**. São Paulo: Global editora, 2012. *E-book*

MELO, Osvaldo Ferreira. **A liberdade de ensino no direito constitucional brasileiro**. Tese aprovada em concurso para provimento do cargo de instrutor de ensino na cadeira de direito público da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade de Santa Catarina. Santa Catarina, 1962.

MENAND, Louis (ed.). **The future of academic freedom**. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

MERTON, Robert. A ciência e a ordem social. *In*: MERTON, Robert. **Ensaios de Sociologia da ciência**. São Paulo: Editora 34, 2013a, p. 159-178.

MERTON, Robert. A ciência e a estrutura social democrática. *In*: MERTON, Robert. **Ensaios de Sociologia da ciência**. São Paulo: Editora 34, 2013b, p.181-198.

METZGER, Walter P. **Academic freedom in the age of the university**. New York: London: Columbia University Press, 1969.

MILL, Daniel . Tutoria na educação à distância [verbete]. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação à distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MILL, John Stuart**. Sobre a liberdade**. Campinas: Vide Editorial, 2018.

MINOGUE, Kenneth. **O conceito de universidade**. Brasília: Editora UnB, 1981.

MORAES, Reginaldo C. As universidades norte-americanas na virada do milênio. *In:* MORAES, Reginaldo C.;SILVA, Maitá de Paula e; CASTRO, Luiza Carnicero. **Modelos**

internacionais de educação superior: Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MORANGE, Jean. **Liberdade.** *In*: ALLAN, Denis; RIALS, Stéphane (org.). **Dicionário da Cultura Jurídica.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

MORIN, Edgar. **O método 6**: ética. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 19.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3.ed. São Paulo: Triom, 2018.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Universidade, crise e produção do saber. *In*: BERNARDO, Maristela Veloso Campos (Org.). **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: Editora Unesp, 1989. p. 35-39.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor.** 2ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

OEXLE, Otto Gerhard. Guilda [verbete]. *In*: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **Dicionário analítico do Ocidente Medieval**: Vol 1. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p.546-560.

OLIVEIRA, Américo Barbosa de. **A unidade esquecida homem-universo**: uma visão aberta da *physis* no fim do milênio: abordagem inter-disciplinar para superar epistemologias obsoletas. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1989.

OLIVEIRA, Edna Araújo S; CERNY, Roseli Zen; ÁVILA, Silviane de Luca. A docência perante o projeto de lei "Escola sem Partido". **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v, 11, n.3, set./dez. 2018.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; PRATES, Francisco de Castilho. Liberdade acadêmica em tempos difíceis: diálogos Brasil e Estados Unidos. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v.11, nº2, 2016.

O'NEIL, Robert. **Academic freedom in the wired world**: political extremism, corporate power and university. Cambridge: Harvard University Press, 2008.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da universidade**: e outros textos. Coimbra: Editora Angelus Novus, 2003.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. Campinas: Vide Editorial, 2016.

PEDERSEN, Olaf. Tradição e inovação. *In:* RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa. Vol. II**: As Universidades na Europa Moderna (1500-1800). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002. p. 435-472.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINCOFFS, Edmund L. Introduction. *In*: PINCOFFS, Edmund L. (Ed.). **The concept of academic freedom.** Austin. University of Texas Press, 1975. *E-book.*

PINTO, Raquel Giffoni. A pesquisa sobre conflitos ambientais e o assedio processual a pesquisadores no Brasil. **Revista Antropolítica,** n.36, Niterói, 2014, p. 49-82.

PLANCHARD, Émile. **Em defesa da liberdade do ensino**. Lisboa: Editorial verbo, 1978.

POLANYI, Michael. Fundações da liberdade acadêmica. *In*: POLANYI, Michael. **A lógica da liberdade**: reflexões e réplicas. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

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

PONTES DE MIRANDA. **Comentários à Constituição de 1946**. 2.ed. São Paulo: Max Limonad, vol. V, 1953.

PORTER, Roy. A revolução científica e as universidades. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**. **Vol. II:** As Universidades na Europa Moderna (1500-1800). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002. p. 511-540.

POST, Robert C. **Democracy, expertise and academic freedom**: a first amendament jurisprudence for the modern state. New Haven: London: Yale University Press, 2012.

QUENTAL, Antero de. **Causas da decadência dos povos peninsulares**. Rio de Janeiro: Tinta da China Brasil, 2016.

RANIERI, Nina (org.).**Autonomia universitária na USP**: 1934-1969. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

RASHDALL, Hastings. **The universities of Europe in the Middle Ages**: Salerno, Bologna, Paris. Vol. 1.Oxford: Oxford University, 1936.

