

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE DIREITO DE ALAGOAS

JOSÉ ERICK GOMES DA SILVA

Liberdade de Cátedra no Brasil e o Supremo Tribunal Federal

Maceió
2022

JOSÉ ERICK GOMES DA SILVA

Liberdade de Cátedra no Brasil e o Supremo Tribunal Federal
Breve estudo acerca da natureza jurídica e das imposições de conteúdo a partir da
metodologia de análise de decisões

Trabalho de conclusão de curso submetido ao corpo docente do Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Direito de Alagoas (FDA), unidade acadêmica da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Orientador: Prof. Dr. George Sarmento Lins Júnior

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Amanda Costa Thomé Travincas

Maceió
2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade – CRB4-1251

S586l Silva, José Erick Gomes da.

Liberdade de Cátedra no Brasil e o Supremo Tribunal Federal: breve estudo acerca da natureza jurídica e das imposições de conteúdo a partir da metodologia de análise de decisões / José Erick Gomes da Silva – 2022.
86 f.

Orientador: George Sarmento Lins Júnior.

Coorientadora: Amanda Costa Thomé Travincas.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Direito) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Direito de Alagoas, Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 81-86.

1. Liberdade de cátedra. 2. Liberdade acadêmica. 3. Juridicidade. 4. Direito Fundamental. 5. Brasil. Supremo Tribunal Federal. I. Título.

CDU: 342.733

Ao meu pai, José Edson (*in memoriam*),
trabalhador semianalfabeto que nunca me exigiu
seguir qualquer carreira jurídica, especificamente,
mas sempre me estimulou a concluir a graduação
e a perseguir o mestrado e o doutorado;

E aos meus queridos professores e professoras,
profissionais que contribuíram com a minha
educação. Também dedico este trabalho a eles e
elas, que me imbuíram indispensáveis noções de
civilidade e que viabilizaram o aperfeiçoamento da
minha busca pessoal de sentidos para a vida.

AGRADECIMENTOS

Quando criança, vivenciei episódios de crises convulsivas inespecíficas que, por significativas vezes, fizeram-me ausentar da sala de aula para rumar a consultas, exames e procedimentos médicos em municípios outros. Essas adversidades subtraíram dias de aula que pareciam ser uma eternidade para o garoto Erick, que sempre olhou o ambiente escolar como quem olha um caminho sagrado. Apesar das ausências daquele tempo, jamais perdeu o gosto pelos estudos e, nem mesmo, o satisfatório rendimento. Consequências que não se devem ao acaso, mas que podem ser sensivelmente dedicadas à elogiosa atuação profissional de professores(as) da rede pública de ensino do município de Boca da Mata, dentre os quais destaco a acolhida da professora Benedita Messias, que me ensinou durante 03 (três) anos.

Na pré-adolescência, sem que meus pais sequer soubessem qualquer trâmite a seguir, consegui ser inscrito e aprovado para cursar o ensino médio numa instituição da rede federal de educação, ciência e tecnologia, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL), graças ao incentivo de professores(as) também vinculados à rede pública municipal bocamatense. A título de gratidão, sublinho o nome da professora Genura Dâmaso, à época, diretora da Escola Major José Tenório.

Durante todo o ensino médio, pude gozar da educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade ofertada pelo IFAL. Novamente, os docentes fizeram-se peça fundamental para que o garoto vindo do interior prosseguisse a jornada de estudante rumo à universidade. Jamais esquecerei dos afetuosos abraços da professora Eliza Magna (*in memoriam*), nem mesmo dos conselhos convictos que recebi das professoras Andréa Moraes, Nadja Rocha e Vânia Tenório, e dos professores Estevam Moreira, Fábio Gomes e José de Oliveira Junior.

Logo ao ingressar na universidade, desfrutei da honra de estudar com o professor Paulo Machado Cordeiro. Tive as felicíssimas oportunidades de atuar como monitor dos professores George Sarmiento (Teoria da Constituição – por seis períodos letivos consecutivos), Thiago Bomfim (Processo Constitucional) e Beclaute Oliveira (Direito Processual Civil I). Ademais, o meu primeiro estágio foi na 3ª Vara da Justiça Federal – Seção Judiciária de Alagoas, onde pude aprender com a destemida atuação judicante de um excelente professor, Frederico Dantas.

No âmbito da pesquisa, fui orientado pelos professores Olga Krell e Andreas Krell, em distintos projetos de iniciação científica (Pibic/CNPq). Sem esquecer, também, das grandes experiências que vivi em projetos extensionistas sob a orientação do prof. Welton Roberto.

Um agradecimento especial não poderia faltar. Cursei a graduação em Direito na Ufal quando a coordenação estava sob o comando da professora Juliana de Oliveira Jota Dantas. De trato respeitoso e imbuída em profunda dedicação pela docência, a professora Juliana Jota inspira capacidade organizacional e didática exemplar. A ela, também sou muito grato por todo o apoio e incentivo que me forneceu no decorrer da graduação, em projetos que participei.

Minha imensa gratidão aos orientadores, George Sarmento Lins Júnior e Amanda Costa Thomé Travincas, cuja escolha foi pautada pelas esplêndidas bagagens profissional, acadêmica, cultural e humana que possuem e inspiram. Incansavelmente obrigado, pela atenção, compromisso e zelo do tratamento que dispensaram a este estudante.

As influências relatadas são fiéis amostras de toda a contribuição que recebi de cada um dos professores(as) que participaram da minha formação. “A gratidão é a alegria da memória”, dizia André Comte-Sponville. E sou muito grato aos mestres.

Aos meus pais, José Edson (*in memoriam*) e Josefa Erineuza, minha eterna gratidão. A terrível pandemia ainda em curso antecipou a minha despedida junto ao meu pai, fato ocorrido enquanto desenvolvia este trabalho. Mas, em termos bem simples, posso afirmar o seguinte: somente Deus Pai conhece o amor, a reverência e o genuíno sentimento de gratulação que sinto pelos meus genitores. Embora tenham sido subtraídos do direito de cursar, até mesmo, a educação básica, pois sequer puderam concluir os anos iniciais do ensino fundamental, ambos ostentam, em vida, títulos dos mais célebres para a aventura humana: honestos e batalhadores.

Lembro de dois episódios marcantes que exemplificam todo o apoio que recebi. O primeiro, de quando ainda cursava o ensino fundamental: meu pai, trabalhador rural da Usina Triunfo, chega em casa a me entregar uma pequena coleção de livros que ele havia adquirido, mediante descontos em folha do sofrido salário. Em meio ao trabalho braçal e ao sol escaldante de dias sucessivos num canavial, ele garimpava esperança para o seu único filho, que, à época, já estava aprendendo a ler. A segunda lembrança, mais contemporânea: a figura da minha mãe, por volta da meia-noite, saindo em disparada, do seu lar, para me amparar da chuva que caía sem cessar, enquanto eu chegava em casa, em mais um dia de regresso da Universidade (capital) para casa (interior). São recordações para uma vida inteira. Desconheço poesias melhores.

São a eles, enfim, a quem agradeço pela obtenção do grau de Bacharel em Direito: aos meus professores(as) e aos meus pais. Infinitamente.

(...)

Eles pedem, pois, para mim, a pena de morte. Pois bem, atenienses, que contraproposta vos farei eu? A que mereço, não é assim? Qual, pois? Que pena ou multa mereço eu, que em toda a vida não repousei um momento, mas descuidando daquilo que todos tem em grande conta, a aquisição de riquezas e a administração doméstica, e os comandos militares, e as altas magistraturas, e as conspirações, e os partidos que surgem na cidade, conservei-me na realidade de ânimo bastante brando para que pudesse, fugindo de tais intrigas, me livrar delas, não indo aonde a minha presença não fosse de nenhuma vantagem nem para vós nem para mim mesmo? Voltava-me, ao contrário, para os lados aonde eu poderia levar, a cada um em particular, os maiores benefícios, procurando persuadir cada um de vós a não se preocupar demasiadamente com suas próprias coisas, antes que de si mesmo, para se tornar quanto mais honesto fosse possível; a não cuidar dos negócios da cidade antes que da própria cidade, e preocupar-se, assim, do mesmo modo, com outras coisas. De que sou digno eu, tendo sido assim procedido? (...)

Apologia de Sócrates (Platão)

RESUMO

Qual a natureza jurídica e as imposições de conteúdo da liberdade de cátedra de acordo com decisões colegiadas prolatadas pelo Supremo Tribunal Federal? A par dessa indagação, objetiva-se desenvolver reflexões sobre a tutela jurídica da liberdade de cátedra segundo um arcabouço decisório prolatado por órgãos colegiados da Corte Constitucional brasileira. Inaugurando-se o desenvolvimento do trabalho, o segundo capítulo aborda alguns dos aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos que nutrem o interesse social por liberdade às atividades oficiais de ensino, compreendendo-se que a educação se mostrou historicamente incompatível com manifestações de aprisionamento dos saberes praticadas poderes eclesiástico, real e estatal. Justifica-se a utilização da terminologia liberdade de cátedra como sendo a liberdade de quem ensina na condição de professor, sujeito integrante do processo de ensino-aprendizagem mediatizado no âmbito da educação formal. No terceiro capítulo, utiliza-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental para selecionar, conhecer, explicar e relacionar criticamente os julgados analisados, com vistas a identificar e sistematizar posicionamentos por eles externados. Segue-se a chamada metodologia de análise de decisões e o método jurídico-hermenêutico clássico para a referida análise. No quarto capítulo, são relacionados os acórdãos investigados, de modo a evidenciar a inclinação do STF em relação a argumentos próprios do pragmatismo jurídico e a existência de um *déficit* de fundamentação em menções a conceitos jurídicos indeterminados, o que reduz a compreensão racional das razões de decidir e, para as decisões prolatadas mais recentemente, também implica na inobservância de exigências introduzidas na LINDB, no ano de 2018. Por sua vez, o quinto capítulo firma a compreensão de que a liberdade de cátedra é uma prescrição jurídica e que, para além de integrar o mundo do direito, ocupa-o do alto, eis que ostenta natureza de direito fundamental, à medida que pode ser extraída de princípios adotados pela Constituição Federal, consoante a dicção do art. 5º, § 2º, da CRFB/88. Qualifica-se a liberdade de cátedra enquanto norma jurídica geral, abstrata, implícita, de natureza principiológica e de abrangência nacional, que encontra amparo nos artigos 206, II e III, e 5º, § 2º, da Constituição Federal, cumulados com o art. 3º, II, III e IV, da LDB. No sexto capítulo, o estudo apresenta 10 (dez) padrões interpretativos (formais e materiais) que congregam percepções extraídas dos processos decisórios estudados. Acredita-se que o presente estudo se mostra apto a auxiliar na compreensão de alguns dos principais desacordos judiciais que envolveram a liberdade de cátedra no Brasil, desde a década de 60 até a atualidade. Noutro giro, a presente incursão aparenta-se útil a introduzir e a estimular o desenvolvimento de discussões qualificadas de tópicos referentes ao sentido e alcance do direito fundamental à liberdade de cátedra na contemporaneidade.

Palavras-chave: Liberdade de cátedra. Juridicidade. Supremo Tribunal Federal. Direito fundamental.

ABSTRACT

What is the legal nature and content impositions of the chair's freedom in accordance with collegiate decisions handed down by the Federal Supreme Court? Along with this inquiry, the objective is to develop reflections on the legal protection of the freedom of chair according to a decision-making framework issued by collegiate bodies of the Brazilian Constitutional Court. Inaugurating the development of the work, the second chapter addresses some of the philosophical, political and pedagogical aspects that nurture the social interest in freedom to official teaching activities, understanding that education has been historically incompatible with manifestations of imprisonment of practiced knowledge. ecclesiastical, royal and state powers. The use of the terminology freedom of chair is justified as being the freedom of those who teach in the condition of a teacher, an integral subject of the teaching-learning process mediated in the context of formal education. In the third chapter, bibliographic and documentary research techniques are used to select, know, explain and critically relate the analyzed judgments, with a view to identifying and systematizing the positions expressed by them. It is followed by the so-called decision analysis methodology and the semantic method for that analysis. In the fourth chapter, the investigated judgments are listed, in order to show the inclination of the STF in relation to arguments specific to legal pragmatism and the existence of a lack of reasoning in references to indeterminate legal concepts, which reduces the rational understanding of the reasons for to decide and, for the decisions rendered more recently, it also implies the non-compliance with requirements introduced in the LINDB, in the year 2018. In turn, the fifth chapter confirms the understanding that the freedom of chair is a legal prescription and that, beyond of integrating the world of law, it occupies it from above, since it bears the nature of a fundamental right, as it can be extracted from the principles adopted by the Federal Constitution, according to the diction of art. 5, § 2, of CRFB/88. The freedom of professorship is qualified as a general, abstract, implicit legal norm, of a principled nature and national scope, which finds support in articles 206, II and III, and 5, § 2, of the Federal Constitution, combined with art. 3, II, III and IV, of the LDB. In the sixth chapter, the study presents 10 (ten) interpretive patterns (formal and material) that bring together perceptions extracted from the decision-making processes studied. It is believed that the present study is capable of helping to understand some of the main legal disagreements that involved the freedom of professorship in Brazil, from the 1960s to the present day. In another turn, the present incursion seems to be useful to introduce and stimulate the development of qualified discussions on topics related to the meaning and scope of the fundamental right to the freedom of professorship in contemporaneity.

Keywords: Chair freedom. Legality. Federal Court of Justice. Fundamental right.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
Art.	Artigo
CRFB/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
HC	<i>Habeas Corpus</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
LINDB	Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro
MAD	Metodologia de análise de decisões
MEC	Ministério da Educação
MS	Mandado de Segurança
PIDESC	Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
Prof	Professor
RE	Recurso Extraordinário
RMS	Recurso em Mandado de Segurança
STF	Supremo Tribunal Federal
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A EDUCAÇÃO E A LIBERDADE DE CÁTEDRA.....	16
2.1 O INTERESSE SOCIAL POR LIBERDADE DE CÁTEDRA.....	16
2.2 SOBRE A TERMINOLOGIA ADOTADA.....	25
3 O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL INTERPRETANDO A LIBERDADE DE CÁTEDRA.....	28
3.1 PRECEDENTES SELECIONADOS.....	31
3.2 POSICIONAMENTOS EXTRAÍDOS.....	33
4 LIBERDADE DE CÁTEDRA E QUESTÕES CONTROVERTIDAS.....	49
4.1 LIBERDADE DE EXPRESSÃO VS LIBERDADE DE CÁTEDRA.....	49
4.2 O DÉFICIT DE FUNDAMENTAÇÃO NOS CASOS ANALISADOS.....	52
4.3 CONSEQUENCIALISMO JURÍDICO NAS RAZÕES DE DECIDIR.....	54
4.4 UNANIMIDADES E DIVERGÊNCIAS NOS PRECEDENTES ANALISADOS.....	57
5 NATUREZA JURÍDICA.....	59
5.1 FENOMENOLOGIA DA JURIDICIZAÇÃO.....	60
5.1.1 O Que é Jurídico? Mundo da Vida x Mundo do Direito.....	60
5.1.2 A Teoria do Fato Jurídico e a Diversidade Normativa.....	61
5.2 A DIVERSIDADE DE PRESCRIÇÕES JURÍDICAS.....	62
5.3 NATUREZA JURÍDICA DA LIBERDADE DE CÁTEDRA NO BRASIL.....	66
6 IMPOSIÇÕES DE CONTEÚDO E CRITÉRIOS DE AFERIÇÃO DO SENTIDO E DO ALCANCE DA LIBERDADE DE CÁTEDRA.....	68
6.1 LIMITAÇÕES, SENTIDO E ALCANCE.....	70
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	81

1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade é constituída à luz do ato de aprender. Isso porque dizer *ser humano*, ao longo dos tempos, equivale a mencionar *o ser cujo estado natural é o de aprendizagem*. Ora, quer-se afirmar que aprender é verbo inerente à própria condição humana. Embora outros seres vivos estejam aptos a perceber e a emitir múltiplas sensações, geralmente instintivas, somente o ser humano sente o peso da história. É um ser aprendente, cujo estado originário é o de se devotar a uma infinita evolução perante o tempo e o espaço circundantes.

Sucede-se, contudo, a percepção de que ninguém aprende sozinho. Nesse aspecto, as concepções político-pedagógicas envoltas ao ato de educar são muitas, mas a quase totalidade, senão todas elas, apontará que o acesso a saberes e a conhecimentos requer experiências que inserem o indivíduo numa teia de relações com outros elementos (biológicos, políticos, culturais etc.), a exemplos do ambiente natural e da relação com tantos outros atores sociais. Família, vizinhança, colegas, escola, faculdade, igreja e, até mesmo, as redes sociais, são concebidos enquanto espaços de sociabilidade onde a aprendizagem pode ser vivenciada; cada um desses ambientes, por óbvio, com as suas particularidades – quanto ao objeto de aprendizagem (forma e conteúdo) e quanto aos sujeitos atuantes em cada *locus*.

A percepção já firmada não se esvai: *ser humano é ser aprendente*. É viver em estado de aprendizagem. E é possível aprender em distintos lugares, a partir do relacionamento com sujeitos diversos, exercendo papéis e/ou posições também diferentes. É limitada a visão de que somente se aprende na família, na escola ou na igreja. Ou com os pais, com professores, com os irmãos de congregação. Aprender comporta múltiplas possibilidades e essa visão amplíssima é necessária para a adequada compressão da complexidade do fenômeno geral apreciado e para a posterior delimitação do problema sobre o qual se empenha neste estudo.

Pois bem. Feita tal digressão, cumpre delimitar que a preocupação deste trabalho não se volta ao fenômeno social da aprendizagem como um todo, mas a uma fatia deste mundo, qual seja, à parte da aprendizagem que se desenvolve no âmbito dos ambientes oficiais e chancelados pelo Poder Estatal. Noutras palavras, o estudo ora introduzido preocupa-se, especificamente, com aspectos do proceder da aprendizagem no âmbito da chamada educação formal, aquela que, no Brasil, realiza-se com reconhecimento oficial/estatal e por meio da execução do sistema nacional de ensino: educação básica e ensino superior.

Afunilando-se essa preocupação atinente à educação formal, convém firmar que se dispensa atenção, notadamente, ao *agir* de uma das modalidades de sujeitos onipresentes nas relações de aprendizagem percebidas na educação formal: a modalidade de sujeitos denominada de professor. Nesse grupo de sujeitos que integra a relação de aprendizagem, vislumbra-se um conjunto de profissionais de diversos ramos do saber cujo carácter comum consiste no mister de sua atuação, isto é, a missão de facilitar o acesso ao conhecimento, através de determinada concepção pedagógica, que pode envolver a ministração de aulas, o fornecimento de orientações de estudos e a aplicação de testes avaliativos.

O agir de professores e professoras interessa ao cotidiano e, de tão relevante que se afigura, também adentra ao mundo do Direito. Assim como a ação ou a omissão de um médico-cirurgião pode impactar a vida de determinada pessoa, a conduta do professor é hábil a ensejar profundas modificações na formação humana de cada indivíduo partícipe de uma relação de aprendizagem e, por conseguinte, é capaz de afetar positiva ou negativamente toda uma sociedade. Nesse contexto, a liberdade e seus limites inserem-se nesse esforço especulativo.

No Brasil atual, as liberdades que se circunscrevem perante a atuação docente vêm ganhando destaque à medida que se observa a sala de aula e o ambiente acadêmico enquanto arenas políticas, ou seja, espaços de construção e disseminação de ideias ou projetos políticos e, à sua maneira, capazes de influir em corridas eleitorais. Sobretudo após as Eleições Gerais de 2014, inúmeros foram os casos de repercussão nacional em que se disputava reduzir ou preservar determinada autonomia do professor dentro da sala de aula e no contexto acadêmico em geral. Merecem destaque, ao menos, três desses casos.

Como primeiro exemplo, cumpre mencionar a formulação dos planos municipais de educação e a atividade legiferante ordinária das câmaras de vereadores de todo o País, ao se depararem com a intensificação de proposições legislativas voltadas a proibir que professores abordassem a chamada ideologia de gênero ou utilizasse termos como “gênero” e “orientação sexual” em suas aulas. Tomando-se por fundamento a proteção de valores religiosos cultivados pela parcela majoritária da população brasileira, muitos desses projetos de lei chegaram a ser aprovados, impondo restrições à atividade docente.

Outro caso paradigma remonta a 2016, quando a Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas aprovou a Lei estadual nº 7.800, de 05 de maio de 2016, que visava proibir a prática da doutrinação política e ideológica por meio do programa nominado de Escola Livre. A proposta guiava-se pelos princípios da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado e do reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de

aprendizagem. Entre as vedações consignadas no referido diploma legal, encontrava-se a proibição de que os professores induzissem os alunos a cultivar determinada opinião político-partidária, religiosa ou filosófica. Outros estados e municípios discutiram semelhante objeto.

Ainda vale lembrar que, durante as Eleições 2018, juízes e Tribunais Regionais Eleitorais ordenaram o cancelamento de eventos, interrupção de aulas, remoção de faixas e cartazes e apreensão de documentos em universidades de todo o país, visando, nesse interim, dar cumprimento ao artigo 37 da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997 (Lei das Eleições). O dispositivo mencionado veda a veiculação de propaganda em espaços públicos e privados de uso comum, o que incluiria, na perspectiva de órgãos da Justiça Eleitoral, a área interna das instituições de ensino, incluindo-se as universidades.

Todas essas discussões, entre outras, acabaram chegando à Suprema Corte brasileira. Núcleos e centrais sindicais, associações docentes, organizações não governamentais e lideranças políticas de todo o País mobilizaram-se contra as restrições à liberdade de ensinar perante a educação formal. Afirmava-se que, sem liberdade, o conhecimento poderia tornar a ser aprisionado, tal como fora no passado, em grande medida, por grupos dominantes de cada época, pelas autoridades eclesiásticas, reais ou pelo próprio Estado.

A conjuntura fática desenhada trouxe consigo o entendimento de que a liberdade de cátedra se relaciona a um interesse social de defesa ao conhecimento, podendo ser vista como seu pressuposto. Sem embargo, uma dúvida já se firmava como crucial: de qual liberdade é investido o professor? Particularmente, o professor brasileiro.

Nesse caminhar, consigne-se que os estudos ora desenvolvidos se voltam à liberdade de cátedra no Brasil. A título de problematização, pretende-se buscar respostas acerca de qual a natureza jurídica que esse interesse social (liberdade de cátedra) ostenta e quais as suas imposições de conteúdo. Todo esse percurso será guiado a partir da análise crítica do posicionamento do Supremo Tribunal Federal em julgamentos que versam sobre a temática.

Notadamente, a motivação deste trabalho originou-se da percepção de que existem controvérsias ainda não superadas, e sequer suficientemente discutidas, acerca dos limites da liberdade do professor dentro da sala de aula e no exercício das suas demais atribuições. E, conforme já fora dito, nos últimos anos, casas legislativas municipais, estaduais e federais registraram discussões e/ou deliberações que perpassavam a liberdade de cátedra. Da mesma forma, o Supremo Tribunal Federal também foi demandado em diversas oportunidades e, cumprindo com a sua função jurisdicional, manifestou-se, por diversas ocasiões, sobre

importantes conflitos de interesse que lhe foram submetidos. Todas essas movimentações institucionais justificam, em certa medida, o interesse pelo desenvolvimento deste estudo, uma vez que, parece estar claro, existe amplo dissenso sobre qual o sentido e o alcance da liberdade de cátedra, no cenário brasileiro atual. Havendo tão relevante dissenso jurídico, a sua solução perpassa, necessariamente, o plano da normatividade, no qual se torna urgente buscar respostas qualificadas sobre a natureza jurídica do interesse da vida discutido (liberdade de cátedra) e sobre os padrões interpretativos que podem ser a ele atribuídos.

Pois bem. Para o desenvolvimento da pesquisa que originou o presente trabalho, foram selecionados, conhecidos e analisados criticamente conceitos e precedentes judiciais, os quais possibilitaram a produção de reflexões acerca do posicionamento da Supremo Tribunal Federal sobre a temática estudada, contribuindo, assim, para o ideal de construção de respostas (ou de reflexões) para algumas indagações que nortearam este trabalho, firmando, de certo modo, seu objeto. Seguiu-se a metodologia de análise de decisões (MAD), difundida metodologia de produção de trabalhos teóricos no campo do Direito (FREITAS, LIMA, 2010). A seguir, elenca-se parte desses questionamentos basilares:

(i) Quais os principais julgamentos do Supremo Tribunal Federal que envolvem a liberdade de cátedra nas suas razões de decidir?

