



## **SOBRE A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA, LIBERDADE DE CÁTEDRA E O PROJETO DE LEI “ESCOLA SEM PARTIDO”**

**José Leite dos Santos Neto**<sup>1</sup>

**Henrique Ribeiro Cardoso**<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho busca analisar os princípios constitucionais e pedagógicos da liberdade de cátedra ou de ensino e da autonomia universitária frente ao projeto de lei concebido pelo “Movimento Escola sem Partido”. Após promover ao estudo do conteúdo jurídico-pedagógico desses princípios pode-se concluir que a limitação à liberdade de ensino ali defendida é inconstitucional. Mas isso não impede de conformar o planejamento educacional com fim de a Universidade propagar o conhecimento de forma epistemologicamente plena e cientificamente ética, sem que o educador oculte, de forma deliberada e ideológica, parte do objeto científico estudado.

### **Palavras Chaves**

Autonomia universitária; Liberdade de cátedra; Liberdade de ensino; “Escola sem Partido”;

## **ON UNIVERSITY AUTONOMY, TEACHING FREEDOM AND THE BILL OF MOVEMENT “SCHOOL WITHOUT PARTY”**

### **Abstract**

The present paper seeks to analyze the constitutional and pedagogical principles of academic or teaching freedom and university autonomy before the bill designed by the

---

<sup>1</sup> Mestrado em direito pela UFS e procurador da Fazenda Nacional. E-mail: joseleitesneto@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Direito (UGF/Rio) com Pós-doutorado em Democracia e Direitos Humanos (IGC/Coimbra). Professor dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe (PRODIR/UFS) e da Universidade Tiradentes (PPGD/UNIT). Promotor de Justiça. E-mail: henrique@mpse.mp.br.



movement "School Without Party". After promoting the study of the legal-pedagogical content of these principles, it is possible to conclude that the freedom of education limitation defended is unconstitutional. But this does not prevent from conforming the educational planning in order for the University to propagate an epistemologically full and scientifically ethical knowledge, without the educator conceals, in a deliberate and ideological form, part of the studied scientific object.

### **Keywords**

University autonomy; Academic freedom; Teaching freedom; "School without Party";

### **1 - Introdução**

Os processos de "ensinar e aprender" estão indubitavelmente ligados à marcha evolutiva da civilização. Não à toa, a educação é condição *sine qua non* ao desenvolvimento de uma sociedade, não só em termos econômicos, mas também e principalmente humanísticos<sup>3</sup>. Com isso, via de regra, as sociedades conferem ao ato de educar e ao local onde o mesmo se dá, a escola e a universidade, a mais elevada dignidade.

Por este motivo, do ponto de vista legislativo e institucional, as universidades e os professores detêm o mínimo de garantias para o exercício dos seus papéis sociais. Para as primeiras é dada a autonomia universitária e para os segundos lhes é conferida a liberdade de cátedra, que nada mais é do que a liberdade de ensino instrumentalizada para o processo pedagógico. Destarte o conteúdo jurídico de cada um desses institutos será dado nas linhas abaixo.

De encontro a essas duas garantias, porém, movimentos socialmente conservadores fomentam no parlamento e na sociedade a possibilidade de policiamento

---

<sup>3</sup> Dos exemplos históricos de países que deram grande salto de desenvolvimento, absolutamente todos promoveram acesso massificado à educação. Tanto que a própria Unesco assevera que "A pobreza mundial poderia ser reduzida à metade se todos os adultos completarem o ensino secundário" em um novo documento de política divulgado conjuntamente pelo Instituto da Estatística da UNESCO e o Relatório de Monitorização da Educação Global.



e restrição do processo de ensino por meio do denominado movimento “Escola sem Partido”. É sobre esse tema que se ocupará este trabalho, buscando demonstrar que as limitações ali consubstanciadas são incompatíveis com qualquer concepção pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, bem como inconstitucionais, pois ofendem a autonomia universitária e a liberdade de cátedra.

## 2 - A Autonomia Universitária

No que tange à autonomia universitária, para entender o seu real significado para a pedagogia e para o direito, faz-se necessário inicialmente esclarecer o seu conteúdo jurídico. O formato das universidades modernas foi concebido pelo então reitor da Universidade de Berlim, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), quando escreveu “Sobre a Origem Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”, em 1810 (ARAÚJO, 2009).

Essa obra, publicada quase noventa anos depois, em 1899, foi escrita sob forte influência do ideário iluminista e, como tal, concebeu a educação como instrumento irradiador do progresso. O autor idealizou o que seria a universidade moderna, a qual deixaria de ser apenas um espaço de reunião de cientistas das mais diversas áreas do conhecimento, passando a cumprir um papel primordial na produção do saber, notadamente por meio de pesquisas científicas (ARAÚJO, 2009).