READINGS, Bill. **Universidade em cultura?** 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

READINGS, Bill. **A Universidade em ruínas**. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. v.1. 3.ed. São Paulo: Paulus, 1990.

REBOUL, Olivier. **A doutrinação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Pedagogia universitária em foco**: (re)visitando questões e desafios. Feira de Santana: UEFS editora, 2017.

RIDDER-SYMOENS. Hilde de. Gestão e recursos. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**. **Vol II**: As Universidades na Europa Moderna (1500-1800). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002. p. 147-200.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Distrito Federal. Decreto nº 5.513 de 4 de abril de 1935. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências [Anexo I]. *In:* FÁVERO, Maria de Lourdes; LOPES, Sonia de Castro (org.). **A universidade do Distrito Federal (1935-1939)**: um projeto além de seu tempo. Brasília: Liber Livrro, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A autonomia como projeto: horizonte ético-político. *In*: BORGES, Abel S. *et al* (coord.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993, p. 13-18.

RITZER, George. Mcdolnadização. *In*: SCOTT, John (org.). **Sociologia**: Conceitos-chave. Rio de Janeiro:Zahar, 2010.

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, v. 2, p. 213-238, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente. Ano IX, v. 12, n.13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROTH, Philip. **A marca humana**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social**. Col. Os pensadores. 5ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

RÜEGG, Walter. Temas. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**.**Vol. I**: As universidades na Idade Média. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1996. p. 3-31.

RÜEGG, Walter. Temas. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.).**Historia de la Universidad en Europa**. **Vol. III**: Las universidades en el siglo XIX y primera mitad del XX (1800-1945).Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del Pais Vasco, 2017, p. 3 - 33.

SANDEL, Michael. **O que o dinheiro não compra**: os limites morais do mercado, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html. Acesso em: 22 jul. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14.e. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS NETO, José Leite dos; CARDOSO, Henrique Ribeiro. Sobre a autonomia universitária, liberdade de cátedra e o projeto de lei "escola sem partido". **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**. Maranhão, v.3, n.2, p. 75-94, jul./dez. 2017.

SARLET, Info Wolfgang; PETTERLE, Selma Rodrigues. Liberdade de pesquisa como direito humano e fundamental e seus limites: a pesquisa com seres humanos e os parâmetros protetivos estabelecidos pelo direito internacional e sua recepção no Brasil. **Espaço Jurídico Journal of Law (EJJL),** v.15, n.1. jan./jun. 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang; TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé. O direito fundamental à liberdade acadêmica – notas em torno de seu âmbito de proteção-a ação e elocução extramuros. **Espaço Jurídico Journal of Law (EJJL),**v.17. nº2. P. 529-546, mai/ago. 2016.

SEARLE, John R. Two concepts of academic freedom. *In*: PINCOFFS, Edmund L. (Ed.). **The concept of academic freedom.** Austin. University of Texas Press, 1975. *E-book.*

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SCHAFFER, Frederick P. A Guide to Academic Freedom. **Journal of Collective Bargaining in the Academy**. Vol. 0 , Article 12, p. 1-53, 2014.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHMITT, Jean-Claude. Deus [verbete]. *In:* LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). **Dicionário analítico do Ocidente Medieval**: Vol 1. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p.338-357.

SCHIOPPA, Antonio Padoa. **História do Direito na Europa**: da Idade Média à Idade Contemporânea. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCOTT, Joan Wallach. **Knowledge, power, and academic freedom**. New York: Columbia University Press, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012**. Projeto OEI/BRA/10/002: Piracicaba, 2014. (mimeogr.)

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Descartes**: a metafísica da modernidade. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

SILVA, José Afonso da. **Comentário Contextual à Constituição**. 2.ed.São Paulo: Malheiros, 2006.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Vol 2. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tania Maria (org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?:** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SOMMERMAN, Américo. Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa.** Barueri: Manole, 2015.

SPINOZA, Benedictus. **Obra completa II**: correspondência completa e vida. São Paulo: Perspectiva, 2014.

STEGER, Hanns-Albert. **As universidades no desenvolvimento social da América Latina**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

STF referenda liminar que garantiu livre manifestação de ideias em universidades. **Notícias STF**. Brasília, 31 out. 2018. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=394447. Acesso em: 18 out. 2019.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade.** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

TERRA, Ricardo. A universidade entre a excelência administrada e o social-desenvolvimentismo. São Paulo, CEBRAP, **Novos Estudos**, 100, p. 81-95,

nov. 2004.

THOMAS, Laurence. Autonomia da pessoa [verbete]. *In*: CANTO-SPERBER, Monique (Org.). **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. **Vol.1**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003. p. 141-144.