(ii) Qual a natureza jurídica da liberdade de cátedra?

(iii) Quais critérios ou padrões interpretativos podem ser extraídos dos julgamentos do STF para a aferição do sentido e do alcance da liberdade de cátedra no Brasil?

A sequência de escrita e de apresentação deste trabalho segue, na medida do possível, a ordem de menção das perguntas acima reproduzidas. No segundo capítulo, portanto, busca-se interconectar o processo educativo com a liberdade de cátedra. Por isso, esse primeiro momento será dedicado a apontar alguns dos aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos que se identificam com o interesse social de liberdade para o professor, sucedendo-se essa exposição pela justificação da terminologia adotada (liberdade de cátedra).

No terceiro capítulo desta produção textual, o olhar se volta à descrição e explicação dos precedentes oriundos do Supremo Tribunal Federal que foram, metodologicamente, selecionados para a presente pesquisa. Já no quarto capítulo, dá-se ênfase a quatro questões que se mostram controvertidas para a teoria do direito e, de algum modo, foram observadas no estudo realizado: o *déficit* de fundamentação nas decisões analisadas; a comum invocação de consequências como razões de decidir; a discussão envolta da (possível) distinção entre

liberdade de expressão e liberdade de cátedra; e a percepção de decisões unânimes e majoritárias entre as que foram analisadas.

Logo em seguida, no quinto capítulo, busca-se responder qual a natureza jurídica da liberdade de cátedra, utilizando-se, inclusive, do aparato jurisprudencial analisado, e a par da distinção de categorias próprias da teoria do fato jurídico e da classificação de enunciados jurídicos. O sexto capítulo busca fornecer respostas e/ou reflexões atinentes às imposições de conteúdo da liberdade de cátedra no sistema jurídico brasileiro. Tenta-se apresentar padrões interpretativos dessa liberdade, os quais podem ser úteis à resolução de conflitos de interesse cotidianamente vivenciados e, conseqüentemente, passíveis de utilização da resolução de casos concretos deduzidos na seara administrativa ou em juízo.

Observe-se que a pesquisa se utilizou das técnicas bibliográfica e documental, orientando-se, em regra, segundo o método dedutivo. O método dialético é observado, de maneira complementar, à medida que visões díspares são consideradas durante a pesquisa realizada. Informações outras atinentes à descrição metodológica deste estudo serão incluídas no seu desenvolvimento, a fim de melhor explicar aspectos que sejam singulares a determinada etapa da pesquisa e ao que se encontra exposto em cada capítulo deste trabalho. A título de exemplo, o método/percurso de seleção de atos decisórios do Supremo Tribunal Federal que versam sobre a liberdade de cátedra será relatado no terceiro capítulo deste trabalho.

No mais, consoante é possível se depreender a partir da leitura das perguntas indicadas e do percurso que foi traçado, este trabalho originou-se da pré-compreensão (hipótese metodológica, passível de abandono, pois) de que a liberdade de cátedra é um bem jurídico que se encontra, ao menos implicitamente, juridicizado (consagrado) no teor da Constituição Federal de 1988 e que alguns padrões interpretativos dessa liberdade podem ser aferidos por meio da análise de precedentes da Suprema Corte brasileira, os quais constituiriam, em tese, uma jurisprudência consolidada.

Ressalte-se que o presente trabalho possui um nítido caráter teórico-discursivo, dada a sua relação com a hermenêutica constitucional e a atividade interpretativa. Em razão dessas características, automeadas, adiante-se que não se buscará, tão somente, descrever determinados precedentes judiciais que foram encontrados a partir da pesquisa realizada. Em sentido oposto, buscar-se-á explicar, analisar criticamente e produzir reflexões acerca do posicionamento da Suprema Corte do Brasil no que tange à liberdade de cátedra e suas imposições de conteúdo a partir desses julgados e de considerações outras, resultantes de esforço intelectual voltado à leitura de posicionamentos doutrinários. Eis o desafio assumido.

2 A EDUCAÇÃO E A LIBERDADE DE CÁTEDRA

Esta seção é dedicada a apontar alguns dos aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos que alimentam o interesse social de liberdade para o professor. Sucede-se a essa exposição a apresentação de justificativa para a adoção da terminologia liberdade de cátedra. Quanto ao esforço em questão, torna-se imperioso salientar que não se traduz na pretensão de expor todos os fundamentos encontráveis para o interesse social de liberdade de ensino para o professor, tarefa exaustiva que, além de desafiar as possibilidades fáticas, apartaria-se dos objetivos do presente estudo.

Pretende-se, em realidade, conectar à temática ora estudada algumas noções que transcendem a seca leitura de enunciados linguísticos talhados na Constituição Federal de 1988. Não obstante a relevância dos dispositivos que enunciam as normas constitucionais, quando observados isoladamente, tais enunciados pouco dizem, aí residindo um abismo entre as palavras escritas e a normatividade que lhe é comumente atribuída. Assim, cada enunciado linguístico costuma ser carente de sentidos, os quais, antes mesmo de serem encontrados na literatura jurídica propriamente dita, são passíveis de apreciação na realidade circundante, na história, na filosofia, nos conflitos políticos e nos dissensos pedagógicos.

A seguir, apresentam-se algumas das infinitas conexões que podem ser feitas entre a educação e a liberdade de cátedra. Por óbvio, repita-se, não são as únicas referências possíveis, mas, na perspectiva adotada, contribuem para a compreensão dos porquês que a liberdade de cátedra interessa a determinados sujeitos e grupos sociais.

2.1 O INTERESSE SOCIAL POR LIBERDADE DE CÁTEDRA

Desde a antiguidade, ideais de racionalidade têm sido suscitados enquanto sendo os melhores caminhos a serem perseguidos pela humanidade, em defesa do seu próprio bem-estar. A etimologia da palavra *razão* revela que a sua origem está associada à palavra latina *ratio* e à palavra grega *logos*, cujos sentidos referem-se a “calcular”, “reunir”, “contar”, “medir”, “separar”, entre outras expressões assemelhadas. Uma rápida pesquisa ao Dicionário Etimológico Resumido da Língua Portuguesa (NASCENTES, 1966, p. 637) elenca, mais precisamente, que a palavra *razão* provém do latim *ratione*: ação de pensar, o que conduz à ideia de comparar, procurar relações e descobrir causas. Percebe-se que o sentido da palavra

razão se aproxima a um anseio de exatidão, de busca pela verdade ou, ao menos, de um esforço em favor de noções confiáveis sobre as coisas.

Ocorre que, por muito tempo, as grandes perguntas do gênero humano recebiam explicações mitológicas. Foram os filósofos pré-socráticos que, inicialmente, realçaram a preocupação de tentar analisar, explicar, identificar e diferenciar as coisas ao seu redor sem se limitar a um conjunto de mitos. Depreende-se que o percurso tem sido bastante longo.

Os sofistas, considerados, por muitos, os primeiros educadores profissionais da civilização ocidental, eram conhecidos como reformadores, uma vez que problemas sociais, culturais e, até, de cunho religioso, em momento posterior ao protagonismo desses sujeitos, passariam a ser tratados “à luz da razão, liberta do mágico, do supersticioso e do irracional” (MEDEIROS, VIERO, SPAVANELLO & CAMILO, 2018, p. 13). A atuação dos sofistas no período de transição dos regimes aristocráticos da Grécia para a democracia resultou da necessidade política de manifestação dos cidadãos em praça pública, voltada ao convencimento dos demais membros de cada assembleia. Nesse sentido, o referido grupo de filósofos foi responsável por fazer os problemas sociais ocupar o centro das atenções dos cidadãos e, dessa maneira, os sofistas contribuíram com a fundação da ciência da educação e com o desenvolvimento da fundamentação teórica e prática da pedagogia (ARAÚJO, 2013). Por isso, vê-se que a história da filosofia passeia, com intimidade, pela origem da educação ocidental.

Dito de outra forma, a necessidade de que o cidadão falasse e persuadisse durante as assembleias foi um dos principais fatores para que a educação passasse por uma transformação profunda. Ao invés de ser um papel desenvolvido por grandes poetas, que educavam para o homem belo (cuidadoso com o corpo, praticante de ginástica, dança e jogos de guerra) e homem bom (virtuoso, corajoso), a educação que (re)nasce em meio à democracia de Atenas prioriza, com os sofistas, a desenvoltura para com a oratória e a retórica. A arte da persuasão era, por assim dizer, o que havia de mais importante para o exercício da cidadania (CHAUÍ, 2000, p. 42-43). Considerado patrono da Filosofia, Sócrates discordou da postura dos sofistas; sua insatisfação estaria no fato de que a retórica, ensimesmada, colocava o erro e a mentira no mesmo patamar da verdade, isto é, não se importava com o conteúdo propriamente dito das sustentações: somente interessava convencer, vencer na eloquência.

Para Sócrates, o bem viver não poderia ser desvencilhado do amor à sabedoria. A realização plena do ser humano não se apartaria da ânsia do autoconhecimento e de um eterno perguntar-se. É assim que o referido filósofo costuma ser lembrado, a exemplo da famosa

expressão “Sei que nada sei”, a ele atribuída. Sem embargo, mais do que afirmativas, as ações de Sócrates eram indagativas, questionadoras, sedentas por conceitos precisos.

(...) “Você sabe o que é isso que você está dizendo?”, “Você sabe o que é isso em que você acredita?”, “Você acha que está conhecendo realmente aquilo em que acredita, aquilo em que está pensando, aquilo que está dizendo?”, “Você diz”, falava Sócrates, “que a coragem é importante, mas: o que é a coragem? Você acredita que a justiça é importante, mas: o que é a justiça? Você diz que ama as coisas e as pessoas belas, mas o que é a beleza? Você crê que seus amigos são a melhor coisa que você tem, mas: o que é a amizade?” (CHAUÍ, 2000, p. 44).

Esse agir não agradou os poderosos do tempo de Sócrates, os quais sentiram-se profundamente incomodados com a ousadia do filósofo. Acusado de não aceitar os deuses daquele tempo e de corromper a juventude, ele foi condenado à morte, em 399 antes de Cristo, momento em que tinha 70 (setenta) anos de idade. Ora, note-se que precedentes oriundos da própria história da filosofia antiga demonstram a radicalidade das atitudes que são praticadas em resposta a posturas que defendem o pensamento racional. O pensamento filosófico não é imune às brutalidades que são perpetradas contra o conhecimento e/ou práticas educativas.

Desde muito, o saber filosófico aponta considerações variadas sobre a educação. Na obra *A República*, de autoria de Platão, o educador Sócrates aparece em diálogos que definem a educação enquanto sendo a arte responsável por encaminhar o ser humano a bons caminhos. Para Sócrates, a educação é a arte que realiza a conversão da alma, fazendo-se-a virar de costas para as coisas perecíveis, “até que se torne capaz de suportar a vista do ser e da parte mais brilhante do ser” (PLATÃO, 2000, p. 324). É a educação que possibilita o despertar do indivíduo para uma vida virtuosa. Esse pressuposto platônico tem projeções políticas, à medida que esse filósofo defendia que o regime de governo ideal seria liderado por sábios.

Infinitas abordagens sobre a utilidade da educação somam-se à de Platão. Filosoficamente, são disseminadas diversas justificativas sobre a finalidade da educação e sua importância para a coexistência humana. Extraí-se desse enredo que a liberdade é condição indispensável à educação e ao pensamento racional.

Sucedem-se que registros históricos dão conta de acontecimentos que marcharam em sentido oposto ao da liberdade na produção e na difusão dos conhecimentos. Da Antiguidade para a Idade Média, são facilmente encontráveis inúmeros exemplos de obstáculos ao pensamento racional e às práticas educativas. Embora não se possa traçar uma história homogênea, linear e completa desses desafios, soa oportuno frisar que faz pouco sentido falar sobre liberdade de ensinar do professor no período medieval. Isso porque “a universidade surgiu à sombra da Igreja, que era a instituição que concentrava o monopólio das atividades

educacionais" (FURTADO, 2020, p. 42). Ocorre que não interessava à produção do conhecimento o domínio desse espaço pelo poder religioso, nem pelo poder real.

Nesse sentido, Le Goff relata que é lutando contra poderes eclesiásticos e poderes leigos que as universidades adquirem a sua autonomia. Em Paris, por exemplo, a autonomia universitária foi adquirida após acontecimentos sangrentos de 1229, oportunidade na qual diversos estudantes universitários foram mortos pelos agentes de polícia da realeza. Uma greve estudantil somente veio a ter fim dois anos após o início dos confrontos, quando São Luís e Branca de Castela reconheceram, solenemente, a independência da Universidade (LE GOFF, 2006, p. 96). Nesse contexto, é fortalecida a defesa da construção de uma educação laica, não submetida a meios de controle ideológicos e religiosos.

Biografias de grandes pensadores somam-se a esses registros históricos. Conhecida mundialmente, a história do físico e astrônomo Galileu Galilei merece ser ressaltada. Ao defender a teoria de Copérnico, segundo a qual a Terra e demais planetas se movem ao redor do Sol, na obra *Diálogos sobre os Dois Grandes Sistemas do Mundo*, o cientista foi acusado, preso e condenado pela Santa Inquisição, em 1633. Precisou renegar suas ideias e, ainda assim, permaneceu em prisão domiciliar até a sua morte, ocorrida em 1642. Afinal, a autoridade para dissertar sobre o mundo era privilégio do poder eclesiástico.

Em 1673, Baruch de Espinosa, um dos grandes racionalistas e filósofos do século do século XVII, fez-se incluir, na sua biografia, a recusa de lecionar na Universidade de Heidelberg, por entender que aceitar esse convite conduziria à submissão de normas da universidade e de prejuízos à sua independência. Para estudiosos da filosofia da educação, a recusa em questão foi proferida em "profundo acordo com aquilo que sua filosofia ensina e defende, isto é, a tranquilidade da alma e a liberdade de ensinar" (OLIVEIRA, 2020). A liberdade para desenvolver e compartilhar ideias próprias, com independência e sem limitações ideológicas provenientes da instituição de ensino é valorada como elemento decisivo. Ao recusar o convite, o filósofo acabava por decidir não correr o risco de perturbar a religião oficialmente estabelecida. Declinava-se do convite em favor da liberdade individual e em devoção ao conhecimento sem interferências, ao filosofar livre.

No Brasil, a história não difere completamente. Consoante afirma Fernando Seffner (2017), muito do que se toma como grande novidade já foi praticado pela história. Para corroborar com esse raciocínio, basta lembrar que, em seus mais de quinhentos anos de história, poucos e curtos foram os regimes democráticos vivenciados pelo povo brasileiro. O período democrático mais duradouro, diga-se de passagem, vem a ser o atual, pós-Constituição Federal

de 1988, com pouco mais de 30 (trinta) anos do período de redemocratização. Entretanto, vale realçar que tem sido nesse período posterior à redemocratização que brasileiros e brasileiras testemunham a ampliação das liberdades públicas e a efetiva busca de universalização do acesso à educação básica. Esse cenário de fortalecimento do ensino enquanto estratégia emancipadora e em prol do desenvolvimento nacional, por óbvio, não é imune a tentativas de limitar a liberdade de ensinar.

Durante a ditadura militar (1964-1985), foi promovida uma reforma educacional voltada a impor limites às liberdades. Além de uma tendência de homogeneização, a ênfase estava em defender a ordem e a disciplina social. A criação de disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), no âmbito das humanidades, acentuava a necessidade de ambientar um processo reformista em favor da condução do País pelas vias do autoritarismo. O conteúdo, de natureza, moralizante (MARTINS, 2014, p. 46), não favorecia o raciocínio livre e plural.

Estudiosos comentam que, atualmente, as condições de ensino são afetadas por acusações diuturnas de que os docentes não cumprem adequadamente as tarefas que lhes cabem, o orçamento das instituições de ensino tem sido drasticamente reduzido e grupos políticos teimam em estabelecer a censura a conteúdos que não se amoldam às suas concepções de mundo. Movimentos como o Escola Sem Partido defendem a instauração de uma neutralidade política e ideológica no ambiente acadêmico, impondo limitações ao docente que visam, em suma, fazer prevalecer a educação fornecida pelos pais em detrimento daquela ofertada pela escola (SEFFNER, 2017). Deixa-se às claras o propósito de cercear a liberdade de cátedra, utilizando-se do que se chamou de "projeto de adestramento, dominação e manipulação" voltado às atividades docentes (PINHEIRO NETO, 2018). As expressões vagas e indeterminadas veiculadas no projeto consubstanciavam verdadeiras armadilhas passíveis de manejo para fins de intimidação e perseguição de docentes.

Para citar uma recente polêmica, destaque-se que, aos 30 de maio de 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou nota oficial defendendo que as instituições de ensino públicas não poderiam promover movimentos políticos. O documento, ainda disponível no portal oficial do MEC, incentiva a população em geral a denunciar professores, servidores, funcionários, alunos, pais e responsáveis que divulguem e estimulem protestos durante o horário de aulas e/ou no ambiente escolar (BRASIL, 2021a). Para diversos estudiosos, o conteúdo foi visto como uma ameaça. De acordo com Nina Ranieri, professora associada da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FD-USP), caracteriza-se como censura impor obstáculo à

promoção de discussões que envolvam concepções políticas, filosóficas, ideológicas ou religiosas que estejam circunscritas nos limites éticos e legais (JORNAL DA USP, 2021).

Notoriamente, vê-se que o interesse social por liberdade de cátedra, cada vez mais intensamente, faz-se presente em razão de controvérsias que ressurgem na política nacional. E, diante de cada discussão, refaz-se, indiretamente, questionamentos cívicos acerca de quais sejam os limites da liberdade do professor em sala de aula.

Na organização política dos povos em geral costuma ser traçada determinada estrutura educacional. Desse modo, sendo a prática educativa permeada por um conjunto de ações (comissivas, sobretudo), é previsível que o agir de professores seja traçado, a fim de alcançar objetivos coletivos. Pode-se afirmar que nenhuma sociedade ou nenhum Estado é totalmente isento acerca do interesse de liberdade de ensinar para professores; sempre consagram alguma posição. Foi assim na Grécia Antiga, na Idade Média, na Modernidade, na Ditadura Militar, e é na atualidade. Assim será nos séculos vindouros. Os permissivos e proibitivos para a atividade de ensino, na educação formal, poderão variar a cada tempo, mas sempre existirão.

Em última análise, os fundamentos genuinamente políticos para a liberdade de cátedra encontram-se na própria Constituição Federal de 1988. Isso porque a Constituição espelha um "fenômeno jurídico-positivo comum à experiência dos povos que exercitam, com êxito, a própria soberania" (BRITTO, 2003, p. 01) e, nessa experiência sublime de tornar soberano determinada sociedade política, faz-se emanar, com inicialidade, as únicas normas jurídicas que partem, diretamente, da sociedade para o Estado. Somente depois desse momento constituinte é que as normas jurídicas partem de um órgão estatal constituído (via processo legislativo).

É dizer: a Assembleia Nacional Constituinte é órgão da sociedade e não do Estado, pois aquela cria (ou recria) este último. É a política o que dá cria ao Estado. Consequentemente, é a vida política legiferante quem dá existência e fundamentos às normas jurídicas, as quais, diga-se de passagem, sequer são eternas. Como explica o jurista e poeta Carlos Ayres Britto, "o mundo cuida de si próprio, uma vez criado, mas não passa a cuidar do Criador" (2003, p. 48). Outros momentos constituintes podem vir a alterar os conteúdos da Carta Política ou, de maneira ainda mais impactante, vir a substituí-la por outra. Abstendo-se de exercícios de futurologia, convém observar que a Constituição vigente traz fundamentos (políticos!) relevantes para o interesse social de liberdade de ensino ao educador nominado de professor.

Para Dworkin (2019), a liberdade acadêmica (que ora se chama de liberdade de cátedra) impõe dois níveis de isolamento. Inicialmente, isolam-se as instituições de ensino das

instituições políticas e das potências econômicas. Ao mesmo tempo, isolam-se os membros da academia dos administradores da instituição de ensino. Essa ação de isolar não consiste em estabelecer a ausência de quaisquer relacionamentos, eis que inevitáveis, mas se volta a eliminar intervenções na maneira pela qual os professores ensinarão aquilo que se decidiu que deveria ser ensinado. Visa-se proteger os docentes da pressão do poder político e do poder econômico, a fim de que estes não intervenham no que e como pode ser ensinado e conhecido. Assevera-se que “as ciências e todos os demais estudos universitários obtêm mais êxito quando são libertos quer do controle político, quer do domínio do comércio” (DWORKIN, 2019, p. 397). A perspectiva de liberdade para a cátedra insere-se, pois, no interesse de evitar práticas que impeçam o desenvolvimento de saberes, isto é, que sufoquem a busca da verdade.

Mas não somente. Ronald Dworkin apresenta como fundamento para a liberdade sob análise uma reflexão oriunda do liberalismo político. Além da busca da verdade, a defesa da liberdade de cátedra pode ser sustentada à luz do individualismo ético, do qual se espraia duas responsabilidades: a primeira, não professar aquilo que se tenha por falso; a segunda, o dever de proclamar o que acredita ser verdadeiro (2019, p. 400). Em síntese, existe uma justificação ética da liberdade de cátedra que consiste no dever de se descobrir e ensinar as coisas que são qualificadas como importantes e verdadeiras, sendo essa uma responsabilidade profissional “levar a vida de acordo com as convicções que lhe parecem as mais verdadeiras” (DWORKIN, 2019, p. 402). Trata-se de uma dimensão da cultura de independência, em desfavor do que o pensador retromencionado qualificou de cultura da conformidade. A liberdade de cátedra, pois, desempenha o papel fundamental de garantir a autonomia de quem ensina, a fim de que o labor docente seja exercido de maneira independente.

Sem aprofundar discussões doutrinárias conexas, é importante ressaltar que o artigo 206, inciso III, da Carta Magna estabelece que o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas como critério norteador para a ministração do ensino. De acordo com o glossário do grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), em verbete elaborado por Dermeval Saviani, a expressão concepções pedagógicas significa “as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada” (UNICAMP, 2021). Logo, dizer que o ensino é norteado por esse comando equivale a garantir que um conjunto de situações de fato poderão ser objeto de decisões não homogêneas por parte de quem ensina.

Se o ensino deve ser ministrado numa relação de fidelidade ao princípio de pluralidade das concepções pedagógicas, significa dizer, ao menos, que ao Estado incumbe proteger – senão

também incentivar –, a internalização, a discussão e a disseminação de teorias e práticas de aprendizagem distintas, valorizando-se os diferentes métodos e posturas pedagógicas. Lado outro, tem-se, aí, o interesse político de mais alto nível, pois constitucionalizado, a dizer, em sentido amplo, que é vedado ao Poder Público aprisionar o ensino a uma ou outra concepção pedagógica. A prática educativa deve ser guiada à luz da diversidade de concepções.

Contemporaneamente, o ato de educar, transmitindo-se saberes e experiências, encontra-se no rol dos mais relevantes bens da vida, sobretudo na contemporaneidade. Ao passo que os conflitos geopolíticos, étnicos, culturais e ideológicos em geral são intensificados ao longo de todo o globo terrestre, e à medida que se reconhece a vigência de um estado de crise nos setores da política, da economia e da saúde pública, entre outras atribuições que marcam as primeiras décadas do século XXI, a aposta na educação tende a ser reafirmada. A educação é vista como saída possível para muitos dos problemas discutidos na academia, no Parlamento ou no cotidiano comum. Em termos gerais, a educação consubstancia-se enquanto caminho ou instrumento por meio do qual os povos perseguem determinados estados ideais.

Seja pela carência de instrumental técnico-científico objetivamente posta, e seu demandado aperfeiçoamento contínuo, seja pelo seu alegado caráter transformador das relações sociais, reputa-se o processo educativo enquanto mecanismo útil ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, sendo essa a ideia que se extrai do teor do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (UNICEF, 2020), de base nitidamente filosófica. Immanuel Kant, um dos pensadores de maior influência para a visão teórico-normativa do pós-guerra, elencou entre os deveres decorrentes do imperativo categórico o desenvolvimento das faculdades da melhor maneira possível, sob a justificativa de que o desenvolvimento das faculdades humanas seria conservacionista da própria humanidade (KANT, 2009). Assim, o ato de educar, de aprender e de ensinar, ostenta fundamental importância para a coexistência dos indivíduos, pois hábil a proteger os interesses do gênero humano.