Ele defende então que esses centros do saber não mais desatrem os processos de pesquisa e de ensino. Por aquele, o conhecimento é produzido e, por meio deste, o mesmo é disseminado. Para Humboldt (1997, p. 79), essas funções ficam claras quando diz que “o conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral” da nação.

Ainda nesse raciocínio, assevera que as bases da organização dessas instituições teriam que combinar o que ele chama de “formação objetiva” (pesquisa) com a “formação subjetiva” (ensino), mas sempre tendo a ciência como carro chefe



(HUMBOLDT, 1997, p. 79). Em arremate, o professor José Carlos Souza Araújo (2009, p. 72) descreve essa obra de Humboldt como um texto, em suas palavras, “sucinto e inacabado”. O texto é considerado, porém, lapidar, no sentido de fornecer uma concepção teórico-educativa sobre a universidade, sua pedagogia e, também, indo além, pois atrela a essa concepção ainda a dimensão organizativa e gestora dessas instituições (ARAÚJO, 2008).

Em outras palavras, o ideário iluminista de centralidade da ciência ante os demais ramos do conhecimento, atribuindo a esta um valor em si, bem como sua suposta neutralidade, devem nortear a vida social. Com isso, somente uma instituição autônoma, com liberdade de investigar e transmitir conhecimentos, poderia fazer frente a essa contingência dos tempos. Tal instituição seria a universidade.

Na lição desse mesmo professor, essa obra humboltiana deve ser interpretada como construtora de uma pedagogia própria da universidade. Sob essa lógica, a pesquisa científica responsabiliza-se não só pela elaboração do conhecimento, mas também pela formação intelectual e moral da juventude. Nas palavras de Humboldt, “ciência objetiva” e “formação subjetiva” implicam uma interação entre os educadores e educandos para o desenvolvimento científico, desse modo, imprescindível a liberdade de investigação, autonomia, cooperação e colaboração (ARAÚJO, 2008, p. 30).

Discorreu-se, pois, sobre o sentido e o histórico da autonomia universitária. Porém, no decorrer do tempo, esse conceito foi se aperfeiçoando ao ponto de hodiernamente comportar dois significados que se complementam. O primeiro, de sentido administrativo, dispõe que o poder mantenedor, notadamente por meio do chefe do poder executivo, ministro e secretários de educação, não pode interferir na vida funcional e administrativa dessas instituições de ensino.

Esse é o entendimento jurídico clássico, consagrado na doutrina mais abalizada, e reiterado pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a exemplo do julgado na ADI 3.792 em que decidiu que a autonomia universitária não tem caráter de independência (típico dos Poderes da República), mas impossibilita o exercício de tutela ou a indevida ingerência no âmago de suas funções, assegurando à universidade a discricionariedade de dispor ou propor sobre sua estrutura e funcionamento administrativo, bem como sobre suas atividades pedagógicas.



Essas decisões foram proferidas ao se interpretar o art. 207 da Constituição Federal. Tal dispositivo dispõe que: “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” (BRASIL, 1988, art. 207).

Já o segundo sentido da autonomia universitária, mais importante para esse trabalho, envereda pela liberdade dos processos pedagógicos de pesquisa e de ensino. Esse significado, como se nota desde uma primeira vista, é deveras complexo. Ele abrange liberdade de expressão, de ensino ou cátedra, e um grau de discricionariedade para formatação de currículos dos cursos e planejamentos das disciplinas, unidades e aulas.

### 3 - A liberdade de ensino ou de cátedra

Esse viés de liberdade pedagógica da autonomia universitária confunde-se plenamente com a própria liberdade de ensino em sentido mais amplo, conforme consagrado pelo artigo 206, inciso II, que assegura a todo o sistema de ensino, não só às universidades, a liberdade “de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206)<sup>4</sup>. Com isso, repita-se, pode-se dizer que a liberdade de ensino e liberdade de cátedra confundem-se.

---

<sup>4</sup> Bem como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece os seguintes princípios ao processo de ensino: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996, art. 3º).