TIEDE, Hans-Joerg. **University reform**: the founding of the American Association of University Professors. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015.

TIERNEY, William G.; LANFORD, Michael. The question of academic freedom: universal right or relative term. **Front. Educ. China**. 9 (1), p. 4-23, 2014.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé; LIMA, Manuela Ithamar. A liberdade acadêmica enquanto garantia institucional: uma análise a partir de Sweezy *vs*.New Hampshire, 354 U.S. 234 (1957). **Revista AJURIS.** Porto Alegre, v. 42, nº 139, dez. 2015.

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

TRINDADE, Hélgio (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

TURNER, Frank.M.(org.) **Newman e a ideia de uma universidade.** Bauru: EDUSC, 2001.

TURNER, Steven.Riformatori dell'università in Germania. *In*: STONE, Lawrence (org.). **L'università nella società**. Bolonha: il Mulino, 1980. p.465-510.

UNESCO, OIT. **A Recomendação da OIT/UNESCO de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e a Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior**. 2008. [*s.l.*]: OIT: UNESCO. Disponível em: http://internacional.ipvc.pt/sites/default/files/160495POR.pdf. Acesso em 29 set. 2019.

UNESCO. Reglamento sobre las recomendaciones a los Estados Miembros y las convenciones internacionales previstas en el párrafo 4 del Artículo IV de la Constitución. *In*: UNESCO. **Textos Fundamentales.** Edición de 2018 que contiene los textos y modificaciones aprobados por la Conferencia General en su 39a reunión(París, del 30 de octubre al 14 de noviembre de 2017). Paris: UNESCO, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261751_spa.page=117. Acesso em: 26 set. 2019.

UNITED STATES SUPREME COURT. **Abrams v. United States**. 250 US 616, 1919. Disponível em: https://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/250/616. Acesso em: 13 ago.2018.

UNITED STATES SUPREME COURT. **Adler v. Board of Education of City of New York.** 342 US 485, 1952**.** Disponível em: https://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/342/485. Acesso em: 13 ago.2018.

UNITED STATES SUPREME COURT. **Sweezy v. New Hampshire.** 354 US 234, 1957. Disponível em: https://supreme.justia.com/cases/federal/us/354/234/. Acesso em: 13 ago.2018.

UNITED STATES SUPREME COURT. **New York Times Co. v. Sullivan**. 376 US 254, 1964. Disponível em: https://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/376/254. Acesso em: 13 ago.2018.

UNITED STATES SUPREME COURT. **Keyishian v. Board of Regents**, 385 US 589, 1967. Disponível em: https://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/385/589. Acesso em: 13 ago.2018.

VALE, Andrea Araújo; CARVALHO, Cristina Almeida; CHAVES, Vera Jacob. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. *In*: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera Jacob. **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização.** Lisboa: Educa, 2014

VANDERMEERSCH, Peter A. Os docentes. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**. **Vol III**: As Universidades na Europa Moderna (1500-1800). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002, p.201-248.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria L.M (org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

VERGER, Jacques. **As universidades na Idade Média**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

VERGER, Jacques. Modelos. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**. **Vol I**: As universidades na Idade Média. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1996a. p. 33-63.

VERGER, Jacques. Os professores. *In*: RÜEGG, Walter (Ed.). **Uma História da Universidade na Europa**. **Vol I**: As universidades na Idade Média. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1996b. p.143-167.

VERGER. Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. Bauru: EDUSC, 1999.

VIDAL PRADO, Carlos. Libertad de cátedra em centros docentes de iniciativa social. **R.V.A.P. Revista Vasca de Administración Pública**. Instituto Vasco de Administración Pública, nº 50, p. 347-368, jan./abr. 1998.

VIDAL PRADO, Carlos. Libertad de cátedra y libertad pedagógica en Alemania. **Persona y derecho**. Nº 50, p. 373-409, 2004.

VIDAL PRADO, Carlos. Libertad de cátedra y organización de la docência em el ámbito universitário. **Revista Española de derecho constitucional**. Nº 84, p. 61-103, set./dez. 2008.

VIDAL PRADO, Carlos. Libertad de cátedra de los docentes en la escuela y en la universidad. *In:* **Studi in onore di Maurizio Pedrazza Gorlero**. Vol. II. Nápoles: Edizioni Scientifiche Italiane, 2014. p.605 - 637.

WEBER, Max. A ciência como vocação. *In*: GERTH, Hans; MILLS, C. Wright. **Ensaios de sociologia**. 5.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ZABALZA, Miguel. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a 'reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008.