No plano nacional, a Constituição Federal de 1988 faz referência à educação ao indicar os direitos sociais, em seu artigo 6º; mas não somente. No seu art. 205, a Constituição Cidadã estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2021). Novamente, e, agora, na Lei Maior, tem-se o desenvolvimento humano enquanto o primeiro dos objetivos que se persegue no ato educativo. Assim como os demais direitos fundamentais sociais, a educação é um direito que não existe contra o Estado, mas através deste, impregnando

exigências para que o Poder Público realize determinadas ações (KRELL, 2002, p. 19). Nesse cenário, deve-se ter em mente, hoje e sempre, que a educação é elemento integrante do chamado mínimo existencial, isto é, integra o conjunto de bens da vida cujo indivíduo precisa usufruir para ter resguardada a sua dignidade humana.

O conceito jurídico constitucional da dignidade da pessoa humana (CFRB/88, art. 1º, III) nada mais é do que um fundamento da República Federativa do Brasil e, mais do que isso, considerado o ideário matriz/central do qual emanam todos os direitos fundamentais. Para Luís Roberto Barroso, a autonomia é o elemento ético da dignidade humana, de modo que deve se garantir, a cada pessoa, a possibilidade de tomar decisões e de fazer escolhas pessoais, ao longo da vida, baseadas na sua própria concepção de bem, sem influências externas abusivas. E, "para serem livres, iguais, capazes de exercer uma cidadania responsável, os indivíduos precisam estar além de limiares mínimos de bem-estar, sob pena de a autonomia se tornar uma mera ficção e a verdadeira dignidade humana não existir" (2016, p. 85).

Esse horizonte exige uma educação básica de qualidade como mínimo existencial por se tratar de uma das necessidades vitais básicas, ferramenta de acesso às fontes de poder, de riqueza e do saber e que, por isso mesmo, ocupa lugar central na democracia, "por se tratar de lúdima questão de honra humanística" (BRITTO, 2012, p. 98). A educação é imprescindível, para a autonomia individual, para o desenvolvimento humano, ainda mais nas sociedades cujas complexidades e desafios de sociabilidade são cada vez mais intensos.

Não obstante, vê-se que o exercício da cidadania e o labor profissional também dependem, intimamente, da educação, fazendo-se crer que significativa parcela das experiências da vida gravita em torno da educação: (i) para o *ser* em si, enquanto detentor de múltiplas faculdades; (ii) para o exercício de direitos e deveres, inerentes à condição de cidadania; e (iii) para o labor profissional.

Ocorre que, a educação, enquanto fato da vida e manifestação social, é desencadeada por atos de pessoas. A Constituição Federal de 1988 percebe esse raciocínio ao especificar que a educação é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Dessa maneira, pode-se afirmar que a educação enquanto processo de ensino e aprendizagem é permeada, ao menos, pela relação entre educador e educando, não obstante a possibilidade de colaboração de outros sujeitos. A respeito, é imperioso delimitar que este trabalho se debruça sobre o proceder, o agir, de um dos sujeitos do processo educativo: o educador. Especificamente, uma espécie de educador, aquele que atua junto à educação formal, o educador nominado de professor.

2.2 SOBRE A TERMINOLOGIA ADOTADA

Numa reflexiva canção de nome Esquadros, a cantora e compositora Adriana Calcanhoto vocaliza os seguintes dizeres: “Eu ando pelo mundo / Prestando atenção em cores / Que eu não sei o nome / Cores de Almodóvar / Cores de Frida Kahlo / Cores!”. Nota-se que a música espelha uma poesia em face da observação de um eu sozinho. A interpretação desta obra musical permite alcançar um sujeito sensitivo que muito vê, mas que também se questiona; vislumbra-se nela um alguém que admite não saber qualificar tudo o que existe; que enxerga cores e, mesmo assim, confessa não saber seus respectivos nomes. Essa breve interlocução com a cultura nacional remete ao poder de nomear as coisas.

No presente estudo, não podem passar despercebidas as motivações que resultaram na adoção da terminologia “liberdade de cátedra”. Outros termos poderiam ser escolhidos ou utilizados em pura sinonímia, e não o foram por razões que carecem ser externadas.

De início, soa acertado informar que a adoção da terminologia “liberdade de cátedra” resulta de uma escolha teórica que reflete, sobretudo, uma opção metodológica. Acredita-se estar melhor sistematizando a abordagem proposta a partir da utilização específica deste termo, diferenciando-o de outros, pois, na perspectiva ora defendida, costuma-se utilizar como sinônimos termos que se prestam a definir fenômenos chamativamente diferenciáveis. Veja-se.

A terminologia liberdade acadêmica afigura-se mais vaga e comporta sentido mais amplo do que o objeto deste estudo. No entendimento construído até então, não existe uma liberdade acadêmica ensimesmada, específica, sendo esta uma adjetivação de outras liberdades. Nesse interim, é possível afirmar que existe um conjunto de liberdades que podem ser classificadas como inerentes à academia (liberdades acadêmicas), a exemplo das liberdades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, positivadas no art. 206, II, da Constituição Federal de 1988. Acrescento que a liberdade acadêmica comporta as dimensões intramuros e extramuros, eis que, conforme defendem Sarlet e Travincas (2016), o docente que pesquisa e ensina no interior das instituições de ensino (intramuros), externamente é visto enquanto referência na sua área de estudo. Entende-se que a ideia de liberdade acadêmica não se limita à academia enquanto espaço físico de disseminação de ideias, mas, sim, à posição de acadêmico que o indivíduo está a exercer no tecido social.

Por outro lado, a liberdade de ensino também não se confunde com a liberdade de cátedra, visto que a ação de ensinar não é monopolizada pelos professores. Sendo o ensino um

elemento da educação, pode ele ser exercido pelo Estado, direta ou indiretamente, ou pela família, podendo, ainda, contar com a colaboração da sociedade em geral. Desse modo, a liberdade de ensinar tende a ser titularizada por diversos sujeitos, entre os quais se insere a figura do educador nominado de professor.

Atente-se às ilustrações a seguir elencadas.



Representações gráficas 01 e 02.

Sistematização sobre a relação de pertinência das terminologias: contido e continente.

Elaboradas pelo autor.

À vista desse apanhado, considere-se, no presente trabalho, que o termo “cátedra” é tomado como a mera “posição de professor”, isto é, de um educador vinculado a determinada instituição de ensino destinada à ministração da educação formal. Leia-se, ao se dizer “liberdade de cátedra”, o mesmo que “a liberdade de quem ensina na condição de professor”.

Um adendo faz-se fundamental. Conforme destaca Rodrigues & Oliveira (2019, p. 165), “liberdade de cátedra é a denominação mais tradicional que se confere à liberdade acadêmica enquanto liberdade docente, em especial nas atividades de ensino”. Os mencionados autores fazem lembrar que a liberdade acadêmica docente de ensinar já esteve presente no ordenamento jurídico pátrio, expressamente, com a terminologia de liberdade de cátedra: no artigo 155 da Constituição Federal de 1934, no artigo 168, VII, da Constituição de 1946; e no artigo 168, § 2º, VII, da Constituição de 1967. Cuida-se, portanto, de uma expressão historicamente prestigiada pela experiência constitucional brasileira.

A doutrina do constitucionalista brasileiro José Afonso da Silva desenvolve um olhar crítico para a terminologia liberdade de cátedra, entendendo-a enquanto mais restritiva e vinculada à ideia de professor catedrático. Defende o autor que a liberdade de transmissão e recepção do conhecimento é uma das formas de comunicação e manifestação do pensamento e que a fórmula esposada na Constituição vigente "é mais compreensiva porque se dirige a qualquer exercente na função de magistério, a professores de qualquer grau, dando-se a liberdade de ensinar" (SILVA, 2006, p. 256). Discorda-se do mestre, apostando-se na ressignificação do termo.

Originada do latim *cathedra* e do grego *kathédra*, a palavra cátedra remete a um assento, cadeira, banco (PRIBERAM, 2021). Os dicionários brasileiros, inclusive aqueles mantidos na rede mundial de computadores, afirmam que cátedra consiste na "Cadeira de professor, da pessoa que ensina; cadeira professoral; cargo de quem ocupa essa cadeira: cátedra de literatura." (DICIO, 2021), o que elimina sentidos mais restritos e/ou de natureza excludente.

Não se pode perder de vista, ainda, a extinção do cargo de "professor catedrático" do sistema brasileiro de ensino. Com as modificações legislativas promovidas pelas Leis Federais n.º 12.772/2012 e 12.773/2012, a estruturação da carreira docente passou a estabelecer como classes da carreira de magistério superior as seguintes denominações: professor adjunto, professor assistente, professor auxiliar, professor associado e professor titular. Inexiste, atualmente, o uso terminológico da palavra cátedra ou catedrático para designar apenas esta ou aquela classe de profissional da docência.

Por isso, defende-se, em último recurso, que todo professor ostenta consigo uma cátedra, que nada mais é do que a posição de respeito que o permite lecionar nos ambientes oficiais, segundo o autorizativo estatal. Consequentemente, a liberdade de cátedra significa o mesmo que "a liberdade de quem ensina na condição de professor".

Assim, assevera-se que a terminologia liberdade de cátedra é plenamente capaz de transmitir, com maior clareza e sistematicidade, a liberdade de quem ensina na posição de professor, além de seu uso propiciar a manutenção da tradição do constitucionalismo brasileiro em utilizar essa expressão. Não menos importante, observa-se que o uso dessa terminologia não pretende causar quaisquer atos de exclusão, o que pode ser assegurado pela interpretação gramatical, semântica e etimológica da própria palavra. Considerando-se tais elementos, não se encontrou motivo algum para obstaculizar a adesão a essa terminologia.

3 O SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL INTERPRETANDO A LIBERDADE DE CÁTEDRA

Dá-se o nome de jurisprudência aos precedentes reiterados oriundos de determinado tribunal. À medida que são reiterados os posicionamentos, tem-se por prestigiado o ideal de estabilidade das relações jurídicas e contribui-se para a uniformização da atividade interpretativa, dado que a jurisprudência consiste numa das principais fontes interpretativas para o direito. Importa ao convívio social ter previsibilidade acerca de quais são os entendimentos de tribunais superiores sobre as contendas humanas, pois essa informação, por si só, já contribui, pedagogicamente, como norte de posturas. Além disso, é oportuno enfatizar que os julgadores em geral utilizam-se da jurisprudência ou de precedentes comuns enquanto estratégia de fundamentação dos atos decisórios.

Apesar de o sistema jurídico brasileiro não impor a completa vinculação dos juízes inferiores aos tribunais superiores, como se vê no sistema anglo-saxônico (FERRAZ JUNIOR, 2018, p. 201), a Constituição Federal de 1988 lei processual tem, aos poucos, introduzido hipóteses vinculativas. Ora, a utilização de decisões judiciais como fonte não é, em si, uma novidade. Novos são os instrumentos de vinculação do juiz a essas decisões, fortalecendo-se o que se chama de sistema de precedentes.

A Emenda Constitucional nº 03, de 17 de março de 1993, inseriu a ação declaratória de constitucionalidade (ADC) na Lei Maior, cuja razão de ser foi a de solucionar dúvida ou incerteza existente sobre lei ou ato normativo federal proveniente de controvérsia judicial. Encontra-se estampada, nessa atuação do legislador constituinte derivado de reforma, uma insatisfação; é dizer: a Constituição vigente é inimiga capital da insegurança jurídica. Mais ainda, lembre-se que a decisão prolatada em ADC tem efeito *erga omnes* (contra todos) e efeito vinculante, isto é, impondo-se o seu conteúdo em relação ao Poder Judiciário e à Administração Pública, nas suas três esferas (municipal, estadual e federal).

Verifica-se uma tendência. A Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004, a vinculação passou a alcançar todas as ações do controle de constitucionalidade concentrado, isto é, ADC, ADI e ADPF, além de criar a figura da súmula vinculante, nos termos do art. 102, § 2º, e do art. 103-A, ambos da CFRB/88), a seguir transcritos:

Art. 102. (...)

§ 2º As decisões definitivas de mérito, proferidas pelo Supremo Tribunal Federal, nas ações diretas de inconstitucionalidade e nas ações declaratórias de constitucionalidade

produzirão eficácia contra todos e efeito vinculante, relativamente aos demais órgãos do Poder Judiciário e à administração pública direta e indireta, nas esferas federal, estadual e municipal.

(...)

Art. 103-A. O Supremo Tribunal Federal poderá, de ofício ou por provocação, mediante decisão de dois terços dos seus membros, após reiteradas decisões sobre matéria constitucional, aprovar súmula que, a partir de sua publicação na imprensa oficial, terá efeito vinculante em relação aos demais órgãos do Poder Judiciário e à administração pública direta e indireta, nas esferas federal, estadual e municipal, bem como proceder à sua revisão ou cancelamento, na forma estabelecida em lei.

§ 1º A súmula terá por objetivo a validade, a interpretação e a eficácia de normas determinadas, acerca das quais haja controvérsia atual entre órgãos judiciários ou entre esses e a administração pública que acarrete grave insegurança jurídica e relevante multiplicação de processos sobre questão idêntica.

§ 2º Sem prejuízo do que vier a ser estabelecido em lei, a aprovação, revisão ou cancelamento de súmula poderá ser provocada por aqueles que podem propor a ação direta de inconstitucionalidade.

§ 3º Do ato administrativo ou decisão judicial que contrariar a súmula aplicável ou que indevidamente a aplicar, caberá reclamação ao Supremo Tribunal Federal que, julgando-a procedente, anulará o ato administrativo ou cassará a decisão judicial reclamada, e determinará que outra seja proferida com ou sem a aplicação da súmula, conforme o caso.

E não somente. Na legislação infraconstitucional, não tem sido muito diferente. Numa expressão popular: “segue o baile”. Persegue-se, continuamente, certo estado de certeza, confiança, estabilidade. Foram criadas exigências de explicitação do porquê determinado precedente invocado por uma das partes litigantes não é seguido pelo juiz sem demonstrar a existência de distinção no caso em julgamento ou a superação do entendimento. Dessa maneira, quando o julgador não cita ou não segue determinado precedente, poderá estar dando causa à nulidade do ato decisório prolatado, uma vez que, nos termos do artigo 489 do Código de Processo Civil, em seu parágrafo primeiro, inciso V, considera-se não fundamentada qualquer decisão judicial, seja decisão interlocutória, sentença ou acórdão, quando o magistrado deixa de seguir enunciado de súmula, jurisprudência ou precedente invocado pela parte, sem demonstrar a existência de distinção no caso em julgamento ou a superação do entendimento apontado. Portanto, conhecer atos decisórios dos tribunais superiores acerca de uma matéria pode ser tão impactante, à medida que os conteúdos já emanados podem ser úteis para a resolução de inúmeras outras controvérsias presentes e futuras.

Afirmando-se enquanto direito fundamental à segurança jurídica, seu conteúdo mínimo implica na possibilidade/necessidade de se conhecer previamente as condutas vedadas e as consequências jurídicas de eventual prática de quaisquer irregularidades. Alcançar um *status* de ciência ou consciência sobre o que se entende como certo ou errado e acerca de quais medidas serão tomadas em caso de cometimento de X ou Y parece, em suma, elemento essencial para propiciar uma convivência harmônica sob a égide de um Estado de Direito. Por isso, este estudo também se ocupou em buscar julgados que adentram no debate sobre a

liberdade de cátedra, a fim de conhecer desavenças levadas a juízo sobre a temática, bem como para analisar criticamente as principais razões de decidir estabelecidas para a elucidação de cada caso apreciado.

Cuidando-se de um trabalho de natureza científica, fora indispensável a organização de um caminho a ser perseguido para encontrar dados e reflexões (ou respostas, se possíveis) para o problema investigado. Lembre-se: diferentemente do saber filosófico e de outras formas de conhecimento, a ciência é marcada por características como a objetividade, metodicidade, sistematicidade, universalidade e criticidade (QUEIROZ, 2013, p. 38). Tenta-se, por conseguinte, centrar-se no objeto estudado (liberdade de cátedra), por meio de um percurso mais ou menos organizado (precedentes selecionados), visando possibilitar discussões úteis sobre as indagações levantadas.

Cumpra mencionar que o caminho trilhado tem sido chamado por alguns teóricos como metodologia de análise de decisões (MAD), caracterizado pela realização de uma pesquisa exploratória no primeiro momento, seguido pela leitura seletiva das decisões e chancelado por uma etapa de reflexão crítica sobre a prática decisória analisada (FREITAS, LIMA, 2010). Para a compreensão das práticas decisórias sobre a liberdade de cátedra, portanto, fez-se um conjunto de recortes metodológicos: 1) recorte quanto à questão-problema: liberdade de cátedra; 2) recorte institucional: Supremo Tribunal Federal; 3) tipo de decisão: acórdãos prolatados por órgãos colegiados da Suprema Corte.

A título de justificação da escolha do recorte institucional, este se deve à relevância decisória da Suprema Corte, isto é, ao “impacto (ou provável impacto) da discussão no campo jurídico” (FREITAS, LIMA, 2010, p. 11). Sem negar a relevância de decisões proferidas no primeiro e segundo graus de jurisdição, a repercussão dos julgados do STF e sua respectiva influência sobre o sistema jurídico brasileiro tendem a ser mais frequentes.

Preferiu-se, para tanto, não se utilizar da nomenclatura de análise de jurisprudência, pelas seguintes razões: inicialmente, a ideia de jurisprudência pressupõe um entendimento reiterado dos tribunais, o que, antes de ser algo concebido enquanto existente, é uma mera hipótese, podendo ou não ser ratificada, isto é, o entendimento pode ser variado e díspar ao longo do tempo, não havendo, pois, reiteração. Dito de outra forma, não se nomeou o trabalho de análise de jurisprudência porque se duvidou da existência de entendimentos consolidados.

Destarte, o esforço analítico aqui traçado volta-se a selecionar, conhecer, descrever, explicar e refletir criticamente acerca de um conjunto de precedentes do Supremo Tribunal

Federal que importam à discussão sobre liberdade de cátedra na experiência constitucional brasileira. Para tanto, é forçoso expor quais julgados são esses e quais seus conteúdos gerais.

3.1 PRECEDENTES SELECIONADOS

Inicialmente, procedeu-se à pesquisa dos termos "liberdade de cátedra"; "liberdade de ensino"; e "liberdade acadêmica" no portal de jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, qual seja, o sítio < <http://portal.stf.jus.br/jurisprudencia/> >. Nessas três primeiras pesquisas, foram obtidos o total de 09 (nove) acórdãos e 10 (dez) decisões monocráticas. Quanto aos acórdãos, os resultados da pesquisa em questão referem-se aos seguintes processos: ADPF 526; RE 631053 RG; RMS 17108; ADPF 467; AI 214756 AgR; ADPF 548; RE 888815 RG; ADPF 460; HC 40910. Foram descartados os resultados relativos às decisões monocráticas, tendo em vista que o recorte metodológico se ateve às decisões do tipo prolatadas por órgãos colegiados da Suprema Corte brasileira, dada a maior influência jurídica e social que exercem e a probabilidade de maior amplitude das razões de decidir que são invocadas.

Posteriormente, realizou-se mais uma pesquisa, dessa vez, a partir dos termo "liberdade ensinar", obtendo-se como resultados o total de 09 (nove) acórdãos e de 36 (trinta e seis) decisões monocráticas. Quanto aos acórdãos, os resultados remeteram os seguintes processos: ADI 5537; ADI 5580; ADI 6038; ADI 467; ADPF 461; ADPF 457; ADPF 460; ADO 26 e RE 85999. Totalizou-se, pois, o conjunto de 18 (dezoito) resultados, todos obtidos na data de 24 de janeiro de 2021.

Desses precedentes, foram eliminados a ADI 467 e a ADPF 460, em razão de estarem repetidas, pois já encontradas na primeira consulta. Eliminável, ainda, desde logo, a ADO 26, cuja discussão remete à criminalização da homofobia e a ADI 467, que trata da equiparação de carreiras públicas, os quais, em suma, não dialogam minimamente com a presente pesquisa.

Entende-se que um recorte temporal limitado poderia restringir a pesquisa ao posicionamento atual do Supremo Tribunal Federal quando, em realidade, para responder se há ou não um entendimento consolidado, faz-se imperioso investigar desde quando se entende desta ou daquela maneira. A escolha também não causa sobrecarga, uma vez que apenas três acórdãos são anteriores ao ano de 2018 e, embora antigos, possuem uma extensão diminuta, quando comparados aos atos decisórios prolatados pelo STF nos últimos tempos. Duas decisões são anteriores à própria Constituição Federal de 1988 e o estudo do seu inteiro teor contribui

com a investigação acerca da natureza jurídica e imposições de conteúdo da liberdade de cátedra ao longo do tempo, para além dos casos mais recentes.

Remanesceram o total de 14 (catorze) acórdãos para análise inicial, conforme tabela a elaborada seguir. Veja-se:

Tabela 1 – Precedentes selecionados

ATO DECISÓRIO	IDENTIFICAÇÃO DO PROCESSO	DATA DE JULGAMENTO
Acórdão – 24 p.	HC 40910	24.08.1964
Acórdão – 07 p.	RMS 17108	14.05.1968
Acórdão – 06 p.	AI 214756 AgR	03.11.1998
Acórdão – 11 p.	RE 631053	15.06.2012
Acórdão – 197 p.	RE 888815	12.09.2018
Acórdão – 53 p.	APDF 457	27.04.2020
Acórdão – 57 p.	ADPF 526	11.05.2020
Acórdão – 96 p.	ADPF 548	15.05.2020
Acórdão – 45 p.	ADPF 467	29.05.2020
Acórdão – 76 p.	ADPF 460	29.06.2020
Acórdão – 47 p.	ADPF 461	24.08.2020
Acórdão – 47 p.	ADI 5537	24.08.2020
Acórdão – 76 p.	ADI 5580	24.08.2020
Acórdão – 77 p.	ADI 6038	24.08.2020

Fonte: elaborada pelo autor.

Reunidos, os acórdãos somam o total de 825 (oitocentas e vinte e cinco) páginas. Todo esse conteúdo foi objeto de leitura ativa, com anotações e grifos constantes, de modo a enfatizar trechos de cada acórdão que interessassem, mais enfaticamente, ao objeto de estudo.

Logo após a leitura de cada acórdão, foram elaborados resumos sobre o seu conteúdo, fazendo-se constar sujeitos processuais envolvidos, especificação da ação processual no bojo da qual se prolatou o acórdão, descrição sobre o teor da decisão e eventuais divergências suscitadas pelos ministros que participaram do julgamento. Tentou-se, de maneira sintética, explicar os principais aspectos sobre o que se decidiu e quais razões sustentaram a decisão proveniente de cada acórdão analisado.

3.2 POSICIONAMENTOS EXTRAÍDOS

O primeiro dos casos analisados refere-se ao **Habeas Corpus nº 40.910**. Os impetrantes foram os advogados Justo de Moraes, Joaquim Correia de Carvalho Jr. e Inezil Penna Marinho e alegavam, em favor do paciente, Sergio Cidade de Rezende (um professor), que este último sofria constrangimento ilegal imposto pelo Juiz da 3ª Vara Criminal do Recife, autoridade judicial que decretou a prisão preventiva do paciente e recebeu denúncia que imputavam ao paciente o cometimento de crimes definidos na Lei nº 1.802, de 05 de janeiro de 1.953, que define os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social, em seus artigos 11, “a” e § 3º (fazer publicamente propaganda de processos violentos para subversão da ordem política ou social), e 17 (instigar, publicamente, desobediência coletiva ao cumprimento da lei de ordem pública). A petição do Habeas Corpus (HC) defendia, exatamente, que o paciente não havia cometido qualquer crime, mas exercido as liberdades de pensamento e de cátedra, garantidas pela Constituição vigente (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1946), em seus artigos 141, § 5º, e 168, VII.

No relatório do *decisum*, explica-se que o professor preso e processado havia comparecido a uma de suas aulas da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Católica de Pernambuco, aos 26.06.1964, ocasião na qual teria distribuído, para 26 (vinte e seis) alunos presentes, manifesto político contrário à situação política então vigente, sem, contudo, incitar os discentes à prática de processos violentos.

A Corte Suprema decidiu, unanimemente, pela concessão da ordem pleiteada pelo habeas corpus, tolhendo-se a ação penal, sob o fundamento principal de que a denúncia veiculava fatos que, de maneira evidente, não constituíam crime(s). A controvérsia existente e que merece destaque vem a ser a suscitada pelo Ministro Pedro Chaves, ao afirmar que a cátedra não pode ser instrumento de propaganda da conduta do professor perante os alunos. Contudo, apesar da opinião expressada pelo Ministro, ele próprio afirma que, juridicamente, inexistente crime, acompanhando o relator quanto ao mérito do Habeas Corpus.