Em termos de previsão legislativa, historicamente, a liberdade de cátedra foi prevista desde a Constituição de 1934. Lembre-se que esse diploma foi instituído de forma democrática e dizia em seu art. 155 que: “É garantida a liberdade de cátedra”(BRASIL, 1935, art. 155). Em seguida, a Constituição de 1946 com as mesmas palavras, no artigo 168, inciso III do parágrafo 3º, dispunha que “é garantida a liberdade de cátedra” (BRASIL, 1946, art. 168). Também a Constituição de 1967, em pleno Regime Militar, com essa mesma redação, garantiu essa liberdade (BRASIL, 1969). Certamente, pelo fato de essa expressão “liberdade de cátedra” ter sido consagrada ao longo dos sucessivos textos constitucionais, esteja impregnada até os dias de hoje, mesmo com a atual Constituição tendo adotado a expressão “liberdade de ensino”. Não havendo, pois, diferenças substanciais no conteúdo jurídico das referidas expressões.

O contorno desse princípio, na visão de R. Rossato (1998) rejeita o controle ou a cooptação dos professores e dá aos mesmos a liberdade de expressão, sem censura política, no exercício do ensino. No mesmo sentido, Cadermatori (2006) afirma que no plano eminentemente acadêmico, a autonomia universitária se consolida na liberdade de escolha acerca dos conteúdos dos cursos, pesquisas e atividades de extensão.

Já sob a pena de Horácio W. Rodrigues e de Andreia de A. Leite Marocco, esses princípios constitucionais são finalísticos, de modo a garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, em especial o universitário (RODRIGUES; MAROCCO, 2014).

E continuam, afirmando que também buscam garantir a autonomia didático-científica dos professores, mas sem desprezar o direito de aprender; esse, de titularidade dos alunos. Assim, é possível aos professores manifestarem, no que toca ao conteúdo que ministram, seus próprios pontos de vista acadêmicos. Também se inclui na liberdade de ensinar, a discricionariedade ao professor para utilizar métodos, metodologias, estratégias e instrumentos à sua escolha, dentre aqueles legal e pedagogicamente autorizados e reconhecidos, como especificação da regra do pluralismo de concepções pedagógicas, prevista no inciso III do art. art. 206 da Constituição (BRASIL, 1998, art. 206).

Como se pode notar, a liberdade de ensino, como um direito instrumental – porém com forte cunho subjetivo, já que se imbrica com a própria liberdade de expressão – é conformada para o escopo do processo de ensino-aprendizagem. Sendo que essa



liberdade se manifesta, ao mesmo tempo em que é formatada, pelo próprio planejamento de ensino, que, no caso brasileiro, funda-se no art. 214 da Constituição<sup>5</sup>. Ou seja, no plano jurídico a liberdade de ensino é regrada, mas é na pedagogia em que regramento se implementa e toma forma.

Nessa toada, a importância do planejamento de ensino é tamanha que, tomando a lição do prestigiado e um dos mais representativos autores da pedagogia do ensino superior, o professor Antônio Carlos Gil (2009), ele se divide em três níveis, os quais servem para definir a metodologia, o conteúdo a se lecionar, os prazos e as metas do processo de ensino-aprendizagem.

No seu nível mais amplo, o planejamento de ensino leva o nome de Planejamento Educacional. Este reporta-se à estrutura e ao funcionamento do sistema educacional como um todo e é exercido pelo Ministério da Educação e pelos conselhos nacional, estaduais e municipais de educação, bem como, tem por escopo o estabelecimento das diretrizes educacionais e o exercício da função regulatória dos estabelecimentos de ensino (GIL, 2009).

Ainda segundo Gil (2009), em seu segundo nível, o planejamento se dá no âmbito curricular. Logo, são fixados pelas próprias instituições de ensino superior, porém, esses currículos têm que ser compatíveis com as diretrizes dos conselhos de educação, assim como, e nisso reside sua principal função, devem-se adequar à realidade local. Nele, a liberdade de ensino é exercida de modo a que os professores e profissionais da área fixem os objetivos gerais e específicos do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, em terceiro e último nível, o planejamento de ensino é concebido e executado pelo professor. Nesse quadrante, a liberdade de ensino é exercida pelo magistério no estabelecimento de métodos de ensino-aprendizagem, nos sistemas de

---

<sup>5</sup> Pois fala que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (...).”



avaliação e nos conteúdos programáticos (GIL, 2009). Por ser mais localizado, esse planejamento é mais dinâmico e mais facilmente modificável pelo educador.

Visto o *locus* onde a liberdade de ensino se manifesta, ou seja, no planejamento e execução do processo educativo, pode-se evoluir no tema e verificar seus contornos na própria doutrina e decisões do STF sobre a autonomia universitária e a liberdade a ela correlata. De pronto, pode-se dizer que a liberdade de ensino é um princípio instrumental. O que se quer dizer com isso? A liberdade de ensino existe dentro de um contexto da autonomia universitária e, em menor grau, recebe influxos da liberdade de expressão.