Durante determinado momento, o Ministro Victor Nunes chega a afirmar que a aula de economia não se afigura o ambiente adequado para fazer declarações de ordem política, mas essa atitude limitar-se-ia a uma possível infringência às regras da profissão docente e que precisaria ser resolvida a contenda no âmbito da própria universidade. Igualmente, o Ministro Vilas Boas manifestou-se na perspectiva de ter verificado a prática de infração disciplinar

universitária nas atitudes do professor (paciente), sem que implique em qualquer tipo penal previsto na Lei de Segurança.

Unanimemente, concedeu-se a ordem requerida, tolhendo-se a ação penal, sob o fundamento central de que a denúncia narrava fatos que, evidentemente, não constituem crime.

No segundo acórdão analisado, o **Recurso Ordinário em Mandado de Segurança (RMS) nº 17.108 – São Paulo**, questiona-se a demissão dos cargos de catedráticos, assistentes e instrutores da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (impetrantes) com fundamento no art. 7º, § 1º, do Ato Institucional nº 1, datado de 04 de abril de 1964. A dispositivo em questão suspendia, pelo prazo de 06 (seis) meses, as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade e estabilidade (art. 7º, *caput*), bem como tornava possível que, mediante investigação sumária, os titulares dessas garantias pudessem ser demitidos ou dispensados ou postos em disponibilidade com vencimentos e vantagens proporcionais ao tempo do serviço, aposentados, transferidos, entre outras medidas (art. 7º, § 1º).

Na origem, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo denegou a segurança. Perante o Supremo Tribunal Federal, as razões recursais sustentavam que a investigação realizada em inquérito militar havia concluído por nenhuma responsabilidade dos impetrantes. O principal fundamento suscitado pelo Estado de São Paulo fora no sentido de que o ato impugnado seria insuscetível de apreciação quanto ao seu mérito.

Ao julgar o RMS em questão, a Segunda Turma argumentou que poderia não haver crime, mas isso não implicaria na impossibilidade de aplicação de pena administrativa. Cita-se que a pena pode não ter sido justa, ferido um princípio que deve ser preservado (liberdade de cátedra), sem embargo, destaca que o governador sobrepôs a proteção da juventude contra a propaganda comunista e, embora se questione se está ou não provado, não caberia ao Poder Judiciário decidir a respeito: "a única preocupação do poder judiciário é verificar se os acusados foram ouvidos" e nada mais. Negou-se provimento ao recurso, por unanimidade de votos,

O terceiro acórdão, oriundo da Primeira Turma, julga o **Agravo Regimental em Agravo de Instrumento nº 214.756-9 - São Paulo** e tem como agravante a Associação Escolar Benjamin Constant. Debruça-se sobre a alegação de inconstitucionalidade de dispositivo legal (art. 2º da Lei nº 8.170/91) que permite ao Estado regular a política de preços de bens e de serviços, pela via legislativa. Suscita-se, entre outros argumentos, os princípios da liberdade de ensino pela iniciativa privada e da livre concorrência.

Na oportunidade, fora reafirmado entendimento da Corte, já manifestado no julgamento da ADI 319, que negou a inconstitucionalidade da Lei 8.039, de 30 de maio de 1990, pelo só fato de ela dispor sobre critérios de reajuste das mensalidades das escolas particulares, posto que o diploma legal tem por objetivo evitar o abuso do poder econômico ao buscar o aumento arbitrário do lucro. Fez-se diferenciação do caso em apreço e o precedente RE 175.498, em que havia ofensa à vedação de retroatividade, enquanto o contrato em causa fora celebrado após a vigência da Lei nº 8.170/91. Unanimemente, negou-se provimento.

No julgamento da **Repercussão Geral no Recurso Extraordinário (RE) nº 621.053 – Distrito Federal**, a maioria dos ministros reconheceu a existência de repercussão geral em em relevante controvérsia constitucional: o direito do empregador a realizar dispensa de seus empregados, mesmo com ou sem justa causa, e eventual conflito com a liberdade de cátedra. Foram vencidos os ministros Ricardo Lewandowski (relator), Luiz Fux e Cezar Peluso.

Na origem, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal concluiu pela juridicidade de dispositivo do Regimento Interno do Centro de Ensino Unificado de Brasília (Uniceub) que estabelecia a necessidade de prévio processo administrativo para se exercer o direito de dispensa de professor empregado. Concluiu que o ato potestativo da dispensa, direito constitucional que é, não restou impedido, mas, tão somente, subordinado a um prévio inquérito para a sua efetivação, o que estaria condizendo com a defesa do direito de cátedra.

Soa conveniente memorar que o reconhecimento de repercussão geral refere-se ao requisito de admissibilidade do recurso extraordinário perante o Supremo Tribunal Federal, um verdadeiro filtro de questões constitucionais perante a mais alta corte do País. Logo, o julgamento em questão ateve-se a considerar admissível a análise meritória do recurso extraordinário, em razão de versar sobre ponto de vista econômico, político, social ou jurídico relevante e de sua controvérsia superar os limites subjetivos da lide, isto é, atingir interesses e pessoas outras além das partes do processo originário. Desse modo, tem-se nesse julgamento uma discussão sobre a liberdade de cátedra cuja palavra final ainda não está lançada.

É chegada a vez de analisar o **Recurso Extraordinário nº 888.815 – Rio Grande do Sul**, julgado pelo Tribunal Pleno. O remédio processual em questão foi interposto em face de um acórdão prolatado pelo Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul que negou, em sede de mandado de segurança, o pleiteado direito à educação domiciliar ao recorrente, sob o fundamento de que inexistia previsão legal que possibilite o reconhecimento de direito líquido e certo à satisfação desse interesse. A repercussão do caso foi tal que contou com pelo menos 22 (vinte e duas) intervenções de terceiro na forma de *amicus curiae*, quais sejam, a União,

dezenove Estados-membros (Acre, Alagoas, Amazonas, Goiás, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Rio Grande do Sul), o Distrito Federal e a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED).

Nesse caso, embora o pleito da parte impetrante não esteja voltado à obtenção da educação formal, a ela se relaciona, à medida que o objeto mandado de segurança impetrado resvala na tentativa de subtrair, ao menos em parte, o ensino ministrado pelo professor ligado a uma instituição de ensino chancelada pelo Estado por outra estratégia formativa (educação domiciliar). Ao negar o reconhecimento ao direito pleiteado, afirma-se a indispensabilidade da escola como *locus* de contato com a diversidade, apresentando-se razões de decidir que sustentam a liberdade de cátedra. Tais motivos fizeram com que este *decisum* não fosse excluído do rol de casos explorados pelo presente estudo.

Inicialmente, cabe salientar que houve significativa divergência entre os ministros da Suprema Corte. O relator, ministro Luís Roberto Barroso, destacou o fato de que diversos países desenvolvidos do mundo admitem a prática e que, dentro de um regime de liberdade, não havendo vedação constitucional, trata-se de um direito, de modo que a omissão legislativa não pode frustrar o seu exercício.

A Constituição só trata do ensino oficial, e o fato de a Constituição só tratar do ensino oficial dá margem, também aqui, para duas leituras diversas. A primeira: se a Constituição somente se referiu ao ensino oficial, é porque somente admite esse tipo de ensino. Essa é uma leitura possível. A segunda é: se a Constituição não veda o ensino domiciliar, deve-se então respeitar a autonomia dos pais. Assim é, como bem sabemos, a vida num tribunal constitucional; para muitas situações, não existe, na Constituição, claramente uma solução pré-pronta.

Divergindo do relator, o ministro Alexandre de Moraes argumentou que ainda não foi criado regulamento por lei e, por isso, inexistente direito público subjetivo ao ensino domiciliar, seja do aluno, seja da sua família, pois não previsto na legislação pátria. Os ministros Gilmar Mendes, Luiz Fux e Rosa Weber acompanharam o ministro Alexandre de Moraes.

No voto do ministro Edson Fachin, defende-se provimento parcial ao recurso, apenas para alertar ao Poder Legislativo sobre a viabilidade do ensino domiciliar, a fim de que se legisle sobre a execução e a fiscalização desse método de ensino. Numa posição diametralmente oposta, o ministro Luiz Fux defendeu que não há base constitucional para *homeschooling*, e foi além: segundo ele, a Constituição não permite essa instituição e, se houvesse previsão legal, a lei seria inconstitucional. Destaque-se, ainda, que o princípio da separação dos poderes foi mencionado no voto do ministro Marco Aurélio para asseverar que o debate sobre a

flexibilização da exigência de matrícula escolar deve ocorrer noutra espaço da Praça dos Três Poderes, não no plenário do Supremo.

Ainda sobre o voto do ministro Luiz Fux, merece ênfase a defesa da função socializadora da escola, isto é, a utilização do argumento de que o ambiente escolar é espaço de contato com a diversidade e, portanto, de aprendizagem e de prática da tolerância. Em geral, os votos contrários ao reconhecimento do ensino domiciliar enquanto direito líquido e certo aduzem que o pluralismo de ideias e de práticas possibilita a naturalização do diferente e esse processo é fomentador da cultura de paz. A convivência com estudantes com necessidades especiais é um dos exemplos mencionados pelo ministro Luiz Fux como sendo uma das experiências que contribuem para ensinar à criança a importância do respeito à diferença. Considera-se que a escola é espaço de formar para a cidadania e, por isso, serve ao aperfeiçoamento do convívio social. Logo, estar na escola é uma etapa do desenvolvimento humano que interessa não somente ao indivíduo ensimesmado, mas a toda a coletividade, também beneficiária de um mundo social plural e tolerante.

Última a votar, a ministra Cármen Lúcia Antunes fez questão de mencionar que a os pais não podem monopolizar a educação dos seus próprios filhos, de acordo com os artigos 205, 207 e 227 da Constituição Federal. Inexistiria, desse modo, o alegado direito fundamental de os pais educarem os seus próprios filhos em casa sem o auxílio do Poder Público. Citando estudiosos sobre o tema, a jurista indica que deve haver uma cooperação entre o Estado e a família. Admitindo a edição de lei que disponha sobre o ensino domiciliar, afirmou que, para ser compatível com a Constituição Cidadã, eventual diploma normativo nesse sentido deve assegurar ao poder estatal ferramentas para que se possa aferir padrões mínimos de qualidade do ensino domiciliar.

O Supremo Tribunal Federal, por maioria, apreciando o tema 822 da repercussão geral, negou provimento ao recurso extraordinário, vencido o ministro Roberto Barroso (relator) e, em parte, o ministro Edson Fachin, consoante sínteses argumentativas já expostas.

Como primeira ação constitucional do controle concentrado a ser analisada, a **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 457** foi oriunda do estado de Goiás, mais precisamente, do Município de Novo Gama. Atacou-se, nesse caso, a Lei Municipal nº 1.516/2015, diploma legal esse que se incumbia em proibir a divulgação de material com informação de ideologia de gênero em escolas municipais.

Na condição de parte arguente, a Procuradoria Geral da República (PGR) defendeu que as normas jurídicas veiculadas pelo diploma legal vergastado contrariam diversos preceitos fundamentais, a exemplos do objetivo fundamental de construir uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I, da CRFB/88), o direito à igualdade (art. 5º, *caput*, da CRFB/88), a vedação à censura em atividades culturais (art. 5º, IX, da CFRB/88), o devido processo legal substantivo (art. 5º, LIV, da CRFB/88), a laicidade do Estado (art. 19, I, da CRFB/88), a competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, da CRFB/88) e, argumentos ainda mais relacionados ao presente estudo, argumentou-se violação ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, I, da CRFB) e ao direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, da CRFB/88). Foram apontados elementos de inconstitucionalidade formal e de inconstitucionalidade material da lei questionada.

Discutiu-se, inicialmente, se a ADPF seria a via adequada para impugnar a inconstitucionalidade da lei municipal mencionada. Acatou-se pelo cabimento da ação, uma vez que é o instrumento útil a arguir a inconstitucionalidade de normas jurídicas oriundas do direito municipal perante o Pretório Excelso. Fez-se constar que existem leis sancionadas em numerosos municípios brasileiros e que esse contexto põe em risco, até, a segurança jurídica.

No mérito, os ministros reconheceram as inconstitucionalidades formal e materiais da lei impugnada. Deixou-se assentado que os Municípios não são detentores de competência para legislar sobre currículos, conteúdos programáticos, metodologia de ensino ou maneiras de exercício da atividade de professor, firmando que a suplementação de legislação federal visando atender interesse local não abarca a possibilidade de proibir determinado conteúdo pedagógico, aí estando configurada a inconstitucionalidade formal. Suscitando os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, previstos no art. 206, I e II, concluíram os ministros que tais normas protegem "as opiniões supostamente verdadeiras, admiráveis ou convencionais, mas também aquelas eventualmente não compartilhada pelas majorias" (BRASIL, 2021f, p. 02).

O ministro Alexandre de Moraes (relator) concluiu que os dispositivos legais objetos da ação constitucional revelam traços próprios da censura prévia, posto que vedam a ministração de conteúdos de maneira prévia e abstrata. Por outro lado, expôs que a escola é ambiente para a circulação de ideias diferentes e espaço em que os estudantes mantêm contato com discursos para além dos que já ouvem no seio familiar, não havendo, nisso, um problema.

Destaque-se que, antes de iniciado o julgamento, o Advogado-Geral da União pugnou pela inconstitucionalidade formal da norma, mas não quanto à sua inconstitucionalidade material, pois, de acordo com a sua visão, as atividades de ensino ministradas para crianças e adolescentes precisam observar o estágio de desenvolvimento psíquico e intelectual desses sujeitos. Esse argumento foi enfrentado pelo ministro Gilmar Mendes, que reproduziu palavras proferidas pelo também ministro Luís Roberto Barroso, em julgamento passado, no sentido de que o excesso de proteção não tem a emancipação como consequente, mas sim a infantilização. Acrescentou que a ausência de discussões sobre gênero na escola não equivale a um esforço de “neutralidade” sobre o assunto, mas reproduz um posicionamento claro, deliberado, de reforçar o preconceito e a discriminação.

Ao fundamentar a violação à liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o ministro Gilmar Mendes afirmou que essas liberdades residem na base do sistema de educação e propiciam a discussão e a difusão de ideias. Busca-se, assim, combater perseguições de cunho ideológico. Asseverou o jurista que o ensino e a aprendizagem devem ser sustentados por bases científicas, acadêmicas e pedagógicas, contudo, atendida essa exigência, cabem aos professores e aos alunos, autonomamente, desenvolver os conteúdos. Para ele, a imposição de restrições outras a essas liberdades é medida comumente adotada por regimes totalitários e autoritários.

Na **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 526**, a discussão encontrada não destoia muito da que já se deparou acerca da ADPF nº 457. A controvérsia, agora, diz respeito à inserção de dispositivo na Lei Orgânica do Município de Foz de Iguaçu que vedou a aplicação da ideologia do gênero, bem como dos termos “gênero” e “orientação sexual” no âmbito das instituições da rede municipal de ensino.

Tendo como parte arguente o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), pleiteou-se a declaração de inconstitucionalidade do § 5º do art. 162 da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu, acrescido pela emenda n. 47/2018. O referido dispositivo proibia a aplicação da ideologia de gênero e dos termos “gênero” e “orientação sexual” no âmbito das instituições da rede municipal de ensino. Alegou-se a usurpação do competência da União para legislar sobre diretrizes da educação nacional, consoante o art. 22, XXIV, da Constituição Federal de 1988, bem como a inconstitucionalidade formal da referida emenda sob o fundamento de afronta aos mesmos preceitos fundamentais apontados na ADPF nº 457.

A ministra relatora, Cármen Lúcia, entendeu que a emenda à Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu invadiu a competência privativa da União quanto à disciplina geral

da educação. De igual modo, entendeu que o dispositivo legal impugnado desobedece “o direito fundamental à liberdade de cátedra e a garantia do pluralismo de ideias, expostos nos incisos II e III do art. 206 da Constituição da República” (BRASIL, 2021j, p. 22). Suscitou a afronta ao princípio da isonomia, à medida que impunha proibição destinada a professores e estudantes daquela Municipalidade não legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Posteriormente, mencionou a vedação à discriminação de qualquer natureza em razão do sexo, gênero ou orientação sexual.

Constam no acórdão as razões de decidir (voto) dos ministros Gilmar Mendes e Alexandre de Moraes, contudo, os argumentos elencados não inovam, substancialmente, quando comparados aos que esses ministros apresentaram no bojo da ADPF nº 457. À unanimidade, os onze ministros acompanharam o voto da relatora, declarando a inconstitucionalidade do dispositivo legal questionado na arguição.

As discussões travadas na Corte debruçaram-se sobre matéria diferente na oportunidade de apreciação da **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 548**, na qual se buscava a declaração de nulidade de decisões prolatadas pela Justiça Eleitoral. A ação foi proposta pela procuradora-geral da República e relatada pela ministra Cármen Lúcia. Nessa ação constitucional, atuaram como *amicus curiae* a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRAS - Sindical), a Associação dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes), o Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (APUBH) e o Instituto Mais Cidadania.

Decisões da Justiça Eleitoral impugnadas nessa ação relacionam-se com atos judiciais ou administrativos que possibilitaram, determinaram ou promoveram o ingresso de agentes públicos na sede de universidades para o recolhimento de materiais ou interrupção de eventos, tais como aulas, debates e manifestações docentes. O fundamento dos atos estatais em desfavor de docentes e discentes foi, principalmente, os artigos 24 e 37 da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 2017, que estabelece normas para as eleições (BRASIL, 2021k); o diploma legal é conhecido como Lei das Eleições. Nos dispositivos mencionados, impõe a vedação de que partidos e candidatos recebam doações, inclusive por meio de publicidade, de órgãos estatais, entidades beneficentes e religiosas, sindicatos, entre outros (art. 24). Proíbe-se também a veiculação de

propaganda de qualquer natureza em bens públicos de uso comum, assim como nos bens que dependam de cessão ou permissão do poder público ou que a ele pertençam (art. 37)

A Procuradora-Geral da República argumentou que as decisões impugnadas lesaram preceitos fundamentais da Constituição Federal de 1988: a liberdade de manifestação do pensamento, de expressão da atividade intelectual, artística, científica, de comunicação e de reunião (art. 5º, IV, IX e XVI); o ensino pautado na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e o pluralismo de ideias (art. 206, II e III); e a autonomia didático-científica e administrativa das universidades (art. 207). A peça inicial ressaltou que os atos supostamente inconstitucionais estavam sendo perpetrados às vésperas do segundo turno das eleições 2018, o que subsidiou a alegação de perigo da demora em requerimento cautelar apresentado na oportunidade.

A Advocacia-Geral da União opinou no sentido de que a ação sequer fosse conhecida e, se conhecida, requereu que fosse julgada improcedente. Entre outras razões, afirmou que não restara demonstrado o requisito da controvérsia judicial relevante e que não teria sido observado o princípio da subsidiariedade. No mérito, suscitou o método da ponderação entre bens jurídicos, defendendo a prevalência dos postulados da regularidade, igualdade e legitimidade democrática do processo eleitoral. Afirmou que as divergências sobre o caráter político-partidário de manifestações ocorridas nas universidades devem ser resolvidas caso a caso.

Em 27.10.2018, a ministra Cármen Lúcia (relatora) deferiu o pedido cautelar requerido pela Procuradora-Geral da República para obstar a continuidade ou surgimento de novos atos estatais que possibilitassem o ingresso de agentes públicos na sede de universidades para o recolhimento de materiais ou interrupção de eventos. No julgamento meritório da ação constitucional, os ministros acataram, unanimemente, o cabimento da ADPF e a lesão a preceitos fundamentais que a PGR sustentava.

O voto da ministra Cármen Lúcia mostrou-se bastante contundente na defesa do respeito às liberdades enquanto condição ao Estado Democrático de Direito. Mencionou que o princípio da legalidade foi confrontado, à medida que “não há lei válida a autorizar o garrote das liberdades e o acanhamento das universidades no constitucionalismo positivado no Brasil” (BRASIL, 2021k). Defende-se que as universidades são ambientes de libertação, seja ela pessoal ou política, de modo que a imposição de restrições estatais desnatura as previsões constitucionais acerca dessa matéria.

De igual maneira, o ministro Alexandre de Moraes defendeu que as decisões judiciais vergastadas lesionaram preceitos fundamentais. Segundo ele, a interpretação dos dispositivos da Lei das Eleições deve ser absolutamente restritiva, pois cerceadora do debate político, impeditiva do livre mercado de ideias defendido por Oliver Holmes, em julgado da Suprema Corte norte-americana. Afirmou o ministro que a liberdade de expressão não existe para defender, tão somente, visões majoritárias, acertadas e admiráveis, e que são inconstitucionais condutas de autoridades públicas tendentes a lesionar a autonomia universitária e inibir a liberdade de expressão e a liberdade de cátedra.

Merece realce o voto do ministro Ricardo Lewandowski, cujo conteúdo propiciou considerações sobre os precedentes do próprio Supremo Tribunal Federal, a exemplo do julgamento do HC 40.910-PE, primeiro dos casos apresentados nesta seção. Mencionou julgamentos mais voltados à defesa da autonomia universitária, como a ADI 51-9-RJ, sobre a liberdade de reunião (ADI 1.969-DF), e dedicados a controvérsias sobre a liberdade de expressão, a exemplo da ADPF 187, que tratou sobre a marcha da maconha, e da ADI 4.815-DF, que se debruçou sobre a temática da produção e publicação de biografias não autorizadas. Em todos esses casos comentados, a defesa das liberdades públicas é historicamente reiterada pela Suprema Corte. Não bastasse tal esforço, Lewandowski assentou que a neutralidade acadêmica nada mais é do que uma tentativa de fazer impor práticas docentes favoráveis às realidades tais como estão postas, isto é, avessa às transformações. Veja-se:

Insistir em uma pretensa neutralidade acadêmica nada mais significa do que querer impor práticas docentes que tendem a refletir o *status quo* vigente ou ideologias avessas ao avanço cultural, à toda a evidência incapazes de desafiar a sempre cambiante realidade fenomenológica, especialmente no campo social, não raro marcado por injustiças e desigualdades.

Parece-me crucial afirmar, com o necessário desassombro, que todo ensino é político, no sentido lato da palavra, reafirmando que não existe docência apolítica. Mesmo que isso fosse possível ou admissível, não passaria de uma reafirmação mecânica e acrítica de todas as crenças que orientaram a estruturação da sociedade e a compreensão do mundo em que vivemos. (...)

(BRASIL, 2021k)

A inconstitucionalidade das decisões impugnadas é reforçada por normas de organismos internacionais: artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; artigo 13 do Pacto de São José da Costa Rica; e pela Recomendação Relativa à Condição do Pessoal Docente do Ensino Superior, da Unesco. Vê-se a universidade como espaço de excelência para o exercício das liberdades e defende-se, coerentemente, que as práticas intolerância, de violência ou o discurso de ódio não devem ser atitudes aceitas, por se contraporem a valores outros que são dotados de envergadura constitucional.

Com a decisão unânime, foram declaradas nulas as decisões impugnadas e declarada inconstitucional a interpretação dos artigos 24 e 37 da Lei das Eleições que possibilite a prática de atos judiciais ou administrativos para recolher documentos, interromper eventos ou coletar depoimentos de estudantes ou professores em razão da manifestação livre de ideias ou divulgação do pensamento em ambientes universitários.

Quanto ao julgamento da **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 467**, é prudente especificar que o seu objeto é semelhante, para não dizer quase idêntico, ao conteúdo já observado acerca da ADPF nº 526. No caso da ADPF nº 467, impugna-se a Lei nº 1.516/2015 do Município de Novo Gama – GO e coloca-se em pauta, novamente, a proibição de divulgação de material com informação sobre suposta ideologia de gênero no âmbito das escolas da rede pública municipal de ensino.

E, mais uma vez, por unanimidade, os ministros votaram no sentido de reconhecer a inconstitucionalidade formal, por usurpação de competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, da Constituição). Reconheceu-se também a inconstitucionalidade material, sob o fundamento de violação aos princípios atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, da Constituição) e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, III, da Constituição). Suscitou-se, ainda, a proibição da censura em atividades culturais, a liberdade de expressão, o direito à igualdade e o dever estatal da promoção de políticas públicas de combate à desigualdade e à proteção das minorias. Os votos dos ministros constantes no acórdão analisado reforçam argumentos já expostos na análise acerca das ADPF's de nº 457 e 526.

No que diz respeito ao julgamento da **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 460**, pouco se tem a acrescentar, visto que tem sua discussão pautada sobre a constitucionalidade da Lei nº 6.496 do Município de Cascavel – PR, que impunha vedação a políticas de ensino voltadas a aplicar a chamada ideologia de gênero e os termos “gênero” ou “orientação sexual”. Novamente, foi reconhecida a inconstitucionalidades formais e materiais já explanadas anteriormente.

O voto do ministro Luiz Fux (relator) foi acompanhado pela unanimidade dos seus pares e destacou aspectos intimamente relacionados com as razões de decidir explicitadas pelas ADPF's de nº 457, 526 e 467. Segundo Fux, “o mito da neutralidade traveste uma opção valorativa *per se*” (BRASIL, 2021g, p. 18). Acrescentou que a conclusão tomada prestigia a reconhecida capacidade institucional da comunidade de especialistas atuantes nos ramos da pedagogia, psicologia e educação, que são as figuras investidas da tarefa de planejar as políticas

públicas nessa área, bem como evita o abuso de poder familiar, isto é, lança-se óbice para que a mera vontade dos pais obste o acesso à educação em sua plenitude.

Defendeu o jurista que o ambiente escolar influenciado pelos princípios constitucionais vigentes “valoriza a pluralidade de perspectivas ideológica, política ou religiosa, que pressupõe a livre exposição de ideias e o debate crítico” (BRASIL, 2021g, p. 10). Também foram mencionados documentos internacionais que reforçam a necessidade de proteger as pessoas da violência homofóbica e transfóbica, como é o caso da cartilha da Organização das Nações Unidas (ONU) intitulada Nascidos Livres e Iguais, que enumera deveres estatais voltados à proteção do público LGBT. Defende-se, assim, que a escola, revestida de funções socializadoras, não só pode como deve contribuir para essa missão de combate às formas de violência contra essa minoria social.

Relativamente à **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 461**, recaiu sobre a Lei nº 3.468, de 23 de junho de 2015, do Município de Paranaguá/PR, que dispôs sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação e, no seu teor, veda a adoção de políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero e os termos “gênero” ou “orientação sexual”. As razões de decidir foram as mesmas explicitadas pelas ADPF’s de nº 457, 526, 467 e 460, sendo improdutivo repetir as considerações anteriormente expostas.

Os três últimos acórdãos analisados foram prolatados nas **Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) de nºs 5537, 5580 e 6038**, propostas, respectivamente, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE; pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; e pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). As três ações foram julgadas na mesma data, aos 24.08.2020, e vergastam idêntico diploma legal, qual seja, a Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016, do Estado de Alagoas.

A lei alagoana criava o programa denominado Escola Livre, norteadas pelos princípios da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado e do reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizagem. Além disso, vedava a prática de doutrinação política e ideológica em sala de aula e qualquer outra conduta docente ou da parte administrativa da escola que impusesse ou induzisse os alunos a cultivar determinada opinião político-partidária, religiosa ou filosófica. Um rol de proibições são direcionadas à figura do professor, a exemplo de cooptar estudantes a determinada corrente ideológica, propagar ideologia, incitar os alunos a participar de manifestações, atos públicos ou passeatas, entre outras.

De início, o ministro Luís Roberto Barroso (relator) entendeu haver, pelo menos, dois vícios formais na Lei. O primeiro, consistente na violação da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CRFB/88, art. 22, XXIV); o segundo, quanto à iniciativa privativa do chefe do Poder Executivo para deflagrar o processo legislativo, posto que promove alteração no regime jurídico de servidores públicos, atribuições de órgão do Poder Executivo e obrigação de ofertas que implicariam aumento de despesas (CFRB/88, art. 61, § 1º, ‘c’ e ‘e’, e art. 63, I).

No aspecto material, o ministro relator suscitou como conteúdos constitucionais violados, entre outros, o direito à livre manifestação do pensamento e da atividade intelectual (CRFB/88, art. 5º, IV e IX), o direito ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania (CRFB/88, art. 205), a liberdade de ensinar e aprender (CRFB, art. 206, I/88), o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (CRFB/88, art. 206, IV), a valorização dos profissionais da educação escolar (CRFB/88, art. 206, V), a gestão democrática do ensino público (CRFB/88, art. 206, VI), o padrão de qualidade social do ensino (CRFB/88, art. 206, VII) e a autonomia didático-científica das universidades (CRFB/88, art. 207). Parte desses argumentos já havia sido reconhecida no deferimento da cautelar, de forma que, nessa oportunidade, já havia sido determinada a suspensão da integralidade da Lei.

Em seu voto, o ministro Barroso elencou que liberdade de ensino e pluralismo de ideias são diretrizes que a própria Constituição impõe à organização da educação e que eliminar campos inteiros do saber não favorece o pleno desenvolvimento humano. Mencionou instrumentos internacionais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Protocolo Adicional de São Salvador, concluindo que aos pais não é dado o direito de limitar o universo informacional dos filhos, afetando o direito destes últimos em aprender e acessar determinados domínios da vida.

Sobre a liberdade de ensinar, o ministro relator considerou que a lei carrega consigo a finalidade de constranger e perseguir professores que sustentem visões não inseridas no padrão dominante, o que também importa para o fim de estímulo ao aluno, eis que “Só pode provocar o pensamento crítico, quem pode igualmente proferir um pensamento crítico” (BRASIL, 2021b, p. 29). A norma vergastada positiva um estado de desconfiança contra o professor. Pondera-se que nem toda conduta é permitida ao professor, a exemplo do comportamento ilícito de suprimir o debate ou a manifestação de visões divergentes advindas do próprio alunado.

Um ponto alto do voto do relator vem a ser quando se busca distinguir a liberdade acadêmica e a liberdade de expressão. Segundo Luís Roberto Barroso, a finalidade da liberdade

acadêmica é a de proteger o avanço da ciência, resguardando a pesquisa e a propagação de conteúdo dentro ou fora da sala de aula, além de se permitir que o professor confronte o estudante a partir da exposição de diversas concepções, desenvolvendo, assim, a criticidade. Por outro lado, a liberdade de expressão volta-se à manutenção de valores existenciais, à livre circulação de ideias e ao mais perfeito funcionamento da democracia. A liberdade de cátedra guarda estreita relação com *expertise* técnica e compromisso com *standards* acadêmicos. Afirmo o jurista, em arremate: “Na sala de aula, o professor forma pessoas e avalia os alunos. São, portanto, direitos distintos, finalidades distintas, não necessariamente sujeitos aos mesmos limites” (BRASIL, 2021b, p. 30). Admitindo haver limites à liberdade de ensinar, confessa que o professor deve observar *standards* profissionais aplicáveis à disciplina que ministra, mas insiste que o preparo da categoria docente nesse aspecto depende da formulação de políticas públicas próprias e não deve ter como tratamento dispensado o cerceamento e a punição.

Põe-se em xeque o fato de a lei não estabelecer critérios para aferir o que seria doutrinação ou imposição de uma opinião, aspectos que denunciam a sua vagueza e generalidade, possibilitando a sua utilização para perseguir professores. A partir dessa intelecção de ideias, considerou-se que a lei afronta o princípio da proporcionalidade-adequação, pois não é meio adequado/apto a alcançar o fim a que se propôs.

Mas nesse julgamento, a decisão não foi proferida por unanimidade. O ministro Marco Aurélio Mello divergiu do relator por entender que seria possível disciplinar a matéria por lei estadual. Para ele, os parlamentares alagoanos atuaram de maneira proporcional, salvaguardando interesse regional para ampliar mecanismos de proteção ao ambiente escolar e sem lesar a Constituição, devendo-se homenagear, o máximo possível, a autonomia dos entes federados, inclusive na presente situação.

Para o ministro Marco Aurélio, a norma visa impedir que crianças e adolescentes sejam doutrinadas: “é assim que se constrói uma sociedade livre e plural, presentes diversas correntes de ideias, ideologias, pensamentos e opiniões” (BRASIL, 2021b, p. 44). Terminou seu voto argumentando que não incumbe ao Poder Judiciário corrigir ou aperfeiçoar a decisão política tomada pelo Poder Legislativo.

Ainda merece destaque o voto da ministra Rosa Weber, o qual somente consta nos acórdãos da ADI 5580 e da ADI 6038, mas que enfrenta a mesma controvérsia jurídica. De início, discordou da alegação de inconstitucionalidade da lei impugnada em razão de afronta ao art. 61, II, “b”, da Constituição Federal, que estabelece a iniciativa privativa do presidente da República para leis que versem sobre a organização administrativa e judiciária, matéria

tributária e orçamentária, serviços públicos e pessoal da administração dos Territórios, referindo-se que a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal é firme em conferir sentido estrito à norma em comento como sendo aplicável, apenas, aos territórios federais.

No tocante aos demais aspectos, acompanhou a relatoria do ministro Barroso, aduzindo que as liberdades de pensamento, consciência, crença e expressam devem ocupar um lugar preferencial no sistema jurídico brasileiro, mesmo frente a outras liberdades. Mais uma vez, lançam-se os olhos sobre o desenho normativo do professor enquanto sendo inimigo dos alunos e destaca que é errônea a ideia segundo a qual a formação ideológica dos discentes é abarcada exclusivamente pelos docentes. Atente-se (BRASIL, 2021, p. 64):

(...) Destoa da realidade a ideia de que o professor exercer qualquer **monopólio** sobre as convicções e crenças a que são expostos seus alunos, como também dela destoa a alegação de que os alunos constituem uma **audiência cativa**. A autoridade do professor sobre os alunos nunca foi tão escassa, assim como o seu poder de os influenciar. Qualquer doutrina religiosa, ideologia política ou convicção filosófica que eventualmente receba tratamento preferencial de um professor enfrentará a inevitável concorrência de ideias a ela contrárias a que os alunos terão acesso na televisão, na internet, em jornais, revistas, livros, panfletos, em casa, na igreja ou algum outro lugar de culto, e até mesmo nas próprias ruas e praças. Ainda assim, assumir o educando como tábula rasa é apenas uma das impropriedades que conduzem o diploma normativo impugnado a veicular conteúdo maculado de inconstitucionalidade.

Em argumentos ainda mais firmes, a ministra afirma que há, na legislação, tentativa de institucionalizar o medo de pensar, além de estímulo ao cinismo, dissimulação e inércia intelectual. Soma a tais apontamentos a afirmativa de que as ideias de Estado laico, isonomia, liberdade de consciência e de crença, numa perspectiva constitucional, são realizados por meio da pluralidade e não do silêncio. Para tanto, entende que deve ser assegurado o livre mercado de ideias, acrescentando que os pais não possuem o direito de interferir na matriz pedagógica: “a Constituição não assegura o direito de viver dentro de uma bolha” (BRASIL, 2021c, p. 74).

No caso dessas três ações diretas de inconstitucionalidade, por maioria, o Tribunal decidiu julgar procedente o pedido formulado, declarando-se inconstitucional todo o teor da Lei nº 7.800/15 do Estado de Alagoas, nos termos do voto do relator, sendo vencido o ministro Marco Aurélio Mello e ausente o ministro Celso de Mello.

Com isso, dá-se por finalizada a etapa de exposição sintética a título de explicação sobre o sentido ou os argumentos das decisões proferidas, segundo os filtros delimitados: material (liberdade de cátedra), objetivo (acórdãos, ou seja, decisões prolatadas por órgãos colegiados) e institucional (Supremo Tribunal Federal). Entende-se que, a partir desse esforço, encontram-se mapeados significativos consensos e dissensos argumentativos historicamente

observáveis perante a Suprema Corte brasileira, o que possibilita tecer reflexões críticas como as que são sistematicamente postas no quarto capítulo deste trabalho.

No capítulo seguinte, serão expostas algumas provocações sobre os posicionamentos extraídos da análise crítica dos precedentes selecionados, de forma a impor relevo a similitudes, discrepâncias e eventuais omissões encontradas nas razões de decidir dos acórdãos pesquisados.

4 LIBERDADE DE CÁTEDRA E QUESTÕES CONTROVERTIDAS

Como se afirmou na introdução deste trabalho, o presente estudo não se limita a selecionar, conhecer e descrever/explicar decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal sobre determinada matéria. Tem-se como objetivo, ainda, tecer observações críticas sobre esses julgamentos e suas razões de decidir, utilizando-se, como aparato, práticas decisórias eventualmente identificáveis no arcabouço documental analisado, bem como textos acadêmicos outros que abordam o assunto. Passa-se a cumprir com esse propósito.

4.1 LIBERDADE DE EXPRESSÃO VS LIBERDADE DE CÁTEDRA

De início, percebe-se que, na maior parte dos acórdãos analisados, termos como “liberdade de ensino”, “liberdade acadêmica”, “liberdade de cátedra” e, até, “liberdade de expressão” são utilizados enquanto sinônimos, o que gera estranhamento a par do que se encontra difundido por artigos publicados em renomados periódicos acadêmicos brasileiros. Na perspectiva aqui disseminada, a liberdade acadêmica engloba a liberdade de ensino e, esta, a liberdade de cátedra. Justifica-se, no segundo capítulo deste trabalho, as razões da utilização dessa terminologia, mas alguns acréscimos fazem-se necessários.

A liberdade acadêmica envolve a pluralidade dos sujeitos do ambiente acadêmico, logo, perpassa, no mínimo, as figuras do aluno e do professor. De maneira mais restrita, a liberdade de ensino remete a uma das práticas acadêmicas, qual seja, a de ensinar, que é acompanhada das práticas de pesquisa, divulgação do conhecimento (extensão universitária, por exemplo), entre outras. Nesse contexto, a liberdade de cátedra não se confunde com a liberdade acadêmica porque aquela é titularizada por parte dos sujeitos que gozam de liberdade acadêmica, isto é, a liberdade de ensino é de titularidade, tão somente, do professor, e não do aluno, por exemplo. Deve-se ter em mente que o ensino não é monopolizado pela educação formal e, conseqüentemente, pelo professor; logo, a liberdade de cátedra refere-se a um conteúdo de interesse a quem ensina na condição de professor e não de qualquer um que frequente a academia ou de qualquer indivíduo que se preste a ensinar algo.

Embora não tenham sido encontrados escritos que adentrem nessas particularidades, estudiosos sobre o tema já defendem que não se pode confundir a liberdade acadêmica com a liberdade de expressão. Para Rodrigues e Oliveira (2019, p. 161), “a liberdade acadêmica não pode ser vista como liberdade de mera opinião ou de crença”, uma vez que o próprio espírito

científico tende a recomendar a destruição das opiniões em busca da verdade. O espaço acadêmico não tem na opinião descompromissada o seu cerne, mas sim a séria busca da verdade. Ao invés de tentar manter dogmas a todo custo, a academia ocupa-se em desenvolver e em aplicar a atitude crítica, para aperfeiçoamento contínuo dos bens da vida.

A distinção entre o campo normativo da liberdade acadêmica e da liberdade de expressão também é objeto de preocupação de Oliveira, Repolês e Prates (2017), o que defendem a partir de estudos perante a Suprema Corte dos Estados Unidos da América (EUA). Os autores observaram que a Suprema Corte dos EUA não realiza tal distinção, colocando-se tais conceitos numa zona de confusão e ambiguidade. Menciona-se, contudo, que a ideia de liberdade acadêmica explicita um conjunto de expectativas, requisitos e responsabilidades sociais diferentes da liberdade de expressão, inclusive do ponto de vista normativo.

Outro autor que trouxe reflexões distintivas para tais liberdades foi Ronald Dworkin. Para ele, embora a liberdade acadêmica (aqui chamada de liberdade de cátedra) possua relação com outra liberdade ainda mais geral, qual seja, a liberdade de expressão, o conteúdo de ambas não se confunde. Lembra, oportunamente, que, como regra geral, a liberdade de expressão não garante “falar o que se quiser” durante o exercício determinado cargo, às expensas de outrem, dada a relação de subordinação. Transcrevendo-se a crítica ao pé da letra, afirma-se que “a liberdade de expressão, em essência, é o direito de dizer algo, e não o direito de dizê-lo e continuar sendo sustentado e auxiliado por aqueles que consideram falsa ou indesejável a idéia propagada” (DWORKIN, 2019, p. 395). Diferentemente, a liberdade de cátedra, exige que as instituições mantenham e apoiem os docentes, independentemente do que tais profissionais escrevam ou ensinem, o que traduz uma garantia mais intensa do que o direito geral de exprimir o pensamento. Percebe-se, nesse enredo, que o fato de se relacionarem não autoriza a invocação dessas liberdades como autênticos sinônimos.

Ora, o entendimento da Suprema Corte norte-americana compreende que a liberdade acadêmica se insere na normatividade protetiva da Primeira Emenda, que consiste no fundamento constitucional maior para a liberdade de expressão, nos Estados Unidos. No entanto, localiza-se o espaço acadêmico como ambiente próprio para se refutar ideias falsas e inconsistentes, enquanto esses conteúdos são abarcados pela liberdade de expressão. Essa incongruência desemboca, na visão de Oliveira, Repolês e Prates (2017, p. 173), em “zonas cinzentas extremamente subjetivistas, discricionárias e perigosas, para a liberdade acadêmica”. Aponta-se que, não obstante a generosidade de atribuir força normativa ao interesse social de liberdade acadêmica, pouco se tem se debruçado quanto ao seu efetivo significado. Esses

mesmos autores suscitam a possibilidade de a liberdade acadêmica ser utilizada como mecanismo perversamente antidemocrático, por isso, as “metáforas” em relação às liberdades de expressão e acadêmica, apesar de sedutoras, devem ser interpretadas rigorosamente. No fundo, qualquer fala ou achismo não são protegidos pela liberdade acadêmica.

Ao afirmar que a liberdade de cátedra não se compadece com o desejo de imunidade absoluta, tende-se a reconhecer que o seu campo protetivo não se confunde com o da liberdade de expressão, inclusive pelo fato de comportar responsabilidades distintas. Na tentativa de exemplificar a distinção, menciona-se, hipoteticamente, uma entrevista de um professor de física ou botânica cujo teor resvale na negativa de existência do holocausto, ocorrido na Segunda Guerra Mundial. Nesse caso, questionar-se-ia se houve ou não abuso da liberdade de expressão e não da liberdade acadêmica, pois a liberdade acadêmica vincula-se à *expertise*, à produção e circulação de determinado conhecimento, e não meras opiniões (REPOLÊS, PRATES & OLIVEIRA, 2016, p. 790). Aliada a tal constatação, os autores trazem a afirmativa de que, como todo e qualquer direito, as liberdades em questão são rodeadas de limites e condições de possibilidade, o que autoriza procedimentos internos de apuração ética e disciplinar de cunho profissional, sem, contudo, autorizar a adoção de censuras prévias.

Um esclarecimento faz-se imperioso. A despeito de se asseverar que a liberdade acadêmica e a liberdade de cátedra não se confundem com a liberdade de expressão, isso não significa negar qualquer conexão entre alguns dos seus pressupostos e consequentes. Na prática, encontra-se exposto neste trabalho um raciocínio muito comum de proteção à liberdade de expressão ser suscitado para a defesa da liberdade de cátedra, qual seja, a vedação à censura prévia. Admitindo-se a possibilidade de responsabilização do titular do direito que abuse do seu exercício, o Supremo Tribunal Federal tem sido enérgico em repudiar qualquer norma jurídica que exclua, aprioristicamente, a possibilidade de manifestar determinado conteúdo, seja a título de livre expressão do pensamento ou opinião, seja no exercício da missão docente.

Nota-se, por conseguinte, que nem somente de diferenças é marcada a relação entre as liberdades, eis que também marcada por similitudes nos seus aspectos práticos, conforme se pode observar, entre outras passagens da subseção anterior, na explicação acerca do voto do ministro Alexandre de Moraes na ADPF nº 457, quando o jurista suscitou a vedação da censura prévia para proferir seu voto pela inconstitucionalidade de leis que proibiam a disseminação da ideologia do gênero ou utilização dos termos “gênero” e “orientação sexual” em escolas da rede pública de determinadas municipalidades. Revela-se, dessa feita, a complexidade que se insere

envolva da conceituação e distinção das liberdades públicas, o que exige, indispensavelmente, esforço argumentativo por parte dos órgãos jurisdicionais.

4.2 O DÉFICIT DE FUNDAMENTAÇÃO NOS CASOS ANALISADOS

Sob outro prisma, pode-se afirmar que as decisões analisadas comportam aspectos suscetíveis a críticas no que tange ao chamado *déficit* de fundamentação. Apesar de a maioria das decisões analisadas chamarem a atenção pela sua significativa extensão, a motivação apresenta vagueza ou manifestações de subjetivismo, o que tem sido uma crítica bastante comum em estudos acadêmicos das últimas décadas.

A título de exemplo, o acórdão que aprecia o Recurso Ordinário em Mandado de Segurança (RMS) nº 17.108 – São Paulo veicula a conclusão unânime de que o mérito administrativo da demissão de determinados docentes não era suscetível de análise pelo Poder Judiciário. Contudo, não se explicita, no julgado, as razões para essa postura de se ater à análise quanto às formalidades do procedimento administrativo, abstendo-se de analisar a compatibilidade material (quanto ao conteúdo) do ato praticado. Não se encontra fundamentos expressos relativos à separação dos Poderes enquanto óbice ou, mesmo, qualquer justificativa sobre o desvalor que existiria na revisão do mérito administrativo discutido.

Nos acórdãos prolatados do ano de 2018 em diante, torna-se visível a suscitação de muitos tópicos para o fim de arrazoar o julgamento de cada demanda e, diante de tantos enunciados normativos citados, alguns tendem a ser pouco explicados, o que prejudica a plena associação da norma indicada ao caso concreto explorado. Com isso, não se quer, neste momento, avaliar que as decisões estão certas ou erradas, longe disso, mas se afirma, sem sombra de dúvidas, que, em diversas passagens, os acórdãos fazem menções a conceitos jurídicos marcados pela abertura linguística sem explicar a sua relação com o caso concreto, situação essa que abre portas ao subjetivismo e dificulta a persuasão racional.

Para tanto, basta observar que a maioria das decisões analisadas citam termos como “dignidade da pessoa humana” e “igualdade” sem explicar, de maneira conceitual ou pragmática, a sua pertinência efetiva com o caso que está julgado. No caso das Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF’s) de números 457, 526, 467, 460 e 461, é possível encontrar a menção à terminologia “dignidade da pessoa humana” entre 04 (quatro) e 08 (oito) vezes, no entanto, em nenhuma dessas oportunidades, apresenta-se um conceito ou definição qualquer desse princípio jurídico, nem se relaciona seu significado efetivo com o

objeto da ação constitucional que está sendo julgada. Não se aponta um exemplo prático de aplicação da lei impugnada que resulta em lesão ao princípio jurídico suscitado para o deslinde da controvérsia constitucional deduzida em cada processo.

A seguir, transcreve-se um dos trechos em que o princípio jurídico constitucional da dignidade da pessoa humana é citado, na arguição de descumprimento de preceito fundamental nº 460, para fundamentar a inconstitucionalidade da vedação de abordagem dos temas de “gênero” e “orientação sexual” em instituições de ensino (BRASIL, 2021g, p. 66):

Das normas constitucionais e internacionais proibitivas da discriminação
 Anote-se que existem diversas normas constitucionais e internacionais que proíbem qualquer tipo de discriminação.
 Com efeito, além do já mencionado art. 3º, IV, tem-se o direito fundamental à igualdade, estabelecido pelo art. 5º, caput, da CF/88, e o próprio valor da dignidade da pessoa humana (art. 1º, III, da CF/88), que demanda o respeito à autonomia privada e às legítimas opções das pessoas sobre suas escolhas existenciais.

Faz-se constar que o princípio citado requer respeito à autonomia privada e às opções de vida, é certo. No entanto, não se relaciona, em momento algum, essa consideração a um conceito doutrinário ou jurisprudencial da dignidade da pessoa humana. Menciona-se, tão somente, o princípio, indicando sua previsão expressa na Carga Magna e o efeito que a sua incidência é capaz de irradiar para o caso concreto. Entre o *nomem iuris* (nome jurídico) atribuído ao enunciado normativo indicado e o efeito que a sua interpretação produz (inconstitucionalidade) persiste um abismo quanto ao significado geral do conceito invocado, eis que o seu nome, por si só, não ostenta poderes de autoexplicação.

Some-se a isso que os conceitos abstratos não são acompanhados, sempre que suscitados, por qualquer indicação acerca das consequências práticas da decisão, o que, para as decisões posteriores à entrada em vigor da Lei nº 3.655, de 25 de abril de 2018, evidencia uma deficiência de fundamentação ainda maior, tendo em vista que o referido diploma legal incorporou ao art. 20 a Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB) a exigência de que, nas esferas administrativa, controladora e judicial, não se decidirá com base em valores jurídicos abstratos sem que sejam consideradas as consequências práticas da decisão. Aqui, não se está a dizer que os argumentos consequencialistas são escassos, afinal de contas, a próxima parte do presente capítulo destacará a frequente utilização de argumentos pragmáticos nas razões de decidir. Entretanto, quando se suscita conceitos jurídicos indeterminados, a fundamentação quanto às consequências práticas não é visualizada nas decisões analisadas.