A liberdade de ensino não tem um alcance absoluto, assim como também não o tem o princípio da liberdade de expressão<sup>6</sup>, com o qual ela detém conexão. Como qualquer outro princípio do ordenamento jurídico, pode ser relativizada. Mais abaixo tratar-se-á das formas de resolução dessa suposta colisão de princípios, na forma da doutrina do prof. Robert Alexy e da jurisprudência do STF.

#### 4 - O “Movimento Escola sem Partido”

Por ora, passa-se à análise do projeto de lei intitulado “Escola sem Partido”. Em tempos de uma maior politização da sociedade brasileira<sup>7</sup>, segmentos da sociedade com ideologia mais conservadora conceberam anteprojeto autoproclamado “Programa Escola sem Partido”. O mesmo foi transformado em projeto de lei da Câmara dos Deputados nº 867/2015, uma vez encampado pelo Deputado Izalci (PSDB/DF) (BRASIL, 2015).

---

6 O caso apontado pela doutrina como emblemático aos limites dos direitos fundamentais e, mais especificamente, à liberdade de expressão foi o HC 82.424, também conhecido como caso Ellwanger.

7 Sobre o tema de polarização política na sociedade brasileira durante e após as eleições de 2016, ver o artigo “A nova polarização política nas eleições de 2014” descrito nas Referências desse artigo.



A propósito de conhecer sua finalidade, ou seja, o *telos* da proposta, trazem-se à baila os motivos invocados pelos autores do projeto. Na justificação do mesmo encontram-se vários argumentos, dentre os quais, uma suposta “contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (BRASIL, 2015, p. 4), a utilização da audiência cativa dos estudantes para adesão a “determinadas ideologias” (idem, p. 4) dos respectivos professores, inclusive, com “possibilidade de ‘bullying’” (idem, p. 6) e até agressões físicas aos estudantes que não a seguirem.

Fala-se ainda em “usurpação” do direito dos pais de educarem “moralmente” seus filhos (BRASIL, 2015, p. 4). Como também afirma que a liberdade de aprender – consagrada no artigo 206 da Constituição – garante a não manipulação ideológica e política do conhecimento, bem como, que a “liberdade de ensinar (...) não se confunde com liberdade de expressão” (idem, p. 5). Por fim, concluem que os “conteúdos morais” abrangidos na escola devem ser “previamente aprovados pelos pais” (idem, p. 7).

Partido dessas premissas, o projeto de lei propõe as seguintes medidas. Ensino com “neutralidade política, ideológica e religiosa”, mas contraditoriamente diz buscar o “pluralismo de ideias” (BRASIL, 2015, art. 2º). Busca vedar a “veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflitos com convicções religiosas e morais dos pais ou responsáveis” (idem, art. 3º). Ainda cria a obrigação para as escolas confessionais ou particulares “orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos” a apresentarem aos pais “informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados” (idem, art. 3º).

Como se pode notar, qualquer educador ou educando que participe do processo de ensino-aprendizagem e que detenha senso crítico sobre a sociedade a sua volta percebe uma série erros de diagnósticos na ideia central desse movimento denominado “Escola sem Partido”. A começar pelo suposto problema da ideologização do ensino, que não existe, pois nenhuma ciência é neutra e a própria filosofia do conhecimento é pacífica quanto a isso.

O movimento “Escola sem Partido” se prende a uma noção iluminista de ciência neutra, ideia essa a qual não há mais qualquer autoridade de peso que defenda.



Partindo de diagnósticos errôneos, esse movimento conservador propõe medidas ainda mais insensatas, que não são outra coisa senão o fim da própria liberdade de ensino.

Como explicar um fato histórico sem a mínima imersão do educando no contexto do mesmo? Como explicar as mortes nas guilhotinas da Revolução Francesa? Como informar os motivos que deram ensejo às Revoltas do Império (Cabanagem, Balaiada, Sabinada, Farroupilha, etc.)?

Como omitir que o Regime Militar torturou, assassinou e desapareceu com inúmeras pessoas, se a Corte Interamericana de Direitos Humanos, instituição vinculada à Organização dos Estados Americanos (OEA) e o próprio Estado brasileiro já o reconheceram oficialmente? Para não se ater somente à ciência da história, como explicar para um futuro biólogo que a Teoria da Evolução das Espécies é apenas mais uma explicação para o surgimento do homem e igualá-la à doutrina criacionista, narrativa adotada pela matriz religiosa do cristianismo? Definitivamente se cairia em aporias.