Ao criticar o modelo tradicional que perpassa o atual imaginário jurídico brasileiro, Lênio Streck (2010) tem alertado que as normas jurídicas principiológicas são comumente

utilizadas como mera ferramenta de se decidir conforme a consciência do próprio magistrado, o que redundava numa atuação permeada por ampla discricionariedade e ativismo. Esse *déficit* de fundamentação, por si só, não leva à conclusão de que os julgadores decidiram exclusivamente baseados na própria consciência, na subjetividade de cada um, mas leva a crer que deixaram de explicitar conceitos, consequências e relações essenciais entre as palavras que utilizaram para fundamentar seus votos e a discussão que era travada nos julgamentos.

Entende-se que a situação observada pode conduzir à conclusão de que insuficiência de fundamentação de decisões do Supremo Tribunal Federal, à medida que, não raramente, a motivação do julgado indica, reproduz ou parafraseia determinado texto normativo, mas não explica a sua relação com a questão decidida, empregando-se conceitos jurídicos indeterminados sem explicar o motivo da incidência ao caso e, ao mesmo tempo, invocando argumentos que se prestariam a justificar decisões outras. Trata-se de hipóteses enquadráveis no artigo 489, § 1º, I, II e III, do Código de Processo Civil, ou seja, situações que tornam admissível considerar não fundamentada a decisão prolatada, apontando-lhes nulidades.

4.3 CONSEQUENCIALISMO JURÍDICO NAS RAZÕES DE DECIDIR

Tem sido cada vez mais difundida a perspectiva pragmatista de filosofia e aplicação do direito no cenário brasileiro. Ao examinar as decisões selecionadas para o presente estudo, alcança-se que, em diversas passagens, os ministros manifestaram razões de decidir que, frequentemente, desenvolviam-se junto às repercussões (consequências) que seriam desencadeadas a partir da compreensão adotada. Pode-se dizer que o escopo decisório se aproxima, em alguma medida, do movimento denominado pragmatismo jurídico, caracterizado pela adequação das decisões ao contexto e às consequências práticas.

Ao reconhecer a inconstitucionalidade material da Lei nº 1.516/2015 do Município de Novo Gama/GO, no bojo da arguição de descumprimento de preceito fundamental nº 457, o Pleno do Supremo Tribunal Federal invocou, entre outros fundamentos, a ideia de que a lei impugnada “contribui para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2021f, p. 02-03). No caso das ADPF’s de números 526, 467, 460 e 461, criticou-se a omissão no combate à ridicularização das identidades de gênero e orientações sexuais e, nos votos dos ministros, destacou-se o papel da escola como instrumento de combate às formas de preconceito. Cuidam-se de exemplos de argumentos, entre tantos outros, que os julgados analisados fazem menção, a fim de motivar a decisão com possíveis

consequências da decisão, ao invés de fundamentar o posicionamento judicante, exclusivamente, numa linguagem abstrata ou puramente normativa.

Ao defender uma visão filosófica antiessencialista e o abandono à noção de racionalidade jurídica, Catão (2005, p. 18) defende a superação de “concepções metafísicas, baseadas no entendimento de que a função do pensamento seria descobrir as essências das coisas do mundo”. Nesse sentido, defende-se a utilização do pragmatismo enquanto uma filosofia da ação como orientação geral para os processos decisórios no direito.

Além de enfatizar as múltiplas funções da linguagem para além da mera denotação, o pragmatismo introduz à reflexão a complexidade que o indivíduo é permeado, posto que sua existência se dá em meio a estruturas linguísticas cuja expressividade não se limita a traduzir as realidades tais como elas são. Nesse sentido, entende-se haver sentido algum na inquietude de tentar descobrir se um texto representa a realidade, em detrimento de se perguntar qual a utilidade de determinada descrição para a satisfação das necessidades humanas (CATÃO, 2005, p. 34). Observa-se uma visão que prioriza resultados, ao invés de fazer incursões duradoras sobre a ontologia dos elementos que estejam em jogo em determinado processo decisório.

Para além do pragmatismo filosófico, isto é, do movimento de ideias e ideais, tem-se defendido, ultimamente, a adoção de uma hermenêutica constitucional revestida do uso do método pragmático, que traduz a aplicação de premissas daquele movimento filosófico. A partir desse método, empregam-se esforços voltados a distanciar as discussões de natureza metafísica para a interpretação jurídica de controvérsias.

De acordo com Adrualdo Catão e Cícero Alberto Mendes Ferreira (2016, p. 275), o método pragmático é diuturnamente usado no direito constitucional contemporâneo, sobretudo em modelos constitucionais assemelhados à experiência brasileira, marcados por um texto constitucional esparso, a admitir ponderação de elementos não exclusivamente dogmáticos para se chegar a uma decisão judicial. Notadamente, essa vem a ser uma outra face da mesma moeda: nas decisões examinadas, faz-se muitas menções a conceitos jurídicos abertos, sem o esforço ou preocupação de os conceituar, mas não se desiste de dedicar parágrafos dos votos para expor motivações contextuais (históricas, políticas, pedagógicas, jurídicas) pelas quais, na prática, consideram a decisão prolatada como sendo a mais acertada.

Admitindo-se a dimensão volitiva da atividade interpretativa, Mendes Ferreira e Catão sustentam que essa característica não implica, necessariamente, em arbitrariedade por parte da autoridade julgadora, uma vez que “condicionada contextualmente e vinculada ao bem estar

social” (2016, p. 277). Nessa sucessão de ideias, fica transparecida uma postura da Suprema Corte que pode ser tida como elogiável na perspectiva teórica de defesa do pragmatismo jurídico enquanto método para resolução de controvérsias, o que, em tese, não estaria totalmente dissociado do sistema jurídico brasileiro, já que a LINDB impõe, em seu artigo 5º, que o juiz atenderá aos fins sociais a que ela se dirige e às exigências do bem comum nas oportunidades em que estiver a aplicar a lei. Positiva-se, aí, o que chamam de interpretação teleológica. Corroborando com as exigências finalística e consequencialista a necessidade de fundamentar o uso dos conceitos jurídicos marcados pela abertura linguística com as consequências práticas da decisão (artigo 20 da LINDB), consoante anteriormente se expôs.

A partir da Lei nº 13.655, de 25 de abril de 2018, que incluiu disposições na Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro (LINDB) disposições voltadas à segurança jurídica, dispõe-se, em seu artigo 20, que “Nas esferas administrativa, controladora e judicial, não se decidirá com base em valores jurídicos abstratos sem que sejam consideradas as consequências práticas da decisão”. Depreende-se que o enunciado normativo em comento não pretende outra postura senão a de evitar que sejam tomadas decisões baseadas em conceitos jurídicos marcados pela alta abertura linguística sem que se empregue, paralelamente, uma argumentação consequencialista, voltada, também, aos resultados práticos da decisão.

Não obstante a inovação que o dispositivo legal transparece, a doutrina o tem dispensado críticas relevantes. Os problemas que circundam a almejada aplicação da novel exigência de fundamentação perpassam “a ausência de cientificidade na previsão das consequências que fundamentam a decisão” (GABARDO & SOUZA, 2020, p. 114). Indaga-se, em síntese, quanto à correção das previsões que são feitas pela autoridade administrativa ou judicial diante de determinada controvérsia. Afinal, qual capacidade preditiva de cunho econômico, político e social dispõe um magistrado, do seu gabinete?

Para Gabardo & Souza (2020, p. 118), autorizar que os juízes façam prognósticos pode resultar em imprevisibilidade das decisões judiciais e enfraquecimento do direito positivo. No mais, a ausência de estudos de natureza científica sobre as consequências de determinada decisão pode desembocar na utilização de intuições e no exercício de futurologia, capazes de fomentar o populismo judicial e outros fenômenos de atrofia dos órgãos decisores há tanto criticados. Desse modo, a inovação apontada, aparentemente, possui a simpatia dos atuais membros do Supremo Tribunal Federal, em face da frequente suscitação de argumentos consequencialistas na prolação de decisões analisadas. Não obstante, essa inovação carrega consigo inúmeros desafios para que a sua implementação na experiência judicante não acabe

por fortalecer os supostos inimigos contra os quais ela teria sido criada, a exemplo dos chamados ativismo judicial e incremento sistemático à insegurança jurídica.

4.4 UNANIMIDADES E DIVERGÊNCIAS NOS PRECEDENTES ANALISADOS

Outro traço digno de relevo vem a ser a constatação acerca das unanimidades e das divergências formadas nos julgamentos que prolataram os acórdãos analisados. Apesar de os julgamentos retratarem momentos históricos distintos vivenciados por uma mesma Corte Constitucional, a identificação de questões decididas em comum acordo pela totalidade dos ministros votantes e a percepção de situações em que a solução talhada foi proveniente de uma maioria (com dissenso na Corte Constitucional) podem servir de aporte para problematizar a solidez e as perspectivas de perpetuação dos posicionamentos extraídos, uma vez que a composição do Supremo Tribunal Federal, como a de todo e qualquer tribunal, não é imutável.

Ademais, um breve olhar sobre as decisões unânimes e por maioria pode lançar luz quanto ao problema da segurança jurídica da interpretação sobre a liberdade de cátedra no Brasil. Deve-se compreender que as chances de perpetuação da fixação de sentido e alcance dessa pode ser associada à identificação dos julgamentos com deliberação consensual entre os membros da Corte Suprema ou com decisão meramente majoritária. Passa-se, então, a caracterizar tais situações.

A unanimidade mais evidente dos catorze julgamentos relaciona às Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF's) de números 457, 526, 467, 460 e 461. Nos acórdãos dessas ações constitucionais de controle concentrado, reconheceu-se as inconstitucionalidades formal e material de leis municipais ou emendas à lei orgânica municipal que vedavam a abordagem da ideologia de gênero e/ou utilização de termos como “gênero” e “orientação sexual”. Pode-se atestar a existência de um processo decisório, no âmbito do Supremo Tribunal Federal, segundo o qual os Municípios não dispõem de competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, da Constituição), por se tratar de competência privativa da União. Segundo esse raciocínio, a proibição de abordagem da ideologia de gênero ou dos termos supraditos confronta conteúdos previstos na Constituição Federal de 1988, a exemplo das liberdades de ensinar e aprender, a igualdade, a proteção as minorias, entre outros argumentos esposados na subseção anterior.

Ausente dos julgados qualquer manifestação de apoio à criminalização de eventuais excessos do docente quando esteja lecionando conteúdos didático-pedagógicos, bem como se

expurga qualquer vedação apriorística. Note-se, por exemplo, que o Habeas Corpus nº 40.910, no qual se concedeu a ordem requerida, tolhendo-se a ação penal, sob o fundamento central de que a denúncia vergastada narrava fatos que, evidentemente, não constituíam crime

No campo das divergências, o Recurso Extraordinário nº 888.815 – Rio Grande do Sul, julgado pelo Tribunal Pleno, permite antever que a essencialidade ou indispensabilidade da escola como espaço educativo na vida do indivíduo pode vir a ser rediscutida quando da aprovação de proposta legislativa que autorize a educação domiciliar. Isso porque, em sua maioria, os ministros defenderam que a família não pode monopolizar a educação de seus próprios filhos, devendo, esta, dar-se em regime de cooperação com o Estado e com a sociedade, propiciando contato com a diversidade que marca o ambiente escolar.

Sobre os julgamentos das Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI's) de números 5537, 5580 e 6038, o único voto vencido fora o do ministro Marco Aurélio Mello, tendo usado como fundamento a autonomia de entes federativos e a separação dos Poderes. De certo modo, a razão de decidir encontra conexão com o acórdão prolatado no Recurso Ordinário em Mandado de Segurança (RMS) nº 17.108 – São Paulo, que questionava a demissão dos cargos de catedráticos, assistentes e instrutores da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, tendo os ministros concluído que somente cabia ao Poder Judiciário saber se as formalidades foram cumpridas, se os acusados foram ouvidos para o fim de aplicação da pena administrativa de demissão.

Salta aos olhos o apego às formalidades, aos argumentos sobre a repartição de atribuições dos Poderes e/ou unidades federativas e, em sentido diametralmente oposto, o desapego às questões substanciais, isto é, aos argumentos atinentes à inconstitucionalidade material. Não se está a reprovar, exclusivamente, o fato de o ministro ter votado pela constitucionalidade da lei alagoana que apoiava o Programa Escola Livre, mas sim o fato de não se debruçar sobre os argumentos suscitados pelos companheiros de toga, não enfrentando as justificações por eles invocadas com a mesma atenção empregada pelos demais. Embora o ministro Marco Aurélio Mello apoie-se na ideia de que a lei visa evitar a chamada doutrinação ideológica, a *ratio decidendi* poderia ser mais persuasiva do que reproduzir, sinteticamente, as próprias razões da parte interessada na declaração de constitucionalidade da lei impugnada, sobretudo em contraste com os votos dos demais ministros.

5 NATUREZA JURÍDICA

“A natureza das coisas” é uma das mais tradicionais canções de forró, muito conhecida na interpretação do cantor e sanfoneiro Flávio José e cujo compositor foi o igualmente nordestino Accioly Neto. Na letra, a paciência e o otimismo ganham espaço. Indica-se que para subir (vencer, ascender, lograr êxito) tem que suar, apontando-se quem está a caminhar diante de um aclave (quem vai subindo a ladeira). Em suma, desenvolve-se, nesse constructo musical, a ideia de que, na vida, não vale se preocupar excessivamente com tudo; há situações em que o seu curso independe de alvoroços e afobações vãs.

Essa divagação carrega consigo a pretensiosa tentativa de introduzir questionamentos acerca da natureza jurídica da liberdade de cátedra no Brasil. Nem tudo que existe interessa ao direito; nem todas as coisas têm para si uma importância jurídica.

Em seus estudos, Norberto Bobbio (2010) apresenta critérios de distinção entre as normas jurídicas e normas oriundas de outros sistemas sociais, a exemplo das normas morais. Quanto ao conteúdo, esse autor menciona que as normas jurídicas se voltam a relações intersubjetivas, isto é, são direcionadas a duas ou mais pessoas; e que são caracterizadas pela bilateralidade, consistente na irradiação de direitos e deveres a serem observados por parte dos sujeitos relacionados. Voltando-se à finalidade como critério distintivo, Bobbio comenta que a finalidade das prescrições jurídicas vem a ser a conservação da sociedade. Apresenta-se o critério do sujeito que impõe a norma, identificando-se o poder soberano como o seu responsável. Correntes jusnaturalistas constroem e difundem, de múltiplas formas, ideais de justiça que seriam fundamento das normas do direito. Outros, acrescentam a sanção enquanto elemento hábil a caracterizar as normas jurídicas.

Todos esses critérios mostraram-se insuficientes para as teorias gerais do direito contemporâneas. Podem ser facilmente encontradas normas jurídicas que não se voltam à proteção de relações entre duas pessoas, mas que protegem determinado patrimônio imaterial, por exemplo. Quanto à sanção enquanto aspecto distintivo, o próprio Norberto Bobbio defende que “violação da norma e sanção como resposta da violação estão implicadas em todo sistema normativo” (BOBBIO, 2014, p. 146). Existem sanções morais e sociais. Sem embargo, o autor lança luz ao fato de que somente as normas jurídicas ostentam a garantia de sua execução por sanção externa e institucionalizada. Admitindo-se a existência de normas jurídicas sem sanção,

elencas que refletem o mínimo de consenso existente em determinado Estado, o que é essencial para a sobrevivência dessa criação humana.

Estando a se debruçar sobre um conteúdo cuja sanção não se encontra explícita, a verificação e/ou fundamentação da natureza jurídica desse interesse social pode ser obtida a partir de um marco teórico. Nesse sentido, optou-se pela teoria do fato jurídico, do alagoano Pontes de Miranda, nacionalmente difundida pelo professor Marcos Bernardes de Mello. Busca-se, a partir da exposição de reflexões centrais dessa perspectiva teórica, apresentar respostas sobre os seguintes questionamentos: (i) Na experiência constitucional brasileira, a liberdade de cátedra ostenta natureza jurídica? (ii) Se sim, como pode ser identificada e classificada as normas jurídicas que lhe conferem fundamento?

O esforço para responder a essas perguntas é explicitado a seguir.

5.1 FENOMENOLOGIA DA JURIDICIZAÇÃO

5.1.1 O Que é Jurídico? Mundo da Vida x Mundo do Direito

O mundo é a soma de todos os fatos que ocorreram, dos que se vê ocorrer e onde acontecerão os fatos futuros. Trata-se, desse, de um conceito pontesiano que permite, como consequência, diferir que o mundo jurídico não se confunde com o mundo da vida. Os fatos propriamente ditos fazem parte da vida humana. No entanto, existem fatos que somente interessam ao direito, quando valorados "através de normas jurídicas (MELLO, 2014, p. 40). As normas jurídicas elegem os fatos da vida que interessam ao direito.

Os fatos da realidade referem-se a eventos (acontecimentos naturais) e condutas (atos humanos). Por sua vez, o suporte fático vem a ser o elemento/aspecto/fatia do fato da realidade que interessa ao direito. O pôr do sol, por exemplo, pode ser visto como fato real, do qual se pode extrair uma valoração jurídica, a exemplo da estipulação, em contrato, de que a entrega de determinado objeto deve ocorrer até o pôr do sol de determinada data. Assim, o fato da realidade não valorado juridicamente é indiferente ao direito, não possui natureza jurídica.

O fato jurídico é resultado da incidência de determinada norma jurídica a um fato por ela valorado. Verificando-se que, na realidade, ocorreu um fato que se encontra previsto em norma jurídica, esta última incide. Nas palavras do mestre Marcos Bernardes de Mello “A *incidência* é, assim, o efeito da norma jurídica de transformar em fato jurídico a parte do seu suporte fático considerado relevante para ingressar no mundo jurídico” (MELLO, 2014, p.

110). Aí está posto o chamado fenômeno da juridicização: o fato da vida se torna fato jurídico a partir do momento em que, sendo previsto por norma jurídica, vem a acontecer.

Cumprir destacar (MELLO, 2014) duas importantes características da incidência: o seu desrespeito ao seu conteúdo é indiferente para a sua ocorrência (incondicionalidade) e, uma vez incidindo, não desaparece (inesgotabilidade), podendo repetir-se todas as vezes em que o suporte fático da norma se compuser. No mais, a função da norma jurídica é a de possibilitar a incidência, juridicizando os fatos da vida. A incidência possibilita o fenômeno da juridicização.

5.1.2 A Teoria do Fato Jurídico e a Diversidade Normativa

Segundo Canotilho (1997), a Constituição perfaz um sistema aberto de regras e princípios. Os próprios princípios, afirma ele, contribuem para que a Constituição seja realizada de forma gradativa, consoante cada época e status em que se encontre o sistema jurídico vigente. Por isso, não há que se falar no desejo de que os princípios nunca sejam utilizados pela jurisprudência, quando, de fato, existem casos que somente podem ser resolvidos pela sua interpretação e aplicação. Um modelo ou sistema jurídico constituído exclusivamente de regras expressas é um constructo inoperável para muitas das incontáveis controvérsias humanas presentes e futuras.

A difusão da teoria do fato jurídico por parte do professor Marcos Bernardes de Mello não se despercebe das diferentes nuances que a previsão normativa do fato jurídico pode apresentar. Admite, inclusive, a existência de normas jurídicas implícitas, as quais resultam de uma atividade reveladora voltada a suprir lacunas do ordenamento jurídico (MELLO, 2014, p. 59). Convivem, pois, normas jurídicas explícitas e implícitas, sejam regras ou princípios, conforme se explanará mais a diante. O autor em questão considera não ter razão os doutrinadores que aferem aos princípios a mera condição de valorativa. Defende, assim, que “os princípios jurídicos não são valores, mas, sim, *grosso modo*, constituem a expressão dos valores que inspiram o direito em uma comunidade jurídica, o repositório desses valores” (MELLO, 2014, p. 64). Esse dado axiológico marcado pela essencialidade não é despido da estrutura lógico-formal das prescrições jurídicas. Explica o jurista (MELLO, 2014, p. 64-65):

(...) Examinada a estrutura lógico-formal do ponto de vista da doutrina não sancionista, constatar-se-á que os princípios atendem os requisitos para que se considere uma proposição normativa completa, pois sempre contêm a descrição de um *antecedente* (= suporte fático) e a prescrição de um consequente (= preceito), embora, em geral, sejam formulados com acentuado grau de indeterminação, o que não é bastante para descaracterizar o seu caráter normativo. Seja qual for o nível de

generalidade linguística da proposição que enuncia o princípio, é possível identificar o seu suporte fático e seu preceito, relacionando-se a dados da realidade, completa está a sua estrutura lógico formal. (...)

Conclui-se que eventual inexpressão dos elementos da estrutura lógico-formal por parte das normas jurídicas principiológicas não lhes furta a natureza jurídica. Afinal, a indeterminação, a inexpressão, não é exclusivamente acidental, mas operacional, designada a fins de direito: operabilidade, eticidade, intersecção do direito com a moral, entre outros. Os princípios sempre remetem a condutas ou eventos e, desse jeito, aludem-se à realidade fática, selecionando, desta, aspectos dignos de prestígio ou de repulsa no mundo do direito.

Nesse interim, há natureza jurídica em determinado interesse social quando esse dado da realidade se encontra valorado por um enunciado jurídico explícito ou não, na forma de regra ou de princípio. Não se deve perder de vista que a prescrição jurídica pode ser decorrente da atividade de revelação, a qual é praticada por quem tem poder/competência para tanto, a exemplo de magistrados, na experiência decisória sobre controvérsias em geral.

A estrutura lógico-formal da norma jurídica perpassa o recorte e a valoração de fatos da realidade (antecedente, suporte fático), atribuindo-lhe um dever-ser (consequente, preceito). Todas as normas jurídicas possuem essa estrutura, hábil a ensejar a incidência (o encaixe da norma jurídica à realidade que a ela se coaduna e, por isso, apta a sofrer ou gozar das consequências que lhe são impostas). Contudo, essa estrutura lógico-formal nem sempre é estampada, escrita, explícita, podendo carecer de revelação, por quem de direito.

5.2 A DIVERSIDADE DE PRESCRIÇÕES JURÍDICAS

Prescritividade: permitir, proibir, facultar ou obrigar. São muitos os autores que identificam nesses comandos a normatividade e, por sua vez, o Direito dedica-se a regular condutas intersubjetivas, impondo ações e/ou abstenções.

Riccardo Guastini caracteriza enquanto prescritivo o discurso "cuja função seja não aquela de formular e transmitir informações e conhecimento, mas sim a de modificar, dirigir, influenciar o comportamento dos homens" (2005, p. 47). Os discursos descritivo e prescritivo possuem diferenciações semânticas. As premissas descritivas submetem-se à avaliação de verdadeiro ou falso. Contrariamente, os enunciados prescritivos não possuem valores absolutamente convergentes. Esclareça-se que, no fundo, os enunciados não são, ensimesmados, descritivos ou prescritivos, mas, sim, o seu modo de usar: "o ato de linguagem usado para o seu proferimento" (GUASTINI, 2005, p. 55). Pragmaticamente, a prescritividade

decorre da percepção do sistema jurídico existente e de um aparato estatal atuante na produção de enunciados jurídicos e de mecanismos de coerção para a garantia de sua efetividade.

Considerado o maior jurista do século XX, Hans Kelsen caracterizou a ciência do Direito com a categoria do *dever ser*, utilizando-se, para tanto, da dualidade *ser* e *dever ser* desenvolvida pelo filósofo Immanuel Kant. Segundo Kelsen, a diferença entre causalidade e imputação consiste, precisamente, no fato de que, na causalidade (*ser*), o pressuposto vem a ser a causa; a consequência, o efeito. Para ele, a normatividade "é independente de toda a intervenção desta espécie" (KELSEN, 2000, p. 86). A imputação é dissociada de juízos de facticidade e necessidade, isto é, o pressuposto e a consequência prevista podem ou não ocorrer na realidade, estando ligados, tão somente, pela norma (*dever-ser*). Noutras palavras, compreende-se que o Direito busca interferir na realidade, admitido o fracasso como possibilidade. O *dever-ser* pode não vir a ser.

Jamais se pode perder de vista, entretanto, que o Direito se manifesta por meio de prescrições, como já afirmado, carecendo-se observar que os conteúdos normativos comportam nuances, isto é, não são observáveis de maneira invariável. É o que se chama, aqui, de diversidade de prescrições jurídicas. Prescreve-se de diversas formas. Inexiste um único jeito de apontar um *dever-ser*: o horizonte almejado pelo sistema jurídico pode ser avistado a partir de diferentes experiências cognitivas.

Para destrinchar a diversidade de prescrições jurídicas, reputa-se valioso relembrar e diferir ideias que são, comumente, vítimas de confusão conceitual. Cuidam-se das seguintes categorias: hermenêutica; interpretação; enunciado normativo; norma jurídica; e construção.

Ao se ocupar na regulação da conduta humana, as normas jurídicas se utilizam de signos linguísticos para, dessa maneira, expressar sentidos atinentes ao que deve ser (FERRAZ JUNIOR, 2018, p. 210). A atribuição de sentido perpassa o uso corrente de determinado signo linguístico e a procura do seu significado enquanto norma. Ocorre que, para determinar o sentido correto, existe um mar de tinta gasto percorrendo sobre métodos, técnicas e princípios instrumentais para facilitar essa caminhada.

Pois bem. A hermenêutica consiste no ramo teórico especulativo que se preocupa com a atividade de determinação de sentido, o que inclui o desenvolvimento de técnicas, métodos e princípios instrumentais voltados a possibilitar a extração de sentido(s). É a ciência ou área de estudo da interpretação. Nesse cenário, a interpretação, objeto de estudo da hermenêutica, vem a ser a atividade de atribuir/extrair sentido e alcance.

Deparando-se com a experiência (hermenêutica) jurídica, tem-se que a hermenêutica e a interpretação relacionam-se da mesma forma que o direito e a legislação interagem: o primeiro, com a roupagem de área de estudo; o último, como um dos seus objetos. Luís Roberto Barroso (2020) ensina que, enquanto a hermenêutica propicia identificar, desenvolver e sistematizar ferramentas úteis à interpretação jurídica, a interpretação consiste na atividade intelectual que possibilita conferir legitimidade, racionalidade e controlabilidade à atribuição/revelação de sentido de textos normativos. São conceitos associados na prática jurídica e na salvaguarda do Estado Democrático de Direito.

Enunciado normativo ou texto normativo refere-se a uma das fontes de cognição de normas jurídicas. Relacionam-se aos signos linguísticos, especialmente, ao conjunto de palavras que estejam positivadas em determinada lei ou talhados em um instrumento contratual. Assim, a norma jurídica não se confunde com o texto normativo, mas é o resultado da interpretação deste, resulta da interação entre o texto e a realidade. Barroso (2020) expõe que a singularidade dessa diferenciação está em perceber a norma jurídica como sendo o produto/resultado da atividade de interpretar, e não o seu objeto. Ou seja: não se interpreta a norma jurídica, mas o texto normativo, a fim de encontrar, na sua abstração, a concreção da norma jurídica (prescritividade) por ele expressada.

Outro conceito não menos relevante, também desenvolvido por Barroso (2020), é o de construção, que se relaciona à busca de sentido para além do texto em si, mas também em face de elementos extrínsecos a ele. São conclusões que permeiam o espírito da norma e não, exclusivamente, determinado enunciado normativo. Especialmente para as normas constitucionais, o entendimento desse conceito é muito útil, dada a abertura linguística de termos como justiça, igualdade, liberdade, entre outros. O enunciado normativo não basta em tais casos, precisando-se recorrer a uma construção de sentido, por via de elementos extrínsecos aos signos linguísticos que o compõem.

Quanto à expressividade, as prescrições jurídicas podem ser classificadas em explícitas e implícitas. Bem defende Marcos Bernardes de Mello que “há mais normas vigentes numa comunidade do que aquelas explicitadas nos documentos legislativos que compõem o ordenamento jurídico” (MELLO, 2014, p. 59). Lembre-se: enunciado normativo não se confunde com norma jurídica. Assim, a norma jurídica pode ser extraída de um conjunto de signos linguísticos talhados em um diploma normativo (portaria, decreto, lei etc.) ou pode ser resultante de um esforço interpretativo mais sofisticado, sem vinculação direta a um dispositivo específico, mas que resulta, globalmente, da percepção do sistema jurídico e de permissões,

obrigações e proibições não textualizadas, mas igualmente identificáveis, até, pelas técnicas de interpretação sistemática, lógica, semântica, finalística, axiológica, entre outras.

As prescrições também podem ser classificadas quanto aos seus destinatários e espécie de ação a que se referem. Quanto à generalidade, as prescrições jurídicas podem ser classificadas em gerais e individuais: as primeiras, destinadas a um conjunto de pessoas; as segundas, a um único indivíduo. Lado outro, as prescrições são consideradas abstratas quando relacionadas a situações em caráter universal, possíveis de ocorrer, sendo concretas aquelas que regulam uma ação singular, ou seja, um caso concreto (BOBBIO, 2010, p.174). O direito à integridade física é uma norma jurídica geral e abstrata: destina-se a todos(as) e relaciona-se a um universo de situações possíveis. Já a consignação da pena pelo cometimento do crime de lesão corporal a determinado indivíduo que o cometeu vem a ser uma norma individual e concreto, pois aplicada a uma pessoa e decorrente da apreciação de uma situação singular.

Soa importante fazer constar, ainda, a classificação das prescrições jurídicas enquanto regras e princípios. Para Ronald Dworkin, regras e princípios compartilham a característica de estipular prescrições jurídicas, diferenciando-se, contudo, quanto à diretiva que externam. Enquanto os princípios são exigências de justiça, desempenhando função argumentativa e aplicáveis segundo a chamada dimensão de peso ou importância, as regras aplicam-se mediante juízos de validade e invalidade, de modo que se aplicam ou não a determinado caso – tudo ou nada, na linguagem do autor (DWORKIN, 2002 p. 39). Inúmeras outras características são suscitadas enquanto traços distintivos de regras e princípios, a exemplo do grau de determinação ou de abertura linguística, a inferir que os princípios espelham conceitos abertos e marcados com alto grau de generalidade, enquanto as regras possuem reduzida abertura linguística e, na maioria das vezes, estabelecem pressupostos e consequências determinadas.

Reputa-se importante a classificação das prescrições jurídicas quanto à subordinação, difundida por Tércio Sampaio Ferraz Junior (2018, p. 94). Normas-origem seriam as normas que iniciam uma série, enquanto as demais, chamadas normas derivadas, remontam à norma origem. Nessa perspectiva, defende o autor, “as normas constitucionais são normas-origem para as normas legais”, em face da percepção de que a Constituição se encontra hierarquicamente superior às leis, prevalecendo-se aquela em relação a estas últimas.

Por fim, convém lembrar a possibilidade de classificar as normas ou prescrições jurídicas quanto ao espaço ou limite espacial de incidência (dimensão espacial de prescritividade, diga-se). Assim, pode-se afirmar que as normas podem ser aplicadas em abrangência nacional, estadual ou municipal (FERRAZ JUNIOR, 2018, p. 96). Cuida-se de

uma noção essencial para Estados que adotam a forma federativa e precisam lidar com a repartição de competências para legislar e administrar entre os poderes central, regional e local, sendo esse o caso da experiência constitucional brasileira.

5.3 NATUREZA JURÍDICA DA LIBERDADE DE CÁTEDRA NO BRASIL

O estudo até então desenvolvido revelou que o interesse social de liberdade de ensino ao professor, ora chamada de liberdade de cátedra, reveste-se de juridicidade, pois encontra eco em diversas normas jurídicas, inclusive de berço constitucional.

Nos julgados analisados, faz-se menção expressa à terminologia adotada (liberdade de cátedra) em diversas oportunidades: na ADPF 548, na ADPF 526, no HC 40.910 e no RE 631053. Ocorre que tais menções não são sucedidas pela identificação de enunciados normativos da Constituição vigente que, por si só, dariam fundamento à prescrição jurídica libertária em questão, fazendo-se depreender que, na compreensão do próprio Supremo Tribunal Federal, trata-se de uma norma jurídica implícita, o que não é impróprio, em face da concepção materialmente aberta dos direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988.

Uma das mais relevantes inovações da Constituição Cidadã consiste no esforço do legislador constituinte em ampliar o catálogo de direitos fundamentais (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 561). Não bastasse o fato de se elencar mais e mais direitos, impondo-lhes fundamentalidade, a Carta de 1988 trouxe consigo a cláusula de abertura material, a qual estabelece que o rol de direitos fundamentais não é taxativos ou típico, o que, em síntese, traduz a ideia de que nem todos os direitos fundamentais encontram-se expressos.

Estabelece a referida cláusula de abertura (art. 5º, § 2º, CRFB/88) que os direitos e garantias expressos na Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte. Nessa direção, o art. 206, II e III da CRFB/88 veicula princípios a serem observados na ministração do ensino, veja-se:

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

(...)

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

(...)

No sistema infraconstitucional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), em seu artigo 3º, prescreve que o

ensino será ministrado com base nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (inciso II), do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III) e do respeito à liberdade e apreço à tolerância (inciso IV). Memore-se que, nos julgamentos analisados, o sistema infraconstitucional é, por reiteradas vezes, suscitado para resolver a controvérsia, não sendo raras as oportunidades em que tais dispositivos legais são transcritos *ipsis litteris* no corpo dos julgados.

Conforme já se expôs na introdução deste trabalho, a liberdade de ensinar tende a ser titularizada por diversos sujeitos, entre os quais se insere a figura do educador nominado de professor. No entanto, assim como a Lei de Diretrizes e Bases, que se volta a disciplinar, especificamente, a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, a atenção deste estudo volta-se à liberdade de ensinar própria da educação formal, em sentido estrito, ao que se dá o nome de liberdade de cátedra.

Dessa maneira, torna-se possível afirmar que a liberdade de cátedra é, sim, uma prescrição jurídica e que, para além de integrar o mundo jurídico, ocupa-o do alto, eis que ostenta natureza de direito fundamental, à medida que é extraída de princípios adotados pela Constituição Federal, consoante a dicção do art. 5º, § 2º, da CRFB/88.

Sem sombra de dúvidas, pode-se afirmar que o direito fundamental à liberdade de cátedra consiste em uma norma jurídica geral, abstrata, implícita, de natureza principiológica e de abrangência nacional, que encontra amparo nos artigos 206, II e III, e 5º, § 2º, da Constituição Federal, cumulados com o art. 3º, II, III e IV, da LDB.

Ainda sobre a liberdade de cátedra, insta ressaltar que a sua configuração enquanto direito fundamental lhe traz a importante proteção pela cláusula de irredutibilidade ou de eternidade, estampada no art. 60, § 4º, IV, da Constituição Federal, estando incluída, por conseguinte, entre os conteúdos que representam limites materiais ao poder constituinte reformador (CUNHA JÚNIOR, 2017, p. 562). Significa dizer que a liberdade de cátedra é uma prescrição jurídica inabolível à luz da Constituição de 1988.

6 IMPOSIÇÕES DE CONTEÚDO E CRITÉRIOS DE AFERIÇÃO DO SENTIDO E DO ALCANCE DA LIBERDADE DE CÁTEDRA

A penúltima seção do presente trabalho encontra-se vocacionada a apresentar possíveis imposições de conteúdo da liberdade de cátedra no Brasil, a partir de um olhar perante o arcabouço decisório do Supremo Tribunal Federal que se analisou. Convém consignar essa premissa, uma vez que não se estará a abordar todos os sentidos possíveis dessa prescrição jurídica, nem mesmo se pretende tomar para si a missão de abranger todas as restrições que podem ser impostas ao direito fundamental à liberdade de cátedra, se é que algum trabalho acadêmico seja capaz de defini-las exaustivamente.

No fundo, o direito fundamental em tela existe de modo a influenciar toda a comunidade jurídica e os indivíduos em geral acerca do mandamento constitucional de valorização da atividade docente, da necessidade de não se enclausurar o conhecimento e para incentivar a convivência de múltiplas concepções de mundo no âmbito da educação formal. As restrições, precisamente, não se conformam enquanto um conjunto de dados apriorísticos, que podem ser definidos de maneira prévia e estanque, aqui e agora, para todo o sempre.

Pelo contrário. É em face de acalorados conflitos diários que se desenham, com mais nitidez, as limitações a cada direito fundamental, ou seja, diante de cada caso concreto. A norma individual e concreta que se origine de um julgamento administrativo ou jurisdicional vem a ser um exemplo claro e possível da criação de restrições que podem ser estabelecidas em determinados cenários. Isso não significa, contudo, que seja impossível, neste trabalho, tecer considerações sobre as imposições de conteúdo que a prescrição jurídica chamada liberdade de cátedra traduz em sua normatividade. Como todo e qualquer direito, este guarda consigo o desafio de convivência ou coexistência com tantos outros, inclusive, de igual hierarquia. Por si só, essa constatação é capaz de trazer diversos parâmetros cuja observância é imprescindível para a definição da liberdade de cátedra.

Note-se que os direitos fundamentais, leia-se, todos eles, são caracterizados pelo princípio da relatividade, eis que “encontram seus limites nos demais direitos igualmente consagrados na Carta Magna” (MORAES, 2006, p. 33), razão pela qual não podem servir de escudo protetivo para atitudes à margem do direito. Por isso, sempre em que verificada situação conflituosa entre dois ou mais direitos fundamentais, deve-se tomar como providência a busca de harmonização de interesses (princípio instrumental da concordância prática). Digno de realce

que a liberdade de cátedra, como todo e qualquer direito, também pode ser objeto de abusos, ato ilícito que se verifica quando o titular de determinado direito “ao exercê-lo, excede manifestamente os limites impostos pelo seu fim econômico ou social, pela boa-fé ou pelos bons costumes”, consoante disposição do art. 187 do Código Civil brasileiro.

Outra noção desenvolvida pela doutrina vem a ser a concernente aos deveres fundamentais, a qual exige dos indivíduos responsabilidade social no exercício das liberdades. Além de destacar que a expressão “deveres fundamentais” encontra-se explícita no *caput* do artigo 5º da Constituição vigente, Sarlet (2012) lembra do quão prejudicial é a desconsideração recíproca dos direitos, de modo que os direitos não sobrevivem sem deveres. Assim, a normatividade (eficácia jurídica) e a efetividade (eficácia social) dos direitos fundamentais reclamam o reconhecimento de deveres, sendo essa uma das suas condições de possibilidade.

Além do mais, todo o esforço para conhecer a juridicidade de determinado interesse social de liberdade a quem ensina na qualidade de professor seria totalmente em vão se, nesse percurso, não se encontrasse uma única reflexão sobre a suscetibilidade de tal prescrição jurídica vir a ser restringida. Dessa maneira, cumpre afirmar que o presente estudo se encontra alinhado à ideia de que todos os direitos ostentam limitações recíprocas nos direitos com os quais convive na ordem jurídica pátria.

Em realidade, o sentido e o alcance de determinada norma jurídica podem ser desenhados a partir da avaliação acerca das suas limitações. Repita-se: nem todas as limitações serão abordadas, posto que esse constructo ideal sequer é concretamente concebível.

O fato é que a utilização da metodologia de análise de decisões proporcionou o acesso a um vasto conteúdo, consubstanciado em um conjunto de acórdãos prolatados por órgãos colegiados do Supremo Tribunal Federal, em sua maioria, pelo Pleno, composto por todos os 11 (onze) ministros da Corte Constitucional brasileira. Seria bastante controverso se esse estudo não possibilitasse responder, em alguma medida, importantes indagações trazidas no bojo da introdução deste trabalho, as últimas delas, quais sejam: Quais imposições de conteúdo da liberdade de cátedra no Brasil? Quais critérios ou padrões interpretativos podem ser extraídos dos julgamentos do STF para a aferição do sentido e do alcance da liberdade de cátedra na experiência constitucional brasileira?

Por imposições de conteúdo entende-se o conjunto de significados/sentidos que pode ser atribuído à liberdade de cátedra, isto é, quais definições e contornos práticos podem lhe ser atribuídas. Quanto aos critérios para a aferição de sentido e do alcance desse bem jurídico,

compreendem-se as normas, ideias ou parâmetros que o Supremo Tribunal Federal tenha mencionado para decidir o que seria o direito à liberdade de cátedra e quais atitudes (ações e omissões) esse direito abarca (alcança, protege, autoriza, permite) e quais condutas ele veda (proíbe ou obriga a abstenção). A seguir, tenta-se atingir tais desideratos.

6.1 LIMITAÇÕES, SENTIDO E ALCANCE

Cumprе lembrar que o entendimento esposado neste trabalho ruma no sentido de que a liberdade de cátedra se refere à liberdade de quem ensina na condição de professor. Associa-se, portanto, a um dos sujeitos do processo de ensino aprendizagem da educação formal, o professor, responsável por planejar e executar o ensino, através de métodos pedagógicos sistematicamente pensados para favorecer a aquisição do conhecimento.

Quanto aos sentidos e alcances que esse direito fundamental pode ostentar, entende-se que esses conteúdos são extraíveis e delineáveis a partir da análise das limitações explicitadas no arcabouço decisório que foi objeto do presente estudo. Destaque-se: limitações destinadas a sujeitos outros que se relacionem ou pretendem se relacionar com a atividade de ensino desempenhada pela docência e limitações aos próprios docentes.

Na perspectiva observada, entende-se que o processo decisório analisado revela a existência de padrões interpretativos (i) formais e (ii) materiais em relação ao direito fundamental à liberdade de cátedra. Ao total, relacionamos dez aspectos capazes de aferir sentido, alcance e critérios de limitação para o direito fundamental em tela. Veja-se.

Quanto aos padrões interpretativos formais, percebeu-se enquanto consolidado o posicionamento do Supremo Tribunal Federal segundo o qual a União é a pessoa política que detém de competência privativa para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, da CRFB/88). Com isso, exclui-se dos Municípios a possibilidade de legislar sobre currículos, conteúdos programáticos, metodologia de ensino ou, menos ainda, sobre as maneiras de exercício da atividade do professor. Eventual suplementação de legislação federal com o intuito de atender a interesses locais, embora admitida, não autoriza a proibição de abordagem de qualquer conteúdo pedagógico. Esse posicionamento pode ser extraído das ADPF's de números 457, 526, 467, 460 e 461.

(i) Portanto, do ponto de vista formal, e como regra geral, o processo decisório estudado permite afirmar que, dos entes federados brasileiros, somente a União pode editar diplomas legais sobre a maneira de exercício da atividade do professor. Por óbvio, isso não

exclui a possibilidade de o Estado-Administrador e instituições de ensino em geral criarem portarias, resoluções, regras de convivência e atos normativos em geral com vistas a regulamentar determinadas situações, contudo, esses documentos sujeitar-se-ão a rigorosos parâmetros de constitucionalidade e legalidade, eis que não podem adotar, *por si sós*, restrições desarrazoadas e/ou desproporcionais para com o direito fundamental à liberdade de cátedra.

Além de corroborar com essas reflexões, o julgamento das Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) de nºs 5537, 5580 e 6038, que questionava o programa Escola Livre, aprovado pelo parlamento alagoano, chamou a atenção para outro aspecto formal, qual seja, **(ii)** a iniciativa privativa do chefe do Poder Executivo para deflagrar o processo legislativo quando se pretenda promover alterações quanto aos seguintes conteúdos: (a) regime jurídico de servidores públicos, (b) atribuições de órgão do Poder Executivo; e (c) obrigação de ofertas que implicariam aumento de despesas (CFRB/88, art. 61, § 1º, ‘c’ e ‘e’, e art. 63, I). Trata-se de importantes parâmetros de constitucionalidade a serem observados para legitimar a criação de limitações à liberdade de cátedra. São limitações ao poder de legislar sobre limitações a esse direito, em suma.

As principais reflexões sobre o sentido e o alcance do direito fundamental à liberdade de cátedra, contudo, perpassam **padrões interpretativos materiais**, isto é, quanto ao conteúdo desse direito em si, e não sobre questões procedimentais do seu manejo/tratamento no sistema jurídico. Em razão disso, optou-se por abordar outros 08 (oito) aspectos da liberdade de cátedra que são aferíveis nos contornos das decisões investigadas.

(iii) Possíveis infringências a regras da profissão docente devem ser resolvidas, em regra, na própria instituição de ensino em que o docente atua.

Durante o julgamento do Habeas Corpus nº 40.910, além de restar unanimemente reconhecida a ausência de cometimento de crime pelo paciente, suscitou-se a controvérsia quanto eventual irregularidade administrativa pelo professor que expressou opiniões de ordem política em sala de aula. Embora a posição majoritária tenha sido a de ignorar a suposta indisciplina, os ministros que a sustentaram foram unânimes em defender que a instituição de ensino é a instância cabível para resolver imbróglios dessa natureza.

Um argumento contemporâneo e encontrável, expressamente, no texto da Constituição Federal de 1988 refere-se ao teor do seu artigo 227, *caput* e § 2º que atribui a universidades e instituições de pesquisa científica e tecnológica a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Sobretudo nas universidades, cujo mister devota-se à busca

do conhecimento por meio da ciência, a autonomia didático-científica implica em garantir o mais elevado grau de poder para gerir as suas atividades cotidianas.

Ao tratar sobre a dimensão institucional da liberdade acadêmica a partir do precedente *Sweezy Vs. New Hampshire*, dos Estados Unidos, Travincas (2016), consigna que, embora as instituições de ensino possam decidir quanto à conveniência e procedimento de seleção/contratação de professores, e o docente contratado tenha para si o dever profissional de executar componentes curriculares pré-aprovados, esse roteiro não implica na supressão da faculdade de o docente construir narrativas e promover discussão que considere pertinentes.

Ao professor, sempre, remanescerá a escolha perante um rol extenso de técnicas e métodos de ensino, de modo que as instituições somente poderão afastar, mediante o devido processo legal (ainda que administrativo), os que se mostrarem inadequados, sem que, com isso, imponha uma única vertente ou concepção pedagógica.

(iv) No sistema jurídico brasileiro, a educação de crianças e adolescentes não pode ser monopolizada pelos pais.

De acordo com o posicionamento majoritário no Supremo Tribunal Federal (RE 888.815), não existe, atualmente, direito líquido e certo à educação domiciliar no Brasil. Deixou-se em aberto a avaliação da constitucionalidade de diplomas legais que eventualmente positivem a possibilidade da referida modalidade de ensino.

Ocorre que um padrão interpretativo expressivo a ser destacado refere-se ao explicitado pelos ministros Alexandre de Moraes, Luiz Fux, Gilmar Mendes e Ricardo Lewandowski, em seus votos, quando defenderam que a escola possui inabdicável função socializadora, servindo de ponte de acesso com a diversidade humana e de contato com o espírito da tolerância. Para esses ministros, o respeito às diferenças e o aperfeiçoamento do convívio social são produtos alcançáveis a partir de interlocuções passíveis de serem vivenciadas no ambiente escolar.

Defende-se uma parceria obrigatória entre a família e o Estado para a consecução da missão de educar, sendo essa um óbice à educação exclusivamente domiciliar. Cuida-se do que o ministro Gilmar Mendes preferiu chamar de perspectiva multidimensional da educação, cuja concretização do papel de educar dá-se com a participação do Estado e da família, bem como possibilitando a colaboração de outros atores sociais.

Longe de se afirmar que essa foi a razão do não provimento do presente recurso extraordinário, pois somente afirmou inexistir direito líquido e certo à educação doméstica,

pode-se afirmar que o precedente analisado revela a existência de um padrão interpretativo de significativa parcela do Supremo Tribunal Federal, isto é, de pelo menos quatro ministros, a defender a impossibilidade de monopolizar a educação pelos pais, dando-se conta de que é indispensável a colaboração/participação do Estado.

Acredita-se, portanto, que eventuais proposições legislativas devem se preocupar com esse padrão interpretativo, a fim de convencer não somente os ministros da Suprema Corte brasileira, mas também para conquistar apoio dos mais diversos setores da sociedade. É, noutras palavras, um desafio argumentativo para a implementação da educação doméstica no Brasil.

(v) A Constituição vigente proíbe a censura prévia e abstrata da ministração de conteúdos em sala de aula.

Conclusão diretamente extraída dos julgamentos proferidos nas ADPF's de números 457, 526, 467, 460 e 461, que declarou a inconstitucionalidade material de diplomas legais municipais que proibiam a veiculam da chamada ideologia de gênero, entre outras razões, pelo fato de haver, nessa normatividade, censura prévia de atividades culturais e/ou de expressão. Opiniões ou concepções de mundo minoritárias ou consideradas falsas por quem quer que seja não podem ser proibidas de mera explicitação.