Em entrevista ao programa Roda Vida, da TV Cultura de São Paulo, o professor Leandro Karnal foi incisivo, mas emblemático, quando se referiu às ideias defendidas pelo “Movimento Escola sem Partido”. Asseverou sê-lo de um absurdo conservador, projeto de quem não é da área de educação e que decide ter uma ideia, segundo ele, absurda. O absurdo, para ele, constituir-se-ia em substituir o que imaginam ser uma ideologia em sala de aula por outra ideologia (TV CULTURA, 2016).

De outro lado, Karnal ponderou que “seria muito bom que um professor não impusesse apenas uma ideologia e que abrisse caminho sempre para um debate”. Mas há uma crença, em primeiro lugar, fantasiosa de que a escola forma a cabeça das pessoas e que esses jovens saiam dali líderes sindicais, argumenta o entrevistado (TV CULTURA, 2016).

Por fim, com não poderia ser diferente, apontou que os jovens têm sua própria opinião e, ao ouvirem o professor, vão dizer que é de um determinado partido, sem se transformar em massa de manobra. Sendo que essa invulnerabilidade dos educandos é de conhecimento tanto dos pais quanto dos professores. Ainda arrematou firmando que “toda opinião é política, inclusive a da Escola sem Partido” (TV CULTURA, 2016).



A ideia que move os “Movimento Escola sem Partido” traz consigo tamanha fragilidade científica que desconsidera inclusive fulcral discussão epistemológica acerca da neutralidade da ciência ou, mais adequadamente, do mito da neutralidade científica. No âmbito da ciência jurídica, por exemplo, o Professor Luiz Alberto Warat, em texto escrito ainda na década de oitenta, leciona de forma clara que, por exemplo, os conceitos comuns no direito, ainda que ideologizados (doxa), são capturados pela episteme e, com isso, manipulados de forma estratégica no que chama de “funções políticas da epistemologia jurídica oficial” (WARAT, 1982, p. 49).

Em passagem ainda mais ilustrativa, abordando o suposto rigor epistemológico nas ciências jurídicas, quando, na verdade, há por trás disso uma típica relação de poder, o professor assevera que, “quando a vigilância lógico-conceitual é invocada em nome de uma ordem de relações políticas, produz um exorcismo semiológico o qual impede a detecção dos efeitos políticos de um discurso” (WARAT, 1982, p. 50). Ou seja, a ciência, muitas vezes trasveste o conhecimento como neutro, mas esquecendo-se os defensores dessa tese que o objeto científico jamais será neutro, pois o observador desse objeto também não o é.

Pensar de modo oposto apenas reforçaria estruturas de ensino defasadas e, pior ainda, o próprio conhecimento já seria transmitido com um conteúdo ideologicamente comprometido, pois, apesar do o aspecto de neutro, nada mais seria uma mera reprodução acrítica do saber. Nas palavras do professor Paulo Freire, a relação de ensino-aprendizagem não passaria de uma narrativa, da qual os educandos seriam pacientes ou ouvintes (FREIRE, 1987).

Visando desconstruir a concepção mais tradicionalista do processo pedagógico, continua o professor Paulo Freire (1987) a apontar que, sob essa concepção, o educador seria o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Indo mais além, a narração os transforma em “vasilhas”, no sentido de serem recipientes a serem “enchidos” pelo educador (idem, p. 33).

Quanto mais o educador enchesse esses “depósitos”, melhor ele seria, e o contrário também é verdadeiro, quanto mais os educandos se deixarem docilmente “encher”, melhores eles serão (FREIRE, 1987, p. 33). Ou seja, a educação transmudar-



se-ia num ato de depositar, no qual os educandos seriam depositários e o educador o depositante.

Em lugar de se comunicar, o educador faria "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, receberiam pacientemente, memorizariam e repetiriam (FREIRE, 1987, p. 33). Eis aí a concepção "bancária" da educação (idem, p. 33), que, notadamente, é defendida pelo "Movimento Escola sem Partido", em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. A única margem para eles é serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, na melhor das hipóteses dessa equivocada concepção "bancária" e tradicional da educação, cujo escopo deste trabalho é apontar as impropriedades. Diz-se arquivados porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber, diz Freire (1987). Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Dentre as escolas tradicionais de ensino, a que na visão deste trabalho o "Escola sem Partido" tenta resgatar, encontra-se a "Concepção Bancária de Educação" (FREIRE, 1987, p. 34). Em trecho marcante de sua obra, o Professor Paulo Freire discorre em tom até mesmo poético sobre a mesma. Nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
  - b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
  - c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
  - d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
  - e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
  - f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
  - g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
  - h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
  - i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
  - j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.
- (FREIRE, 1987, p. 35)



E, mais à frente, arremata: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 35).