Expurgou-se a estratégia discursiva de imposição do silêncio. Por óbvio, o entendimento consolidado no STF não fornece liberdades absolutas quaisquer, uma vez que todo e qualquer docente, assim como os indivíduos em geral, podem vir a ser responsabilizados administrativa, civil e penalmente por atos excessivos. Trata-se, tão somente, do reconhecimento da escolha constitucional pró-liberdade: ao invés de, abstrata e genericamente, mutilar as liberdades públicas impondo-se a intimidação à sociedade política, opta-se pelo caminho de apurar abusos aos direitos civis, políticos e culturais e de sancionar seus malfeitores, tão somente, após o devido processo legal.

(vi) Os docentes são livres para desenvolver conteúdos, desde que sustentados por bases científicas, acadêmicas e pedagógicas.

Critérios?! Encontram-se pistas. De acordo com as ADPF's de números 457, 526, 467, 460 e 461, a atividade docente, inclusive quanto à ministração de conteúdos, deve estar embasada na ciência, na academia e na pedagogia. Isso exclui critérios partidários, ideológicos e religiosos excludentes.

É verdade que todos os setores da vida carregam consigo juízos prévios. Heidegger e Gadamer (seu discípulo) foram expoentes nessa abordagem da circularidade hermenêutica,

afirmando a intrínseca relação sujeito-objeto no ato de interpretar. Através da filosofia, postularam que a interpretação é uma construção de sentido na qual atua o intérprete, dotado de historicidade e pré-compreensões. Assim, acaba-se com o “mito da neutralidade”, bem como com a compreensão de que há um sentido predeterminado nos textos. A hermenêutica só se realiza a partir de uma constante interação do intérprete com o mundo.

Sem desconhecer toda essa discussão teorico-filosófica, os critérios acima expostos militam, ao menos, em favor de afastar da ministração de conteúdos posturas que não estejam em sintonia com os anseios de cientificidade, saber acadêmico e preocupação pedagógica que devem nortear o agir docente. Em suma, as preferências pessoais devem, sempre, estar subordinadas e/ou fundamentadas na ciência, na academia e na pedagogia.

(vii) Fere o princípio constitucional da isonomia a imposição legal de proibições de professores sem fundamento nas diretrizes e bases da educação nacional.

Também no bojo dos acórdãos prolatados nas ADPF's de números 457, 526, 467, 460 e 461, é perceptível o entendimento de que os professores devem estar sujeitos a uma concepção de educação ampla e, portanto, não sufocada e não silenciada pelas particularidades ou preferências da instituição de ensino ou município onde trabalham.

Mencionou-se, expressamente, que os diplomas legais voltados a proibir a veiculação de determinado conteúdo (ideologia de gênero, orientação sexual etc.) afrontam o princípio da isonomia (CRFB, art. 5º, *caput*), eis que dificultam o combate às desigualdades sociais que o Estado tem o dever de praticar, em face do direito fundamental à não discriminação, bem como pelo fato de a vedação à abordagem do tema não encontrar respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, por isso, jamais poderia ser adotada, particularmente, por qualquer Municipalidade (BRASIL, 2021j, p. 22).

Nesse cenário, nota-se a convergência deste posicionamento de inconstitucionalidade material com um dos padrões interpretativos de natureza formal anteriormente expostos, notadamente, o de que somente a União é o ente federado detentor de competência para editar diplomas legais sobre a maneira de exercício da atividade do professor

(viii) É inexigível neutralidade política do ensino ou do professor, sendo inconstitucionais atos que resultem no cerceamento do debate político no meio universitário.

Ao declarar a nulidade das decisões prolatadas pela Justiça Eleitoral que determinaram ou promoveram o ingresso de agentes públicos na sede de universidades para o fim de recolher materiais ou interromper eventos que envolviam o debate político, a Corte Constitucional

brasileira vislumbrou as universidades enquanto palco das liberdades e concluiu ser mística a ideia de que o ensino pode se revestir de completa neutralidade.

Para o Supremo Tribunal Federal, a insistência em neutralidade acadêmica equivale a impor práticas que refletem o *status quo* vigente, isto é, o conjunto de realidades circundantes tais como elas são, o que é uma opção de contrariedade a possíveis transformações. Nesse contexto, pode-se extrair a inexibilidade de uma postura propriamente neutra do ensino ou do professor, eis que estes podem ser, sim, simpáticos a mudanças, e expressar inclinações, preferências, admirações e deferências. Todos os professores podem fazê-lo, sejam de opinião minoritária ou majoritária, o que assegura a pluralidade.

A Constituição Federal de 1988 exige a pluralidade de concepções, ideias e visões de mundo, e essas manifestações somente existem em ambientes de liberdade, não sobrevivem em sepulcros caracterizados pelo silêncio forçado.

(ix) São finalidades da liberdade de cátedra proteger o avanço da ciência, desenvolver a criticidade do estudante e manter valores existenciais.

O ministro Luís Roberto Barroso, relator das ADI's de números 5537, 5580 e 6038, veiculou em seu voto, seguido pelos demais ministros, com exceção de Marco Aurélio (voto vencido), uma compreensão interessante sobre a finalidade do que reputamos ser liberdade de cátedra. Para ele, a participação do estudante em debates e o próprio fato de ser confrontado pelo professor são importantes para a experiência formativa.

Elenca, ainda, que as finalidades da liberdade em questão são: proteção do avanço da ciência, desenvolvimento da criticidade do estudante e manutenção de valores existenciais, a exemplo de democracia e livre circulação de ideias. Fornece-se, nesse sentido, contribuições que favorecem a interpretação finalística do direito fundamental sob análise.

(x) O profissional docente deve observar os *standards* profissionais aplicáveis à disciplina que leciona.

Enquanto a liberdade de expressão volta-se a priorizar a livre debate de ideias, para o qual não se exige qualquer especialidade, a liberdade de cátedra guarda estreita relação com noções de técnica, *expertise* e compromisso com padrões profissionais. Seguir diretrizes curriculares nacionais, projetos político-pedagógicos de cursos e normas institucionais assemelhadas devem ser caminhos perseguidos pelos docentes e, quando não, justificados a partir de critérios de natureza científica, acadêmica e pedagógica.

Esse comando pode ser extraído do voto do ministro Luís Roberto Barroso, relator das ações diretas de inconstitucionalidade (ADI's) de números 5537, 5580 e 6038, voto esse que foi acompanhado pelos demais ministros da Corte Suprema, com exceção do ministro Marco Aurélio, que foi voto vencido nesses julgados. Destaque-se o trecho a seguir transcrito:

Não há dúvida de que a liberdade de ensinar se submete à consecução dos fins para os quais foi instituída. Deve, por isso, observar os standards profissionais aplicáveis à disciplina ministrada pelo professor. Ensinar matemática ou física segue padrões distintos de ensinar história e geografia. (BRASIL, 2021b, p. 31).

Pode-se afirmar que os padrões interpretativos expostos podem ser úteis à discussão de iniciativas legiferantes de todos os níveis (municipais, estaduais e federais), auxiliando-se, ainda, as autoridades administrativas e judiciais nas reflexões e decisões que careçam tomar sobre a liberdade de cátedra. Por outro lado, professores e movimentos sociais podem se utilizar das reflexões difundidas nesses julgamentos e sintetizadas nesses padrões interpretativos para melhor compreender e problematizar algumas das nuances da liberdade que a cátedra ostenta.

Todos esses aspectos (padrões interpretativos) possuem ligadura com as decisões do Supremo Tribunal Federal que foram analisados neste estudo e, cada qual, favorece a extração de sentidos ao direito fundamental à liberdade de cátedra.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo final propulsa retomadas e recomeços. E, no que concerne a estudos de feição e essência acadêmicas, exige-se que a parte conclusiva ofereça visão analítica e objetiva do corpo do trabalho. Aqui, não se pode perder de vista que o objetivo geral da pesquisa que norteia este trabalho fora o de analisar, sob a ótica do direito constitucional contemporâneo, a tutela jurídica da liberdade de cátedra no Brasil, apontando a sua natureza jurídica e imposições de conteúdo a partir da análise crítica de precedentes do Supremo Tribunal Federal, visando, ao fim, estabelecer eventuais aspectos de atribuição de sentido e alcance desse conteúdo.

De início, soa oportuno lembrar que a pretensão analítica não fora a de descrever, taxativamente, conceito(s), limites e aplicações da liberdade de cátedra. Buscou-se, sim, fornecer reflexões teóricas provenientes dos esforços consistentes em selecionar, conhecer, descrever, explicar e refletir criticamente acerca de um conjunto de precedentes do Supremo Tribunal Federal que importam à discussão sobre liberdade de cátedra na experiência constitucional brasileira, utilizando-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

No segundo capítulo deste trabalho, logo após a introdução, foram discutidos aspectos filosóficos, políticos e pedagógicos que alimentam o interesse social por liberdade às atividades de ensino. Notou-se que a educação, voltada a desenvolver as faculdades humanas, bem como capacitar os indivíduos para o exercício da cidadania e para o labor profissional, mostrou-se historicamente incompatível a múltiplas manifestações de aprisionamentos de poderes eclesiásticos, reais ou estatais. Essa incursão propedêutica permitiu a costura de um conceito preliminar de liberdade de cátedra enquanto bem da vida, qual seja, a liberdade de cátedra como sendo a liberdade de quem ensina na condição de professor, sujeito integrante do processo de ensino-aprendizagem mediatizado pela educação formal.

Posteriormente, no terceiro capítulo, concentrou-se o olhar para o Supremo Tribunal Federal interpretando a liberdade de cátedra. Especificou-se a utilização da metodologia de análise de decisões e justificou-se o recorte institucional a partir do grau de influência que os precedentes da Corte Constitucional exercem sobre o cenário brasileiro. O trabalho descreve o percurso metodológico de seleção de acórdãos oriundas do STF e, logo em seguida, explica-os, em ordem cronológica crescente (do mais antigo para o mais atual), sem renunciar a esforços para contextualizar as conclusões talhadas em cada julgamento.

O quarto capítulo reuniu críticas ao arcabouço decisório analisado, a exemplo da problematização apresentada quanto à ausência de distinção entre os termos "liberdade acadêmica", "liberdade de cátedra" e "liberdade de ensino"; o *déficit* de fundamentação em trechos que se faz menção a conceitos jurídicos indeterminados, em descompasso com exigências introduzidas na LINDB; a inclinação a argumentos simpáticos ao pragmatismo jurídico; demarcou, logo em seguida, a presença de unanimidades e divergências entre os ministros que participaram dos julgamentos estudados, mapeando dissonâncias e desacordos que podem, inevitavelmente, virem a ser protagonizados em futuras controvérsias.

Reputando-se relevante o questionamento sobre a natureza jurídica do interesse social de liberdade de cátedra, foram apresentadas, no quinto capítulo, razões positivas atinentes à sua normatividade. Destacou-se que, sob a perspectiva adotada, a teoria do fato jurídico, a inexpressão de elementos da estrutura lógico-formal de normas jurídicas principiológicas não lhes retira do mundo jurídico. No fundo, o Direito não se presta a dizer tudo em palavras taxativamente previstas em signos linguísticos, pois, humildemente, reconhece, em si mesmo, a sua graciosa incapacidade de dicionarizar a vida por completo. A dita peculiaridade, antes de ser preconceituada como desastre, deve ser encarada um projeto civilizatório, voltado a valorizar a eticidade e a operabilidade do sistema jurídico.

Fazendo-se distinções diversas, a exemplo da diferenciação entre enunciado normativo e norma jurídica, regras e princípios, normas jurídicas implícitas e explícitas, entre outras classificações próprias da teoria geral do direito, expôs-se a diversidade de modos das prescrições jurídicas, possibilitando, em última análise, responder sobre a liberdade de cátedra. Confirmou-se a hipótese aventada de que a liberdade de cátedra é um bem jurídico consagrado na Constituição vigente, de maneira implícita, e de que padrões interpretativos dessa norma jurídica podem ser aferidos por meio do estudo de precedentes da Suprema Corte brasileira.

Em sintonia com os processos decisórios investigados, firmou-se a compreensão de que a liberdade de cátedra é, sim, uma prescrição jurídica e que, para além de integrar o mundo do direito, ocupa-o do alto, eis que ostenta natureza de direito fundamental, à medida que é extraída de princípios adotados pela Constituição Federal, consoante a dicção do art. 5º, § 2º, da CRFB/88. Consiste em uma norma jurídica geral, abstrata, implícita, de natureza principiológica e de abrangência nacional, que encontra amparo nos artigos 206, II e III, e 5º, § 2º, da Constituição Federal, cumulados com o art. 3º, II, III e IV, da LDB.

Logo em seguida, o sexto capítulo cumpre com a tarefa de associar possíveis imposições de conteúdo que podem ser extraídas a partir da análise crítica de precedentes do

Supremo Tribunal Federal. São elencados 10 (dez) padrões interpretativos sobre o direito fundamental em questão: os dois primeiros, de natureza formal/procedimental; os demais, de natureza material/quanto ao conteúdo. Veja-se:

(i) Do ponto de vista formal, e como regra geral, o processo decisório estudado permite afirmar que, dos entes federados brasileiros, somente a União pode editar diplomas legais sobre a maneira de exercício da atividade do professor;

(ii) A iniciativa privativa do chefe do Poder Executivo para deflagrar o processo legislativo quando se pretenda promover alterações quanto aos seguintes conteúdos: (a) regime jurídico de servidores públicos, (b) atribuições de órgão do Poder Executivo; e (c) obrigação de ofertas que implicariam aumento de despesas;

(iii) Possíveis infringências a regras da profissão docente devem ser resolvidas, em regra, na própria instituição de ensino em que o docente atua;

(iv) No sistema jurídico brasileiro, a educação de crianças e adolescentes não pode ser monopolizada pelos pais;

(v) A Constituição vigente proíbe a censura prévia e abstrata da ministração de conteúdos em sala de aula;

(vi) Os docentes são livres para desenvolver conteúdos, desde que sustentados por bases científicas, acadêmicas e pedagógicas;

(vii) Fere o princípio constitucional da isonomia a imposição legal de proibições de professores sem fundamento nas diretrizes e bases da educação nacional;

(viii) É inexigível neutralidade política do ensino ou do professor, sendo inconstitucionais atos que resultem no cerceamento do debate político no meio universitário;

(ix) São finalidades da liberdade de cátedra proteger o avanço da ciência, desenvolver a criticidade do estudante e manter valores existenciais;

(x) O profissional docente deve observar os standards profissionais aplicáveis à disciplina que leciona.

O direito fundamental à liberdade de cátedra pode assumir múltiplas facetas, contudo, sua amplitude não o impede de ser identificado a partir de importantes precedentes que ocuparam a pauta da Corte Constitucional brasileira. Examinando, sistematicamente, acórdãos

prolatados pelo Supremo, um conjunto de padrões interpretativos formais e materiais podem subsidiar o entendimento sobre a prescrição jurídica em comento.

Acredita-se, assim, que o presente estudo se mostra apto a auxiliar a compreensão de alguns dos principais desacordos judiciais que envolveram a liberdade de cátedra no Brasil, desde a década de 60 até os mais recentes litígios resolvidos pela Corte Constitucional. Noutro giro, a presente incursão aparenta-se útil a introduzir e a estimular o desenvolvimento de discussões qualificadas de tópicos atinentes à liberdade de cátedra sob a égide da Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã.

Consoante já afirmado em distintas passagens da presente produção, os conteúdos deste trabalho mais se circunscrevem numa ótica de ofertar reflexões para um conjunto de documentos, informações e leituras que receberam tratamento analítico do que apresentar verdades inatacáveis. A interação comunicativa vale mais que o pinga nos “is” necessariamente acentuáveis aos desfechos de percursos trilhados.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, David Velanes de. As contribuições dos sofistas para o fenômeno da educação numa perspectiva contemporânea. **Cadernos do PET Filosofia**, v. 4, n. 7, p. 53-64, 2013.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. 9 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral do direito**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Instituições de ensino públicas não podem promover movimentos políticos**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=76641> >. Acesso em 19 Jun. 2021a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5537**. Relator: Luís Roberto Barroso. Acórdão. Julgado em: 24.08.2020, DJ 17.09.2020. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753837203> >. Acesso em 19 Mai. 2021b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5580**. Relator: Luís Roberto Barroso. Acórdão. Julgado em: 24.08.2020, DJ 27.11.2020. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754500974> >. Acesso em 19 Mai. 2021c.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6038**. Relator: Luís Roberto Barroso. Acórdão. Julgado em: 24.08.2020, DJ 27.11.2020. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754500974> >. Acesso em 21 Mai. 2021d.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Primeira Turma. **Agravo Regimental em Agravo de Instrumento nº 214.756-9**. Relator: Moreira Alves. Acórdão. Julgado em 03.11.1998, DJ 05.03.1999. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=286203> >. Acesso em: 13 Mar. 2021e.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 457**. Relator: Alexandre de Moraes. Acórdão. Julgado em 27.04.2020, DJ 03.06.2020. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752834386> >. Acesso em: 28 Mar. 2021f.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 460**. Relator: Luiz Fux. Acórdão. Julgado em 29.06.2020, DJ 13.03.2020. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753445537> >. Acesso em: 02.04.2021g.

BRASIL. . Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 461**. Relator: Luís Roberto Barroso. Acórdão. Julgado em: 24.08.2020, DJ 22.09.2020. Disponível em < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753886751> >. Acesso em 30 Abr. 2020h.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 467**. Relator: Gilmar Mendes. Acórdão. Julgado em 29.05.2020, DJ 07.07.2020. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=753189469> >. Acesso em 02.05.2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 526**. Relator: Cármen Lúcia. Acórdão. Julgado em 11.05.2020, DJ 03.06.2020. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752833807> >. Acesso em: 04.04.2021j.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal Tribunal Pleno. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 548**. Relator: Cármen Lúcia. Acórdão. Julgado em 15.05.2020, DJ 09.06.2020. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752896813> >. Acesso em: 05.04.2021k.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. **Habeas Corpus nº 40910**. Relator: Ministro Hahnemann Guimarães. Acórdão. Julgado em 24.08.1964, DJ 19.11.1964. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=57711> >. Acesso em: 11 Mar. 2021l.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Plenário virtual. **Repercussão Geral no Recurso Extraordinário (RE) nº 621.053 – Distrito Federal**. Relator: Ricardo Lewandowski. Acórdão. Julgado em: 15.06.2012, DJ 30.10.2014. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=7088908> >. Acesso em: 10 Mar. 2021m.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Segunda Turma. **Recurso Ordinário em Mandado de Segurança nº 17.108**. Relator: Themistocles Cavalcanti. Acórdão. Julgado em 14.05.1968, DJ 28.06.1968.

Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=114234> >. Acesso em: 13 Mar. 2021n.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Tribunal Pleno. **Recurso Extraordinário nº 888.815 – Rio Grande do Sul**. Relator: Luís Roberto Barroso. Acórdão. Julgado em 12.09.2018, DJ 20.03.2019. Disponível em: < <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749412204> >. Acesso em 25 Mar. 2021o.

BRITTO, Carlos Ayres. **O humanismo como categoria constitucional**. Belo Horizonte: Fórum, 2012.

BRITTO, Carlos Ayres. **Teoria da Constituição**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

CATÃO, Adrualdo. **Uma visão filosófica antiessencialista para o abandono da noção de racionalidade jurídica**: os processos de decisão em direito como ambientes linguísticos regrados e contingentes. 2005. 121 f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Jurídicas | Faculdade de Direito do Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA JÚNIOR, Dirley da. **Curso de Direito Constitucional**. 11 ed. Salvador: JusPodivm, 2017.

DICIO. Significado de Cátedra. **Dicio** - Dicionário Online de Português. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/catedra/> >. Acesso em 20 Dez. 2021.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução de Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DWORKIN, Ronald. **O direito da liberdade**: a leitura moral da Constituição norte-americana. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

FREITAS, Roberto; LIMA, Thalita Moraes. Metodologia de análise de decisões. **Universitas Jus**, v. 2, 2010.

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

GABARDO, Emerson; SOUZA, Pablo Ademir de. O consequencialismo e a LINDB: a cientificidade das previsões quanto às consequências práticas das decisões. **A&C-Revista de Direito Administrativo & Constitucional**, v. 20, n. 81, p. 97-124, 2020.

GOMES CANOTILHO, José J. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1997.

GUASTINI, Riccardo. **Das fontes às normas**. Capítulo II - A linguagem jurídica. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Quartier Latim do Brasil, 2005.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JORNAL DA USP. **Quem tem medo da liberdade acadêmica?** Disponível em: < <https://jornal.usp.br/artigos/quem-tem-medo-da-liberdade-academica/> >. Acesso em 19 Jun. 2021.

KRELL, Andreas Joachim. **Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha**: os (des)caminhos de um direito constitucional comparado. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais da Idade Média**. Tradução de Marcos Castro. 2 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LIMA JUNIOR, Celso. **O princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na interpretação e aplicação do Direito Educacional**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Unicid, 2012.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, p. 37-50, 2014.

MEDEIROS, Liziany; VIERO, Janisse; SPAVANELLO, Caroline Silveira; CAMILO, Cíntia Moralles. **Filosofia da Educação**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

MELLO, Marcos Bernardes de. **Teoria do fato jurídico**: plano da existência. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MENDES FERREIRA, Cicero Alberto; DE LIMA CATÃO, Adrualdo. O PRAGMATISMO JURÍDICO COMO MÉTODO DE INTERPRETAÇÃO CONSTITUCIONAL. V Encontro de pesquisas judiciais da Escola Superior da Magistratura do Estado de Alagoas, [S.l.], set. 2016. Disponível em: < <http://enpejud.tjal.jus.br/index.php/exmpteste01/article/view/40> >. Acesso em: 13 Set. 2021.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 23 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico Resumido da Língua Portuguesa**. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1966.

OLIVEIRA, F. B. DE. **Por que Espinosa recusou o convite para ser professor de filosofia em Heidelberg?**. Trilhas Filosóficas, v. 1, n. 1, p. 101-114, 11 abr. 2020

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni de; REPOLÊS, Maria Fernanda Salcedo; DE CASTILHO PRATES, Francisco. A LIBERDADE ACADÊMICA EM DISPUTA: UM OLHAR COM E CONTRA A SUPREMA CORTE DOS ESTADOS UNIDOS. **Libertas: Revista de Pesquisa em Direito**, v. 3, n. 1, 2017.

PINHEIRO NETO, Othoniel. Expressões vagas e indeterminadas: a censura imposta pelo Escola sem Partido. **Revista Consultor Jurídico**, 26 de novembro de 2018. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2018-nov-26/othoni-pinho-censura-imposta-escola-partido2> >. Acesso em: 01 Dez. 2021.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000.

_____. **Apologia de Sócrates**. Domínio público. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000065.pdf>>. Acessado em 29 Jun. 2021.

PRIBERAM. Cátedra. **Dicionário Priberam**. Disponível em: < <https://dicionario.priberam.org/c%C3%A1tedra> >. Acesso em: 20 Dez. 2021.

REPOLÊS, M. F. S.; PRATES, F. C.; OLIVEIRA, M. A. C de. Liberdade acadêmica em tempos difíceis: diálogos Brasil e Estados Unidos. **Revista eletrônica do curso de direito da UFSM**, Vol. 11, nº 2, 773-803

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; OLIVEIRA, Amanda Muniz. A liberdade acadêmica no direito brasileiro: fundamentos e abrangência. **Revista Opinião Jurídica (Fortaleza)**, v. 17, n. 25, p. 158-176, 2019.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 11 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SARLET, I. W.; TRAVINCAS, A. C. T. O direito fundamental à liberdade acadêmica - notas em torno de seu âmbito de proteção a ação e a elocução extramuros. **Espaço Jurídico Journal of Law** [EJL], [S. l.], v. 17, n. 2, p. 529–546, 2016. DOI: 10.18593/ejll.v17i2.10328. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/espacojuridico/article/view/10328>. Acesso em: 01 Dez. 2021.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez Editora, p. 199-216, 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 25 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

STRECK, Lênio Luiz. **O que é isto** – decido conforme minha consciência? Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

TRAVINCAS, Amanda Costa Thomé; LIMA, Manuela Ithamar. A Liberdade Acadêmica enquanto Garantia Institucional: uma Análise a partir de *Sweezy vs. New Hampshire*, 354 US 234 (1957). **Revista da AJURIS**, v. 42, n. 139, p. 13-27, 2016.

UNICAMP. Concepção pedagógica. **Glossário HISTEDBR**. Disponível em: < <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/concepcao-pedagogica#n1> >. Acesso em: 19 jun. 2021.