Indubitável, pois, que as diferentes visões de mundo das pessoas influem nas formas sobre as quais elas encaram também o sistema educacional. Pode-se ser conservador ou liberal, moralista ou libertário. A ideologia marca também a forma de ver o processo de ensino-aprendizagem. À luz da autonomia universitária, então, pode-se afirmar de maneira ainda mais segura que as ingerências tensionadas pelas ideias do “Escola sem Partido” não coadunam com a liberdade de ensino, ainda que a mesma seja interpretada de forma mais restritiva, vindo o referido projeto de lei a sofrer alguma adaptação.

Não obstante, identifica-se no caso uma aparente colisão entre duas liberdades. De um lado, tem-se a liberdade de ensino, minudentemente regrada pelo planejamento de ensino dos mais diversos níveis, conforme visto acima, e concorrendo em paralelo à própria liberdade de expressão do docente. Do outro lado, o direito à educação plena, entendido isso como o direito de o estudante de ter acesso a um ensino sob honestidade e ética científicas, uma vez que o objeto epistemológico conhecido apenas sob determinado aspecto, ideologicamente escolhido, é um conhecimento incompleto, logo, falso.

A função desses princípios constitucionais é garantir o pluralismo de ideias e concepções no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, em especial o universitário. Mais ainda, eles buscam garantir a autonomia didático-científica do professor, muito embora não desconheça o direito de aprender dos alunos. Dessa forma, permite que o educador manifeste, com relação ao conteúdo sob sua responsabilidade, seus pontos de vistas acadêmicos, referentes ao conteúdo sob sua responsabilidade, quando haja vários aceitos na área de conhecimento específica (RODRIGUES, MAROCCO, 2014).

Evoluindo na análise problemática da potencial colisão entre a liberdade de ensino e o direito à educação epistemologicamente plena, o que pode decerto ser



enquadrado por um hermenêuta como um “caso difícil”<sup>8</sup>, a forma assente com que o STF soluciona esse tipo de controvérsia e que pode eventualmente ser aplicado em controle prévio de constitucionalidade ainda no âmbito do processo legislativo do referido PL 867/2015, é utilizar o Princípio da Proporcionalidade para resolução desses casos, tal como os que envolvem dois direitos fundamentais.

Foi o que fez aquele Tribunal em vários casos, contudo mais notoriamente ao julgar o *Habeas Corpus* (HC) n. 82.424, conhecido como Caso Ellwanger, em que decidiu que a liberdade de expressão não é absoluta, a despeito de inúmeras observações que a doutrina mais abalizada fez, quanto à qualidade da argumentação discorrida no julgamento.

## 5 - Conclusão

A saída hermenêutica da ponderação deve ser utilizada para o caso em tela, que envolve a liberdade de ensino, liberdade de expressão do professor e o direito à educação epistemologicamente plena. Porém, com a utilização do Princípio da Proporcionalidade à luz da teoria do de Robert Alexy (2002).

Essa teoria, deveras abalizada e aceita de forma bastante consolidada no Brasil, propõe que os princípios sejam normas que ordenem que algo seja realizado na maior medida possível, de acordo com as possibilidades fáticas e jurídicas. Com isso, o Princípio da Proporcionalidade com seus três subprincípios: necessidade, adequação e proporcionalidade em princípio estrito definem o que deve se entender por mandado de “otimização” (ALEXY, 2002).

Isso quer dizer que todos esses princípios acima citados incidem simultaneamente sobre a possível tensão entre, de um lado, a liberdade de ensino dos professores e a autonomia universitária e, do outro, o direito à educação, entendida aqui

---

<sup>8</sup> Conceito do professor Ronald Dworkin.



como o ensino epistemologicamente pleno e cientificamente ético, sem ocultar, de forma deliberada e ideológica, parte do objeto estudado.

Deve, pois, a liberdade de ensino ser contextualizada e moldada à luz do espírito constitucional e pedagógico da autonomia universitária, sendo notoriamente desproporcional a tentativa de o referido projeto de lei impedir e punir o professor que profira sua opinião cientificamente aceitável, ainda que polêmica.

Nesse sentido, Horácio Rodrigues e Andréa Marocco entendem que os artigos 211 e 214 da Constituição fundamentam um plano nacional de educação, que, dentre outros objetivos, visa melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho e promover o país nos níveis humanístico, científico e tecnológico. Destarte, a existência de sistemas educacionais e de um planejamento nacional implicam a fixação de diretrizes comuns e, dentro delas, conteúdos, competências e habilidades a serem buscados pelos educandos (RODRIGUES; MAROCCO, 2014).

Ainda em suas lições, os limites colocados ao exercício da liberdade de ensinar, obstam que se confunda tal princípio com a mera liberdade de opinião do docente. É importante esclarecer que a liberdade de ensinar tem seus próprios contornos e contextos, decorrente do fato de ser uma liberdade vinculada a um direito fundamental ao qual serve de instrumento, o direito à educação (RODRIGUES; MAROCCO, 2014). Já a liberdade de opinião, assim como a liberdade de consciência, são liberdades com campo de abrangência mais amplo.

De toda sorte, essa miscelânea de princípios e valores que advém da sociedade e, por óbvio, reflete na universidade e no seu processo de ensino-aprendizagem, impõe o respeito a um fundamento central da República, qual seja, o pluralismo político. Político entendido na Constituição como algo além da política partidária, mas como vetor que rege a própria sociedade.

Nessa mesma lógica, Inocêncio Martins Coelho discorre sobre pluralismo educacional na Constituição de 1988 – estruturadora de um Estado de Direito que faz questão de se proclamar democrático – asseverando serem legítimas todas as linhas de pensamento e/ou de transmissão do conhecimento, não havendo lugar para fundamentalismos de qualquer natureza, de resto incompatíveis com a nossa formação



histórico-social, como revela o art. 216 da Lei Maior ao versar sobre nosso multiculturalismo (MENDES; COELHO; BRANCO, 2009).

E continua ao afirmar ser a tolerância a atitude congênita à própria ideia de pluralismo como valor fundamental para o surgimento e a presença das sociedades democráticas. Em poucas palavras, se a sociedade é plural, então a Constituição deve ser pluralista.

Além da resposta hermenêutica da proporcionalidade para se concluir pela falta de juridicidade da pauta do movimento “Escola sem Partido”, é possível trabalhar esse tensionamento entre os princípios envolvidos na problemática pelo prisma do postulado da Concordância Prática. Isso porque o direito à educação epistemologicamente plena daria ao educador a obrigação de ministrar as diferentes visões sobre o assunto, ao tempo em que a liberdade de ensino e autonomia universitária daria ao docente uma ampla discricionariedade sobre o objeto de processo de ensino-aprendizagem, realizando-se o próprio pluralismo político anteriormente versado. O professor pode dar sua visão e cobrar o que entende por correto, mas tem que ministrar as outras visões também científicas.

Projetos como o intitulado “Escola sem Partido” e, principalmente, as ideias motrizes por trás do mesmo, têm um perfil por demais conservador e intolerante. Não que não haja abusos por parte de uma minoria de docentes, quanto à condução do processo ensino-aprendizagem. Porém, erros de conduta existem, sempre existiram e irão existir dentro de sala de aula. Se o há, corrija-se. O que não se pode é tolher a liberdade básica dos professores de se expressar e dos educandos de terem acesso às diferentes formas de pensamento que, ao fim, comporão toda sua formação.

Teme-se de forma fundada que pensamentos conservadores como esse, na remota hipótese de esse projeto ser aprovado e de o STF vir a considerá-lo constitucional, instale em sala de aula um clima e comportamento de perseguição, com alunos gravando professores e “denunciando” suas atitudes “subversivas” ou “partidárias”.

A título de ilustração, durante o início da Guerra Fria, instalou-se nos Estados Unidos um movimento de “caça às bruxas comunistas” nominado Macarthismo<sup>9</sup>. Em

---

<sup>9</sup> Dentro do contexto da Guerra Fria, tomou conta dos Estados Unidos entre 1947 e 1956, a chamada “caça às bruxas” ou macarthismo: a perseguição, pelo senador Joseph McCarthy e seus discípulos, aos professores do país. Em março de 1952, a Suprema Corte norte-americana



linhas gerais, correspondeu à perseguição política a pessoas influentes, artistas, políticos, professores, etc., que pudessem vir a ser simpatizantes ou militantes da causa comunista. O mesmo foi bastante emblemático quanto à matéria que ora se discute, pois houve uma perseguição generalizada e sistemática a todos os professores que ministrassem conteúdos “subversivos”.

Porém um dos berços de resistência a essa espécie de antecessor do movimento “Escola sem Partido” foi a universidade de Harvard, considerada então um “reduto vermelho” pelo senador McCarthy, que reagiu fortemente em defesa da liberdade acadêmica e da autonomia universitária. Espera-se que cada universidade brasileira não tenha que se transformar em uma Harvard, pelo menos quanto ao tema ora posto em discussão.

### Referências:

ALEXY, Roberto. Epílogo a la Teoria de los Derechos Fundamentales. Madrid: Fundacion Beneficente et Parita Iuris. Tradução nossa. **Revista Española de Derecho Constitucional**, ano 22. n. 66. Set-Dez 2002. Disponível em: <<http://epp.di.unito.it/index.php/epp/article/viewFile/85/68>>. Acesso em 28 de junho de 2017.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **O projeto de Humboldt (1767-1835) como fundamento da pedagogia universitária.** Disponível em: <[http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4261/pdf\\_232](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4261/pdf_232)>. Acesso em 4 de junho de 2017.

---

atestou a constitucionalidade da Lei Feinberg, aplicada no Estado de Nova York desde 1949. De acordo com a lei, as escolas públicas estavam proibidas de contratar professores “subversivos” e poderiam demitir todos os docentes que julgassem “comunistas”. Só No início dos anos 1960, um grupo de professores da Universidade de Búfalo, no Estado de Nova York, recusou-se a assinar o juramento sobre ser ou não ser comunista e decidiu apelar à Suprema Corte. Encabeçados pelo professor de Letras Harry Keyishian, os docentes ganharam a causa e a lei Feinberg, que proibia a contratação de comunistas, foi finalmente considerada inconstitucional em janeiro de 1967, por um placar apertado de 5 a 4. O caso, que ficaria conhecido como Keyishian vs. Board of Regents, é considerado o mais importante em defesa da liberdade acadêmica da história do Direito norte-americano. Após a reversão na Justiça, todos os professores que perderam seus empregos em virtude da perseguição macarthista foram readmitidos e tiveram sua aposentadoria assegurada. Disponível em: <<http://outras-palavras.net/outrasmidias/?p=475878>>. Acesso em 22 de junho de 2017.



ARAÚJO, Jose Carlos Souza. **Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX.** Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1553/1183>>. Acesso em 26 de junho de 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 867/2015.** Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em 28 de junho de 2017.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade.** Publicado em 10 de dezembro de 2014. Disponível em: <[www.cnv.gov.br](http://www.cnv.gov.br)>. Acesso em 28 de junho de 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em 28 de junho de 2017.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso em 28 de junho de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em 28 de junho de 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal.** Habeas Corpus 8.2424/RS. Relator(a): Min. Moreira Alves. Relator(a) p/ Acórdão: Min. Maurício Correia. Julgamento: 17/09/2003.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal.** ADI 3.792. Relator(a): Min. Dias Toffoli. Julgamento: 22/09/2016.

BRUGNAGO, Fabrício; CHAIA, Vera. **A nova polarização política nas eleições de 2014: radicalização ideológica da direita no mundo contemporâneo do Facebook.** Aurora: revista de arte, mídia e política. São Paulo, v.7, n.21, p. 99-129, out.2014-jan.2015.

CADERMATORI, Luiz Henrique Urquhart. A liberdade de cátedra universitária face à interpretação do conceito de autonomia-didático científica: uma abordagem jurídico administrativa. *In:* DINIZ, Débora; BUGLIONE, Samantha, RIOS, Roger Raupp.



**Entre a dúvida e o dogma:** liberdade de cátedra e universidades confessionais. Brasília: Letras Livres; Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4ª edição. São Paulo: Atlas. 2009.

HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Martins; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva. 4ª Ed. 2009.

OEA. Organização dos Estado Americanos. **Sentença da Corte Interamericana de direitos Humanos**. Disponível em: <[http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_219\\_por.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_por.pdf)>. Acesso em 26 de junho de 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. **Diálogo ambiental, constitucional e internacional**. Fortaleza: Premius, 2014. v. 2. p. 213-238. Disponível em: <[http://abmes.org.br/arquivos/documentos/hwr\\_artigo2014-liberdade\\_catedra\\_unifor.pdf](http://abmes.org.br/arquivos/documentos/hwr_artigo2014-liberdade_catedra_unifor.pdf)>. Acesso em 26 de junho de 2017.

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

TV CULTURA. **Escola Sem Partido**: Leandro Karnal no Roda Viva. Publicado em 6 de julho de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mA4ZWzF0m0s>>. Acesso em 28 de junho de 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **World Poverty Could Be Cut in Half if All Adults Completed Secondary Education**. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/en/news/world-poverty-could-be-cut-half-if-all-adults-completed-secondary-education>>. Acesso em 28 de junho de 2017.

WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 48-57, jan. 1982. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17121/15692>>. Acesso em: 28 jun. 2017.